



formazione & insegnamento

European Journal of Research on Education and Teaching

Rivista internazionale
di Scienze dell'educazione e della formazione

Anno IX • Supplemento al Numero 3 • 2011

Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti

Pedagogical knowledge and Teachers' Education

a cura di
Rita Minello

prefazione di
Umberto Margiotta

Con i contributi di:

Banzato, Bucciarelli, Calvaruso, Carelli, Collacchioni, Costa, Damiani, Damini, De Vitis, Di Giovine, Dordit, Fiorentino, Fonte, Leoncini, Longo, Mancini, Margiotta, Mario, Melchiori, Minello, Morselli, Pallotta, Pastena, Quatrano, Raffaghelli, Renna, Riello, Tacconi, Toma, Tortella, Ventura, Vinci, Zambianchi



La Rivista è promossa dalla SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa)
ed è sostenuta dal CIRDF A – Laboratorio Univirtual

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. Polesel (Department of Education, University of Melbourne), A.M. Testa Braz da Silva (Faculdade de Educacao, Univero Universidade, Rio de Janeiro), D. Tzurriel (Bar Hilla University, Tel-Aviv), Y. Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Catolica de Asuncion, Paraguay)

COMITATO EDITORIALE: Esòh 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 Raffaghelli: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 3/2011: Daniele Morselli, Daniela Mario (Università Ca' Foscari Venezia)

IMPOSTAZIONE COPERTINA: Roberta Scuttari (Univirtual, CIRDF A - Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

PROGETTO WEB: Roberta Scuttari (Univirtual, CIRDF A - Centro Interateneo per la Ricerca Didattica 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

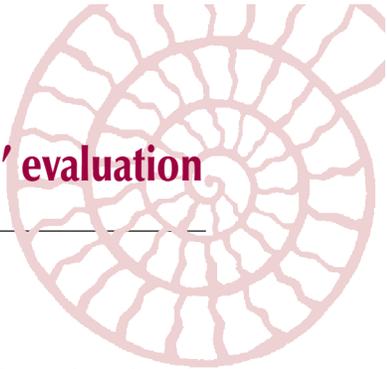
ABBONAMENTI: Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00

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: DICEMBRE 2011

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).



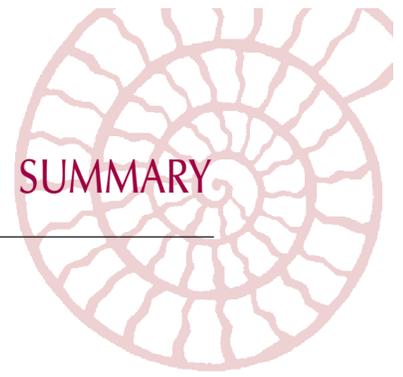
La valutazione dei referee

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. Ringraziamenti 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*).



9 **Prefazione** di Umberto Margiotta

17 **Saggio introduttivo** di Rita Minello
 Per una formazione degli insegnanti che si confronti con le nuove prospettive della ricerca pedagogica
 Proposal for teacher education, which faces new perspectives in pedagogical research

PARTE PRIMA / PART ONE
LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI

43 **Massimiliano Costa**
 Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia
 Criticalities and opportunities for teachers' career development during their first in-service years

59 **Monica Banzato**
 Open Educational Resources: una prospettiva allo sviluppo sostenibile in ambito formativo ed educativo
 Open Educational Resources: A view on the sustainable development in education and training

75 **Juliana Raffaghelli**
 Continuare a fare ciò che si sa fare meglio, o trasformare? Sviluppo Professionale degli Insegnanti attraverso l'uso di risorse educative aperte
 Keeping on doing what we do better or engaging in transformation? Achieving professional development through the usage of open educational resources

103 **Roberto Melchiori**
 Alcuni risultati della ricerca comparativa sui docenti della scuola. Riflessioni sulla ricerca OCSE-TALIS
 Some comparative research's results on school teachers: Remarks on OCSE-TALIS research

PARTE SECONDA / PART TWO
TEORIE, MODELLI E PARADIGMI CHE ISPIRANO I PROCESSI
SULLA FORMAZIONE DI FORMATORI E INSEGNANTI

119 **Danila Toma**
 Il docente di qualità fra utopia e certezze
 The quality teacher between utopia and certainty

- 125 **Giuseppe Tacconi**
Costruire conoscenza attraverso la narrazione. La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento
Knowledge-building through the narrative. Formative relevance of the research on the analysis of teaching practices
- 133 **Viviana Vinci**
Percorsi di ricerca-formazione "utili" agli insegnanti: fra Education Benchmarks 2020 e prospettive di ricerca evidence based
Paths of research-training "useful" to teachers. Between the Education Benchmarks 2020 and evidence-based research perspectives
- 141 **Luca Dordit**
Verso l'insegnante professionista: standard di competenza, figure specialistiche e modelli di formazione iniziale, reclutamento, formazione in servizio, valutazione della performance. Un'analisi comparata a livello europeo
Towards the professional teacher. A Europe-level comparative analysis of proficiency standards, professionals and models for pre-service training, recruitment, in-service training, performance evaluation
- 149 **Giorgio Riello**
La certificazione delle competenze: implicazioni sull'azione didattica" dell'insegnante
"Skills certification": Their significance for teachers' didactic action
- 157 **Daniele Morselli**
Il Laboratorio di Attraversamento dei Confini per mobilitare la competenza tra scuola e lavoro
The Boundary Crossing Laboratory for the mobilization of competence between school and work experience
- 167 **Paola Damiani**
Teoria della mente e Funzione riflessiva: individuazione di un campo di studio interdisciplinare e implicazioni per la formazione degli insegnanti
Theory of mind and reflective function: Identification of an interdisciplinary field of study for teacher training
- 173 **Giuseppe Longo**
Empatia e letteratura: un approccio neurocognitivo agli obiettivi formativi della didattica del testo
Empathy and literature: A neurocognitive approach to education goals in textual didactics
- 179 **Lucia Daniela Mario**
Verso un'idea di formazione naturale. Dal funzionamento cerebrale ad una formazione che funziona: il ruolo del linguaggio percettivo-motorio
Towards the idea of a natural education. From a brain that works to an education that works: the role of perceptual-motor language

PARTE TERZA / PART THREE

**TRASFORMAZIONI DEL LAVORO E DELLE PROFESSIONALITÀ FORMATIVE.
METODI E PRATICHE**

- 189 **Francesco Paolo Calvaruso**
Abitare l'educazione. La cura del "vissuto ambientale" nella formazione dei docenti della scuola dell'infanzia
Living through education. The care of the "living environment" in the training of teachers in kindergarten
- 197 **Nicolina Pastena**
L'inter-azione "insegnamento-apprendimento" tra autoreferenzialità, neurofenomenologia, esperienza cosciente e conoscenza
"Teaching-Learning" Inter-Action between autoreferentiality, neurophenomenology, self-aware experience and knowledge
- 203 **Patrizia Tortella**
La mente in azione: formazione alla corporeità e alle emozioni dell'insegnante di scienze motorie
Mind in action: Training physical educator to sense emotions and the body
- 209 **Luana Collacchioni**
Costruire una professionalità docente riflessiva e eticamente fondata. Dalla didattica delle emozioni alla pedagogia della differenza
Building a reflexive and ethically grounded teachers' professionalism. From the teaching of emotions to the pedagogy of difference
- 217 **Fabiana Quatrano**
Professionalità docente: futuro da "protagonista" delle nuove generazioni
Teaching Professionalism: A future as a "protagonist" of the new generations
- 225 **Pasquale Renna**
La formazione degli insegnanti in relazione alle problematiche di salute degli studenti immigrati di provenienza a matrice islamica in Italia. Orientamenti pedagogici europei e italiani
Italian teachers' training related to health issues of immigrant students belonging to an Islamic heritage. European and Italian pedagogical guidelines
- 231 **Sabina Leoncini**
Etnografia in contesti scolastici: prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia. Focus sulla metodologia
Ethnography in schools – A research perspective between anthropology and pedagogy. Focus on methodology
- 239 **Maria Luisa Damini**
Costruire competenze interculturali attraverso il Cooperative Learning: la ricerca-azione come strumento per la formazione degli insegnanti
Building intercultural competences through cooperative learning: Action research as a tool for teachers' training
- 247 **Michela Ventura**
"Dimostrare di farcela": quali sono i profili di studenti che non abbandonano gli studi nel biennio della scuola secondaria di II grado
"Show you can make it": What are the profiles of students that do not drop out during Grades 12-13?

PARTE QUARTA / PART FOUR
INSEGNAMENTO E RICERCA FORMATIVA IN CONTESTI FORMALI, INFORMALI
E NON FORMALI

- 257 **Umberto Margiotta - Elena Zambianchi**
La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità
The enactive network of the educational relationship in the development of parenting
- 265 **Emanuela Fiorentino**
La funzione educativa dell'insegnante nel processo di sviluppo identitario dell'allievo adolescente
Teacher's educational role in the adolescent student's process of identity development
- 273 **Francesca De Vitis**
Scuola e carcere. Work in progress
School and prison. Work in progress
- 281 **Arturo Gianluca Di Giovine**
La tutela/promozione della salute in una società multiculturale. Indagine sulle popolazioni Romà in Capitanata
Promoting and preserving health in a multicultural society. An inquiry on Romà people in Capitanata
- 289 **Erica Mancini**
Adolescenza e salute: uno sguardo pedagogico
Adolescence and health: A pedagogical view
- 297 **Diana Agnese Pallotta**
I maltrattamenti della donna-madre nell'ambito familiare e le ripercussioni sull'infanzia
Abuse of women-mothers in the familial context and its consequences for children
- 305 **Maria Isa Carelli**
La tras-formazione in medicina: progettare il cambiamento nelle cure di fine vita
Trans-formation in medicine: Planning the change in End of Life health care
- 313 **Valentina Fonte** Condizione giovanile nella scuola e nella società
Being young in school and society
- 319 **Ritamaria Bucciarelli**
iPad e dispositivi tablet in ambiente tecnologico: Strumenti di comunicazione adattivi e collaborativi nell'apprendimento
iPad and tablet devices in a technological environment: Adaptive collaborative communication tools in learning

SAGGIO CONCLUSIVO

- 331 **Rita Minello**
La ricerca internazionale sulla formazione degli insegnanti. Un quadro evolutivo
International Research on Teacher's Education. A Developmental Framework



Prefazione

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia
margiot@unive.it

Il volume *Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti* indaga i collegamenti tra ricerca e formazione nel settore della professionalizzazione e dello sviluppo degli insegnanti. Professionalizzare significa anche favorire il collegamento tra ricerca e formazione. In questo settore di ricerca, oggi, c'è molto da fare, ci sono approcci più rigorosi e maggiormente focalizzati sul lavoro degli insegnanti, nel contesto reale delle competenze in atto, e altro ancora. Il lavoro degli insegnanti può essere descritto, analizzato, confrontato e rapportato all'apprendimento degli studenti. Ora possiamo capire meglio la natura e la rilevanza di alcune pratiche di insegnamento in relazione alla promozione delle competenze degli studenti. Sappiamo, per esempio, che la gestione della classe è una variabile con specifici effetti sull'autonomia e la qualità delle acquisizioni. Il ricercatore non si concentra solo sulle pratiche di insegnamento, ma considera anche le caratteristiche delle strutture di formazione, se punta a una ricerca i cui risultati vanno reinvestiti nella formazione dei futuri docenti.

Il testo si avvale dei contributi dei giovani ricercatori italiani che hanno partecipato, nei giorni 12-14 settembre 2011, alla VI edizione della Summer School di ricerca della Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF), promossa e organizzata in collaborazione con il Centro per la Formazione Iniziale e Continua degli Insegnanti di Rovereto, sede dell'evento. Come nelle precedenti edizioni, la Summer School si è qualificata come stage di alta formazione rivolto prioritariamente a dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. Docenti di varie sedi universitarie italiane hanno offerto il loro contributo al raggiungimento degli obiettivi formativi e di ricerca: il prof. Margiotta, Venezia (Presidente SIREF) e il prof. Binanti, Lecce (Vice-Presidente), il prof. Fiorin, LUMSA (Presidente Comitato Scientifico del Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante di Rovereto). Fra i vari contributi si segnalano quelli dei proff. Alessandrini (Roma Tre), Baldacci (Urbino), Tempesta (Università del Salento), Xodo (Padova), Tessaro (Ca' Foscari), Salatin (IPRASE), Rizzi (UNIMED) e altri.

La VI edizione si è concentrata sul tema *“La formazione degli insegnanti. Evidence Based Research and European Benchmarks 2020”*. Tale soggetto si richiama alla necessità di confrontare i nuovi orientamenti sulla formazione degli insegnanti con le prospettive della ricerca pedagogica evidence-based, da un lato, e con gli Education Benchmarks 2020 previsti dall'Europa. Per coglierne le varie prospettive, la summer si è imperniata su tre assi portanti: *relazioni, tavola rotonda, contributi dei giovani ricercatori*, al fine di: a) identificare le metodologie di ricerca più efficaci sulla formazione degli insegnanti – iniziale e comparata; b) identificare le urgenze di riprogettazione delle scelte formative da parte dei nuovi dipartimenti di scienze della

formazione; c) riflettere sulla necessità di allargare il tema della formazione iniziale degli insegnanti alla formazione dei formatori e alla formazione alla didattica, come componente trasversale. Nel corso della summer school in generale, ma ancor di più negli incontri laboratoriali, i partecipanti tutti sono stati invitati a offrire idee e segnalare linee di sviluppo, sulla base di un atteggiamento di riflessività teso a operare in modo induttivo e metacognitivo, al fine di risalire – partendo dalle specifiche presentazioni dei lavori – alle esigenze della ricerca sulla formazione dei formatori e degli insegnanti.

Relativamente alle domande di ricerca che hanno orientato i focus della Summer School 2011, si sono rivelate particolarmente stimolanti *tre linee di indagine*:

- 1) Come fare per uscire dagli scenari inerziali, per rendere la scuola del 2020 adeguata agli scenari di fiducia nel futuro e quindi agli obiettivi di eccellenza che accolgono le sfide dell'internazionalizzazione nel settore scolastico?
- 2) Come ridisegnare una ricerca pedagogica che supporti e accompagni, con ottica internazionale e comparata, la formazione di insegnanti, formatori e dirigenti scolastici migliorandone le competenze, al fine di promuoverne qualità ed efficacia, incoraggiare la creatività e l'innovazione?
- 3) Quali modelli vengono utilizzati nella formazione sia iniziale che continua degli insegnanti e dei formatori?

I lavori di ricerca, - position paper, progetti, work in progress, note di lavoro, ecc. - che sono stati presentati da dottori e dottorandi e le relazioni degli esperti hanno offerto indicazioni forti sulle piste di ricerca attualmente percorse in Italia sulla formazione dei formatori e degli insegnanti. 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*. In merito allo studio delle trasformazioni in atto nella professione del formatore e dell'insegnante, i modelli e paradigmi presentati tendono a identificare un'identità professionale dinamica, che punti all'eccellenza e che si avvalga di formazione di competenze europee e di saperi condivisi. Non è mancata l'analisi delle migliori pratiche di attivazione del circolo teoria-prassi o azione-ricerca nell'insegnamento: dalle attuali linee di ricerca esse si confermano come il modo più coerente per "dare senso" alle azioni di riflessività in essa operanti, per offrire contributi possibili a un percorso di ripensamento curricolare della scuola che consenta di dispiegarne tutte le potenzialità progettuali, offrendo al pensiero formativo strade, ipotesi di intervento, più che risposte preconfezionate; suggestioni, più che soluzioni date. Il nuovo profilo dell'insegnante - chiamato, in quanto esperto, ad assicurare sistemi di padronanza che irrobustiscano il diritto e l'esercizio della mobilità culturale e professionale della persona - è stato indagato nel corso dei lavori laboratoriali attraverso le coordinate entro le quali si consuma la qualità del servizio. Tali coordinate, infatti, diventano interconnessioni tra le categorie di innovazione, qualità, risorsa umana e apprendimento. Esse sono in grado di rappresentare adeguatamente le dimensioni che caratterizzano, non solo la ricerca sulla formazione dell'insegnante, ma la stessa cultura produttiva delle nostre società e che, in larga misura, vincolano i loro sviluppi futuri. In un simile contesto, ciò che appare sempre più vitale e decisivo nelle ricerche presentate sono le dimensioni delle capacità intellettuali applicate alla ricerca, alla scoperta, all'invenzione e alla diffusione delle conoscenze e delle esperienze richieste dal continuo emergere di nuovi problemi e di nuovi bisogni. E anche l'abbattimento dei contesti formali e dei contesti tradizionali d'aula.

I contributi presenti nel volume sono stati raccolti in quattro sezioni, coerenti con le diverse aree tematiche di riferimento.

Il **saggio introduttivo** e i saggi che compongono la **prima parte** affrontano il tema dello sviluppo professionale degli insegnanti: in relazione alla loro identità e alle

esigenze della ricerca formativa (**Minello**); nella fase più critica, quella che intercorre tra la formazione iniziale e l'assunzione in ruolo (**Costa**); secondo le esigenze dello sviluppo formativo sostenibile offerte dall'*Open Educational Resources* e sperimentate secondo il modello Share.TEC (**Banzato**); attraverso strategie personalizzate, da implementare in diversi momenti del ciclo vitale professionale, con riferimento a un esempio di pratica tratto dal progetto CREAti (**Raffaghelli**). Il saggio di **Melchiori**, invece, presenta i risultati della ricerca comparativa sui docenti della scuola europea e italiana provenienti dalla ricerca OCSE-TALIS.

La **seconda parte** include quei lavori di ricerca che indagano **teorie, modelli e paradigmi che ispirano i processi sulla formazione di formatori e insegnanti**.

Come segnalato più sopra, i modelli e paradigmi presentati tendono a identificare un'identità professionale dinamica, che punti all'eccellenza e che si avvalga di formazione di competenze europee e di saperi condivisi. Ma quale formazione - iniziale e continua - per quale insegnante? Dopo la rottura paradigmatica di una formazione modellizzante prescrittiva, quale curriculum per competenze implementare per la formazione degli insegnanti, per garantirne la professionalizzazione? Quali dispositivi ibridi - non solo empirici - configurare per far emergere le migliori potenzialità?

In base a un *excursus* preliminare dei progetti di ricerca, la ricerca dei lavori presentati in quest'area tematica si orienta a:

- Identificazione dei *requisiti di base*, ovvero azioni finalizzate alla rimozione delle principali criticità del sistema formativo di insegnanti e formatori e a consentire un funzionamento più corretto, eliminando i fattori ostativi allo sviluppo.
- Identificazione dei *gap filler*, azioni necessarie per portarsi allo stesso livello dei principali Paesi con cui l'Italia si confronta. Nel complesso, questo livello è mirato a raggiungere un'efficienza e un'attrattiva maggiori di quelle attuali.
- Identificazione delle *chiavi formative di successo*, azioni che rendono eccellente e distintivo il modello di ricerca sulla formazione di insegnanti e formatori. (Vedi Fig. 1).

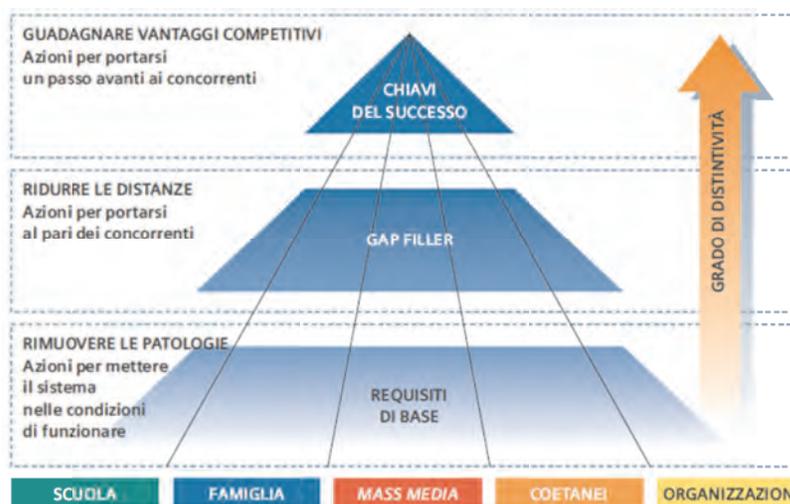


Fig. 1. Orientamento tematico dei lavori di ricerca, coerente con le proposte del report Siemens sull'emergenza educativa (2008)

Osservando – dal punto di vista della ricerca sulla formazione di insegnanti e formatori - lo schema ormai noto del Report di ricerca 2008 sull'emergenza educativa Siemens/The European House-Ambrosetti *Il sistema educativo in Italia: sei proposte per contrastare l'emergenza*, è possibile notare che le linee di ricerca italiane che caratterizzano questa regione si collocano nella prospettiva più corretta. Si tratta ora di rafforzarle. Ma poiché qui il fulcro è rappresentato dalla dimensione dei significati, è fondamentale che, dalla comunità formativa, i ricercatori siano concepiti come facilitatori di processi euristici e di riflessione sull'esperienza: solo così possono contribuire ad attivare la partecipazione dei soggetti stessi. È altrettanto importante identificare un paradigma metodologico flessibile che permetta di studiare i processi e le interazioni educative rispettando la loro connotazione culturale, dialogica e collaborativa, ma *orientandoli alla possibilità di costruzione di teorie, modelli, paradigmi*, superando, quindi, le prospettive della ricerca etnografica che ancora sembrano predominare. In questa prospettiva, le scienze della cognizione possono offrire preziose indicazioni teoriche e metodologiche. Obiettivo della ricerca teorica di campo: dotare i formatori di nuovi tipi di bussole e mappe con cui orientarsi, sulla scia di un patrimonio di esperienza passata.

Fermo restando che alcune caratteristiche dei metodi etnografici si rivelano interessanti per ragionare sulla dimensione formativa latente di insegnanti e formatori. La presenza del ricercatore sul campo e la sua partecipazione attiva alle pratiche formative studiate, è poi una presenza motivata dal bisogno di conoscere e di comprendere i significati che i soggetti attribuiscono ai fenomeni vissuti. Si tratta di un lavoro di tipo intensivo, descrittivo e di natura microscopica che non è il caso di sottovalutare.

Auspichiamo che ciò appaia utile a un'*operazione di modellizzazione* che sia premessa di continuità e condizione di miglioramento dell'insegnamento, ma rappresenti anche un percorso ideale per consentire, a una realtà scolastica agita da soggetti consapevoli, di fare tutti i passaggi necessari (o almeno quelli che a noi sembrano tali) per progettare e implementare azioni per il successo formativo degli studenti, capaci di essere effettivamente incisivi sul piano dei valori ed efficaci sul piano dei processi.

In apertura di sezione, **Danila Toma** si occupa di ridefinire le caratteristiche del docente di qualità, fra utopia e certezze, soffermandosi sulle competenze che lo contraddistinguono e i valori deontologici che lo orientano alla qualità, come dimensione che si raggiunge con un lavoro continuo fatto di studio e di azioni di riflessione sul proprio operato. **Giuseppe Tacconi**, attraverso la ricerca narrativa sull'analisi delle pratiche di insegnamento, indaga come il processo di accompagnamento alla messa in parola della pratica assuma una valenza sia in ordine alla produzione di nuova conoscenza (ricerca), sia riguardo al miglioramento della professionalità dei docenti (formazione). Studiando i percorsi di ricerca-formazione utili agli insegnanti a partire dagli Education Benchmarks 2020, **Viviana Vinci** propone ricerche collaborative utili agli insegnanti, da progettare in partenariato. **Luca Dordit** effettua un'analisi comparata a livello europeo di: standard di competenza e modelli dell'insegnante professionista. Delle implicazioni sulla didattica dell'introduzione della certificazione delle competenze nelle scuole si occupa **Giorgio Riello**, mentre **Daniele Morselli** considera le caratteristiche necessarie al laboratorio che intenda mobilitare tali competenze. L'approccio neuro-cognitivo accomuna invece gli studi di **Paola Damiani** - Teoria della mente e Funzione riflessiva: individuazione di un campo di studio interdisciplinare e implicazioni per la formazione degli insegnanti, - **Giuseppe Longo**- Empatia e letteratura: un approccio neurocognitivo agli obiettivi formativi della didattica del testo, - **Lucia Daniela Mario** - Verso un'idea di formazione naturale: dal funzionamento cerebrale a una formazione che funziona; il ruolo del linguaggio percettivo-motorio.

La **terza parte** include quei lavori di ricerca che esplorano le **trasformazioni del lavoro e delle professionalità formative, con attenzione ai metodi e alle pratiche**.

Lo studio delle trasformazioni in atto nella professione del formatore e dell'insegnante, l'analisi delle migliori pratiche di attivazione del circolo teoria-prassi o azione-ricerca nell'insegnamento, sembrano essere il modo più coerente per "dare senso" alle azioni di riflessività in essa operanti, per offrire contributi possibili a un percorso di ripensamento curricolare della scuola che consenta di dispiegarne tutte le potenzialità progettuali, offrendo al pensiero formativo strade, ipotesi di intervento, più che risposte pre-confezionate; suggestioni, più che soluzioni date. In ogni caso, l'energia progettuale che può scaturire da uno scambio di esperienze del tipo descritto nei progetti presentati in questa sezione va ben oltre un'astratta modellizzazione, anche se identifica dei passaggi, delle fasi, delle azioni necessarie per far sì che la creatività non si esaurisca nella singolarità, ma diventi esperienza condivisa, comune cammino. Perché è nostra convinzione che su tali esperienze si misura la capacità di un sistema educativo di mantenere la promessa di offrire opportunità davvero a tutti.

Hösle (1998) definisce la situazione attuale come uno stato di decomposizione culturale accelerata, di distruzione di quei criteri che soli possono permettere alla guida formativa di avere una qualche validità. I formatori abdicano alla loro possibilità di intervento nel momento in cui negano la responsabilità che hanno di fronte alla trasmissione dei valori, se non addirittura al rigore argomentativo. Il risultato è la crisi della società e dell'educazione. È vero che lo sviluppo del sapere della scienza richiede una particolarizzazione del sapere, però i greci chiamavano *paideia*, ovvero educazione, una trasmissione di conoscenze intrisa di sensibilità, valori, ideali, molto distante dall'istruzione attuale, cioè dal semplice accumulo di nozioni scolastiche. *Il fatto che la scuola si sia sempre più ridotta a una istituzione per il "transfer" di informazioni ha sempre più contribuito alla crisi attuale*. Ed ecco allora emergere con forza, dai progetti di ricerca presentati, l'esigenza fondamentale di un concetto condiviso di scuola intesa come luogo di incontro e di crescita di persone, dove si educa-istruendo. Una scuola che persegua la continuità e l'orientamento, con riferimento alla maturazione interiore della persona. Perché abbiamo bisogno di un concetto forte di educazione, però l'educazione si affievolisce senza un concetto di persona. Ed è chiaro che non può avere un forte concetto di educazione un'epoca nella quale il soggetto è un "automata" che reagisce a influenze che vengono da sistemi sociali o è nient'altro che una struttura sovrapposta a un apparato biochimico.

Emerge, inoltre, la necessità di un lavoro di "ricucitura" dei saperi disciplinari separati, rispetto ai saperi pregressi ed extrascolastici della persona. Perché la scuola che abbiamo non riesce a essere un fattore di crescita per il Paese e per le Persone. Tuttavia, le risposte alle nuove domande e alle nuove esigenze non potranno essere efficaci se provengono dai soli decisori politici e se escludono coloro che devono rendere concrete e operative le scelte: dobbiamo pensare a una scuola capace di diventare motore attivo dello sviluppo civile di una comunità e fattore di coesione sociale.

Francesco Paolo Calvaruso si concentra nella cura del "vissuto ambientale" nella formazione dei docenti della scuola dell'infanzia. **Nicolina Pastena** analizza le componenti multidisciplinari dell'inter-azione "insegnamento-apprendimento", mentre **Patrizia Tortella** esplora la formazione alla corporeità e alle emozioni dell'insegnante di scienze motorie. Investigando la professionalità docente, **Luana Collacchioni** propone come costruirne una riflessiva ed eticamente fondata e **Fabiana Quatrano** ne prospetta il ruolo futuro di "protagonista" rispetto alle nuove generazioni. La formazione degli insegnanti in relazione alle problematiche di salute degli studenti immigrati di provenienza islamica in Italia rappresenta il percorso di ricerca di **Pasquale Renna**, mentre **Sabina Leoncini** percorre prospettive di ricerca tra antropologia e pedagogia, per indagare i contesti scolastici. Due strumenti per gli

insegnanti sono rappresentati dalle ricerche di **Maria Luisa Damini** - Costruire competenze interculturali attraverso il Cooperative Learning: la ricerca-azione come strumento per la formazione degli insegnanti – e **Michela Ventura** - “Dimostrare di farcela”: quali sono i profili di studenti che non abbandonano gli studi nel biennio della scuola secondaria di II grado.

La **quarta parte** include quei lavori di ricerca che si occupano **di insegnamento e ricerca formativa in contesti formali, informali e non formali**.

Margiotta identifica il nuovo profilo dell'insegnante come *Insegnante di Qualità* «chiamato, in quanto esperto, ad assicurare sistemi di padronanza che irrobustiscano il diritto e l'esercizio della mobilità culturale e professionale della persona» (Margiotta, 1999, p.10). Le coordinate entro le quali si consuma la qualità del servizio diventano pertanto interconnessioni tra le categorie di innovazione, qualità, risorsa umana e apprendimento.

Tali coordinate sono in grado di rappresentare adeguatamente le dimensioni che caratterizzano non solo la ricerca sulla formazione dell'insegnante, ma la stessa cultura produttiva delle nostre società e che, in larga misura, vincolano i loro sviluppi futuri. Se, infatti, rispetto all'ossessione quantitativista della cultura della produzione di massa prevale il criterio selettivo della qualità, è necessario alimentare al massimo grado possibile le fonti di generazione della qualità, con conseguenze e implicazioni cruciali dal punto di vista sociale e organizzativo: la «produzione» di qualità richiede investimenti forti e costanti in «capitale intellettuale», cioè in risorse umane qualificate e/o da (ri)qualificare, le uniche in grado:

- di garantire la valorizzazione delle esperienze apprendendo dai problemi che esse costantemente generano;
- di produrre, attraverso l'apprendimento realizzato, innovazione e regolazione dell'innovazione stessa.

In un simile contesto, ciò che appare sempre più vitale e decisivo nelle ricerche presentate sono le dimensioni delle capacità intellettuali applicate alla ricerca, alla scoperta, all'invenzione e alla diffusione delle conoscenze e delle esperienze richieste dal continuo emergere di nuovi problemi e di nuovi bisogni. E anche l'abbattimento dei contesti formali e dei contesti tradizionali d'aula.

Nei contesti formali e informali spicca nelle ricerche l'esigenza di benessere. Mai come in questo tempo vengono poste alle persone delle sfide che impongono loro una profonda generatività, e la formazione non può più limitarsi solo ad accompagnare gli insegnanti, i manager e i professionisti nelle trasformazioni interne ed esterne al mercato e all'organizzazione. Occorre quindi una formazione generativa capace, da un lato, di aprire possibilità innovative alle persone cui si rivolge, dall'altro, di stimolare e rafforzare il loro desiderio di costruire. Le persone e le organizzazioni sono poste in situazioni estremamente stressanti, che provocano disorientamento accompagnato da un profondo disagio, un sentimento di impotenza e un'incapacità di rispondere. La formazione generativa, lavorando sulla capacità e il desiderio di rispondere, è portatrice di benessere oltre che di sviluppo. Si tratta di un benessere che, in letteratura, viene definito eudaimonico, legato alla realizzazione del potenziale umano e alla sua crescita armonica. La ricerca riguardante tali contesti di formazione, oltre a rafforzare le competenze delle persone, si rivolge alla loro domanda di significato, alle loro esigenze di motivazioni più profonde. L'accento viene posto, in particolare, su importanti abilità-capacità individuali (*le life skills*), come pensiero critico, empatia, problem solving, capacità relazionali, che possono rivelarsi un'utile risorsa nella prevenzione di comportamenti a rischio, nella formazione in contesti difficili (carcere, ospedale), dove però è possibile – seppur in situazioni che causano sofferenze e fratture - confrontarsi e incontrarsi per

promuovere comuni conoscenze, abilità e competenze utili ad affermare il diritto alla salute e a ridefinire il concetto di benessere e di cura.

La sezione si apre proprio con il contributo di **Umberto Margiotta** e **Elena Zambianchi** che affrontano i problemi della genitorialità, esplorandoli alla luce del *paradigma enattivo*. Al processo di sviluppo identitario dell'allievo adolescente, nelle sue relazioni formative con l'insegnante, è dedicato il percorso di ricerca di **Emanuela Fiorentino**. Una panoramica sulla scuola in carcere e sulle relative problematiche è offerta dal contributo di **Francesca De Vitis**, mentre l'indagine sulle popolazioni Romà in Capitanata è affrontata, da **Arturo Gianluca Di Giovine** per comprendere le dinamiche di tutela e promozione della salute in una società multiculturale. **Erica Mancini** lancia uno sguardo pedagogico sui fenomeni dell'adolescenza collegati alla salute e al ben-essere, invece **Diana Agnese Pallotta** studia i maltrattamenti della donna-madre nell'ambito familiare e le ripercussioni sull'infanzia. Ancora sul piano del caring, il lavoro di **Maria Isa Carelli** intende progettare il cambiamento nelle cure di fine vita, per applicare processi di tras-formazione ai settori della medicina, mentre degli stessi processi di trasformazione, ma indagati all'interno della condizione giovanile nella scuola e nella società, si occupa **Valentina Fonte**. Chiude la carrellata il contributo di **Rita Maria Bucciarelli** sugli aspetti di formatività dell'iPad e dei dispositivi tablet in ambiente tecnologico.

Infine, il saggio conclusivo di **Minello**, attraverso una rassegna della letteratura specifica di ricerca, fa il punto sui problemi emergenti dalla situazione internazionale, considera quei programmi di sviluppo che si rivelano maggiormente efficaci per innescare processi di cambiamento e propone i percorsi prioritari per la ricerca futura sulla formazione degli insegnanti.

Bibliografia

- Aspin, D. N., Chapman, J., Evans, K., Bagnall, R. (2012). *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer.
- Hösle, V. (1998). *Verità e storia. Studi sulla struttura della storia della filosofia sulla base di un'analisi paradigmatica dell'evoluzione da Parmenide a Platone*. Napoli: Guerini e Associati.
- Margiotta, U. (Ed.) (1999). *L'insegnante di qualità*. Roma: Armando.
- The European House-Ambrosetti/Siemens (2008). *Il sistema educativo in Italia: sei proposte per contrastare l'emergenza*, Villa d'Este, settembre 2008.



Saggio introduttivo

Per una formazione degli insegnanti, che si confronta
con le nuove prospettive della ricerca pedagogica

Proposal for teacher training, which faces new perspectives in pedagogical research

Rita Minello

Università Cà Foscari, Venezia
Centro Internazionale di Studi e Ricerche Educative
per la formazione avanzata (CISRE)
minello@unive.it

ABSTRACT

For those people whose task is that of constructing, supervising, and evaluating the apparatuses dedicated to initial and life-long training, the recurring theme is the following: supporting both the development of abilities and professional identity. This might be achieved through interventions enabling the improvement of teachers' capability to organize their own study and methods as belonging both to specific ethics and general goals. However, these abilities could develop only on a ground that requires a contact with students, as well as more experienced teachers. Promoting research and professional development means to consider the group of abilities and transformations that deal with individual and collective identities, which may be moved and distributed in the working environment.

Per coloro il cui compito è quello di costruire, monitorare e valutare i dispositivi di formazione professionale iniziale e continua, il tema ricorrente è costituito dalla necessità di sostenere lo sviluppo delle competenze e l'identità professionale attraverso interventi che potenzino, nell'insegnante, le capacità di costruire il proprio studio, i suoi metodi, come parte di un'etica e di obiettivi generali. Ma tali competenze possono svilupparsi solo su un terreno che preveda un contatto con gli studenti e gli insegnanti più esperti. Promuovere la ricerca allo sviluppo professionale significa considerare l'insieme di competenze e trasformazioni di identità individuali e collettive che possono essere mobilitate o distribuite in situazioni professionali.

KEYWORDS

Teacher training, Teacher development, Abilities for the development of teachers, Educational research.

Formazione insegnanti, Sviluppo insegnanti, Competenze di sviluppo insegnanti, Ricerca formativa.

Introduzione

Il contributo degli insegnanti alla qualità della conoscenza sistematica e dei saperi ritenuti essenziali per il futuro della società rappresenta la base sociale di tutti i processi cognitivi e di tutte le conquiste sociali.

Le disposizioni strategiche per la cooperazione europea nel campo formativo e educativo – ET 2020, lanciate nel Maggio 2009 – fissano nuovi benchmark da raggiungere entro il 2020. Vengono così identificati:

1. Rendere l'apprendimento a lungo termine e la mobilità una realtà.
2. Migliorare la qualità e l'efficienza dell'educazione e della formazione.
3. Promuovere equità, coesione sociale e cittadinanza attiva.
4. Migliorare la creatività e l'innovazione, includendo l'imprenditorialità ad ogni livello educativo e formativo.

Una serie di parametri di riferimento sono fissati per il 2020:

- almeno il 95% dei bambini tra i quattro anni e l'età per iniziare l'istruzione obbligatoria primaria dovrebbe partecipare all'educazione della prima infanzia;
- la quota di quindicenni con abilità insufficienti in lettura, matematica e scienza dovrebbe essere inferiore al 15%;
- la quota di giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione dovrebbe essere inferiore al 10%;
- la quota di persone di 30-34 anni con livello di istruzione universitaria dovrebbe essere almeno del 40%;
- una media di almeno il 15% degli adulti (fascia di età 25-64 anni) dovrebbe partecipare a forme di apprendimento permanente.

Anche se è troppo presto per fare proiezioni esatte, sulla base delle tendenze del passato, si può ipotizzare che la maggior parte dei benchmark per il 2020 sarebbe raggiungibile se gli Stati membri continuassero ad attribuire loro una priorità elevata e a investire in modo efficiente nell'istruzione e nella formazione. Ciò vale in particolare per i due grandi obiettivi in tema di educazione, vale a dire quelli relativi alla dispersione scolastica e ai laureati.

L'obiettivo fondamentale che li riassume tutti è legato alla svolta risultante dai problemi della globalizzazione e, in particolare, dai bisogni che essa ingenera:

- Coesione sociale.
- Prevenzione della discriminazione, del razzismo e della xenofobia.
- Promozione della tolleranza e dei diritti umani.
- Istruzione e formazione non solo per il lavoro ma per la vita sociale e civile dei cittadini d'Europa.

Le nuove aree di formazione includono:

- Uno studio e una pratica degli eventi sociali, culturali ed economici correnti, nonché delle loro conseguenze per l'educazione.
- Coltivare le competenze sociali, personali e professionali.
- Lo studio del processo di apprendimento, incluso il ruolo della valutazione nel supportare l'apprendimento.
- Studio e pratica dei metodi di ricerca in ambito pratico.
- Necessità di ricerche sullo sviluppo di nuove competenze dell'insegnante e sui metodi per ottenere tale sviluppo.

È assai difficile ipotizzare il raggiungimento anche parziale dei parametri UE, senza ricorrere a un insegnamento di qualità elevata e a forme evolute di ricerca

che pongano al centro dell'attenzione proprio la figura dell'insegnante e del formatore.

La ricerca sulla formazione degli insegnanti attrae quindi l'attenzione, perché si tratta di un tema legato ad aree istituzionali esposte a elevate aspettative sociali, ma, attualmente, in Italia rappresenta un settore di ricerca relativamente poco battuto e spesso influenzato da preoccupazioni relativamente brevi in termini istituzionali, nazionali e sovranazionali, benché legato ai dibattiti e alle politiche sull'alta formazione. Eppure, i ricercatori che si occupano della formazione degli insegnanti devono sforzarsi di analizzare i problemi a lungo termine e i trend più salienti, ormai strettamente intrecciati con la creazione e lo sviluppo della cosiddetta società della conoscenza. Non possono perciò trascurare i rapporti della formazione degli insegnanti con le trasformazioni degli equilibri sociali anche in termini di privilegi, meritocrazia, equità, da un lato; le aspettative e le modalità di regolazione provenienti dagli stakeholder, da un altro; infine, le funzioni critiche dell'alta formazione relative alla ricerca della conoscenza per se stessa.

I confini della formazione degli insegnanti come campo di ricerca sono particolarmente permeabili e probabilmente è giusto così. Uno degli obiettivi consiste nel contribuire a rilanciare la ricerca sulla formazione degli insegnanti all'interno di un più ampio programma di ricerca nella formazione permanente e continua. Ma questo implica sia un programma di grandi dimensioni, che un lungo arco di tempo per la sua realizzazione. Prima ancora, implica una visione di curricolo generativo. Come una coperta è più di un tessuto, – comprende imbottitura, punti e così via, – così il curricolo generativo per lo sviluppo professionale degli insegnanti è più dell'approccio narrativo, o del piano di aggiornamento permanente. È un curricolo che genera significato, domande vere, interessi (Costa 2011a; Costa 211b). Si evolve in contesti professionali autentici e considera molti tipi di circostanze relazionali e strategiche, i legami con la storia professionale e con i contesti esistenziali e professionali.

1. Formazione degli insegnanti come campo di ricerca

Secondo le analisi di Gauthier e di Maren (Martinet, Raymond, Gauthier, 2001; Maren 1996, 2003), vi sono cinque correnti di ricerca sulla formazione degli insegnanti, che rappresentano altrettante posizioni teoriche:

- **L'approccio processo-prodotto (quasi-sperimentale) (C.G.).** Valutazione dell'efficacia dell'insegnamento, studiando le relazioni tra i comportamenti degli insegnanti e l'apprendimento degli allievi.
- **L'approccio cognitivista.** Insegnamento e apprendimento sono trattati come processi di trattamento dell'informazione.
- **L'approccio tecnologico (ricerca applicata).** Applica le conoscenze derivate dagli approcci processo-prodotto e cognitivisti, al fine di produrre dispositivi e materiali in risposta ad un'analisi dei bisogni.
- **L'approccio interazionista-soggettivista (o ermeneutico).** L'insegnamento e l'apprendimento si fanno costruzione di significati attraverso l'interazione e la riflessione.
- **L'approccio clinico (ricerca-azione e ricerca-formazione).** Analizza la pedagogia come un lavoro artigianale al fine di individuare le regole dell'arte nell'insegnamento e condividere il patrimonio professionale.

In realtà, la ricerca sulla formazione professionale degli insegnanti non può prescindere da una visione olistica dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti che consideri le sfide e i vincoli che influenzano la loro capacità di mantenere gli impegni e sviluppare le competenze, in modo che l'educazione e la realizzazione delle giovani generazioni loro affidate possa essere migliorata: «Gli insegnanti sono al cen-

tro del processo educativo. Quanto maggiore è l'importanza attribuita all'istruzione nel suo complesso, sia per la trasmissione culturale, per la coesione sociale e la giustizia, sia per lo sviluppo delle risorse umane [...], tanto più alta è la priorità che deve essere accordata alla formazione dei docenti responsabili dell'educazione». (OECD, 1989) Ma il significato dello sviluppo degli insegnanti si trova nella loro vita personale e professionale e nelle impostazioni dei criteri della scuola in cui lavorano.

Secondo il report di ricerca Siemens 2008 (*Il sistema educativo in Italia: sei proposte per contrastare l'emergenza*), la formazione degli insegnanti non è caratterizzata, in Italia, da un percorso di studi ben delineato [...] e aggiornato, che metta nelle condizioni di poter andare incontro alla pluralità delle esigenze di un'utenza diversificata in base alle continue evoluzioni del contesto globale e dei metodi di apprendimento (pp. 66-67).

Un sondaggio condotto tra i docenti italiani delle scuole elementari, medie e superiori ha messo in evidenza che tra l'85% e il 90% degli intervistati dichiara di aver partecipato "più volte" a iniziative di aggiornamento organizzate dall'amministrazione scolastica. Tuttavia, una percentuale significativa dice di aver acquisito informazioni che "non ha potuto utilizzare", oppure "non utilizzabili", e addirittura "inutili" (44%), lamentando, al contempo, il carattere troppo teorico dei corsi o la mancanza di tempo per approfondire i temi.

Un altro sintomo rilevante dell'emergenza educativa relativa al mondo degli insegnanti è un diffuso malessere, che si traduce in scarsa motivazione professionale, collegata alla percezione di scarsa importanza del proprio lavoro rispetto ad altri. «Secondo alcune indagini condotte in Italia, è diffuso un sostanziale pessimismo circa la professione svolta: il 75% dei professori di scuola superiore ritiene che il prestigio sociale del loro ruolo sia diminuito negli ultimi dieci anni; il 48% pensa che si ridurrà nei prossimi dieci anni» (Siemens, 2008, p. 66).

Per qualificare la formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti, la ricerca deve pertanto metterne a fuoco gli scopi e le vite; le capacità di ricerca, lo sviluppo di conoscenze e competenze, le condizioni di lavoro in aula, le culture e l'esercizio della leadership; le competenze di valutazione, la pianificazione dello sviluppo personale e del cambiamento; deve sperimentare modelli di partnership, framework e reti per che rappresentino modelli efficaci di formazione e miglioramento.

Su tutti questi punti, è convinzione di Altet che sia necessario ripensare il ruolo della ricerca: «la ricerca è mettere in discussione, a problematizzare le pratiche di insegnamento e di formazione. Aiutiamo, attraverso la ricerca, i futuri insegnanti a capire che l'insegnamento, in quanto il mestiere dell'essere umano, è attraversato da dilemmi, scelte di valori e incertezze, piuttosto che mostrare loro le certezze di una pratica prescritta un apprendimento concepito come ingegneria scientifica» (Altet, 2008).

Che cos'è un insegnante professionista? Le definizioni – riportate nella sociologia – di ciò che evoca il termine *professionista* sono molte, e includono sia una caratterizzazione dell'occupazione che le strategie di riconoscimento istituzionale da parte del gruppo sociale. Limitandoci al primo aspetto, si definisce l'insegnante professionista a partire da tre caratteristiche:

- È *competente*, vale a dire che si può confrontare in modo efficace con situazioni e di autoapprendimento e di apprendimento contestualizzato non-routinario (Carbonneau e Hetu, 1996);
- Fa un passo indietro rispetto alle sue scelte, al suo funzionamento e cerca *l'agire conoscitivo che gli consenta di articolare e concretizzare le conoscenze teoriche*, considera le due prospettive – teoria e pratica – come reciprocamente illuminanti per una migliore comprensione della complessità e per un processo decisionale più consapevole e autodeterminato (Altet, 2001; Perrenoud, 1994);
- Si sente individualmente e collettivamente *responsabile* dei suoi atti d'insegna-

mento e degli effetti che essi producono sugli studenti e sulla comunità scolastica (Zeichner, 1983; Gather-Türler, 1998).

Che cosa significa, d'altra parte, parlare di formazione della professionalità dell'insegnante? Professionalità è il processo intrapreso per sviluppare le competenze che fanno di un mestiere una professione: l'organizzazione delle conoscenze professionali, l'efficacia individuale e l'efficienza, la condivisione di competenze tra i membri del gruppo e la codificazione della conoscenza pratica. La professionalità è il processo intrapreso per ottenere il riconoscimento sociale e legale dello stato di coloro che praticano una determinata professione.

La formazione universitaria degli insegnanti contiene una tensione non risolta, tra la logica scientifica, che sta alla base della sua *mission* classica di promuovere l'avanzamento della conoscenza, e la logica professionale, che delinea gli obiettivi di formazione necessari per praticare ad alto livello l'attività di insegnamento. Il processo di professionalizzazione si stacca dalla formazione universitaria tradizionale, poiché, fornire una formazione a un determinato soggetto accademico, e fornire una formazione alle competenze per una determinata professione, non sono più visti come la stessa cosa. Il primo significato dato alla professionalizzazione, come un processo interno progettato per costruire professionalità, efficacia, efficienza, padronanza pratica e un certo grado di razionalizzazione del processo di lavoro (Lang 1999, p. 29), copre diverse dimensioni.

Chi si prepara a esercitare una professione particolare, non diventa professionista esperto nel momento in cui termina la formazione iniziale. Piuttosto, dovrà progressivamente acquisire esperienza e sviluppo professionale continuo per raggiungere un certo livello di competenza. Ciò richiede un processo dinamico di apprendimento continuo e condiviso dai membri del gruppo di professionisti, data la complessità delle situazioni, un processo che non è mai completato.

È oggi in discussione un nuovo modello di professionalità nell'insegnamento, progettato per dare un senso al processo di formazione degli insegnanti allineandolo a *sei dimensioni*: le competenze richieste nel nuovo contesto educativo, la complessità del compito didattico, l'integrazione della formazione con la vita reale insegnamento, la formazione polivalente, i legami tra formazione e ricerca, e di partenariato.

Basandosi sulla tipologia proposta da Barbier (2000, p. 64) per definire le attività umane, la formazione dell'insegnante potrebbe essere considerata come formazione di un progetto di costruzione di identità che organizza coscientemente e coinvolge tre tipi di esperienza umana:

- *Attività operative* che si concentrano sull'interazione diretta con un professionista e il suo ambiente: stage sul territorio, assegnazione di specifici compiti esperienziali, consentono la costruzione della conoscenza prioritaria dei canali di intervento e l'esercizio dei ruoli;
- *Attività di pensiero o di concettualizzazione* favoriscono la trasformazione delle rappresentazioni, l'incorporazione di significati offerti da azioni che favoriscono la nascita prima e il consolidamento poi dell'identità professionale. La condizione di questo sviluppo è che l'esperto conferisca all'insegnante il senso di questi significati offerti dal sistema formativo;
- *Attività di comunicazione* che invitano alla mobilitazione attraverso prove (documenti, oggetti o dichiarazioni) e confronti che offrono significati, identità immagini (identità per gli altri), segnali di interiorizzazione di un modello di sviluppo.

Tutte queste condizioni sono essenziali per sviluppare e regolare un dispositivo che abbia veramente la possibilità di essere professionalizzante.

Lo stato dell'arte nel campo di ricerca legato alla formazione degli insegnanti, secondo gli studiosi di alcuni Paesi UE si caratterizza come un piccolo campo, campo te-

matico relativamente frammentato; secondo altri, come un campo con un'enorme varietà e una forte base istituzionale (cfr. le diverse posizioni in Teichler, 2006). Entrambe le posizioni evidenziano caratteristiche di rischio, nonché di sfide e di opportunità.

In Italia la ricerca sulla formazione degli insegnanti è stata spesso trattata come una sub-area della ricerca educativa, ha cominciato a ricevere una maggiore attenzione scientifica con la costituzione delle scuole di specializzazione regionale all'insegnamento (SSIS), nate nel 1999 (sperimentalmente nel 1997) come conseguenza della crescente consapevolezza pubblica delle interrelazioni tra l'istruzione, crescita del capitale umano, mobilità sociale, e successive azioni di riforma nel campo dell'istruzione superiore. Per i ricercatori, i percorsi formativi delle SSIS – disciplinari e transdisciplinari – hanno rappresentato uno spazio privilegiato di conoscenza e di interesse, e nuovi modi di gestione delle crescenti esigenze di internazionalizzazione.

Anche se intesa come campo relativamente piccolo, la ricerca sulla formazione degli insegnanti prevede di affrontare una gamma molto ampia di aree tematiche. L'attenzione è rivolta *in particolare* all'impatto su:

- aspetti strutturali di vari modelli di formazione degli insegnanti sui sistemi di istruzione superiore (metodi, flussi degli studenti, ecc.);
- requisiti professionali e sull'utilizzo professionale delle conoscenze;
- variazioni dei curricula;
- processi di insegnamento/apprendimento;
- processi di ricerca e organizzazione dei saperi;
- modelli di formazione degli insegnanti.

La ricerca sulla formazione degli insegnanti è definita dal suo tema di analisi. Essa, infatti, attinge a una vasta gamma di discipline, direttamente o indirettamente afferenti alle regioni delle scienze della formazione, dell'educazione e della cognizione. Queste discipline alimentano la ricerca sulla formazione degli insegnanti sia concettualmente che metodologicamente. Una sfida per la ricerca del settore è proprio rappresentata dalla necessità di tenersi in contatto con le svariate prospettive disciplinari che la alimentano, sempre puntando al miglioramento della qualità. È, d'altra parte, necessario che temi di ricerca creativi manifestino con tutto il loro potenziale la necessità di trasgredire alle prospettive rappresentate dai filoni disciplinari.

Sul versante della formazione degli insegnanti, la ricerca generativa di approcci e conoscenze è comunque strettamente derivata dalla cooperazione con gli esperti in tutte le discipline e dallo stretto collegamento con gli insegnanti e i contesti di insegnamento/apprendimento. Lo stesso confine tra ricercatori e insegnanti è diventato sempre più fluido attraverso il coinvolgimento in varie forme di expertise.

La ricerca sui **modelli di formazione** degli insegnanti (Dill e Soo, 2005; Altbach, 2004) si impone come prioritaria, in particolare poiché ha un focus concettuale orientato a cogliere le maggiori direzioni di cambiamento. Alcuni ne spiegano le dinamiche soprattutto dal punto di vista delle tendenze interne di ricerca e di insegnamento (prospettiva interna), e altri sottolineano il ruolo degli attori della formazione (punto di vista sistemico).

Sono state prodotte alcune teorie di sviluppo della formazione professionale degli insegnanti che potrebbero essere definite come espansione e diversificazione delle teorie più generali per lo sviluppo professionale approfondite da Teichler (2007): teorie dell'espansione e diversificazione, teorie dell'accumulazione, teorie della flessibilizzazione, teorie cicliche¹. Il controllo, da parte della ricerca, degli assunti fondamentali di tali modelli e delle loro applicazioni, impedirà il rafforzamento

1 Expansion and diversification theories, drift theories, flexibilisation theories and cyclical theories (Teichler, 1998).

di alcuni assunti acritici e/o miti e ne accentuerà le caratteristiche di generatività.

La ricerca sulle **questioni metodologiche** sulla formazione degli insegnanti si caratterizza a) per la scarsità corrente di dati e la mancanza di comparabilità fra i dati esistenti, nonostante emerga l'importanza del contributo che la ricerca comparativa può offrire e b) per la necessità di una migliore integrazione tra approcci quantitativi e qualitativi: «Un'altra questione discriminante riguarda l'accento sulla preparazione metodologico-didattica, con programmi che possono concentrarsi solo su metodologie disciplinari, prevedere corsi metodologici generali rivolti a candidati con specializzazioni diverse, oppure una combinazione dei due approcci. Per un'analisi della coerenza tra curriculum, missione e rigore di un programma, l'attenzione va ai rapporti tra visioni di apprendimento e insegnamento, standard chiari su pratiche didattiche attese e criteri di valutazione, e impegno cognitivo riflesso in letture, relazioni e valutazioni del programma» (Caena 2010, p. 76).

Accanto a questi problemi spicca un'altra serie di questioni riguardanti l'**organizzazione della ricerca** – e soprattutto della ricerca comparativa – e di **formazione dei giovani ricercatori**, con rafforzamento delle capacità, in questo campo di ricerca, compreso il livello di integrazione con i vari campi affini.

2. Università e formazione degli insegnanti

La formazione degli insegnanti non è sempre stata patrimonio dell'università. In Italia, anzi, il collegamento stabile tra formazione degli insegnanti e università è relativamente recente. Per la formazione degli insegnanti primari, risale alle Scuole di Magistero, riservate ai maestri desiderosi di laurearsi nelle discipline umanistiche: nate per arricchire con una preparazione pedagogica i maestri desiderosi di intraprendere la professione dell'insegnamento nelle scuole medie e superiori, ma solo per alcune discipline e, peraltro, non obbligatorie per accedere ai concorsi.

Solo tra il 1990 e il 1998 si creano le premesse legislative per fondare un percorso specifico di formazione degli insegnanti di livello universitario, dapprima sperimentale e poi curricolare. Alla costituzione della Scuola di Specializzazione per l'insegnamento secondario si associa il corso di laurea per gli insegnamenti primari. Entrambi i percorsi formativi tentano in vari modi di adeguarsi ai modelli di formazione vigenti in altri Paesi europei: oltre all'introduzione di una scuola (SSIS) articolata in "indirizzi" rapportati alle diverse tipologie di abilitazioni cui i diversi diplomi di laurea danno accesso, vengono introdotti il tirocinio obbligatorio e le attività didattiche laboratoriali. I laboratori (area 3) sono pensati come momento di interazione tra docenti universitari di area "trasversale" (area 1) e docenti specialisti nelle singole discipline e, quindi, nelle relative didattiche disciplinari (area 2), impongono un'integrazione tra discipline scientifiche distanti tra loro per statuto e per tradizione accademica o, comunque, assai poco abituate a dialogare (Greci, 2007). Anche il tirocinio, momento teorico-operativo, si configurava come un momento formativo spettante anche, ma non esclusivamente all'università e costringeva le dinamiche accademiche a mettersi in diretto rapporto con l'istituzione scolastica sia sotto il profilo amministrativo, sia sotto il profilo formativo. Non solo le università, ma anche gli istituti scolastici sollevano molte difficoltà nel rapportarsi alle esigenze (di legge) della Scuola di Specializzazione: è necessario sollecitare l'impegno di un insegnante disposto a svolgere il ruolo di guida (mentore) nelle attività pratiche di tirocinio e distaccare dalle scuole i supervisori. Non tutte le relazioni si rivelano difficoltose: in qualche realtà si realizza l'istituzione di una rete di scuole secondarie che, in quanto rete e non singolarmente, decidono di rapportarsi alla SSIS, negoziando le proprie disponibilità di collaborazione con progetti formativi e di personale insegnante.

Il mondo accademico manifesta reazioni ambivalenti, eppure, grazie alle esperienze di collaborazione con le SSIS, che per molti accademici rappresentano un banco di

prova, alcuni docenti sono costretti a riflettere sul tipo di competenze fornite ai loro studenti universitari e su vari aspetti legati alle ricerche disciplinari, alle epistemologie e alle pratiche didattiche universitarie, temperando l'eccesso di specialismo, di settorialità, per considerare i saperi in una visione più ampia e meno frantumata, non solo rivolta alla prosecuzione del percorso di studi in ambito di ricerca. «Le Facoltà, in molti casi e soprattutto all'inizio, hanno visto nella SSIS una struttura didattica concorrenziale, una occasione di potenziali distrazioni di fondi, di docenti, di studenti. Credo che questa scarsa duttilità, i sospetti e i ritardi con cui ci si è mossi, siano stati altrettanti errori delle Università, le quali – per legge – venivano individuate non solo come i soggetti deputati alla formazione degli insegnanti in ingresso, ma anche, in prospettiva, come luoghi di aggiornamento degli insegnanti in servizio» (Greci, 2007).

Il DM 509/99, che istituisce le lauree triennali e specialistiche, e la legge 30/2000 sulla riforma dei cicli scolastici, incidono sul buon decollo delle SSIS. La legge 30, che avrebbe dovuto essere applicata a partire dal primo settembre 2001, prevedeva un corso di specializzazione biennale in cui sarebbe stata rafforzata la preparazione psico-pedagogica di chi proveniva da lauree triennali disciplinari (insegnanti medi) e quella disciplinare di chi proveniva da lauree triennali in Scienze della formazione. Nel giugno 2001 il decreto viene sospeso al cambio di direzione politica, poiché il nuovo governo intendeva rivedere l'impianto generale della riforma dei cicli scolastici.

Alla fine del 2001, la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, in piena sintonia con lo spirito della nuova università riformata, ribadisce che le università sono e devono continuare a essere i luoghi deputati alla formazione degli insegnanti e che in esse vanno pensate le strutture utili a tale scopo e quindi capaci di coniugare formazione professionale e formazione disciplinare, attraverso il necessario raccordo col sistema scolastico.

Il regolamento in materia di formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I e II grado (DM 249/2010) dà seguito all'art. 2, c. 416, della L. finanziaria 2008 (L. 244/2007), ma, in coerenza con le previsioni del piano programmatico di interventi adottato sulla base dell'art. 64 del D.L. 112/2008, introducono il Tirocinio Formativo Attivo (TFA), col quale tramonta l'idea di una laurea specialistica abilitante, ma che apre un percorso annuale, controllato dalle università, in cui vengono incrementati, fino a diventare prevalenti, il tirocinio, il laboratorio e il ruolo delle scuole nel processo formativo e nella selezione. Il TFA è un "corso di preparazione all'insegnamento" che sostituisce il percorso effettuato, fino all'A.A. 2007-2008, nelle scuole di specializzazione (SSIS). Esso si conclude con la stesura di una relazione e con l'esame finale con valore abilitante. La gestione delle attività è affidata al consiglio del corso di tirocinio. Per tutti i percorsi formativi si prevedono tutor coordinatori e tutor dei tirocinanti. Nei corsi di laurea magistrale a ciclo unico sono presenti anche tutor organizzatori. I tutor sono docenti e dirigenti in servizio nelle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione.

Le tensioni e gli ostacoli da superare nella formazione professionale presso l'università sono già stati sperimentati in altre realtà europee. Per quanto riguarda la Francia, Altet (2008) identifica nelle seguenti criticità i punti di debolezza per la formazione allo sviluppo professionale degli insegnanti:

- Università impreparate a rapportarsi con le esigenze della professionalizzazione e della formazione di profili professionali.
- Un programma di formazione in tensione tra la logica disciplinare, la ricerca logica (moduli accademici) e la logica di azione e di riflessione sull'azione.
- Il dilemma accademico tra la scelta di percorsi di formazione di un insegnante operativo a breve termine e la formazione del professionista riflessivo (ottica dello sviluppo professionale).
- Una progettazione troppo fragile in relazione alle esigenze di versatilità degli in-

segnanti della scuola, che a breve subirà un accorpamento consistente di classi di concorso e relativi insegnamenti.

- Culture professionali diverse e difficilmente omogeneizzabili tra coloro che sono coinvolti nella formazione: in primis formatori (primaria, secondaria) e accademici.
- La confermata presenza dei concorsi al ruolo rappresenta un ostacolo alla professionalizzazione, in tensione con le forme di accreditamento e di certificazione universitarie.

La stessa Altet (2008), d'altra parte, segnala i contributi possibili e i punti di forza della formazione universitaria degli insegnanti:

- Alto livello di formazione disciplinare.
- Lavoro nell'epistemologia delle discipline.
- Potenziamento della ricerca disciplinare e sviluppo della ricerca in materia di formazione, istruzione, educazione scientifica.

Anche Perrenoud (2004; 2005) riconosce alla formazione in università la possibilità di un maggior distacco riflessivo e critico dalla disciplina e dal suo insegnamento e l'erogazione di nuovi saperi mediante l'attuazione di un approccio più vicino a mansioni cliniche. In più, «decentramento interrogativo distanza critica, abitudine al dibattito e al pluralismo, atteggiamento riflessivo, gusto per l'apprendimento, facilità di scrittura sono tutte capacità sviluppate in università» (Perrenoud, 2005).

La realtà odierna richiede azioni decisive per ristrutturare la conoscenza in un curriculum universitario/professionale. È necessario riformulare i percorsi della conoscenza realizzando una via di mezzo tra le logiche di ricerca e le logiche d'azione. E ciò significa:

- Articolare la conoscenza di oggetti complessi e identificabili in pratiche derivanti da diversi approcci disciplinari, in modo che i saperi derivati dalla ricerca si dinamizzino attraverso strumenti, saperi, letture prospettive mobilitate in azione.
- Valorizzare professionalità, organizzando una didattica che parta dalle domande e dai problemi degli insegnanti.
- Attraversare i confini disciplinari, e scegliere approcci di crocevia, cooperativi e transdisciplinari, per occuparsi di oggetti appartenenti a diversi registri di ricerca disciplinare.
- Articolare meglio le abilità pratiche e le conoscenze professionali.
- Pensare a una formazione, iniziale e continua, che corrisponda veramente alle esigenze di sviluppo professionale.
- Sviluppare la ricerca in materia di istruzione, formazione, insegnamento.
- Riconoscere la legittimità della didattica delle scienze per la formazione degli insegnanti.
- Costruire presso l'università, in ambito di lauree magistrali, percorsi pre-professionali per tutte le aree disciplinari.

Sarà opportuno, inoltre, **sviluppare un vero e proprio curriculum accademico universitario che si occupi di comprendere la natura dei saperi professionali e le caratteristiche della riflessività professionale, sviluppando ricerca** sul piano epistemologico-disciplinare e degli approcci trasversali, sul piano delle difficoltà di apprendimento, insegnamento, pratiche di gestione della classe, differenziazione e personalizzazione, valutazione, ambiente scolastico, dimensioni etiche, filosofie.

La creazione in università di unità, spazi, gruppi di integrazione di conoscenze e know-how costruito sulla professionalità, l'analisi dei gruppi di pratica, i focus group ecc., può creare legami tra i diversi elementi della formazione e conferirle senso, oltre a facilitare l'articolazione, l'integrazione e la costruzione delle diverse aree di competenze e conoscenze.

Infine, per formare alla ricerca tutte le parti interessate a cooperare nella formazione degli insegnanti, è necessario agevolare l'accesso dei formatori ai programmi di ricerca dei dottorati.

3. Formazione degli insegnanti ed esigenze della società della conoscenza

Un utile punto di partenza per comprendere le molte dimensioni del mutato ruolo della formazione degli insegnanti nella società in evoluzione è quello di definire la società della conoscenza come uno spazio immaginario, un discorso che si basa su alcune prospettive intellettuali nell'analisi della vita reale delle società moderne; come un concetto che tende a creare le proprie immagini, aspettative e narrazioni (Marginson, 2006). La *società della conoscenza* è sia un obiettivo delle politiche e dei dibattiti formativi, sia un fattore di promozione di politiche, azioni e dibattiti riguardanti le sue potenzialità (Latour, 1988). Da entrambe le prospettive è rilevabile la tendenza radicata a considerare l'alta formazione e la qualità dell'insegnamento come *medium* delle economie della conoscenza del mondo glocalizzato, come soggetti di policy, la ricerca sui quali ne fa emergere i dispositivi analitici. (Marginson, 2006). Come riconosce La Commissione Europea (*Libro bianco su istruzione e formazione: Insegnare e apprendere Verso la società conoscitiva* p. 11) «è ormai chiaro che sia le nuove possibilità offerte agli individui che lo stesso clima d'incertezza chiedono a ciascuno uno sforzo di adattamento, in particolare per costituire da sé le proprie qualifiche, raccogliendo e ricomponendo conoscenze elementari acquisite in svariate sedi. *La società del futuro sarà dunque una società conoscitiva*. È in questa prospettiva che *si profila il ruolo centrale dei sistemi d'istruzione e quindi, in primis, degli insegnanti*, di tutti gli operatori della formazione e in particolare delle parti sociali – nell'esercizio delle rispettive responsabilità, ivi compresa la contrattazione collettiva. Un coinvolgimento attivo delle parti sociali in tale evoluzione è tanto più importante in quanto quest'ultima condizione rappresenta il mondo del lavoro di domani». E ancora: «La società dell'informazione modificherà i modi d'insegnamento sostituendo al rapporto troppo passivo dell'insegnante e dell'allievo il nuovo rapporto, a priori fecondo, dell'interattività. Peraltro, la modificazione delle forme dell'insegnamento non può eludere la questione del suo contenuto» (p. 20).

In sostanza, i cambiamenti attuali nel campo dell'istruzione superiore sfidano non solo il funzionamento della formazione professionale, ma anche gli usi, in ambito di ricerca, delle categorie tradizionali – come i dispositivi intellettuali – utilizzate finora per comprendere questo funzionamento. La glocalizzazione genera molte sfide per i ricercatori che si occupano della formazione degli insegnanti, arrivando persino a mettere in discussione le due categorie centrali tradizionalmente utilizzate dai ricercatori: l'idea di un sistema nazionale di istruzione superiore e l'idea di università. Entrambe queste categorie devono essere messi in discussione per comprendere come i cambiamenti nella società conducano i ricercatori del settore a percorrere nuove vie, sovranazionali ed europee, che contribuiscano a dinamizzare le prospettive future della formazione.

Gibbons et al. (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, Trow, 1994) sostengono che una nuova forma di produzione di conoscenza (modalità 2) sta sostituendo la tradizionale modalità 1. La seconda modalità è quella della ricerca interdisciplinare, caratterizzata da eterogeneità, e viene considerata più socialmente responsabile e riflessiva rispetto alla modalità 1. Nella tesi della Triplice Elica, in cui si afferma che l'università può svolgere un ruolo più incisivo in materia di innovazione in società sempre più basate sulla conoscenza, si prevede un potenziamento strategico della ricerca interdisciplinare (Margiotta, 2010).²

2 Leydesdorff e Etzkowitz (1996) hanno proposto di interpretare in chiave generativa il rapporto formativo utile alla società della conoscenza, elaborando un modello dei rapporti tra universi-

Uno degli scopi principali dei teorici che studiano la formazione degli insegnanti è quello di evidenziare l'evoluzione del ruolo sociale dell'alta formazione come generatrice di competenze culturali e professionali per i formatori/insegnanti ed esplorare come tale formazione sia direttamente collegata ai cambiamenti nella produzione di conoscenza che si svolgono nelle scuole. Perché la formazione degli insegnanti, «oltre all'apprendimento individuale di conoscenze specifiche, implica lo sviluppo di pratiche culturali basate su regole, strumenti e ruoli, nel contesto di apprendimento. Le rappresentazioni sul ruolo e la professionalità degli insegnanti, e le funzioni della formazione universitaria e scolastica, si possono concepire come costruzioni storiche contenenti contraddizioni, visioni di ruoli e responsabilità in conflitto, percezioni diverse degli attori nella formazione, contraddizioni tra teoria e pratica formativa, e tensioni per aspetti organizzativi e istituzionali a vari livelli» (Caena 2010, p. 28).

Riprendendo le prospettive ecologiche sociali (Bronfenbrenner, 1979) e la Cultural Historical Activity Theory (Engeström, 1993; Arnove & Torres, 1999; Crossley & Watson, 2003), Caena osserva come «l'esplorazione di fenomeni complessi della formazione degli insegnanti europei ha orientato la scelta di un quadro di riferimento ecologico sociale per interpretare i dati di diversi contesti. Integrando prospettive comparative, si possono aprire scorci su convergenze ed evoluzioni globali, in seguito a dinamiche tra influssi europei globali, e priorità nazionali locali [...] Per l'esame di influssi molteplici in contesti diversi, il modello ecologico sociale può favorire l'accomodamento di livelli e ambiti di azione in un quadro sistemico complessivo, evitando di sottovalutare le conseguenze di aspetti significativi. Nei livelli concentrici di un sistema dinamico si possono articolare quindi influenze culturali, sociali e organizzative, in continua interazione esterna e interna» (Caena 2010, pp. 23-24). Prima di occuparsi, nello specifico, della formazione iniziale degli insegnanti, in uno dei pochi lavori recenti di ricerca comparativa sul tema, raccomanda, per la ricerca, l'uso della teoria storico-culturale dell'attività, allo scopo di «individuare evoluzioni e contraddizioni nelle pratiche di formazione degli insegnanti in contesti europei, rispetto a obiettivi e priorità contrastanti». La stessa può «far comprendere le dinamiche di cambiamento, descrivendo un fenomeno nelle relazioni reciproche, con obiettivi

tà, industria & tecnologia, e governo: «La *triplice elica* delle relazioni tra questi soggetti viene considerata come la chiave di ogni strategia nazionale o multinazionale di innovazione nella formazione delle competenze e nella produzione di valore, all'interno della società globale del XXI secolo. Si tratta di un modello non lineare che intende superare ogni visione causalistico del rapporto domanda-offerta, tipica dei modelli fordisti, e che assume piuttosto logiche di coevoluzione per spiegare come si rapportano tra loro l'evoluzione rispettiva delle tecnologie, della domanda di formazione, dello scambio economico e dell'offerta di formazione superiore. Le variazioni nei rapporti tra questi diversi settori si esplicitano, così, e contestualmente sia nella loro natura funzionale che in quella istituzionale e illuminano, conseguentemente, tanto i processi di differenziazione e di integrazione tra scienze e mercati, quanto i processi di differenziazione istituzionale tra controllo pubblico e privato. Il risultato conoscitivo del modello è che il processo di adattamento e di aggiustamento delle Università (nella loro offerta formativa) risulta coevolvere con l'evoluzione delle tecnologie, dei mercati, e dei meccanismi di controllo nella *produzione cooperativa di flussi di traslazione della conoscenza e di soglie trans-epistemiche di profili esperti d'azione*. Questi ultimi diventano la materia e lo spazio concreto su cui le Università dovranno, nel prossimo futuro, rifocalizzare le loro strategie e i loro programmi di formazione delle competenze. È così evidente che il modello della triplice elica non si offre solo come chiave euristica di comprensione e di spiegazione delle profonde trasformazioni vissute dalla formazione universitaria negli ultimi decenni, su scala globale. Esso diventa anche una chiave di progettazione del modo con cui modelli antichi di comunicazione, ricerca e sviluppo scientifico possono essere incorporati, riorientati e guidati verso sviluppi futuri nella formazione delle competenze in termini coerenti ed evolutivi della *mission* originaria dell'Università» (Margiotta, 2010).

contrastanti o complementari; può evidenziare le azioni dei partecipanti che rispondono a obiettivi locali, in un sistema di attività che soddisfa le esigenze di comunità più ampie di educatori, amministratori e politici» (Cole, 1996, p. 130).

Con la nuova normativa che assegna alle università il compito della formazione iniziale degli insegnanti, attraverso forme di tirocinio formativo attivo (TFA), più che mai, oggi, l'università deve fare i conti con una serie notevole di sfide culturali/formative e di aspettative sociali. *Sarebbe tempestivo e giustificato un attento studio di tali processi, per identificare, secondo il modello della triplice elica, le forze che guidano la formazione degli insegnanti e il suo impatto sul funzionamento e sui guadagni formativi delle scuole e della società.*

Lo sviluppo di una base di ricerca di alta qualità negli sforzi di riforma della formazione degli insegnanti è, quindi, un importante obiettivo a lungo termine che necessita di ulteriori riflessioni, di operazioni nazionali e internazionali di coordinamento e di investimenti.

Nelle azioni di sviluppo e nell'attuazione di nuove strategie organizzative della ricerca e della formazione degli insegnanti, sono in gioco le interfacce intra-organizzative, gli attori organizzativi interni, e gli attori che operano le scelte di policy, la loro percezione del contesto organizzativo, così come il loro ruolo ai fini dello sviluppo, e gli effetti di strategie di cambiamento.

Una sostanziale visione pragmatica suggerisce un rapido confronto del mondo della ricerca con i decisori politici, su alcune questioni di fondo: quali sono le priorità tematiche per la formazione all'insegnamento e la ricerca in questo ambito? Quali risorse corrispondono a questo specifico contesto? Quali saranno i criteri di selezione più indicati per formare un corpo docente più congeniale ai nuovi obiettivi specifici della formazione degli insegnanti? Cosa si può fare per garantire la migliore collocazione professionale degli insegnanti che sono stati formati?

Per riprendere le problematiche poste dal Libro Bianco (2003) della Commissione Europea:

- Come difendere e migliorare lo statuto degli insegnanti e dei formatori, incitandoli nello stesso tempo a soddisfare la molteplicità dei bisogni della società conoscitiva?
- Come preparare gli insegnanti e i formatori all'evoluzione dei compiti educativi e alla trasformazione degli strumenti pedagogici?
- Come creare le condizioni della formazione nell'arco di tutta la vita, ovvero l'accesso permanente al rinnovo delle conoscenze e all'acquisizione di nuove conoscenze?

Nella misura in cui la ricerca supporterà le istituzioni nel passaggio da macro-prospettive verso meso-prospettive, senza derive accademiche che impediscano un coordinamento congiunto di trasferimento di saperi e metodologie e senza riduzione a piccoli campi di studio, essa troverà la sua ragion d'essere e amplierà le potenzialità del settore.

Le esigenze della società della conoscenza impongono che la ricerca sulla formazione degli insegnanti vada esaminata all'interno del contesto più ampio della **ricerca sull'alta formazione e sulla formazione permanente**, di cui accoglie i quadri concettuali più generali, per esempio, i processi sullo sviluppo delle competenze, le teorie del capitale umano, le teorie sulla leadership distribuita, i paradigmi dell'organizzazione scolastica nell'ottica della nuova gestione pubblica – governance, leadership, management, ecc. Fra le proposte per sviluppare e valorizzare la professionalità dei docenti, spiccano quindi i temi che riguardano: il rapporto tra qualità degli apprendimenti e sviluppo della qualità dell'insegnamento; lo sviluppo della carriera degli insegnanti legata alla valutazione e al merito; il bisogno di articolare la funzione dei docenti individuando nuovi profili professionali; pensare alla professionalità superando logiche di part-time, ovvero di professione a mezzo servizio com'è inteso ancor oggi

l'insegnamento da più parti; rendere stabili le risorse con graduatorie regionali e legate all'autonomia e alle reti di scuole; valutazione come strumento per valorizzare e riconoscere la professionalità dei docenti. Una questione centrale è rappresentata dall'autoanalisi e valutazione delle competenze professionali dei docenti come elemento per la valutazione.

Quello di *apprendimento permanente* è un concetto che ha caratterizzato sempre più ampiamente le politiche educative e le istituzioni, le pratiche e i programmi degli ultimi cinquant'anni, e la cui potenza e presenza è stata segnata all'attenzione soprattutto dalla metà degli anni Novanta. Ora se ne sta occupando una vasta gamma di agenzie nazionali e internazionali, di organizzazioni e dipartimenti. L'idea che l'istruzione e l'apprendimento sono attività e processi che non iniziano e finiscono con l'avvio e la chiusura della partecipazione delle persone alle istituzioni d'istruzione formale, è presente nella cultura occidentale almeno da Platone in poi, passando per Quintiliano, Agostino, Tommaso, Locke, Rousseau, Kant e così via: ma trova la sua più forte enfasi nel ventesimo secolo, a partire dall'opera di Dewey.

Per gli esseri umani, i concetti di vita e di apprendimento sono praticamente sinonimi. Naturalmente ci sono momenti in cui l'apprendimento sembra essere particolarmente rapido e pressante: i primi cinque anni di vita sono i momenti in cui si raggiungono i maggiori benefici cognitivi, che consentono alle persone di elaborare quelle competenze, capacità e qualità necessarie per padroneggiare le enormi quantità di informazioni e il tipo di abilità complesse che la loro vita richiede. In seguito, attraverso il trasferimento dell'apprendimento nelle istituzioni obbligatorie, che prevedono l'uso di modelli di apprendimento, questo diventa una questione di auto-selezione, con vari gradi di prescrizione esterna. Ma nemmeno l'apprendimento istituzionale è sufficiente a governare la complessità della vita attuale.

Il report Fauré, presentato all'UNESCO da Wain (1993), articola come segue le nuove esigenze della formazione permanente: «Formazione permanente sta per un programma di formazione totalmente riconcettualizzato, secondo il principio che la formazione è un processo permanente. [...] Il mondo di oggi necessita di una formazione permanente che sia una costante riorganizzazione o ricostruzione dell'esperienza».

Nel 1996 l'OCSE ha affrontato questi cambiamenti, nel documento *Fare dell'apprendimento permanente una realtà per tutti*. Alla base del Rapporto, rafforzato dal *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del 2000, c'è l'accettazione che stiamo vivendo in una nuova era, in cui le richieste sono così complesse, così multiformi e in così rapida evoluzione, che l'unico modo in cui saremo in grado di sopravvivere è impegnarci in un processo di apprendimento individuale, comune e globale per tutta la durata della vita. La consultazione ha anche suscitato un ampio dibattito sui principi fondamentali dell'apprendimento permanente. Una delle caratteristiche principali delle esperienze di apprendimento formale, non formale e informale è il ruolo centrale del discente. Le pari opportunità, in termini sia d'integrazione della parità tra le donne e gli uomini, sia di accessibilità reale dell'apprendimento per tutti, senza discriminazione, sono un elemento cruciale, a motivo dell'incidenza che possono avere le conoscenze e le competenze sulle opportunità che si offrono ai cittadini nel corso della loro esistenza.

Le recenti politiche delle agenzie internazionali come UNESCO, OCSE, Unione europea e APEC, nonché gli sviluppi politici in corso in molti uffici governativi e ministeri nazionali dell'istruzione (Beycioglu e Konan, 2008; Tuschling ed Engeman, 2006) sottolineano, tra l'altro, le seguenti preoccupazioni, a cui la formazione permanente può dare una risposta:

- La necessità, per molti Paesi, di avere un'economia sufficientemente flessibile, adattabile e lungimirante per poter sfamare i propri cittadini e dare loro una ragionevole qualità della vita.
- La necessità, per le persone, di acquisire consapevolezza dei diritti e dei doveri a

loro disposizione nella forma più largamente preferita di governo contemporaneo, quella di democrazia partecipativa.

In un recente studio OCSE (2002) si evidenziano le ragioni fondamentali delle iniziative di formazione per gli adulti:

- A livello individuale, per favorire l'accrescimento personale, il perfezionamento professionale e la promozione sociale.
- A livello macro-economico, per promuovere l'equità e la coesione sociale, la promozione di valori democratici e il miglioramento delle competenze che permettono la partecipazione alla vita economica e sociale.

Ma investire tempo e denaro nell'apprendimento non può risultare di per sé redditizio, senza buone condizioni di apprendimento e senza un implicito piano strategico e sistemi di alta qualità. Gli insegnanti, la formazione allo sviluppo degli insegnanti e la ricerca di settore, sono perciò fortemente coinvolti e con le loro scelte operative determinano il successo dell'apprendimento permanente. Sono insegnanti coinvolti direttamente, in quanto adulti, perché chiamati a uno sviluppo umano e professionale secondo le linee del *lifelong learning*. Sono coinvolti direttamente, in quanto professionisti, per suscitare quegli interessi e quelle competenze che consentono all'individuo di imparare a imparare, particolarmente nelle fasi esistenziali in cui l'apprendimento rimane più formale, ma anche in tutte le altre, dove non potrà mancare la presenza di motivatori e formatori a vario titolo.

Insegnanti e concezione triadica di apprendimento permanente. C'è una complessa relazione tra almeno tre componenti principali dell'apprendimento permanente: la formazione di una forza lavoro più altamente qualificata; la formazione di uno sviluppo personale che porta a una vita più gratificante; e la creazione di una società più forte e più inclusiva. È l'interazione tra questi elementi che differenzia e anima l'apprendimento permanente. Per questo motivo l'apprendimento permanente è un processo complesso e sfaccettato che inizia in fase di pre-scuola, continua attraverso periodi obbligatori e post-obbligo di istruzione e formazione formale, e viene poi portato avanti per il resto della vita. Si attualizza all'interno della comunità attraverso la fornitura di esperienze di apprendimento e di attività in casa, sul posto di lavoro, nelle università e nelle altre agenzie educative, sociali e culturali, nelle istituzioni e impostazioni, sia formali che informali.

Gli elementi centrali nella natura triadica dell'apprendimento permanente possono essere riformulati come segue (Chapman e Aspin, 1997). Essi sono un investimento per:

- il progresso economico e lo sviluppo;
- lo sviluppo personale e la realizzazione;
- l'inclusione sociale e la comprensione democratica.

Tale investimento si basa sul concetto di attivazione, nell'individuo, di tutte le forme di auto-apprendimento possibili. Ma può, una persona, essere in grado di usufruire delle grandi possibilità offerte dalla società della conoscenza senza guida, tutorship, figure di counselor e di sostegno, che rappresentano forme allargate e collaborative dell'approccio insegnante-studente?

Si tratta di opportunità formative che, per essere agite, richiedono un approccio coordinato e integrato di tutte le istituzioni e una sostanziale rivalutazione di dispositivi, risorse e obiettivi dell'istruzione e della formazione, e un importante ri-orientamento della sua direzione e pianificazione verso l'accrescimento della disponibilità e il valore delle opportunità e delle scelte per tutti, per garantire l'accesso all'apprendimento attraverso tutta la vita. Qui sta la sfida principale per i governi, i decisio-

ri politici, i ricercatori e i formatori/insegnanti, alle prese con modi di concettualizzazione e metodi di realizzazione di apprendimento per tutti.

Tali opportunità, per realizzarsi, richiedono anche un tipo di apprendimento che viri, dall'individuale, verso il sociale e collaborativo: richiedono di concepirsi in attività permanente di discenti che funzionano meglio in team, non lottando per lavorare gli uni contro gli altri, ma che si arricchiscono meglio di cultura e competenze in compagnia dei coetanei, collaborando in modo positivo, solidale e in un ambiente in cui l'obiettivo principale per il progresso di tutti, il reciproco vantaggio, e *non* la sconfitta di qualcuno, in una sorta di concorrenza ascendente per la vittoria di altri.

Insegnanti, ricerca e riesame critico dei saperi per l'apprendimento permanente.

Per aiutare i membri di una comunità a iniziare a imparare a imparare attraverso tutta la vita, ricercatori e formatori sono chiamati ad affrontare alcune domande chiave: quali sono le conoscenze, i saperi che contano in forma prioritaria per raggiungere gli obiettivi triadici di progresso, sviluppo, inclusione? E come può essere assicurata trasmissione e sviluppo di conoscenza, in una società in cui la conoscenza è in continuo cambiamento per tutta la vita delle persone? Se vogliamo produrre nuove concezioni del sapere nella nostra società, che tipo di politiche e programmi ricercatori e decisori devono fornire, sia all'interno delle istituzioni educative, che in ambienti più informali, al di fuori e oltre le mura scolastiche? Ancora più importante: quali sono le implicazioni fra le nuove concezioni dell'educazione permanente e i programmi di attività e di esperienze che gli individui possono scegliere, o ai quali può essere loro richiesto di sottoporsi?

I saperi e le conoscenze che servono per vivere e lavorare non possono avere lo status di certezza o un alto grado di probabilità. Devono, tuttavia, essere pubblici, oggettivi e verificabili. Ciò che conta ora sono i tipi di prove e di prospettive teoriche di tali saperi, la disposizione alla ricerca, lo sforzo di pianificare il nostro futuro in forma di pensiero-azione.

Quali politiche o strategie particolari dovremmo adottare e rispettare, non solo in generale, ma anche in casi particolari? È sufficiente, ad esempio, semplicemente fornire l'accesso, le risorse, le informazioni e le opportunità, e poi lasciare le persone da sole a plasmare le proprie menti e competenze supponendo che ciò sia sufficiente per raggiungere i risultati indicati? È giustificabile, d'altra parte, cercare di influenzare atteggiamenti e comportamenti, in modo che le persone inizino a prendere consapevolezza delle opportunità e della necessità di impegnarsi in altre attività di apprendimento e, in generale, si accostino a quei saperi che, secondo le nostre buone intenzioni di ricercatori, formatori, insegnanti, crediamo essere validi e adeguati ai loro interessi? E se il risultato del coinvolgimento dei bambini in queste attività sarà diverso da quello che ci aspettavamo?

Gli accordi inter-soggettivi su ciò che conterà come prova, e il modo in cui essi possono oggettivarsi, ci consegnano un mandato relativo all'accettabilità pubblica dei contenuti e degli stili di approccio alla conoscenza. Il presupposto a favore della nostra accettazione dell'esperienza condivisa è così forte, che è necessario a ricercatori, insegnanti, formatori, lavorare su un quadro comune di possibilità di saperi, cognizioni e comprensioni, a rischio di incertezza, incomprendimento o errore, ma sui quali dobbiamo fortemente affermare la nostra pretesa di sapere qualcosa (Wittgenstein, 1953). Sappiamo di avere il dovere di oggettivare le nostre rivendicazioni sulla conoscenza e il dovere della comunicazione pubblica: lo richiedono le esigenze di intelligibilità. Ma dobbiamo anche chiarire che le nostre affermazioni sono soggette a errori, a contestazione o a correzione, ed è per questo, paradossalmente, che quando diciamo di *sapere* qualcosa, invitiamo tacitamente i nostri interlocutori a condividere *ma anche riesaminare criticamente e verificare ciò che diciamo, per cogliere l'eventuale errore, e falsificarlo.*

4. Sviluppo di competenze e formazione continua degli insegnanti

In particolare, la formazione di cui necessita l'insegnante contemporaneo è una formazione *iniziale e continua*, basata su un quadro nazionale di competenze.

Mantenersi impegnati attivamente in uno sviluppo che ormai comprende tutto l'arco di 40 anni insegnamento, è un'impresa ambiziosa. Significa predisporre e mantenere elevati standard di insegnamento; interagire in modo differenziato con una gamma di studenti i cui bisogni, motivazioni, circostanze e capacità variano, ma per i quali le aspettative devono essere appropriate e stimolanti; essere un membro attivo della comunità degli adulti dentro e fuori la scuola; rispondere alle richieste di cambiamento provenienti dall'interno e dall'esterno; mantenere impegno, entusiasmo e fiducia in se stessi in mezzo alla turbolenza continua delle classi e della vita scolastica. Se questi aspetti costituiscono le caratteristiche professionali del docente, lo scopo centrale dello sviluppo professionale è quello di permettere agli insegnanti di continuare a svolgere il loro ruolo nei contesti mutevoli di insegnamento/apprendimento.

Lo sviluppo professionale, quindi, è una cosa seria, fondamentale per mantenere e migliorare la qualità dell'insegnamento e della leadership.

L'esigenza di sviluppo professionale continuo legata alla professione dell'insegnante è comprensiva di diversi tipi di formazione: nel corso di una carriera sarebbe ragionevole aspettarsi che gli insegnanti abbiano l'opportunità di partecipare a una serie di attività informali e formali che li aiutino nei processi di revisione, di rinnovo, di valorizzazione del pensiero e della pratica, e, soprattutto, ne impegnino la mente e il cuore (Darling-Hammond, 1993; Hargreaves, 1994).

Dalla ricerca Day (1999), emergono dieci precetti radicati nella realtà di insegnamento, apprendimento e sviluppo professionale, e nei contesti in cui esse si svolgono.

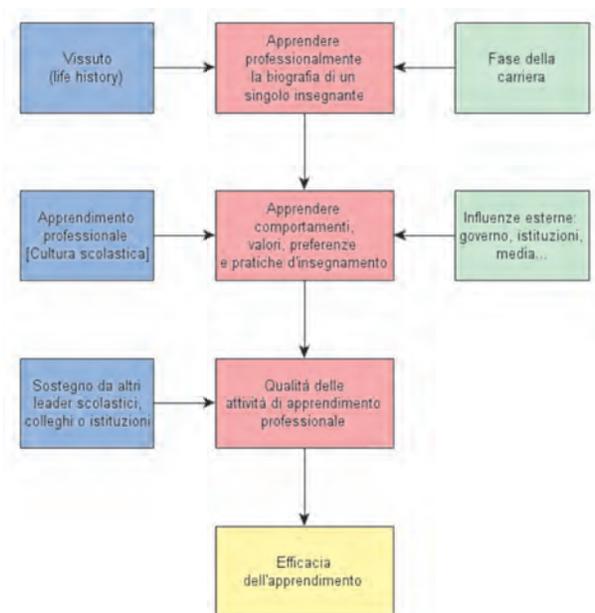
1. Gli insegnanti sono la risorsa più importante delle scuole. Sono in grado di assolvere i loro scopi educativi quando sono ben preparati per la professione e in grado di mantenere e migliorare la loro posizione attraverso la formazione permanente. Il supporto al loro sviluppo e benessere professionale è, dunque, parte integrante ed essenziale degli sforzi per elevare gli standard di insegnamento, apprendimento e realizzazione umana degli studenti.
2. Uno dei compiti principali di tutti gli insegnanti è infondere nei loro studenti una disposizione verso l'apprendimento permanente. Devono, quindi, dimostrare di persona impegno ed entusiasmo per tale aspetto dell'esistenza.
3. In una carriera lavorativa che diventa sempre più lunga, è necessario un impegno istituzionale allo sviluppo professionale di tutti gli insegnanti, al fine di tenere il passo con il cambiamento e di rivedere e rinnovare le proprie conoscenze, competenze e visioni di insegnamento.
4. Gli insegnanti imparano naturalmente nel corso di una carriera. Tuttavia, imparare dalla sola esperienza, in ultima analisi, è un fattore limitativo dello sviluppo.
5. Il modo di pensare degli insegnanti e l'azione in aula saranno il risultato di un'interazione tra le loro storie di vita, la loro attuale fase di sviluppo, e le impostazioni del contesto scolastico, sociale e politico più ampio in cui lavorano.
6. Le aule sono popolate da studenti dalla motivazione e disposizione all'apprendimento diversificate, con abilità di varia natura e di diversa provenienza. L'insegnamento, dunque, è un processo complesso. Sebbene la complessità organizzativa possa essere ridotta, ad esempio attraverso l'impostazione metodologica, l'insegnamento di successo richiederà sempre competenze sia intrapersonali che interpersonali, e l'impegno personale e professionale. Si tratta di una sintesi che investe la testa e il cuore.
7. Il modo in cui è compreso e agito il curriculum degli studi è legato alle costruzioni delle identità personali e professionali degli insegnanti. Contenuti e conoscenze pedagogiche, e scopi morali, non possono, pertanto, essere disgiunti dalle esi-

- genze personali e professionali degli insegnanti. Ne consegue che lo sviluppo professionale deve prestare molta attenzione a questi elementi.
8. Gli insegnanti non possono essere *sviluppati* (passivamente). Essi *si sviluppano* (attivamente). È fondamentale, dunque, che vengano coinvolti nelle decisioni riguardanti la direzione e i processi della propria formazione.
 9. Lo sviluppo della scuola di successo dipende dal successo dello sviluppo dei suoi insegnanti.
 10. Pianificare e sostenere una lunga carriera è responsabilità congiunta di insegnanti, scuole e governo.

Lieberman (1996) classifica un elenco di pratiche che incoraggiano lo sviluppo, che sollecitano l'insegnante al di là del semplice sentir parlare di nuove idee, strutture pratiche di insegnamento, e identifica quattro ambienti in cui si verifica la formazione degli insegnanti: 1) formazione diretta (attraverso conferenze, corsi, laboratori, consulenze ...); 2) formazione a scuola (attraverso peer coaching, colleghi critici, revisione della qualità, istruzione, ricerca-azione, autovalutazione, lavorando sui compiti insieme); 3) formazione erogata dal sistema scolastico (attraverso, ad esempio, le reti di riforma, il rapporto scuola-università, centri di partenariato, reti di soggetti e gruppi informali).

Un quarto ambiente in cui ci si potrebbe aspettare uno sviluppo ulteriore è rappresentato dalla formazione in aula (attraverso, ad esempio, la risposta degli studenti).

La classificazione Lieberman, mentre attira l'attenzione sull'importanza percentuale dell'apprendimento informale, dal quale derivano in larga misura lo scopo e la direzione degli obiettivi di lavoro degli insegnanti, segnala la percentuale relativamente piccola della formazione diretta e formale erogata dai sistemi scolastici. Ciò suggerisce forti orientamenti nella progettazione e gestione dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti: esse dovranno riconoscere le caratteristiche e i ruoli del singolo discente, le caratteristiche della cultura organizzativa di riferimento, il ruolo dei colleghi e la tipologia di leadership come fattori che contribuiscono alla qualità della formazione professionale e dello sviluppo. Il Graf. 1. (Day 1999, p. 4) illustra i modi in cui tali elementi sono correlati.



Graf. 1. I fattori che contribuiscono alla qualità della formazione professionale

La maggior parte delle definizioni di sviluppo professionale sottolineano come obiettivi principali l'acquisizione del soggetto, la conoscenza dei contenuti o le capacità di insegnamento (Hoyle, 1980; Joyce and Showers, 1980). La definizione in Day va oltre, nel tentativo di rispecchiare la complessità del processo: «Lo sviluppo professionale è costituito da tutte le esperienze naturali di apprendimento e le attività coscienti e pianificate che sono destinate a essere di beneficio diretto o indiretto al singolo gruppo, o alla scuola e che contribuiscono, attraverso questi, alla qualità della formazione in aula. È il processo attraverso il quale, da soli e con gli altri, gli insegnanti rivedono, rinnovano ed estendono il loro impegno come agenti di cambiamento, e attraverso il quale acquisiscono e sviluppano criticamente quelle conoscenze, abilità e componenti di intelligenza emotiva essenziali per un buon pensiero professionale e per una pianificazione della pratica con i bambini, i giovani e colleghi, in ogni fase della loro vita di insegnamento» (Day 1999, p. 4).

Ancora più importante, però, è tener conto della ricerca sulla formazione e sullo sviluppo degli insegnanti, che si rivela di importanza cruciale per mantenere, nel tempo, un insegnamento efficace e rafforzare la volontà, della maggioranza degli insegnanti, di fare la differenza nella vita degli studenti (Stiegelbauer, 1992).

Ma quale formazione iniziale e continua, per quale insegnante, dopo la panoramica diversificata che ci ha condotto sin qui? Al centro della questione della professionalizzazione del docente c'è quello dell'identità professionale: «l'identità professionale dell'insegnante, non può essere pensata esclusivamente in termini di socializzazione all'interno di una professione o di interiorizzazione di norme e regole di comportamento prescritte, utilizza le dimensioni di una libera adesione dell'individuo sociale» (Dilts 1997). Il cuore del mestiere sta cambiando in relazione ai nuovi contesti istituzionali e culturali in cui si declina. L'insegnante si confronta:

- Da un primo lato, con la tensione delle pratiche professionali e dell'etica professionale di insegnante, in relazione ai valori delle professioni di auto;
- Dall'altro lato, con l'interazione di quattro registri di identità: identità personale (rispetto a se stessi), sociale (rispetto agli altri), professionale (pratiche professionali, competenze), di mestiere (in rapporto a una comunità di pratica).

Il profilo delle competenze richieste agli insegnanti negli ultimi anni è cambiato in maniera significativa, promuovendo una figura professionale dotata, in maniera complementare, di conoscenze di natura disciplinare, didattico-metodologica e formativo-relazionale (De Leonardis, 1998). È dunque auspicabile che le modalità di preparazione dei futuri insegnanti tengano in considerazione le mutate esigenze in ambito professionale, con tutte le sfide che questo nuovo processo comporta, anche rispetto a nuovi equilibri di natura istituzionale e organizzativa (Margiotta, 2007).

Nella realtà, gli approcci che vengono utilizzati dai diversi Paesi OCSE nella formazione/sviluppo degli insegnanti sono attualmente raggruppati in tre momenti particolari:

1. **Pre-service training o Initial training:** rappresenta la preparazione utile al raggiungimento della posizione di insegnamento. In oltre la metà dei Paesi partecipanti all'indagine OECD, il processo di formazione che precede l'ingresso del soggetto nella posizione di insegnamento è organizzato in collaborazione con l'università o altre istituzioni specializzate. Nella maggior parte dei casi la fase di initial training rappresenta un requisito obbligatorio per poter accedere all'insegnamento.
2. **Induction training:** riservato ai soggetti che ricoprono da poco posizioni di ruolo. Si tratta in genere di programmi obbligatori che comportano approfondimenti di competenze nel primo anno di servizio. A seconda dei Paesi UE, possono essere programmi di inserimento o di affiancamento neo-assunti che, in ogni caso, richiedono un periodo di affiancamento utile alla costruzione di una rete di supporto allo svolgimento della propria attività. Tali programmi consistono in poche

giornate di formazione o sono erogati sotto forma di processo di ambientamento e formazione condotto dagli stessi colleghi della scuola di appartenenza.

3. **In-service training:** dedicata agli insegnanti già in servizio e desiderosi di formazione continua. Anche qui, a seconda della legislazione nazionale, il processo di formazione può essere organizzato a livello nazionale, o nelle singole aree regionali; può prevedere un numero minimo di ore di intervento, oppure può essere lasciato alla completa discrezionalità delle istituzioni scolastiche.

La formazione in servizio obbligatoria e incentivata, legata allo sviluppo professionale, sembra il punto di forza della formazione continua degli insegnanti, ma necessita di mettere a punto nuovi modelli e tecniche per la formazione/ricerca azione. In sede di formazione iniziale, occorre un forte sostegno ai docenti nei primi anni d'insegnamento, che non può ridursi all'attuale anno di prova, ma svilupparsi per tutto il periodo di permanenza nel livello "docente iniziale".

Ma la formazione iniziale non è sufficiente: per fornire conoscenze e competenze per l'esercizio della professionalità nell'arco della vita, è necessaria una formazione continua. La qualità della formazione dei docenti, in diretto collegamento con la qualità dell'istruzione, costituisce un fattore decisivo per la coesione sociale, la competitività e la ricerca. Inoltre, un'organizzazione complessa, com'è quella dell'autonomia scolastica, richiede che si formino nuove funzioni e nuove figure professionali adeguate alla gestione dell'offerta formativa che, per essere efficace, richiede sempre più strategie di integrazione con le risorse del territorio. Gli insegnanti hanno una funzione da svolgere nel preparare gli alunni all'ingresso nella società e nel mondo del lavoro. In qualsiasi momento della loro carriera devono perciò poter accedere a tutta la gamma di conoscenze relative alla disciplina, alle conoscenze e alle capacità pedagogiche necessarie per essere in grado di aiutare i giovani a realizzare le loro piene potenzialità. In particolare, la Commissione UE ritiene che gli insegnanti devono possedere le capacità necessarie per identificare le esigenze specifiche di ciascun discente e rispondere a queste esigenze con un'ampia gamma di strategie didattiche; sostenere lo sviluppo dei giovani affinché diventino discenti pienamente autonomi in tutto l'arco della loro vita; aiutare i giovani ad acquisire le competenze elencate nel "Quadro comune europeo di riferimento sulle competenze"; lavorare in contesti multiculturali (compresa la capacità di comprendere il valore della diversità e il rispetto per la differenza), nonché esercitare la loro professione in stretta collaborazione con i colleghi, i genitori e la comunità in senso lato: «La professione docente, che s'ispira ai valori dell'inclusione e alla necessità di alimentare il potenziale di qualsiasi individuo in apprendimento, esercita un'influenza importante sulla società e svolge un ruolo vitale nel promuovere il potenziale umano e nel forgiare le future generazioni. Per questi motivi, se si vogliono raggiungere gli ambiziosi obiettivi dati, l'Unione Europea deve considerare il ruolo dei docenti, la loro formazione iniziale e continua e lo sviluppo delle carriere come elementi chiave prioritari» (*Common European Principles for teacher competences and qualifications*, 2005).

Se si vuole rimettere al centro i problemi della qualità dei processi formativi, è fondamentale riprendere una forte ricerca sulla formazione degli insegnanti, capire quali sono le aspettative, i bisogni, rimettere al centro la questione del reclutamento, la carriera, la valutazione e il merito, la formazione. È necessario, per i ricercatori, intercettare gli insegnanti, capirne il disagio, causato dalla difficoltà di entrare in relazione con i nuovi processi di apprendimento, – dovuta in parte all'età del nostro corpo docente che nell'ambito dell'OCSE risulta essere il più anziano, – e anche da un'assenza di incentivi professionali.

Quali sono le opportunità di formazione? In considerazione della posta in gioco, forse è tempo di pensare in grande: periodi sabbatici per un aggiornamento vero e intensivo, stage all'estero, tutoraggio in itinere, ricerca didattica sulle metodologie, certificazione chiara dei progressi negli apprendimenti. Occorre organizzare una formazio-

ne in grado di far emergere expertise, intuizioni o “abilità artistiche”, espressione della fusione di teoria e pratica, che i professionisti sanno agire nelle situazioni di incertezza, unicità e conflitti di valore che quotidianamente si presentano loro. Abilità che si manifestano in un costante adattamento della pratica attraverso l’anticipazione, il riconoscimento e la correzione dell’errore in azione (Chevallard, 1985) e che consentono di co-costruire, insieme al discente, una nuova conoscenza contestualizzata.

Conclusioni: per una dimensione europea della formazione-sviluppo degli insegnanti

A livello europeo, quello della formazione degli insegnanti è un problema generalizzato: la formazione continua per gli insegnanti è obbligatoria soltanto in undici Stati membri, senza che peraltro gli insegnanti siano esplicitamente tenuti a seguire questo tipo di formazione in tutti questi Paesi. Laddove esiste la possibilità di seguire una formazione, in genere questa non supera le 20 ore all’anno. In nessuno Stato membro la formazione minima obbligatoria supera i cinque giorni all’anno e, nella maggior parte dei Paesi, sono obbligatori soltanto tre giorni di formazione all’anno. Peraltro, il fatto che la formazione continua possa essere obbligatoria, non indica assolutamente quale sia il reale tasso di partecipazione. Per quanto riguarda i nuovi insegnanti, soltanto la metà dei Paesi europei offre loro un qualche tipo di sostegno a livello sistematico nel corso del primo anno di insegnamento. Soltanto in un terzo dei Paesi esistono contesti specifici per aiutare gli insegnanti che hanno difficoltà nello svolgimento del loro lavoro. In contrasto con quanto si verifica in altre professioni, l’insegnamento ha un’elevata percentuale di lavoratori anziani. La percentuale di insegnanti di età compresa tra i 45 e i 64 anni è di oltre il 40% in molti Paesi, mentre in altri Paesi fino al 30% degli insegnanti ha un’età compresa tra i 50 e i 64 anni. Questi aspetti hanno chiare implicazioni a livello delle esigenze di formazione professionale. Occorre rendere l’insegnamento una scelta attraente, in modo da attirare i migliori candidati e spingere altri ad avviarsi alla carriera di insegnante, benché in molti Stati membri sarà sempre più necessario persuadere gli insegnanti con esperienza a rimanere nella professione, invece di optare per un pensionamento anticipato, il che potrebbe comportare ulteriori esigenze a livello di perfezionamento professionale e sostegno.³

La Commissione UE ritiene che la formazione iniziale non possa fornire agli insegnanti le competenze e le conoscenze necessarie per l’esercizio della professione lungo tutto l’arco della vita. L’evoluzione professionale e le conoscenze degli insegnanti devono essere percepite come un apprendimento proseguito nel tempo ed essere strutturate e sostenute finanziariamente in maniera adeguata. La disponibilità di formazione e la possibilità di sviluppo per gli insegnanti saranno più efficaci se coordinate nell’ambito di un sistema unico e coerente, con finanziamenti adeguati. Occorre una disponibilità senza soluzione di continuità, che comprenda la formazione degli insegnanti, l’introduzione alla professione e uno sviluppo professionale continuo lungo tutto l’arco della carriera, che comprenda opportunità di apprendimento formali, informali e non formali.

In tal modo tutti gli insegnanti potranno partecipare a un programma introduttivo efficace nel corso del primo triennio di esercizio della professione; accedere nel corso di tutto lo svolgimento della carriera a una struttura di orientamento e tutoraggio gestita da insegnanti esperti o da altri professionisti del settore; partecipare a discussioni regolari circa le esigenze in materia di formazione ed evoluzione, nel contesto di un

3 Fonte dei dati presenti nel paragrafo: Comunicazione della Commissione dell’UE al Parlamento europeo e al Consiglio dei Ministri della P.I. del 3 agosto 2007.

più ampio piano di sviluppo dell'istituzione nella quale prestano servizio; essere incoraggiati e sostenuti nel corso di tutta la carriera, al fine di ampliare e sviluppare le competenze con mezzi formali, informali e non formali e fare in modo che questo apprendimento sia riconosciuto; avere accesso ad altre opportunità per una continua evoluzione professionale, quali opportunità di scambi e distacchi (siano essi finanziati o meno nell'ambito del programma sull'apprendimento permanente); avere la possibilità e il tempo per studiare, in modo da ottenere ulteriori qualifiche e partecipare a studi e ricerche a livello di alta formazione; disporre di ulteriori opportunità grazie alla promozione di partenariati creativi tra gli istituti nei quali gli insegnanti svolgono la loro attività, il mondo del lavoro, le università e gli altri enti di ricerca, in modo da sostenere una formazione di qualità elevata e pratiche efficaci e creare reti innovatrici a livello locale e regionale: «Sebbene i docenti giochino un ruolo cruciale nella società, non possono però agire da soli. I loro bisogni formativi di alta qualità devono essere sostenuti da coerenti politiche nazionali e regionali, dotate di risorse appropriate. Queste politiche devono rivolgersi alla formazione in ingresso dei docenti e alla loro formazione continua, ma devono essere collocate all'interno del più ampio contesto delle politiche educative generali. La formazione dei docenti ha un impatto sulla qualità dell'apprendimento e perciò necessita di essere parte dei sistemi nazionali o regionali volti a migliorare e a valutare la qualità dell'educazione» (*Common European Principles for teacher competences and qualifications*, 2005).

Bibliografia

- Altbach, P. G. (2004). The costs and benefits of world-class universities. *Academe*, Vol 90, No 1, 20-23.
- Altet, M. (2008). Professionnalisation et universitarisation de la formation des enseignants: tensions et conditions pour une réussite. *Colloque CDIUFM La Formation des Enseignants en Europe, Paris, le 9 décembre 2008*.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation: le savoiranalyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier and P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (3rd ed.). Brussels: de Boeck.
- Arnove, R. F. e Torres C. A (1999). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*. New York: Rowman & Littlefield.
- Barber, M. (1994). Power and control in education 1994-2004. *British Journal of Educational Studies*, XXXXII, No 4, 348-62.
- Barbier, J. M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J.M. Barbier, et O. Galatanu (Eds.), *Signification, sens, formation* (pp. 61-86). Paris: PUF.
- Beycioglu, K., & ve Konan, N. (2008). Lifelong learning and education policies of the European union. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7 (24), 369-382.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Caena, F. (2010). *Prospettive europee sulla formazione iniziale degli insegnanti secondari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Carbonneau, M. et Hétu, J-C. (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Perrenoud P. (Eds.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 77-96). Bruxelles: De Boeck Université.
- Chapman, J. D. e Aspin, D. N. (1997). *The School the Community and Lifelong Learning*. London: Cassell.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*, Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cole, A. L. (1997). Impediments to reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(1), 7-27.

- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge (MA): Belknap / Harvard University Press.
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles, 30.10.2000, SEC(2000) 1832.
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Documento di lavoro dei Servizi della Commissione delle Comunità Europee, Bruxelles 30 ottobre 2000.
- Commissione delle Comunità Europee (2003). Comunicazione della Commissione al Consiglio. Seguito del Libro bianco *Un nuovo impulso per la gioventù europea. Proposta di obiettivi comuni in materia di partecipazione e di informazione dei giovani a seguito della Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 relativa al quadro di cooperazione europea in materia di gioventù*. Bruxelles, 27.03.2003 COM(2003).
- Commissione Europea (1995). *Insegnare e apprendere Verso la società conoscitiva*. Libro bianco su istruzione e formazione a cura della Commissione dell'Unione Europea di Edith Cresson. Bruxelles.
- Commissione Europea (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators. Report based on the work of the Working Group on Quality Indicators*. Bruxelles June 2002.
- Commissione Europea (2007). Comunicazione della Commissione dell'UE al Parlamento europeo e al Consiglio dei Ministri della P.I. del 3 agosto 2007. Bruxelles.
- Consiglio dell'Unione Europea (2009). *Strategic framework for European cooperation in education and training* (ET 2020) Council Conclusions of 12 May 2009. [Official Journal C 119 of 28.5.2009].
- Costa, M. (2011a). Il valore della competenza. In Costa, M. (Ed.), *Il valore oltre la competenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Costa, M., (2011b). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Crossley, M. e Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference*. London New York: Routledge/Falmer.
- Darling-Hammond, L. (1993). Reframing the school reform agenda: Developing capacity for school transformation. *Phi Delta Kappa*, 74(10), 752-61.
- Darling-Hammond, L. (1996a). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(6), 4-10.
- Darling-Hammond, L. (1996b). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25(6), 5-17.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London-Philadelphia: Falmer Press.
- De Leonardis O. (1998). *In un diverso welfare*. Milano: Feltrinelli.
- Dill, D. D. e Soo, M. (2005). Academic quality, league tables and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher Education*, 49(4), 495-533.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a test bench of activity theory: The case of primary care medical practice. In J. Lave e S. Chaiklin (Eds.). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- European Testing Conference on Common European (2005). *Principles for teacher competences and qualifications*. Brussels, 20-21 June 2005.
- Gather-Thurler, M. (1998). Rénovation de l'enseignement primaire à Genève: vers un autre modèle de changement. Premières expériences et perspectives. In F. Cros, *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*. Paris: IUFM de Versailles et INRP.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Greci, R. (2007). Università e formazione degli insegnanti, *Annali di Storia delle Università italiane*, 11, 9-29.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.

- Latour, B. (1988). *The Pasteurization of France*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Leydesdorff, L., Etzkowitz H. (1996). Emergence of a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Science and Public Policy*, 23, 279-86.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M. W. McLaughlin e I. Oberman (Eds.), *Teacher Learning: New Policies, New Practices*. New York: Teachers College Press.
- Marginson, S. (2006). Putting 'public' back into the public universities. *Thesis Eleven*, 84, 44-59.
- Margiotta, U. (2006). Professione docente. Come costruire competenze professionali attraverso l'analisi sulle pratiche. *Formazione & Insegnamento*, IV(1), 5-18. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2007). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2010). I processi di apprendimento nei contesti dello sviluppo e del cambiamento segnati dalla globalizzazione. Per un concetto di qualità fondato sulle interdipendenze planetarie. *Formazione & Insegnamento*, VIII(1/2), 19-46. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Martinet, M. A., Raymond, D., Gauthier C. (2001). *Teacher training: Orientations Professional Competencies*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Ministère de la Communauté française (2002). *Devenir enseignant: Le métier change, la formation aussi*. 2 décrets. Bruxelles.
- OCDE Conférence des ministres européens de l'éducation (1996). *Faire de l'apprentissage à vie une réalité pour tous*. Paris.
- OCDE Conférence des ministres européens de l'éducation (1996b). *Apprendre à tout âge*. Paris.
- OCDE Conférence des ministres européens de l'éducation (2002). *Examen thématique de l'apprentissage des adultes: première version du rapport comparatif*. Paris.
- Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17(1-2), 45-48.
- Perrenoud, P. (2004). *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences*. Université de Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2005). Peut-on réformer le système scolaire? In D. Biron, M. Cividini, J.-F. Desbiens (Eds.). *La profession enseignante au temps des réformes*, 4, 37-58. Sherbrooke: Editions du CRP.
- Stiegelbauer, S. (1992). Why we want to be teachers. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Teichler, U. (2006). *The Changing Patterns of the Higher Education Systems in Europe and the Future Tasks of Higher Education Research*. First Draft for the HELF Project, September, Kassel.
- Teichler, U. (2007). *Higher Education Systems: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam-Taipei: Sense Publishers.
- The European House-Ambrosetti – Siemens (2008). *Il sistema educativo in Italia: sei proposte per contrastare l'emergenza*. Villa d'Este, settembre 2008.
- Tuschling, A. e Engeman, C. (2006). From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European union. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 451-469.
- Wain, K. (1993). *Learning To Be: The World of Education oggi e di domani*. Rapporto all'UNESCO della Commissione presieduta da Edgar Fauré M.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.



PARTE PRIMA

LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI

Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia

Criticalities and opportunities for teachers' career development during their first in-service years

Massimiliano Costa
Università Ca' Foscari, Venezia
maxcosta@unive.it

ABSTRACT

This paper analyzes the professional development of the teacher in Italy during its most critical phase, i.e. between initial training and induction. By analyzing the data that emerge from recent international research, we will show the link between professional development and competence exploitation according to a perspective which focusses on teachers' empowerment and work engagement.

Il saggio analizza lo sviluppo professionale dell'insegnante nella fase più critica in Italia ovvero quella che intercorre tra la formazione iniziale e l'assunzione in ruolo. Analizzando i dati che emergono dalle recenti ricerche internazionali, si affronta il legame tra sviluppo professionale e valorizzazione delle competenze in una prospettiva di *empowerment* e *work engagement* del docente.

KEYWORDS

Initial teachers' training, Profile, Induction, Empowerment, Work engagement.

Formazione iniziale degli insegnanti, Profilo, Induction, Empowerment, Work engagement.

Introduzione

La professionalizzazione degli insegnanti è definibile come un processo di razionalizzazione esperta dei saperi attraverso pratiche di formazione e di relazione educativa maturate in situazione¹ nell'arco della vita professionale e lavorativa (Margiotta, 2010; Altet, Chartier, Paquay e Perrenoud, 2006).² Il concetto di sviluppo professionale va oltre la no-

- 1 La professione dell'insegnante si caratterizza, come afferma Shulman (2004), per un agire entro un contesto problematico, aperto, non prevedibile; si esprime attraverso l'esercizio di modalità di pensiero centrate sulla singolarità delle situazioni e dei casi offerti dalla pratica, che richiedono capacità di riflettere, prendere decisioni e agire all'interno di situazioni caratterizzate da complessità e incertezza
- 2 Come afferma la Striano (2001, p. 157): «Ai professionisti dell'educazione è richiesta la capacità/possibilità di far uso integrato di molteplici forme di razionalità funzionali insieme: a) alla definizione di itinerari ed obiettivi educativi ed alla scelta di strumenti, modalità ope-

zione di formazione che richiama l'attenzione sulle capacità di apprendimento; comprende l'insieme di azioni per aiutare gli insegnanti non solo ad apprendere nuove competenze, ma anche a sviluppare capacità di comprensione della pedagogia e della propria pratica didattica e ad esplorare nuove e avanzate interpretazioni dei contenuti e delle risorse (Annali Pubblica Amministrazione, 2008; eTwinning report, 2011).

Questo arricchimento della pratica professionale del docente richiede un doppio movimento che investe sia la formazione sia lo sviluppo delle competenze: fuori e dentro l'aula. Gli insegnanti praticano una continua rivisitazione dei contenuti e dei metodi disciplinari ed entrano sempre più di frequente in rapporto con gli altri specialismi. Sembra essere in atto quello che è stato definito come processo di deprivatizzazione delle pratiche didattiche (Ajello e Ghione, 2000), lo spostamento, cioè, da una visione individualista della professione a una visione collettiva che contempla l'emergere di nuove funzioni organizzative (Cenerini, Drago 2000; Aquario, Cavallo, Ghedin e Nalon, 2010).

In termini di politica formativa questo si traduce nella necessità di riconoscere e valorizzare le diverse competenze in una prospettiva di sviluppo professionale che dia conto del legame esistente tra il lavoro e il potenziale esercitato, promuovendone la capitalizzazione a partire dai significati emergenti tra le conoscenze e l'azione nei differenti contesti di pratica³ (Cedefop, 2008; 2009).

Il presente contributo analizza lo sviluppo professionale dell'insegnante nella sua fase più critica in Italia, che è quella che intercorre tra la formazione iniziale e l'assunzione in ruolo. Tale fase, a differenza di molti altri Paesi, è caratterizzata da un anno preariato che alimenta, peraltro, un diffuso sentimento di nomadismo che ispira di sé le caratteristiche salienti di una società "usa e getta"; e in cui la dominanza ossessiva del paradigma della flessibilità nell'organizzazione del lavoro opacizza le attese che il tirocinante porta con sé dentro l'organizzazione scolastica, o verso il sistema di professioni educative per le quali si ritiene vocato.

1. Il profilo del docente in entrata

Nel 2006 viene pubblicato dall'Associazione "TreeLLe" il Quaderno dal titolo "Oltre il precariato: Valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità", dove si evidenziava come le nuove generazioni di docenti entrassero in ruolo ad un'età più avanzata delle precedenti e spesso tramite l'utilizzo di vie "privilegiate" come l'insegnamento di sostegno.⁴

rativi, criteri di valutazione dei diversi corsi di azione; b) alla acquisizione, alla costruzione e all'uso di conoscenze in situazione; c) alla identificazione ed all'applicazione di norme, orientamenti, intenzioni ovvero alla loro revisione critica; d) alla condizione di comunicazione, negoziazione di posizioni e prospettive».

3 La comunicazione della Commissione europea "Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti" (COM 392-2007) ha osservato che, laddove esistono, le misure di sostegno per i nuovi insegnanti sono ancora relativamente non sistematiche ed emergenti piuttosto che ben radicate. La relazione, tra le altre cose, «sollecita un'attenzione particolare nei confronti dell'inserimento iniziale dei nuovi insegnanti; incoraggia lo sviluppo di reti di sostegno e programmi di tutoraggio, attraverso i quali insegnanti di comprovata esperienza e capacità possano svolgere un ruolo essenziale nella formazione dei nuovi colleghi, trasmettendo loro le conoscenze acquisite grazie a una brillante carriera professionale, promuovendo l'apprendimento in equipe e aiutando a ridurre i tassi di abbandono dei neoassunti; ritiene che grazie al lavoro e al l'apprendimento in comune, gli insegnanti possano contribuire a migliorare il rendimento negli Istituti scolastici e l'ambiente educativo in generale...».

4 Secondo lo studio di TreeLLe (2006), una percentuale abbastanza significativa di docenti (>

Le ricerche dello IARD del 2010 (Cavalli e Argentin, 2010) e dell'OECD (2008; 2009; 2011a) confermano questi dati registrando per l'Italia un'età media degli insegnanti di entrata in servizio più elevata rispetto agli altri Paesi. Sulla base dei dati che ci vengono dall'OECD possiamo affermare che in Europa un terzo degli insegnanti è al di sotto dei 40 anni, un terzo ha un'età compresa tra i 40 e i 50 ed il restante non ha superato i 50. In Italia, nella scuola primaria, un insegnante su sei ha meno di 40 anni e circa la metà ha superato i 50. Nella scuola secondaria questa proporzione è ancora più bassa: quasi un insegnante su venti è nella fascia di età superiore e non più della metà si trova in quella inferiore.

	Uomini		Donne	
	Età inizio	Età entrata ruolo	Età inizio	Età entrata ruolo
Primaria	25,9	33,3	23,7	29,6
Secondaria I gr.	27,0	33,3	25,6	32,9
Liceo	27,9	32,9	26,5	32,5
Istituto tecnico	27,7	32,5	27,0	32,6
Istituto profess.	28,2	33,6	27,1	33,4
Totale	27,5	33,2	25,1	31,3

Tav. 1 Tabella tratta da Cavalli, Argentin (a cura di), 2010.

Questo dato va poi incrociato con i tempi medi di attesa per l'entrata in ruolo. Secondo la rilevazione dell'indagine IARD, indipendentemente dal genere, i docenti italiani attendono in media 6 anni e 9 mesi prima di ottenere l'entrata in ruolo, con uno scarto di un anno tra quelli della primaria e della secondaria. Piuttosto elevata è anche l'età in cui si raggiunge la stabilità del posto di lavoro (Cavalli e Argentin, 2010).

Un seconda variabile critica è rappresentata dalla mobilità professionale "forzata" esistente nel contesto scolastico⁵ che coinvolge proprio le professionalità più deboli. Come si evince dalla ricerca della Fondazione Agnelli (2009), tra gli 852.000 insegnanti che hanno lavorato nell'a.s. 2008-9, ben 209.000 hanno cambiato sede scolastica rispetto all'anno precedente. Il tasso di mobilità o, se si preferisce, il tasso di discontinuità didattica d'istituto è stato dunque mediamente del 25%. Si tratta di una percentuale molto elevata (quasi certamente la più alta d'Europa), leggermente inferiore, tuttavia, a quella dell'anno precedente, in cui era all'incirca del 27% (Rapporto sulla scuola in Italia, 2009)⁶.

44%) ha alle spalle più di 20 anni di precariato; una percentuale altrettanto significativa (> 46%) ha vissuto la condizione di lavoratore precario nella scuola per un periodo di almeno 5 anni; al momento della stipula del contratto a tempo indeterminato circa la metà ha intrecciato tale condizione di lavoratore precario nella scuola con altre esperienze lavorative, svolte prevalentemente nel settore privato; circa un quinto ha affiancato al periodo di precariato esperienze svolte in professioni in connessione organica con la funzione docente o professioni che concorrono in qualche modo allo sviluppo di competenze utili per la professione.

- 5 La mobilità professionale non è di per sé una criticità per un sistema scolastico, in quanto contribuisce a favorire la condivisione su ampie reti di pratiche di innovazione e nel contempo a limitare il consolidamento di posizioni conservatrici all'interno dei contesti scolastici.
- 6 Secondo quanto riporta la ricerca della Fondazione Agnelli (2009, p. 6), le grandi differenze territoriali nella variazione della popolazione studentesca (e l'impatto che su questa ha la presenza di allievi stranieri) risultano evidenti, ad esempio, nel passaggio dall'a.s. 2007-08 all'a.s. 2008-09. A livello nazionale, la popolazione studentesca è complessivamente diminuita di circa

I dati usciti nel 2010 dall'indagine IARD sottolineano come alla precarizzazione delle nuove generazioni di docenti si associ il processo di femminilizzazione della professione.

Nell'ultimo decennio, secondo i dati della ricerca "Education At Glance 2010" (OECD, 2011a), assistiamo infatti ad un forte incremento della componente femminile tra gli insegnanti italiani, tanto che la percentuale è cresciuta di oltre dieci punti rispetto ai tre del decennio precedente⁷.

	1990	1999	2008	Media OECD
Primaria	89,0	93,2	95,0	79
Secondaria I grado	69,0	70,4	78,5	65,7
Secondaria II grado	52,0	55,8	61,8	52,1
Totale	64,5	67,9	78,2	

Tav. 2 Tabella tratta da Cavalli e Argentin (a cura di), 2010.

I motivi che spiegano tale fenomeno possono essere ricondotti per un verso al livello retributivo della professione che ne riduce sensibilmente l'attrattività, e per l'altro ai tempi di attesa per la stabilizzazione.

Secondo "Education at Glance" (2011), dal 2000 al 2009 gli stipendi nella scuola italiana sono diminuiti dell'1%, mentre nel resto dei Paesi OECD hanno registrato aumenti medi del 7%. Inoltre, un insegnante della scuola media italiana deve attendere 35 anni di servizio per ottenere il massimo salariale, mentre la media OECD ne prevede 24. In generale, i docenti italiani guadagnano il 40% in meno rispetto ai colleghi di altri Paesi con lo stesso grado di istruzione⁸.

12.000 unità (fra lo 0,1-0,2% del totale). Tuttavia, mentre nel Nord-Ovest, nel Nord-Est e nel Centro gli studenti crescono rispettivamente di circa 18.500, 19.500 e 2.500 unità, la vera grande diminuzione riguarda il Sud, con circa 52.000 studenti in meno: grosso modo 2000-2500 classi in meno nel giro di un solo anno. Di conseguenza, nella misura in cui dipende dalla demografia studentesca, la domanda di insegnanti cresce al Nord e al Centro, diminuisce al Sud. Ne deriva uno squilibrio territoriale (peraltro non nuovo nel nostro Paese) del mercato del lavoro, in questo caso fra domanda e offerta di insegnanti. Nell'a.s. 2008-09 gli insegnanti di ruolo nati al Sud che lavoravano in una scuola del Nord rappresentavano il 19,8% del totale. Come prevedibile, assai più elevata è la percentuale di insegnanti di origine meridionale nelle graduatorie provinciali ad esaurimento delle regioni settentrionali. Le presenze più significative si registrano in Lombardia ed Emilia-Romagna (rispettivamente, il 44,4% e il 42,5%), seguite dal 35% in Piemonte e dal 31% nel Veneto. Il primo dato che emerge (tabella a pag. 11) è che la stragrande maggioranza degli effettivi trasferimenti degli insegnanti – volontari o indotti che siano – per l'a.s. 2009-10, così come in passato, è avvenuto all'interno della stessa regione (il 95,5% per il caso del Piemonte, il 93,6% per la Lombardia, il 96,2% per il Veneto). Soltanto il 6%, nello specifico poco più di 8.000 domande, hanno espresso l'esigenza di un trasferimento da una regione a un'altra; di queste soltanto 3.000 riguardavano una preferenza di trasferimento da una regione del Nord a una del Sud. Se si guarda, però, ai trasferimenti accettati ed effettivamente realizzati, lo spostamento dalle regioni settentrionali a quelle meridionali ha riguardato un docente ogni cinque aspiranti. In altre parole, nell'a.s. 2009-10 il trasferimento da una scuola del Nord ad un'altra del Sud ha di fatto riguardato meno di 700 insegnanti su un totale di 72.000 effettivamente trasferiti. Meno dell'1%.

7 Tale proporzione varia a seconda degli ordini e del grado di istruzione: la forte presenza femminile nelle scuole primarie cala decisamente nelle secondarie di II grado. Se nella scuola primaria il rapporto tra maestri e maestre è di 1 a 19, negli istituti professionali vi è la parità fra i generi (1,3 insegnanti donne per ogni insegnante uomo).

8 Secondo la ricerca "Education at Glance" 2011, gli stipendi relativi degli insegnanti della scuola primaria, secondaria inferiore e secondaria superiore sono bassi in Italia, dove essi

La femminilizzazione della professione è inoltre influenzata dal modo di vivere e intendere il mestiere soprattutto nella fase iniziale della professione. Mentre gli insegnanti maschi dichiarano nell'indagine IARD (Cavalli e Argentin, 2010) che quello dell'insegnante non è stato il primo lavoro continuativo, questa proporzione si riduce a poco meno di un quarto tra le donne. Per una ragazza laureata in materie umanistiche o scientifiche, il mestiere dell'insegnante rimane sovente una scelta quasi obbligatoria alla luce di un mercato del lavoro in crisi e in misura ancora rilevante nella discriminazione del genere femminile (Almalaurea, 2011). Come esplicita l'indagine IARD, «ciò spiega perché nel campione degli intervistati la proporzione di donne, distinta a seconda del periodo di entrata in ruolo, cresce in misura sensibile man mano che si avvicina agli anni più recenti» (Cavalli e Argentin, 2010, p. 22).

L'insieme dei dati fornisce evidenza di una certa fragilità che in Italia investe una o più generazioni di insegnanti nella fase in cui il docente sviluppa pratiche professionali funzionali al ruolo, producendo significative ridefinizioni del campo cognitivo; egli ripositiona e riordina nuovi tipi di rappresentazione e di valutazione di sé, degli altri, degli eventi, dei contesti; genera cambiamenti – talora evidenti – nel modo di essere e di agire (Margiotta, 1997). Non si tratta di un processo lineare o privo di ostacoli, specie se associato a quelle condizioni di precariato che numerosi aspiranti all'insegnamento vivono, spesso senza “ombrelli” materiali protettivi (De Sanctis, 2010).

Tappe	Eventi tipici	Problemi principali	Orientamento	Attività
<i>Novizio</i>	Tirocinio	Cambiamento di ruolo e destrutturazione cognitiva	Direzione Conoscenza del nuovo contesto e ridefinizione del sé Socializzazione al lavoro e al ruolo professionale	Segue regole comunicate dall'esterno che non appaiono, però, modulate secondo specifici contesti di applicazione
<i>Principiante</i>	Praticantato	Nomadismo cognitivo Curiosità Ristrutturazione cognitiva Ripositionamento esperienziale	Comprensione di vincoli, opportunità, interessi, attitudini e motivazioni	Interfaccia le sue conoscenze con esperienze concrete, affina la capacità di “centrare il bersaglio”.
<i>Competente</i>	Immissione in ruolo	Oblatività Consolidamento Esperienziale	Orientamento alle scelte e alle decisioni individuali	Maggiore adattabilità al contesto d'azione
<i>Abile</i>	Anzianità in ruolo	Aggiornamento culturale e professionale Burn out	Orientamento alle scelte, alle decisioni e alla qualità del contesto	Coglie analogie e differenze fra diverse situazioni professionali Sa trasferire gli apprendimenti da un campo all'altro Ricontestualizza
<i>Esperto</i>	Sviluppo di carriera (orizzontale o verticale)	Condizioni routinarie del lavoro. Nomadismo cognitivo. Crescente bisogno di identità per il lavoro	Orientamento alla padronanza metacognitiva dei processi di generazione del valore.	Valuta la situazione nella sua complessità. Reagisce in modo flessibile. Sa guidare e orientare.

Tav. 3 Tavola tratta da Margiotta (2010) p. 35.

Questa fragilità ha un impatto non positivo anche sul *work engagement*, definibile come uno stato mentale positivo relazionato al lavoro e caratterizzato da vigore, dedizione al lavoro e assorbimento nelle proprie mansioni. Più che ad una condizio-

guadagnano meno dello stipendio medio di altri professionisti con livello d'istruzione terziaria. Gli stipendi degli insegnanti sono di circa il 40% inferiori agli stipendi di lavoratori con livello d'istruzione comparabile. Un maestro a inizio carriera guadagna poco più di 25mila dollari l'anno, mentre la media OECD si attesta sui 26.512 dollari; a fine carriera guadagnerà 37mila dollari contro i 42.784 della media OECD. Di 27.358 dollari sono invece gli stipendi annuali di professori delle scuole medie (28.262 media OECD) e superiori (29.472) e a fine servizio questi docenti possono aspirare al massimo a 41.040 dollari l'anno o a 42.908 dollari, a seconda che insegnino alle medie o alle superiori. Una cifra decisamente inferiore alla media OECD, che rispettivamente si attesta su 45.664 e 47.740 dollari.

ne specifica e momentanea, esso fa riferimento ad uno stato cognitivo-affettivo persistente, non focalizzato esclusivamente su un oggetto, un evento o una situazione particolare (Schaufeli, Salanova, González-Romá e Bakker, 2002). In questo modo è possibile prestare la dovuta attenzione al ruolo del contesto di lavoro del docente, evitando astratte generalizzazioni. Si può cioè valutare quali siano le condizioni ottimali per lo sviluppo delle potenzialità della persona, considerando sia gli aspetti più problematici della situazione di lavoro, sia quelli che costituiscono delle leve di motivazione, realizzazione, sviluppo e miglioramento della prestazione lavorativa. Numerose ricerche sugli insegnanti (Van Horn, Schaufeli e Enzmann, 1999; Schaufeli, Bakker e Salanova, 2006), inoltre, identificano l'iniquità quale importante elemento caratterizzante il contesto scolastico. Gran parte della letteratura sulla "fisiologia" della prestazione lavorativa (con riferimento a dimensioni quali i comportamenti di cittadinanza organizzativa e l'engagement), come pure quella sulla sua "patologia" (*stress e burnout*), è concorde nel ritenere che una delle più potenti variabili esplicative del diverso impegno profuso dai docenti – e della prestazione conseguente –, sia costituita dalla percezione di quanto sia equo o equilibrato lo scambio tra quanto l'individuo investe e quanto riceve nel contesto lavorativo di appartenenza (Adams, 1965). A tal proposito si può fare riferimento anche alla nozione di contratto psicologico tra il lavoratore e l'organizzazione, ossia l'insieme di credenze circa gli obblighi reciproci che si instaurano tra il lavoratore e l'organizzazione (Rousseau, 1998). Trasponendo questo concetto nell'area educativa, possiamo quindi affermare che gli insegnanti nutrano attese di riconoscimento dell'impegno dimostrato e necessitino quindi di feedback positivi sia da parte dei loro studenti (Schaufeli, Bakker e Salanova, 2006) sia da parte dell'organizzazione stessa e più in generale dal sistema scolastico. Ciò non potendosi ancora tradurre in Italia in valorizzazioni retributive o di carriera, deve però trovare un precipitato nella valorizzazione e nel riconoscimento sociale della professionalità e competenza dei docenti, anche e soprattutto nella fase iniziale dell'*induction*.

2. Le variabili che impattano sullo sviluppo professionale dell'insegnante

La definizione di sviluppo professionale offerta dalla ricerca TALIS, identifica lo sviluppo professionale «come l'insieme delle attività che maturano le competenze, la conoscenza, l'esperienza e altre caratteristiche dell'individuo». Tale inquadramento riconosce che «lo sviluppo può essere realizzato in molti modi, dal formale all'informale; può svolgersi sia grazie a corsi, workshop o programmi di formazione iniziale, sia mediante la collaborazione tra insegnanti che lavorano nella stessa scuola o in scuole diverse» (OECD TALIS, 2009, p. 49)⁹.

- 9 Gli schemi della formazione in servizio per gli insegnanti differiscono molto da un Paese europeo all'altro e, mentre per alcuni (ad es. per l'Estonia) sono un obbligo professionale, per altri (ad es. l'Italia) sono completamente facoltativi. In alcuni Paesi, come ad esempio Polonia e Spagna, lo sviluppo professionale è facoltativo ma necessario per l'avanzamento di carriera. Ne derivano grandi differenze tra le culture dello sviluppo professionale in Europa. Nei paesi partecipanti alla ricerca Talis gli insegnanti partecipano ad attività di formazione in servizio per 0.85 giorni al mese. Oltre la metà di questi insegnanti afferma di volere maggiori opportunità di sviluppo professionale rispetto a quello ricevuto durante i 18 mesi presi in considerazione dal sondaggio (TALIS, 2009).

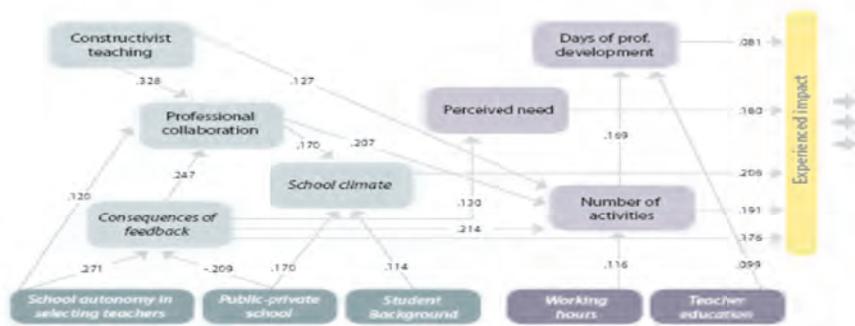


Fig. 1. L'immagine rappresenta un modello empirico dei fattori esperienziali che impattano maggiormente sullo sviluppo professionale degli insegnanti. Tratta da OECD (2009), p. 113.

La stessa ricerca evidenzia come esistano dei fattori che impattano maggiormente sullo sviluppo professionale quali il clima scolastico positivo, la cooperazione tra insegnanti, la soddisfazione verso il lavoro, l'adozione di una gamma variegata di tecniche di insegnamento. L'aspetto interessante che emerge è che le maggiori differenze di correlazione e impatto tra queste variabili sono attribuibili alle differenze tra singoli insegnanti, piuttosto che tra scuole o Paesi. Tale aspetto sottolinea la necessità di ipotizzare, per lo sviluppo professionale del docente, dei programmi individualizzati e mirati, piuttosto che interventi a livello di sistema che hanno tradizionalmente dominato gli indirizzi della politica dell'istruzione.

Queste indicazioni ci offrono dei suggerimenti (De Sanctis, 2010) sui modi con cui indirizzare più appropriatamente la crescita e lo sviluppo professionale. Uno dei percorsi da seguire è quello di intervenire sugli atteggiamenti, sulle convinzioni e sugli stili d'insegnamento in modo da far prevalere l'approccio costruttivista e le sue pratiche didattiche.

Tant'è, se si esclude il dato confortante che emerge dalla relazione positiva tra le pratiche di *enhanced activities* e l'autoefficacia, la maggior parte dei dati della ricerca OECD rimarca per l'Italia la necessità di intervenire con azioni individualizzate e personalizzate atte a promuovere quell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991) che consente di identificare e modificare in sé e negli altri le prospettive e gli schemi di significato che orientano le pratiche educative. In questo modo anche la costituzione e la promozione in comunità di pratica dei docenti di un singolo istituto, non rischia di diventare un'esperienza episodica e disgiunta dal sentiero di sviluppo professionale, quanto piuttosto può rappresentare la possibilità per il docente di analizzare e revisionare aspettative, atteggiamenti, attese, credenze, comportamenti, linguaggi, ruoli, sistemi simbolici ed itinerari di riflessione critica socialmente costruiti nelle stesse comunità di pratiche. Ne deriva la necessità di poter promuovere, per favorire lo sviluppo professionale degli insegnanti, autentici momenti di confronto intersoggettivo, sulla base di condizioni comunicative razionalmente determinate. In questa prospettiva diventa precipua la possibilità di definire, nei contesti in cui si determina l'azione educativa, spazi dialogici nei quali si analizzino le precondizioni e gli orientamenti dell'azione in oggetto, si condividano e negozino le conoscenze fino a delineare nuove direzioni (Striano, 2001).

2.1 Le dimensioni dello sviluppo professionale

Per affrontare il tema dello sviluppo professionale del docente, diventa strategico esplicitare il gradiente di generatività (Costa, 2011a) emergente tra il lavoro professionale e il potenziale esercitato e sviluppato da ciascuno. La generatività della compe-

tenza (Costa, 2011b) di un insegnante si coglie infatti nei diversi momenti d'azione, allorché consente di gestire le relazioni con le conoscenze e con la prassi; di mettere in scena i saperi e far parlare l'esperienza; di gestire i contesti, interpretare le istruzioni, preparare e controllare le attività. Infine, in un processo ricorsivo, le competenze sono continuamente sviluppate e riorganizzate per gestire lo spazio delle conoscenze all'interno del quale ciascuno impara ad apprezzarsi rispetto agli altri, costruisce la propria identità e tenta di far riconoscere le sue qualità (Milani, 2000).

Per dar conto dei processi che consentono la generazione di competenze professionali nel docente, è utile far riferimento ad almeno tre grandi dimensioni e relative mutue relazioni: il soggetto che agisce, i compiti da svolgere o situazioni sfidanti, la pratica sociale e collaborativa nella quale si è inseriti (Pellerey, 2011).

La prima relazione è tra il soggetto docente e il compito da svolgere che rappresenta la situazione sfidante. In tale rapporto si attiva il processo da parte del docente nel corso del quale deve essere in grado di gestire le sue caratteristiche personali rispetto al compito e all'attività che lo attende. Si tratta di riflettere su una pratica, di interpretare una situazione, di risolvere un problema, di realizzare un prodotto, di affrontare una situazione o relazione lavorativa nuova. In quest'ottica la competenza di un insegnante si evidenzia nell'essere in grado di attivare, guidare, sostenere, controllare, valutare il processo che permette il conseguimento del risultato atteso. Questo processo è legato ad una forma di conversazione, ad un argomentare tra se e sé, un porsi domande e cercare di rispondervi, un cercare soluzioni che possano parallelamente attivare processi di critica e di coscientizzazione (Calderhead Gates, 1993).

L'intenzione di agire deriva allora dall'interazione tra il sistema del Sé (conoscenze concettuali e operative; motivi, valori e concezioni; attribuzione di valore nei riguardi del Sé, degli altri e del contesto lavorativo) e la percezione della situazione specifica e del compito da affrontare e delle sue caratteristiche (Pellerey, 2011; Nuttin, 1983). La componente della competenza maggiormente chiamata a intervenire in questa relazione generativa è quella *interpretativa*, in quanto si tratta di dare senso ad una situazione, cogliendone gli aspetti che implicano un intervento che la modifichi secondo un obiettivo specifico e contemporaneamente percependo se si è in grado di vivere tale situazione in maniera valida ed efficace. Lo sviluppo di questa dimensione comporta per il docente una riflessività condivisa (Schön, 1993) sulle pratiche comuni, la costruzione e l'attivazione di una sorta di "mente condivisa" che è il luogo, il più delle volte virtuale ma anche reale, in cui si intrecciano pensieri, emozioni, proposte, ipotesi di pratiche¹⁰. È la nascita, entro

10 Maria do Céu Roldão (2008, p. 53) afferma che la *riflessività* e la figura dell'*insegnante riflessivo* sono state oggetto, nel lessico amministrativo e scolastico, di una banalizzazione che spesso svuota l'intero concetto del suo senso, vale a dire il teorizzare e fondare con rigore l'azione professionale su una messa in discussione contestualizzata che solo la pratica può dare. Conseguentemente è importante sottolineare una distinzione chiara tra il significato semplicistico associato all'idea di pratica riflessiva e le basi teoriche della riflessività all'interno dell'epistemologia della pratica. Nel primo caso, che il termine *riflessione* preso nella sua accezione comune e corrente tende a rafforzare, la riflessione diverrebbe sinonimo dell'intero atto spontaneo di commento/descrizione/osservazione/valutazione di qualche cosa che è avvenuta. Un simile approccio, spesso citato dai soggetti di studi e ricerche per descrivere le conversazioni informali tra insegnanti a proposito di studenti e lezioni – aspetto questo rilevante per ciò che riguarda la sfera degli interessi e delle preoccupazioni dei docenti – nella maggior parte dei casi studiati si limita ad un atteggiamento non analitico, bensì descrittivo, che difficilmente porta alla produzione di nuove conoscenze riguardo a una certa situazione. Affinché la riflessività implichi la costruzione di conoscenze, è necessario che essa si traduca piuttosto in strumenti analitico-investigativi che portino alla formulazione delle ipotesi esplicative e alla loro successiva verifica. Questa pratica presuppone l'analisi e la discussione tra pari sulle situazioni pedagogico-didattiche createsi, e la produzione di interpretazioni suscettibili di essere riapplicate e confrontate nella pratica, coerentemente con le linee guida di questa conferenza.

una logica di partenariato, di un Sé comune, consapevole, che opera come soggetto collettivo e che, per restare tale nel tempo e di fronte ad una pluralità d'interlocutori, ha bisogno di elaborare con la riflessione sull'esperienza un proprio patrimonio di idee e di proposte (Roldão, 2008).

Tale dimensione pertanto deve poter supportare lo sviluppo di un'identità professionale che consenta di imparare a insegnare investendo aspetti intensamente personali, coinvolgendo intelletto, emozioni e identità. Ciò comporta processi complicati, riguardanti le dimensioni temporali del presente, passato e futuro (Hagger e McIntyre, 2006)¹¹.

La seconda dimensione/relazione che struttura la competenza del docente è quella tra il docente e il contesto sociale e collaborativo nel quale è inserito. Le scuole sono contesti in cui si esprimono flussi di conoscenze di diverso tipo, che si trasmettono, si acquisiscono, si filtrano, si sedimentano con gradi di esplicitazione differenti. Il problema diventa, allora, quello di trasferire e accrescere le conoscenze, di essere in grado di formalizzarle, rinforzarle, integrarle attraverso l'attivazione di processi sociali e organizzativi, politiche di gestione, di organizzazione e formazione efficaci, individuando i contesti e le condizioni che favoriscono i processi di apprendimento individuale e organizzativo. Insomma, le organizzazioni di lavoro creano "patrimoni professionali" che stentano a diventare "patrimonio organizzativo" e, pertanto, hanno bisogno di azioni organizzative mirate. La scuola come organizzazione è strutturata anche a quel sentimento di appartenenza a una comunità, ovvero il sentirsi simili agli altri, riconoscerne l'interdipendenza ed essere disponibili a mantenerla, avere la sensazione di appartenere a una struttura pienamente affidabile e stabile (Snoek, 2008).

Nello sviluppo delle competenze è infatti chiaro il ruolo della realtà viva e dinamica della comunità di pratica che nel suo dominio rappresenta e istituisce un sistema di reciproco aiuto e sostegno. L'intero sistema comunitario viene così a costituirsi come un sistema di relazioni di aiuto, guida e sostegno non solo nello stimolare le manifestazioni della competenza, ma anche nel promuovere lo sviluppo (Alessandri, 2007; Fabbri, 2007).

Rispetto alla dimensione/relazione precedente, questo aspetto sposta l'attenzione dei processi di professionalizzazione da una prospettiva individualistica, che sviluppa le capacità degli insegnanti come professionisti operanti in modo indipendente, ad una concezione degli insegnanti come membri di comunità di pratiche locali (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Gli insegnanti che hanno aspettative positive circa la validità delle pratiche a cui si formano e che mettono in atto regolarmente, desidereranno conoscerle abbastanza bene da integrarle nel loro repertorio in classe, riceveranno "conoscenza" dagli esperti e collaboreranno con i pari, per costruire il senso del processo di insegnamento/apprendimento nei loro contesti. Lo sviluppo dell'insegnamento, attraverso la pratica costruttivista, includerà attività come la ricerca azione, il dibattito con i colleghi sulle convinzioni, sui presupposti che guidano il proprio insegnare, e la registrazione di riflessioni didattiche, al fine di divenire sempre più esperti grazie ad un processo di significazione dell'esperienza¹² come contesto d'azione e rielaborazione cri-

11 Tra le questioni prioritarie che afferiscono pertanto a questa dimensione, sono la percezione di sé necessaria a chi insegna a studenti di varia provenienza, insieme alla capacità di sviluppare autorevolezza intellettuale e morale; risultano rilevanti, inoltre, le modalità per conciliare diverse immagini di sé come insegnante e collega, e visioni ideali del proprio insegnamento con realtà scolastiche quotidiane.

12 L'incapacità di distaccarsi dall'io narrante molto spesso non consente di pensare riflessivamente e criticamente ciò che si è compiuto. Apprendere dall'esperienza comporta l'attivazione di processi di elaborazione, l'apertura di nuove finestre di comprensibilità, di presa di parola che consentano ai soggetti di pensare se stessi, di imparare a leggere e decodificare le situazioni in cui sono di volta in volta coinvolti. La riflessione infatti è un dispositivo

tico-dialogica (Ellerani, 2010). «Dal colloquio possono nascere sollecitazioni e contributi, interazioni e solidarietà destinate a favorire il superamento di difficoltà, l'auto interrogazione e la verifica di sé, la disposizione all'apertura e alla mutualità e la conseguente rinuncia alla chiusura e all'autoreferenzialità, l'attitudine a cercare con gli altri e a trovare insieme le risposte alle domande fondamentali poste dall'esistenza» (Rossi, 1996, p. 34).

A livello organizzativo scolastico questo si traduce nella volontà di promuovere nelle modalità di lavoro del docente un accordo non costrittivo sul modo di intendere l'attività (Rorty, 1994) coltivando, in tal modo, comunità di pratica caratterizzate da stili euristici dialogici e collaborativi dove tutti si impegnano ad ascoltare e valutare le differenti argomentazioni, i diversi modi di rapportarsi al materiale, di costruire i dati e di strutturare la teoria senza censure aprioristiche (Rorty, 1994).

La terza relazione entro cui analizzare il valore generativo della competenza considera il soggetto che agisce, ed il compito da svolgere, come inseriti in un contesto culturale e pratico che evolve nel tempo e si differenzia geograficamente. Nella teoria di Engestrom (1990, 1987) lo sviluppo dell'apprendimento di confine si realizza nella comprensione delle contraddizioni delle azioni umane segnate da mediazioni e interazioni collettive che si modificano nel tempo, adattandosi alle mutate circostanze grazie all'evoluzione degli artefatti umani. Anche l'attività educativa scolastica evolve nel tempo e le singole azioni, sia dei docenti, sia dei discenti, vanno considerate secondo due prospettive: la prima considera l'evento concreto messo in atto; la seconda è maggiormente attenta al suo significato e al valore entro la prospettiva storica ed evolutiva. Come afferma McIntyre (1993), la singola azione si iscrive in una pratica e il suo valore può essere colto solo a partire dal senso e dal valore che la pratica stessa ha nel contesto della comunità umana nella quale si attua. L'approccio storico-culturale dell'attività consente di qualificare le pratiche formative come attività che si evolvono nel tempo attraverso tensione, contraddizione e innovazione, sviluppando soluzioni e strumenti adattabili a contesti specifici, con trasformazioni continue quando nuovi modi di pensiero e d'azione confliggono con modi accettati (Engestrom, 1990; 1999). Le contraddizioni possono quindi essere fonti di apprendimento in espansione, di cambiamenti innovativi e miglioramenti di pratiche nei sistemi di attività, che si delineano attraverso la costante ricerca di un equilibrio (Engestrom e Sannino, 2010). In termini di sviluppo professionale questo evidenzia la necessità di non puntare solamente all'apprendimento individuale di conoscenze specifiche, quanto piuttosto allo sviluppo di pratiche culturali basate su regole, strumenti che facciano leva su metodologie critiche, euristiche, riflessive, da costruire e spendere in situazione (Mortari, 2010; Caena 2011)¹³. L'azione riflessiva alla base del processo di professionalizzazione si configura in questo senso come procedura di analisi di scelte, opzioni metodologiche ed operative, di modelli didattici ma anche di politiche educative a livello locale e nazionale, consentendo pertanto alle riforme scolastiche di non assumere carattere normativo-burocratico ma piuttosto culturale e politico.

definibile come la dinamica conversazionale che, interagendo in situazione e con la situazione, introduce un processo euristico consapevole mediato dalla riflessione. In altre parole, è l'atteggiamento interlocutorio che si attua nella soluzione di una situazione problematica e che si esprime nella costante transazione tra "fare" e "pensare".

- 13 Come afferma la Caena (2011), le rappresentazioni sul ruolo e la professionalità degli insegnanti si possono concepire come costruzioni storiche contenenti contraddizioni – visioni di ruoli e responsabilità in conflitto, percezioni diverse degli attori coinvolti nella formazione, contraddizioni tra teoria e pratica formativa, e tensioni per aspetti organizzativi e istituzionali a vari livelli.

3. Come potenziare lo sviluppo professionale nella fase dell'*induction*

Le politiche di introduzione alla professione perseguono una serie di obiettivi politici, ivi compresi: la gestione delle carenze di competenze tra il corpo docente, il miglioramento del rendimento degli Istituti scolastici e degli insegnanti, l'incoraggiamento di più persone all'accesso alla professione di insegnante al fine di sostituire il gran numero di pensionamenti previsti e il miglioramento dell'efficacia dei programmi iniziali di formazione dei docenti (SEC, 2010; Cedefop, 2009).

Dagli studi comparativi fatti in Europa, si dimostra che non esiste un modello unico di politiche efficaci di introduzione alla professione; i programmi europei palessano infatti (Sec 538, 2010) una notevole diversità: possono essere volontari o obbligatori, localizzati o nazionali; possono essere o meno collegati a periodi di prova o alla valutazione delle competenze degli insegnanti (Vuorikari, 2010; Cedefop, 2008; OECD, 2011b).

In questa sede ci limiteremo a indicare tre aspetti che, innestandosi sul triangolo di sviluppo delle competenze descritto nel paragrafo precedente, consentirebbero di potenziare lo sviluppo professionale dei docenti nella fase che precede l'immissione in ruolo. Esse sono:

1. la leadership educativa del dirigente;
2. la presenza di figure specializzate nel supporto professionale;
3. il potenziamento dei sistemi di riconoscimento e valorizzazione delle competenze in un'ottica di *empowerment* professionale (tramite la creazione di un *portfolio*).

La ricerca Talis (OECD, 2009) suggerisce come la leadership efficace di un dirigente scolastico possa svolgere un ruolo essenziale nella vita lavorativa degli insegnanti poiché concorre ad indirizzare lo sviluppo degli insegnanti coerentemente con i processi di innalzamento della qualità formativa offerta dal sistema scolastico. I dati della ricerca dell'OECD testimoniano che, dove esistono scuole con una forte leadership educativa, emerge un forte collegamento tra l'identità e la qualità formativa offerta con il processo di valutazione dei bisogni e delle aspettative professionali dei docenti. Un'efficace leadership educativa consente, infatti, migliori relazioni studente-insegnante, un maggiore riconoscimento per le pratiche di insegnamento innovativo, un'enfasi più netta sui risultati raggiunti e una maggiore collaborazione tra insegnanti.

La leadership del dirigente, basata sulla sua capacità di comunicare, motivare e coagulare i processi generativi cognitivi intorno a una visione strategica, può essere sintetizzata come una serie di azioni tendenti a rimuovere gli ostacoli, a promuovere sostegno materiale ed emotivo, a prendersi cura dei dettagli che rendono il cammino più facile, a condividere la partecipazione al percorso e alla soddisfazione finale, a identificare una meta significativa per il prossimo itinerario (Costa, 1999). La sua azione diventa in tal modo condizione indispensabile per promuovere, specialmente nei docenti junior, una cultura organizzativa capace di valorizzare competenze, consolidare identità, favorire innovazione e performance di qualità.

Per concretizzare ciò, l'azione del dirigente dovrebbe essere finalizzata a (SEC 538, 2010):

- Alimentare il confronto tra docenti e promuovere la creazione di comunità di pratica: il contatto con altri insegnanti principianti può essere utile, giacché può dimostrare che i problemi che affronta il nuovo insegnante non sono unici; tale tipo di sostegno fornisce soluzioni "realistiche" fondate su rapporti innescati dalla presenza nella scuola di comunità di pratica che possono aiutare gli insegnanti novizi ad affrontare problemi pratici.
- Assicurare un ambiente rispettoso e sereno: è essenziale che i problemi e le sensazioni personali possano essere discussi ed esternati senza il rischio di venire strumentalizzati come motivo di giudizio sulla propria competenza professionale.

Essi possono essere discussi con i pari o con un tutor, il quale non è responsabile della valutazione dell'insegnante o delle decisioni in merito al rinnovo dei contratti, ecc.

- Organizzare un carico di lavoro ridotto: per gli insegnanti principianti tutte le lezioni sono nuove e hanno bisogno di attenta preparazione. Insieme alla mancanza di esperienza, ciò può creare un carico di lavoro molto pesante che può rafforzare i sentimenti di inadeguatezza. Gli insegnanti principianti possono essere aiutati riducendo il numero di ore di insegnamento (senza alcuna decurtazione dello stipendio) e/o fornendo loro sostegno attraverso l'insegnamento di squadra o il co-insegnamento.

Il secondo elemento in grado di potenziare lo sviluppo professionale nella fase dell'*induction*, è sicuramente lo sviluppo di figure istituzionali di docenti che siano in grado di aiutare l'insegnante principiante, fornendo sostegno a livello personale/affettivo, a livello sociale e professionale mediante l'uso di una serie di approcci, quali ad esempio l'affiancamento, la formazione, la discussione, l'orientamento scolastico, ecc. I tutor sono una componente importante, forse la più importante, di un programma di introduzione alla professione (Vuorikari, 2010; SEC 538, 2010), in quanto espressione di tre tipi di padronanza (Margiotta, 1997 a):

- la padronanza *deontologica*: l'insegnante, professionista della mente, lavora in gruppo e guida l'allievo nella sua navigazione tra le basi di conoscenza e di esperienza della società complessa;
- la padronanza *diagnostico-metodologica*: l'insegnante osserva e analizza i talenti in formazione dei singoli allievi, costruisce e gestisce, in cooperazione con altri attori formativi, un curriculum idoneo a stimolare la personalizzazione esperta degli apprendimenti scolastici degli allievi;
- la padronanza *epistemologica*: l'insegnante modella il sapere-insegnamento in una continua tensione con la rete dei saperi-ricerca.

Affinché il sistema di tutoraggio possa dare sostegno in merito a tutti e tre i livelli (personale, sociale e professionale), è essenziale che fornisca altresì sostegno a livello di didattica disciplinare, oltre agli aspetti generali dell'insegnamento e dell'apprendimento. Sarebbe auspicabile mutuare l'esperienza inglese, dove i tutor di accompagnamento nella fase di *induction* sono coordinati dal CPD Leader¹⁴, una figura specializzata che garantisce uniformità di giudizio e corretta applicazione degli aspetti procedurali correlati alla valutazione della performance scolastica, oltre che un'effettiva connessione con la *policy* scolastica complessiva di sviluppo della professionalità degli insegnanti (Dordit, 2011).

Il terzo fattore è la creazione di un sistema di riconoscimento e valorizzazione delle competenze attuato in una prospettiva di empowerment professionale attraverso la creazione di un *portfolio*. Questo consente una vera e propria capitalizzazione delle competenze da parte del docente, offrendo la possibilità di rendere "leggibile" la professione attraverso la "lettura" del fare scuola, dei suoi obiettivi, dell'efficacia dei suoi processi, del raggiungimento effettivo di risultati positivi. Il portfolio rappresenta per il neo docente (ma non solo) uno strumento di reale incremento della professionalità in quanto offre la possibilità di potenziare e coniugare l'istanza metacognitiva con quella critico-riflessiva necessaria per costruire identità professionali consapevoli.

Lo strumento dello *showcase portfolio* permette di fatto al docente di assumersi la responsabilità primaria della selezione dei suoi migliori lavori da condividere, incoraggiando conseguentemente il senso di partecipazione e di possesso di ciascuno

14 Questa figura rappresenta il coordinatore nella scuola del gruppo per lo sviluppo professionale continuo dei docenti.

studente nei confronti dei propri lavori più rimarchevoli; ciò valorizzando i progressi nella crescita personale e professionale, che vengono direttamente stimolati dalla predisposizione di questo strumento. Utilizzando il portfolio, il docente è sollecitato ad un'azione di documentazione che diviene funzionale sia alla promozione di riflessività professionale sia di "empowerizzazione" (Cerini, 2011) rispetto alle attività svolte. Il portfolio consente di riorganizzare il lavoro svolto nelle varie classi, raccogliendo e sintetizzando il materiale prodotto, facendolo divenire occasione di ulteriore riflessione e di miglioramento delle proprie pratiche educative. Documentare il proprio lavoro significa anche implicitamente "comunicarlo" alle altre componenti (studenti, famiglie, extrascuola, etc.), attribuendo senso alle fatiche quotidiane e valorizzando quanto svolto dai discenti e dagli operatori tutti. Il portfolio permette dunque a chi insegna di avvalorare e rendere espliciti gli eventi più significativi della propria biografia professionale (che è fatta di preparazione culturale iniziale, di attività di formazione in servizio, di partecipazione e ricerche, di assunzione di incarichi di responsabilità nella scuola, ecc.) (Cerini, 2011; Galliani, Zaggia e Serbati, 2011).

La messa a sistema di uno strumento quale il portfolio consentirebbe peraltro, specialmente al docente ad inizio carriera, di privilegiare lo sviluppo meta-cognitivo dove la narrazione diventa costruzione di identità professionale, strumento riflessivo, atto formativo, ambito di cambiamento, presa di consapevolezza.

Conclusioni

Il momento di passaggio che porta dalla formazione iniziale dell'aspirante docente al ruolo, deve poter trovare in Italia una politica capace di valorizzare, orientare e capitalizzare le competenze professionali esistenti. La precarizzazione rischia infatti di depotenziare la motivazione dei docenti che pervengono al ruolo dopo un'annosa trafila e di generare un processo cosiddetto di "selezione avversa" dei docenti nella scuola (gli insegnanti migliori si orientano cioè verso altri lavori) (CEDEFOP, 2010).

Si affaccia, quindi, l'esigenza di mettere a disposizione/in atto opportunità di collocazione e sviluppo professionale personalizzate e vicine come possono essere, ad esempio, quelle gestibili nell'ambito dell'autonomia delle scuole e di reti di scuole, da orientare, sostenere e incentivare con strategie e programmi di più ampio raggio e respiro: regionali, nazionali ed internazionali e con il coinvolgimento di soggetti ed istituzioni extrascolastiche. Una prospettiva che riesca ad andare oltre i rigidi meccanismi di graduatoria, su cui si appoggia ancora gran parte del funzionamento della macchina scolastica, e che necessita di un riorientamento della dirigenza scolastica verso la leadership collaborativa, piuttosto che verso il *new public management* ed il contrattualismo totale.

Considerato l'ingente turn-over previsto nei prossimi anni sia tra i docenti, sia tra i dirigenti (compresi i nuovi in via d'immissione) ed il prolungamento del servizio a causa delle nuove disposizioni pensionistiche per i non giovanissimi (neo e prossimi) assunti a tempo indeterminato, non ci si può limitare a progettare e chiedere correzioni di sistema finalizzate a superare questo stato di cose (Bertola e Checchi, 2008). Risulta necessario ed urgente lavorare, anzitutto, affinché le esperienze pregresse e le aspirazioni dei "quarantenni" vengano trattate come la risorsa disponibile per affrontare le sfide intergenerazionali richiamate nel paragrafo precedente, anche perché non c'è alternativa sostenibile. Riconoscere e sviluppare le risorse/capitale umano disponibili, genera più valore per i soggetti e per il sistema di quanto non faccia l'attesa/illusione del cambiamento o l'enfasi sulle inadeguatezze. È un criterio che vale a tutti i livelli ed in tutti i campi dell'organizzazione e dello sviluppo personale e educativo. In questa prospettiva la collocazione funzionale, la formazione continua e lo sviluppo professionale non sono (solo) compensazione di lacune ma soprattutto valorizzazione, promozione e investimento, non spesa. E sono parte costitutiva della politica della qualità di ogni scuola autonoma ed in rete.

In un'organizzazione scolastica che rimane fortemente ingessata e condizionata dai meccanismi dell'assegnazione del personale, in base al principio amministrativo della fungibilità che considera ogni operatore uguale/interscambiabile con l'altro e la funzione docente anch'essa uguale per tutti, o al più integrabile con qualche "aggiunta", non è semplice attivare politiche del personale attente e capaci di valorizzare le competenze personali e il corso della vita professionale.

A livello di sistema si potrebbero ipotizzare strumenti di accompagnamento e di supporto per favorire l'ingresso nella carriera professionale beneficiando di una consulenza su specifici aspetti legati alle attività di programmazione didattica e insegnamento, di valutazione degli esiti di apprendimento e di collaborazione con il corpo docente. L'introduzione di un portfolio professionale consentirebbe di articolare percorsi di crescita professionale tali da garantire all'insegnante neoassunto di fare proprio il modello organizzativo e di comprendere l'articolazione gerarchica del sistema scolastico di appartenenza. È auspicabile giungere ad una forma di inserimento guidato e protetto, supportato da figure appositamente formate per una funzione di accompagnamento, sulla base di standard di apprendimento definiti o in alternativa ad un programma di progressivo rafforzamento e potenziamento di competenze professionali.

Affrontando la centralità di questa fase di sviluppo professionale con logica integrata, coniugando sentieri di sviluppo formativi con meccanismi di valorizzazione e di raccordo di sistema, è possibile introdurre nuovi assunti nella professione, richiedendo loro di dimostrare un grado di performance al livello delle aspettative, e al contempo rispondendo alla finalità di far accedere gli insegnanti in prova all'interno di una comunità professionale, fornendo strumenti per un costante confronto con i docenti più esperti.

Per realizzare questo è necessario promuovere una *governance formativa* (Snoek, 2008) che impegni il governo a riconoscere la necessità di un coinvolgimento attivo degli insegnanti come dei dirigenti nei confronti dei progetti di sviluppo professionale, facendo leva sulle possibilità spesso limitate dell'autonomia scolastica. Ciò, unitamente ad una riforma che valorizzi la formazione iniziale e continua degli insegnanti, potrà garantire la continuità e la consequenzialità delle varie tappe del percorso di crescita che, parafrasando Lee Shulman¹⁵, consenta di invitare la ricchezza, la complessità e la bellezza dell'insegnamento a "uscire dall'armadio", in modo che esse diventino visibili e accessibili a coloro che vivono il mondo della scuola con dignità, partecipazione e rinnovato spirito motivazionale.

Bibliografia

- Adams, J.S., (1965). Inequity in social exchange. *Adv. Exp. Soc. Psychol*, 62, pp. 335-343.
- Ajello, A., Ghione, V., (2000). Quale Autonomia. Ripensare la scuola con prospettive pertinenti. In Benadusi, L. e Serpieri, R. (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (a cura di), (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- AAVV., (2011). *Almaurea: XII Profilo dei laureati italiani. L'istruzione universitaria nell'ultimo decennio. All'esordio della European Higher Education Area*. Bologna: Il Mulino.
- Altet, M., Chartier, E., Paquay, L., Perrenoud, P., (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.

15 Vedi la prefazione di Lee Shulman al libro di George Walker et al. (2007). *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Annali Pubblica Amministrazione, (2008). *Sviluppo Professionale degli insegnanti*, APA, 1-2.
- Aquario, D., Cavallo, A., Ghedin, E., Nalon, B., (2010). Docenti a confronto sulle concezioni dell'insegnamento. In Semeraro, R. (a cura di) *Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria*. Lecce: Pensa.
- Bertola, G.; Checchi, D. (2008). *Organizzazione delle Risorse Scolastiche. Motivazione, Organizzazione e Carriere degli Insegnanti nel Sistema Pubblico Italiano*, Programma Education FGA Working Paper, n.5 (12/2008).
- Caena, F., (2010) *Prospettive europee sulla formazione iniziale degli insegnanti secondari*. Lecce: Pensa.
- Calderhead, J., Gates, P. (a cura di) (1993). *Conceptualizing Reflection in teacher development*. London: Falmer.
- Cavalli, A., Argentin, G., (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Cedefop, (2008). *Career development at work: a review of career guidance to support people in employment*, Publications Office, Luxembourg (CEDEFOP Panorama; 151). Available from Internet: <http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/5183_en.pdf>. [cited 15.12.2010].
- Cedefop, (2009). *Professionalizing career guidance: practitioner competences and qualification routes in Europe*. (CEDEFOP Panorama; 164). Available from Internet: <http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/5193_en.pdf>.
- Cenerini, A., Drago, R. (2000). *Professionalità e codice deontologico insegnanti*, Trento: Erickson.
- Cerini, G. (a cura di), 2011, *La strategia del Portfolio*, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna. Napoli: Tecnodid.
- COM (392), (2007). *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*. Bruxelles, 3/8/2007.
- Costa, M., (1999). *Dirigere la scuola dell'Autonomia*. Torino: Isedi-Utet.
- Costa, M., (2011a). Il valore della competenza. In Costa, M. (a cura di), *Il valore oltre la competenza*. Lecce: Pensa.
- Costa, M., (2011b). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Milano: Franco Angeli.
- De Sanctis, G., (2010). *TALIS. I docenti italiani tra bisogni di crescita professionale e resistenze*, Fondazione Agnelli, 24.
- Di Francesco, G. (a cura di), (2008). *Il capitale esperienza. Ricostruirlo, valorizzarlo: Piste di lavoro e indicazioni operative*. Collana I libri del Fondo sociale europeo ed. ISFOL.
- Dordit, L., (2011). *Modelli di reclutamento e formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*. Trento: Ediz Pat IPRASE.
- eTwinning, (2011). *Sviluppo professionale degli insegnanti: uno studio sulla pratica attuale*, <http://www.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/eTwinning_report_2010/IT_eTwinning_Report_2011.pdf>.
- Ellerani, P., (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti: Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*. Milano. Franco Angeli.
- Engeström, Y., 1987, *Learning By Expanding. An Activity-Theoretical Approach To Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., (1990). *Learning, working and imagining*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., (1999). *Prospectives on Activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engestrom, Y., (2001). Expansive Learning at work: towards an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, pp. 122-156.
- Engeström, Y., Sannino, A., (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, pp. 1-24.
- Fabbri, L., (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fondazione Giovanni Agnelli, (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- Galliani, L., Zaggia, C., Serbati, A. (a cura di), (2011). *Adulti all'università: Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Hagger, H., McIntyre, D., (2006). *Learning teaching from teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Lave, J., Wenger, E., (1991). *Apprendimento situato* (trad. it. 2006). Trento: Erickson.
- Margiotta, U., (1997 a). *L'insegnante di qualità*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (a cura di). (1997 b). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti. Linee me-*

- odologiche e operative*. Roma: Armando.
- Margiotta, U., (2010). *Abilitare la professione docente*. Lecce: Pensa.
- McIntyre, S., (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. In Calderhead, J., Gates, P., (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press.
- Mezirow, J., (1991). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (trad. it. 2003). Milano, Cortina.
- Milani, L., (2000). Le competenze specifiche del mestiere di docente. *Scuola italiana moderna*, n.19, pp.4-6
- Mortari, L., (2010). *Dire la Pratica*. Milano: Mondadori.
- Nuttin, J., (1983). *Teoria della motivazione umana*. Roma: Armando.
- OECD, (2008). *Education at glance*. Paris: OECD.
- OECD, (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD, (2010). *Development an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- OECD, (2011). *Education at glance*. Paris: OECD.
- OECD, (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Pellerey, M., (2009). *Educare*. Roma: LAS.
- Pellerey, M., (2011). L'approccio per competenze è un pericolo per l'educazione scolastica. *Scuola democratica*, 2, pp.37-54
- Roldão, M.C., (2008). Formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca e sulla pratica riflessiva: *Sviluppo Professionale degli insegnanti*, Annali Pubblica Amministrazione, 1-2., pp.47-63
- Rorty, R., (1994). *The Linguistic Turn: Recente Essay in Philosophical Method*, Chicago 1967, tr. it. S. Velotti, *La svolta linguistica*, Milano: Garzanti.
- Rossi, B., (1996). Il genitore. In Scurati, C. (a cura di), *Volte dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Rousseau, D.M., (1998). The problem of the psychological contract considered. *Journal of Organizational Behavior*, 19, pp. 665-671.
- Schön, D., (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo (ed. or. 1983).
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., Bakker, A., (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, pp. 71-92.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., Salanova, M., (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, pp. 701-716.
- SEC (538), (2010). Sviluppo di programmi di introduzione alla professione coerenti e sistemati per insegnanti principianti: una guida per i responsabili politici: una guida per i responsabili politici. Scaricabile da internet: <http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410_it.pdf>.
- Shulman, L.S., (2004). *The wisdom of practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Snoek, M., (2008). Coinvolgimento di scuole e insegnanti nel processo di apprendimento: per lo sviluppo del lavoro in partenariati e comunità didattiche. In *Sviluppo Professionale degli insegnanti*, Annali Pubblica Amministrazione, 1-2.
- Striano, M., (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- TreeLLLe, (2006). *Oltre il precariato*, Quaderno n. 6.
- Van Horn, J.E., Schaufeli, W. B., Enzmann, D., (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(1), pp. 91-108.
- Vuorikari, R., (2010). *Sviluppo professionale degli insegnanti*. Bruxelles: Unità Europea eT-winning (CSS).
- Wenger, E., (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (trad. it. 2007). Milano. Cortina.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M., (2002). *Coltivare comunità di pratiche* (trad. it. 2007). Milano: Guerini.



Open Educational Resources: una prospettiva allo sviluppo sostenibile in ambito formativo ed educativo

Open Educational Resources: A view on the sustainable development in education and training

Monica Banzato

Università Ca' Foscari, Venezia
banzato@unive.it

ABSTRACT

This paper presents an overview of Open Educational Resources (OERs) and examines the key factors influencing their production and dissemination.

Characteristics of OERs in support of teaching and learning are described, along with international research, applications, tools and models of use in learning. Main OERs' limitations are discussed, especially those which hinder their diffusion. Finally, reasons to use and produce OER are pointed out for institutions, teachers, and researchers.

Questo articolo presenta una panoramica sulle Open Educational Resources (Oers) ed esamina una serie di fattori chiave che influenzano la loro creazione e pubblicazione.

Vengono esaminate, quindi, le caratteristiche delle OERs per sostenere l'insegnamento, l'apprendimento e la ricerca, attraverso le iniziative internazionali, le applicazioni e i modelli di apprendimento aperto. Infine, identifica le limitazioni che ostacolano la loro diffusione e indaga le ragioni per cui le istituzioni, gli insegnanti e i ricercatori potrebbero utilizzare e produrre OER.

KEYWORDS

Learning, Educational resources, Open access, OER.
Apprendimento, Risorse educative, Open access, OER.

Introduzione

Gli ambienti digitali del web 2.0 offrono una serie di *affordances* molto potenti per gli educatori e molte di queste non sono ancora pienamente sfruttate. Nel passato, il mondo dell'educazione ha sempre cercato di ottimizzare metodi e tecniche progettate per superare le limitazioni all'accesso delle informazioni e sfruttare le capacità di comunicazione dei media. Ad esempio, le prime università sono state costruite attorno alle biblioteche medievali che fornivano l'accesso ai rari volumi e manoscritti. Anche le prime forme di educazione a distanza sono state costruite utilizzando i testi a stampa e le forme più semplici di comunicazione asincrona offerte dai servizi di po-

sta, e successivamente da altri media come radio e TV. Il Web ha consentito molto di più che accedere (quasi ovunque) a una quantità di contenuti pressoché illimitata, ha aperto inedite possibilità di forme di comunicazione, di collaborazione e di produzione di materiali digitali tra gli stessi utenti (lettori, autori, co-autori, editori allo stesso tempo) che sono di molti ordini di grandezza maggiori rispetto a quelle previste da qualsiasi altro mezzo industriale del passato, rappresentando così un cambiamento di paradigma dei modelli di comunicazione e di produzione di informazioni.

Gli attuali ambienti digitali offrono un vasto potenziale educativo e formativo, molto più ampio dei media del passato, in quanto orientati al coinvolgimento stesso dell'utente, non più passivo fruitore ma attore attivo e partecipativo, alla produzione, alla creazione e alla condivisione libera e aperta della conoscenza. La conoscenza diventa mezzo e fine, processo e prodotto delle attività di comunicazione, produzione, collaborazione e condivisione tra gli utenti che si esprimono attraverso la creazione, generazione, modifica e remix di nuove e di esistenti informazioni. Gli ambienti web 2.0 (come blog, wiki, youtube, mashup etc.) hanno reso possibile un vero e proprio potenziale cognitivo e sociale che prima di ora era impensabile all'interno del mondo educativo, valorizzando aspetti pedagogici chiave nella società della conoscenza come l'apprendimento informale e aperto, il *lifelong learning* e *information literacy*.

Il movimento che ha fatto propria la filosofia di apertura, condivisione, riuso e ridistribuzione dei materiali digitali è rappresentato dall'*Open Educational Resources* (d'ora in poi, OER) (Atkins et al., 2007), e si basa sulla semplice, ma potente, idea che il mondo della conoscenza dovrebbe essere un bene pubblico e quindi il web aperto fornisce una straordinaria opportunità pedagogica al mondo dell'istruzione formale. La comunità dell'OER è molto estesa nel mondo ed è unita da tre principi fondanti: da valori educativi secondo i quali le OER dovrebbero essere aperte, senza alcun costo e restrizioni; dall'utilità pedagogica, ovvero gli utenti dovrebbero essere liberi di riutilizzare, remixare, rivedere, ricreare i materiali mettendoli a loro volta a disposizione alla più grande comunità educativa (ridistribuzione); da scelte tecnologiche, capaci di supportare lo sviluppo e la sostenibilità pedagogica delle OER (wikieducator.org).

1. Open Educational Resources?

Open Educational Resources (OER) sono materiali digitali che possono essere usati e ri-usati per l'insegnamento, l'apprendimento e la ricerca e sono resi disponibili gratuitamente, tramite licenze aperte, che consentono l'uso di materiali in modo semplice che non sarebbe consentito dalle licenze tradizionali dei diritti d'autore, come quelle utilizzate normalmente dalle case editrici. Rappresentano un modello per la creazione e la condivisione di contenuti, e allo stato attuale dell'arte, non può rilasciare titoli accademici (Johnstone, 2005, Hafner, 2010). Al momento la produzione delle OER ruota attorno alla produzione di risorse educative da parte di istituzioni e comunità di pratica (OECD, 2007a), e per aumentare la visibilità e la diffusione di queste nuove pratiche a un bacino più vasto di potenziali utenti, il movimento OER si sta espandendo nelle reti più larghe dei social network (Stannard, 2010).

Il termine *Open Educational Resources* sembra sia stato usato per la prima volta nel 2002 a una conferenza ospitata dall'UNESCO. I partecipanti al forum definirono le OER come «The open provision of educational resources, enabled by information and communication technologies, for consultation, use and adaptation by a community of users for non-commercial purposes» (UNESCO, 2002). Secondo OCDE (Hylén, 2006) la definizione più accreditata di OER è: «Open Educational Resources are digitised materials offered freely and openly for educators, students and self-learners to use and re-use for teaching, learning and research». Secondo l'OLCOS, Open eLearning Content Observatory Services, invece ritiene che «There are also much broader

interpretations of Open Educational Resources (OER) [...] In short, an authoritatively accredited definition of Open Educational Resources does not exist at present» (Guntram, 2007).

OER possono includere diversi tipi di risorse digitali, come i *Learning Content* che comprendono corsi, materiali didattici, moduli di contenuti, lezioni, attività didattiche, *learning object*, video, collezioni e riviste ed anche materiali sulle buone pratiche come narrazioni, studi di caso, tecniche, metodi, processi e altro ancora. I produttori di OER mettono a disposizione della comunità strumenti e ambienti di sviluppo che supportano la creazione, l'organizzazione, la distribuzione, la ricerca, l'uso e il miglioramento dei contenuti. La produzione di contenuti prevede la possibilità di scegliere quali tipi di licenze di proprietà intellettuale utilizzare.

OER sono un fenomeno relativamente recente nell'ambito educativo e appartengono al più largo orientamento di pensiero secondo il quale bisogna sostenere l'apertura della conoscenza a tutti, senza limitazioni, orientamento condiviso da altri movimenti ben più noti, come l'*Open Source Software* (OSS) e l'*Open Access* (OA) e anche *Open Courseware* (OCW).

“Apertura” è l'idea chiave, di questi movimenti. Questa idea riflette l'orientamento democratico originario di Internet, che considera l'informazione e la formazione un bene comune di tutti. Ma che cosa significa ‘open’ nella locuzione di ‘open educational resources’?

Sembra che il concetto di ‘open’ abbia a che fare con due aspetti importanti: il primo con ‘free availability’ (libera disponibilità) delle informazioni senza restrizioni all'uso di una qualsiasi risorsa. Non ci dovrebbero essere delle barriere tecniche (*undisclosed source code*), o di iscrizione e di prezzi (sottoscrizioni, *pay-per-view fees*), e limitazioni/permessi sull'utilizzo della risorsa (*copyright* e restrizioni di licenze) per gli *end-user* (Hylén, 2006). L'utente finale dovrebbe riuscire quindi non solo leggere e usare la risorsa, ma anche adattarla, modificarla, ricostruirla, oltre che a riutilizzarla, dato che l'originale è sempre e comunque a disposizione in rete. Se la risorsa ‘X’ viene modificata da un utente, che mette a disposizione la risorsa modificata ‘X1’, ci sono a disposizione almeno due versioni di ‘X’. Questa operazione può essere ripetuta infinite volte, aumentando la disponibilità di materiale. Come afferma la Open Knowledge Foundation, organizzazione not-for-profit fondata nel 2004 dedicata alla promozione della open knowledge in tutte le sue forme, la conoscenza dovrebbe essere legalmente, socialmente e tecnologicamente aperta (<http://www.okfn.org>).

Secondo altri autori, la definizione di ‘aperto’ dovrebbe includere, anche altri aspetti più concreti e tecnici. Secondo Hylén (2006), una risorsa può essere definita aperta se ha almeno le seguenti caratteristiche:

- *Learning Content*: corsi completi, o parti di corsi, moduli di contenuti, *learning objects*, raccolte e riviste.
- Strumenti: software per supportare lo sviluppo, l'uso, il riuso, e il delivery del contenuto di apprendimento; strumenti per la ricerca e l'organizzazione dei contenuti; sistemi di gestione dei contenuti e dell'apprendimento; strumenti di sviluppo di contenuti e comunità di apprendimento on-line.
- Risorse per l'implementazione: le licenze di proprietà intellettuale per promuovere l'*open publishing* di materiali, principi di progettazione di buone pratiche, e la localizzazione dei contenuti.

Altri autori, come Walker (cit. OCDE, 2007), definiscono ‘open’ come «convenient, effective, affordable, and sustainable and available to every learner and teacher worldwide». John Daniel (cit. Downes, 2006) spiega che ‘open’ dovrebbe rispondere alle 4A: «accessible, appropriate, accredited, affordable». Downes (2006) argomenta che: “the concept of ‘open’ entails, it seems, at a minimum, no cost to the consumer or user of the resource: It is not clear that resources which require some sort of pay-

ment by the user – whether that payment be subscription fees, contribution in kind, or even something simple, such as user registration, ought to be called ‘open’. Even when the cost is low – or ‘affordable’ – the payment represents some sort of opportunity cost on the part of the user, an exchange rather than sharing» (Downes, 2006).

Come spiega Downes, il concetto di ‘aperto’ è una definizione complessa e non avrebbe molto senso ridurla a una questione di ‘bianco o nero’ in quanto si perderebbe lo spettro (e quindi le potenzialità) dei gradi di ‘apertura’ delle risorse. Il futuro contiene opportunità e sfide per arricchire e valorizzare questo concetto, senza ridurlo in angusti o scomodi limiti (Downes, 2006). Infatti, in questi ultimi anni si sono sviluppate molte iniziative per allargare un accesso diffuso alle OER e si stanno sostenendo ricerche volte ad approfondire l’impatto delle OER sul mondo dell’educazione e come questo cambierebbe all’interno di questa nuova filosofia. I sostenitori delle OER credono nella ‘cultura di apprendimento’, che altri preferiscono definire come un’ecosistema di apprendimento’ (Atkins et al., 2007), che ha come obiettivo preparare le persone ai cambiamenti continui della società, e non solo per partecipare ma anche per prosperare. Questo mondo richiede creatività, innovazione e imprenditorialità da parte di tutti gli attori coinvolti nel mondo dell’educazione e della formazione.

L’iniziativa OER è interpretata come un veicolo per la costruzione di una cultura della condivisione della conoscenza tra gli insegnanti, che si basa su teorie del learning-to-be (apprendere ad essere), intesa come cornice epistemica, piuttosto che learning about (apprendere di) (Atkins et al., 2007).

Anche il termine “educativo”, all’interno della locuzione OER, non ha una definizione univoca, in quanto non è chiaro se stia ad indicare solo i materiali prodotti per essere utilizzati entro l’educazione formale. Se venisse accettata questa accezione, si scarterebbero le risorse prodotte al di fuori delle scuole o università. Un’alternativa è considerare solo i materiali effettivamente impiegati per l’insegnamento e l’apprendimento, indipendentemente dal contesto formale, non formale e informale ((Guntram, 2007). Il vantaggio di questa opzione è che si evita di porre vincoli che limitano la definizione. Lo svantaggio sta nella difficoltà di sapere se una risorsa viene effettivamente utilizzata per l’apprendimento oppure no (Hylén, 2006).

Infine, è in atto una discussione anche sulla definizione di “risorse”. È possibile distinguere il tipo e il supporto della risorsa. I tipi di risorsa potrebbero essere corsi, animazioni, video, simulazioni, giochi ecc. supportati da pagine Web, Internet radio, televisione o carta. In questo lavoro si preferisce prendere in considerazione solo le risorse digitali, anche se questo aspetto è oggetto di dibattito.

2. Perpetual beta della conoscenza OER: user o producer?

Il passaggio dal web 1.0 al web 2.0 (e le OER appartengono a questa seconda generazione di ambienti), ha portato profondi cambiamenti riguardanti l’utente definito in gergo *prosumer* e i contenuti prodotti dal *prosumer* definiti come *User Created Content*. Le definizioni che andremo a esplorare serviranno per capire meglio il ruolo degli utenti e la definizione di risorse digitali, all’interno di un ambiente OER.

Prosumer è un neologismo che indica coloro che non si limitano a fruire passivamente delle informazioni (consumatori) ma ne producono essi stessi (produttori). Con particolare riferimento al Web 2.0, gli utenti sono “*prosumer*” che producono nuovi/originali materiali di qualsiasi tipo (testuale, grafico, musicale, fotografico, testo, video, ecc...), oppure ‘remixano’ materiali già esistenti, variandone il significato e il fine (come nel gioco del logo) rendendoli pubblici. I primi a prevedere che ogni consumatore sarebbe diventato produttore furono Marshall McLuhan e Barrington Nevitt, nel loro volume *Take Today* del 1972. L’intuizione di questi autori fu sviluppata dal futurologo Alvin Toffler nella sua pubblicazione del 1980, *The Third Wave*, dove coniò il termine *prosumer*, parola composta dalla fusione *pro-ducer* più *con-sumer*. Secondo Toffler un *prosumer* è un soggetto capace di essere allo stesso tempo pro-

duzione e consumatore di informazione. Toffler predisse che i ruoli di produttore e consumatore avrebbero cominciato a fondersi e confondersi: infatti, il mercato dava i primi segnali di saturazione della produzione di massa di merci standardizzate, cominciando a orientarsi sempre più verso prodotti altamente personalizzati.

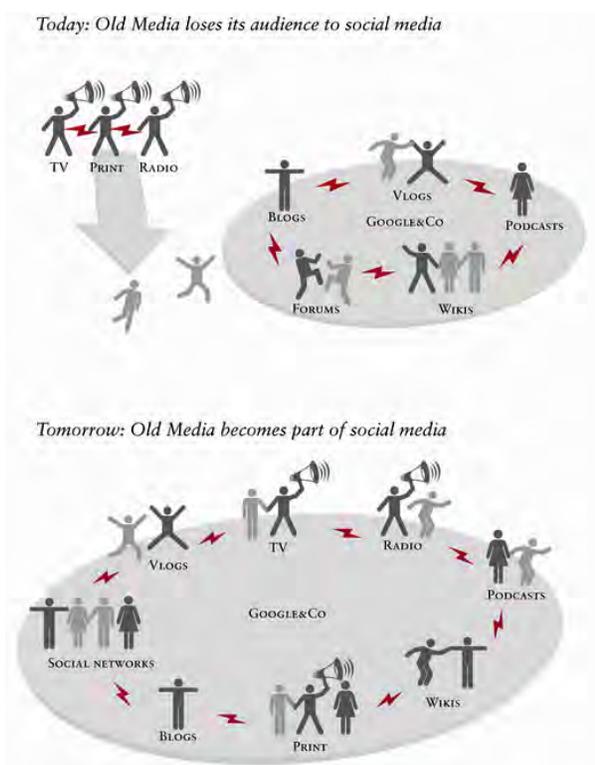


Fig. 1. Dinamiche a confronto tra media tradizionali e i nuovi media sociali (Reichenstein, 2007)

Nello scenario mediologico attuale, trenta anni dopo, è senza dubbio la rete il terreno più fertile in cui le tattiche di *prosuming* assumono nuova significazione, attraverso le dinamiche di “appropriazione” offerte agli utenti. Scorrendo la classifica dei siti maggiormente utilizzati, riportata dal sito Alexa.com (marzo, 2011), dopo Google, che si colloca al primo posto, troviamo i social network, basati sulla logica *prosuming* e dai contenuti creati dall’utente (*User Created Content*). Esempi noti sono Facebook, YouTube, Wikipedia, Blogger, Twitter, WordPress, Flickr etc.

Gli ambienti più utilizzati della rete sono quindi basati sulle dinamiche partecipative e collaborative del networking e di produzione e condivisione dei materiali di informazione (Fig. 1).

Altro concetto fondamentale, che riguarda il cambiamento avvenuto con il web 2.0, è la produzione dei materiali da parte dei *prosumer*, appunto definite come: *User Created Content*. Nel report *Participative Web and User-Created Content: Web 2.0, Wikis and Social Networking*, l’OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ha definito tre caratteristiche centrali per gli UCC (2007b, p. 17):

1. Requisiti di pubblicazione. Ci si focalizza su ciò che viene pubblicato in un qualche contesto, per esempio su un sito internet accessibile da tutti o su una pagina di un social network, ristretto a un gruppo selezionato di persone (come studenti universitari). Questo è un modo utile per escludere le email, le chat e simili.

2. Sforzo creativo. Una certa quantità di sforzo creativo dovrebbe essere impiegata nella costruzione del materiale o nell'adattamento di qualcosa di preesistente per creare qualcosa di nuovo. Questo significa che gli utenti devono aggiungere un proprio valore al lavoro. Lo sforzo creativo dietro agli UCC spesso ha un elemento collaborativo, come nel caso di siti web, modificabili collaborativamente dagli utenti. Per esempio, copiare semplicemente un pezzo di uno show televisivo e "postarlo" in un sito web che pubblica materiale video (attività frequente nei siti UCC) non può essere considerato UCC. Se un utente carica le sue fotografie, oppure esprime i suoi pensieri in un blog o crea un nuovo video musicale, questo può essere considerato UCC. Tuttavia è difficile stabilire quale sia il livello minimo di sforzo creativo ammissibile, e rimane una valutazione dipendente dal contesto.
3. Creazione al di fuori delle pratiche e delle routine professionali: il contenuto generato dagli utenti è generalmente creato fuori dalle routine e dalle pratiche professionali. Spesso non ha un contesto di mercato istituzionale o commerciale. In casi estremi, l'UCC può essere prodotto da non professionisti senza scopi di lucro. Fattori motivazionali includono la connessione con altri utenti, la ricerca di certo livello di notorietà, di prestigio o il semplice desiderio di esprimersi.

Sia il concetto di *prosumer* e di *User Created Content* appartengono a pieno titolo all'interno della filosofia che anima il movimento delle OER. In base a quanto detto fin ora, possiamo individuare altre componenti che possono aiutare a comprendere la definizione delle OER:

- *WEB 2.0*. la gran parte delle OER rientrano a pieno titolo all'interno degli ambienti Web 2.0, in quanto un repository di OER dovrebbe prevedere un insieme di applicazioni Web 2.0 che promuovono i consumatori a diventare dei produttori di informazioni e materiali digitali per l'educazione e formazione, aumentando appunto la partecipazione degli utenti, la condivisione e la produzione di materiali digitali, OER, che potremmo definire come user-generated content (come avviene nei blog, wiki, Real Simple Syndication, aggregatori, social bookmarking, gallerie fotografiche e audio-video casting, e molti altri (O'Reilly, 2005).
- *Networking*: Gli ambienti OER, per 'vivere', richiedono un'attività attraverso cui gli individui stabiliscono e sviluppano legami sociali con reti di individui, siano essi insegnanti e studenti o altri attori nel mondo dell'educazione (Jones et al., 2008).
- *Connessione*: è un indicatore multi-dimensionale del rapporto complessivo di una persona a Internet (Leung, 2010) e può essere espresso in diversi gradi misurando il senso di appartenenza sociale a un network o a una comunità (Huang et al., 2011). Tanto più alto è questo indicatore, tanto più sono alte le probabilità di successo di un sistema OER
- *Openess*: le OER per definizione sono aperti, ovvero prevedono una disponibilità (accesso fisico), accessibilità (usabilità), accettabilità (sociale empowerment), legata alla riproduzione, il riutilizzo, la ricombinazione e la pubblicazione di contenuti a disposizione uno pubblico globale, a cui possono essere liberamente aggiunti revisioni e commenti (Lane, 2009; UNESCO, 2002)
- *User Created Content*: i repository OER debbono essere sempre aggiornati con i contenuti sviluppati dagli stessi docenti che creano nuovi contenuti o remixano informazioni esistenti. «The rise of user-created content, or the so-called rise of the amateur creator, is a central pillar of the participative web and comprises various media and creative works (written, audio, visual and combined) created by Internet and technology users (including content from wireless devices such as photos). The OER phenomenon can be seen as the emergence of creative participation in the development of digital content in the education sector». (OECD, 2007a, p. 9).
- *Authorship*, si riferisce a coloro che sono responsabili della produzione delle OER, sia come unico autore, o paternità condivisa – un gruppo di ricercatori o insegnanti, un insegnante con gli studenti, o altri gruppi.

- *Collaborazione*: l'atto di modificare, cambiare, elaborare, mixare OER può essere realizzato a più mani, con una o più persone contemporaneamente, in un progetto comune;
- *Comunità*: le comunità che si possono creare attorno a un repository OER possono essere di tipo formale, ovvero «si sviluppano all'interno di un contesto organizzato e strutturato come l'istruzione formale e la formazione aziendale, ed è intenzionale dal punto di vista dello studente» (Punie et al., 2008); comunità informale: «è inserito nelle attività della vita quotidiana ed è in gran parte è spontanea dal punto della partecipazione, spesso legata all'apprendimento esperienziale o accidentale» (Punie et al., 2006); comunità non formali «di solito si sviluppano al di fuori dei tradizionali sistemi di istruzione e formazione ma dalle stesse patrocinate, e la partecipazione di docenti e studenti è intenzionale, ma di solito non porta a certificati ufficiali» (Punie et al., 2008).

Nel prossimo paragrafo verranno presentate diverse iniziative e progetti OER e osserveremo come le caratteristiche appena citate possono essere presenti con vari gradi di intensità (o in alcuni casi anche assenti, in quanto non previsti dal progetto), e di variazioni. È possibile quindi affermare che ogni progetto porta con sé una propria definizione di OER, che dipende da obiettivi, finalità, sistemi tecnologici, modelli di partecipazione dell'utenza e licenze dei contenuti.

3. Progetti e iniziative OER

A livello internazionale esistono numerose iniziative OER nell'ambito dell'educazione, come riportato dall'osservatorio OLCOS (Open e-Learning Content Observatory Services) (Guntram, 2007), dall'OCDE (2007a) e Wiley (2006a). Stando ai dati riportati da questi studi, esistono oltre 3000 corsi ad accesso aperto (OpenCourseWare) e sono attualmente disponibili da oltre 300 università nel mondo. Ad esempio: 1) Negli Stati Uniti, 1700 corsi sono stati messi a disposizione dall'Università degli Studi basati su progetti del MIT, Yale University, Rice University, Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health, Tufts University, Carnegie Mellon University, University of Notre Dame, e Utah State University; 2) In Cina, 750 corsi sono stati resi disponibili dalle 222 università appartenenti al CORE, China Open Resources for Education; 3) in Giappone più di 400 corsi sono stati messi a disposizione dai giapponesi OCW Consortium; 4) in Francia, le 800 risorse educative sono state messe a disposizione da 11 università aderenti al progetto OCW ParisTech.

A queste si aggiungono altre iniziative, come OpenLearn, della Open University del Regno Unito, che mette a disposizione 5.400 ore di apprendimento di contenuti disponibili online in due modi: LearningSpace offre materiali per l'apprendimento e una LabSpace in cui i contenuti possono essere scaricati, re-mixati, adattati e riutilizzati. La AShareNet in Australia ha circa 20 000 oggetti disponibili per libero uso didattico. Infine, degno di nota è il progetto MORIL (Multilingual Open Resources for Independent Learning), condotto da 9 università a distanza europee, che ha come obiettivo di rendere disponibili risorse OER con la possibilità di condividere e modificare le risorse disponibili.

Esistono altre iniziative di repository OER che mettono a disposizione articoli, materiali didattici, curriculum, moduli e ambienti di simulazione tra cui (OCDE, 2007a): Math World che contiene 12 600 voci; Rice's Connexions project ospita più di 3759 moduli e 199 corsi disponibili e c'è la possibilità di mixare liberamente unità di studio o corsi completi. L'Università della California a Berkeley offre oltre 150 video di corso, conferenze e convegni, tutti fruibili liberamente su Google Video. Textbook Revolution contiene oltre 260 link liberamente disponibili a libri con copyright-cleared. MERLOT (Multimedia Educational Resources for Learning and Online Teaching), repository USA, dedicato esclusivamente agli insegnanti di ogni ordine e grado offre

quasi 15 800 risorse; ARIADNE (Alliance of Remote Instructional Authoring and Distribution Networks for Europe) offre ottimi collegamenti a risorse educative aperte e permette di fare ricerche di materiali su altre reti e repository OER. L'International Institute for Educational Planning dell'UNESCO ospita un wiki che contiene un elenco delle "risorse utili OER", con collegamenti a portali, archivi e progetti Open Content.

Come spiega il report dell'OECD (2007a), risulta davvero difficile fare un elenco aggiornato delle numerose iniziative e la stima risulta approssimativa, in quanto il movimento OER è in forte espansione anche nei Paesi in via di sviluppo.

L'OCDE (2007a) fornisce uno schema per orientarsi tra le diverse iniziative e le suddivide tra operazioni su grande scala e su piccola scala, e tra modelli basati su programmi istituzionali (institution-based programmes) che si sviluppano su attività top-down e modelli basati su comunità caratterizzati da attività bottom-up, come mostrato in fig. 2 (OCDE, 2007a).

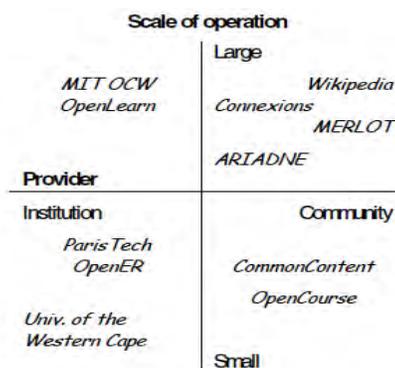


Fig. 2. Categorie di Open Educational Resources (OCDE, 2007a)

Nel quadrante in alto a sinistra della figura ci sono repository OER su larga scala, sviluppati da istituzioni che sostengono anche finanziariamente l'iniziativa. Esempi di questo tipo sono l'OpenCourseWare del MIT, il programma OpenLearn dall'Open University nel Regno Unito. Tutti i materiali provengono dal personale docente istituzionale, anche se OpenLearn fornisce un'area sperimentale a tutti gli utenti (prosumer) per scaricare, remixare e condividere nuovi materiali. In alto a destra, sempre su larga scala, si trovano i progetti 'non istituzionali', ma basati su comunità allargate, ovvero tutti gli utenti della rete possono contribuire al loro sviluppo. Tra gli esempi migliori di questa tipologia è Wikipedia. Wikipedia è estesa in termini di contenuti – ha più di 3,5 milioni di articoli nelle dieci maggiori lingue – ma piccola in termini di personale dedicato all'impresa, come non ci si aspetterebbe da una iniziativa così vasta: in realtà, lo sviluppo delle voci dipende tutto dai contributi volontari dei membri della comunità. Si aggiungono, altri esempi, come MERLOT, Connexions e ARIADNE. Nel quadrante in basso a sinistra della figura, sono elencati tre esempi di piccola scala basati su iniziative di istituzioni. OCDE, posiziona il progetto OpenER, lanciato dalla Open University of Netherlands, che mette a disposizione 400 ore di materiali, in lingua olandese, per i non formal learners e un'altra iniziativa dell'università Western Cape, Sud Africa, che mette a disposizione gratuitamente corsi open courseware. Infine, nell'angolo in basso a destra sono stati posizionati esempi di piccola scala, basati su iniziative di comunità a dimensioni ridotte. Tra gli esempi raccolti, si trova OpenCourse e Common Content, dei repositories di informazioni su lavori disponibili con Licences Creative Commons e di "public domain".

4. Motivazioni all'uso degli OER

La domanda che sorge spontanea è: “per quale motivo dovrei dare via ‘gratis’ i miei materiali di insegnamento? Quali sono i vantaggi possibili?”. I movimenti OSS, OA e OER dichiarano che nel non condividere apertamente articoli scientifici, materiale didattico e software, i rischi sarebbero maggiori rispetto alla condivisione stessa. A supporto di questo argomento spiegano che se le università non incoraggiano la condivisione aperta dei risultati della ricerca e materiali didattici, si perderebbero i tradizionali valori accademici su cui si sono fondate queste istituzioni educative e formative, in quanto le stesse corrono il rischio, allo stato attuale, di essere o emarginate dal mercato o trasformate in ‘aziende’, snaturando la loro vera natura e missione di ricerca e di formazione. Altro rischio è il monopolio editoriale delle pubblicazioni in ambito scientifico (una situazione simile in ambito informatico, rappresentato dal monopolio Microsoft), che riguarda non solo la proprietà, ma anche il monitoraggio della letteratura scientifica. A questo proposito esiste un acceso dibattito su queste criticità che mettono in pericolo la possibilità per i ricercatori di mantenere un posto al tavolo nelle decisioni riguardanti la disposizione dei risultati della ricerca (a questo si aggiunge l'aumento dei costi delle pubblicazioni, le disuguaglianze a livello sociale, scientifico e tecnico). «Increased costs and vulnerability, increased social inequality and slower technical and scientific development are other concerns» (Hylén, 2006).

Dall'altro lato, la condivisione libera assicura la diffusione più ampia e più veloce, e la possibilità di condividere soluzioni dei problemi con un pubblico più ampio; lo sviluppo decentralizzato aumenta la qualità, la stabilità e la sicurezza; la libera condivisione dei risultati scientifici, delle risorse educative e del software rinforza lo sviluppo sociale e diminuisce le disuguaglianze sociali. «From a more individual standpoint, open sharing is claimed to increase publicity, reputation and the pleasure of sharing with peers» (Hylén, 2006).

Ci sono almeno sei buoni motivi per incoraggiare lo sviluppo di un progetto OER a livello istituzionale (OCDE, 2007a).

Il primo è: «One is the altruistic argument that sharing knowledge is a good thing to do» (OECD, 2007a). L'argomento della condivisione della conoscenza si basa sul valore dell'altruismo, considerato in linea con le tradizioni accademiche, come sottolineato dal movimento OA. «Openness is the breath of life for education and research» (Hylén, 2006). Le risorse create da educatori e ricercatori dovrebbero essere aperte a chiunque e lasciate aperte alla loro libera utilizzazione e riutilizzate.

Il secondo argomento: «educational institutions should leverage ‘taxpayers’ money by allowing free sharing and reuse of resources» (OCDE 2007a). Questa è una delle rivendicazioni del movimento OA che ritiene che le tasse pagate dai contribuenti per l'istruzione pubblica, dovrebbe garantire agli stessi un libero accesso alle risorse prodotte dalle istituzioni (scuola, università e enti di ricerca). Bloccare le risorse di apprendimento dietro password, non porta solo escludere una larga popolazione all'accesso alle risorse di apprendimento prodotte, ma anche alle stesse istituzioni pubbliche che devono duplicare i loro lavori e reinventare ogni volta la ruota (e questa va a scapito anche del contribuente). Ng (2006, cit da J. Hylén, 2006) afferma: «allowing free-riding may be necessary for the growth of a good community as they help draw new members by words of mouth. Also, free-riders themselves may learn to value the community more over time, so much that some of them may share eventually».

Il terzo argomento può essere considerato un'estensione del precedente, sostenendo che i costi sarebbero più contenuti se ci fosse una libera condivisione di risorse educative e della ricerca: «By sharing and reusing, the costs for content development can be cut, thereby making better use of available resources» (OCDE, 2007a).

Il quarto argomento: «it is good for public relations and it can function as a showcase to attract new students» (OCDE, 2007a). Un esempio per tutti potrebbe essere il MIT che mettendo a disposizione i suoi corsi ha attratto così nuovi studenti e nuovi

finanziamenti. Un caso simile a questo, ma in scala molto ridotta, è avvenuto presso la SSIS del Veneto tra il 1999 e il 2005, quando fin dall'inizio ha reso pubblici i materiali di oltre 200 corsi online, attraendo da fuori regione oltre il 30% degli iscritti (Banzato, 2003).

Il quinto argomento: «need to look for new business models, new ways of making revenue» (OCDE, 2007a). Per effetto della globalizzazione che ha aumentato la competizione tra le istituzioni educative, si dovrebbero trovare nuovi modelli economici sostenibili che non snaturino la missione di base (la ricerca e la formazione è un bene comune) e proteggere questi valori di base come bene collettivo.

Il sesto argomento: «open sharing will speed up the development of new learning resources, stimulate internal improvement, innovation and reuse» (OCDE, 2007a). In ogni istituzione dovrebbe aumentare la consapevolezza dell'importanza di archiviare e conservare le risorse educative, sia per l'uso interno ed esterno.

Non è chiaro in quale misura queste argomentazioni a supporto delle OER siano incentivanti per nuove iniziative. Anche in questo settore sarebbero necessarie ulteriori ricerche e approfondimenti per comprendere tutte le forze in gioco.

Per stessa ammissione dell'OCDE, i motivi che sottostanno alla scelta individuale di insegnanti, formatori e ricercatori, sono meno conosciuti. Stando ai dati raccolti in un survey dell'OCDE, il motivo più comunemente riportato dagli insegnanti è la possibilità di accedere alle migliori risorse possibili e la possibilità di modificarle. Le ambizioni più altruistiche, come ad esempio aiutare i paesi in via di sviluppo, di sensibilizzazione alle comunità svantaggiate o abbattendo i costi per gli studenti sembrano un po' meno importanti. Il questionario comunque non indaga le motivazioni più profonde, ovvero quelle educative e pedagogiche che dovrebbero essere maggiormente studiate per riuscire a promuovere un cambiamento di pratiche e di modelli formativi, che sono alla base della filosofia delle OER.

5. Barriere allo sviluppo OER

Dopo avere esplorato le motivazioni per la partecipazione al movimento OER, è necessario considerare quali siano le barriere che sembrano ostacolare la diffusione l'uso e la produzione di liberi materiali didattici. In particolare OLCOS, (2007) OECD (2007a, 2007b), in base a una serie di ricerche nel settore, hanno individuato 4 principali barriere:

- barriere tecniche, la mancanza di disponibilità della banda larga, di accesso, di strumenti per la creazione, modifica e hosting di contenuti;
- barriere economiche, la mancanza di risorse da investire in hardware e software necessari per sviluppare e OER, oltre alla difficoltà di coprire i costi di sviluppo di risorse educative e sostenere un progetto OER nel lungo periodo (barriere tecniche ed economiche sono significative come ostacoli spesso citati nei paesi in via di sviluppo); per le istituzioni il problema riguarda i costi di conduzione e condivisione e lo sviluppo di tools per la creazione, editing e hosting content;
- barriere sociali: riguardano la mancanza di competenze digitali, che consentono di utilizzare tali nuovi ambienti, le barriere culturali avverse alla condivisione e alla open information o all'uso delle risorse sviluppate da insegnanti di altre istituzioni, Come fa notare l'OECD (2007): «There seems to be a paradox within the academic community which strongly emphasises the importance of openly sharing research results and building on existing scientific data, but at the same time often takes an unresponsive attitude towards sharing or using educational resources developed by someone else». A ciò si aggiunge la mancanza di un sistema di ricompensa per gli insegnanti e i ricercatori per dedicare tempo energia allo sviluppo delle OER, la mancanza di consapevolezza circa i vantaggi di OER o le competenze per produrre contenuti digitali.

- barriere politico/giuridiche, rappresentano un altro ostacolo per il riutilizzo di materiali che in alcuni casi potrebbe essere vietato da norme locali. Gli ostacoli giuridici comprendono il divieto di utilizzare materiali protetti da copyright senza il consenso del creatore.

A queste barriere, bisognerebbe aggiungere quelle di tipo pedagogico, educativo e formativo che in realtà fin ora non sono state realmente indagate. Infatti, anche se in letteratura, i benefici potenziali delle OER sono stati largamente riconosciuti (OECD, 2007a; Yuan et al., 2008; McGill et al., 2008; McAndrew e Lane, 2010, Banzato, 2012), tuttavia, nonostante la crescente diffusione di repository OER, il fenomeno di per sé non ha prodotto né un significativo incremento di utilizzazione da parte degli insegnanti né un cambiamento delle loro pratiche di insegnamento (Margaryan et al., 2008; Charleworth et al., 2007, Banzato 2012). «La pubblicazione e l'uso di OER non sono ancora pratiche diffuse e pertanto le motivazioni che dovrebbero promuovere la pubblicazione non sono ancora ampiamente comprese» (Littlejohn, 2011). A questo si aggiunge che «Pedagogical models are often not even considered in the discussion of OER. The reasons for this are manifold: for example, given UNESCO's goal of fostering free availability of teaching and learning content and tools for developing countries, the educational paradigm must seem of only secondary importance. Another reason is that the discussion of OER has often been dominated by technical and management considerations rather than the perspectives of educational practitioners. And still another reason for a narrow understanding of OER is the focus of many discussions on issues of appropriate licensing schemes» (Guntram, 2007).

Nel contesto appena descritto, nel biennio 2008-2010, sono state svolte indagini presso il CIRDEFA miranti a rilevare quali siano le barriere pedagogiche che ostacolano il cambiamento all'utilizzo di sistemi del genere tra gli insegnanti (Banzato, 2012). La ricerca ha studiato le pratiche educative riguardo a come vengono prodotti e condivisi i materiali didattici digitali in rete, in particolar modo tra i formatori degli insegnanti (d'ora in poi TE, Teacher Educators). La scelta di questo target è sembrata significativa, in quanto rappresentano uno tra i principali tramiti/veicoli istituzionali (e non) per diffondere nuove pratiche tra gli insegnanti in formazione e in servizio. Attraverso un mix di metodi di ricerca, focus group e questionari progettati per l'osservazione delle pratiche e per la raccolta dati degli utenti, la ricerca ha esplorato modelli di consumo, percezioni, esigenze pedagogiche dei TE in relazione alle risorse digitali e alle OER. La ricerca è stata condotta e supportata all'interno del progetto europeo Share.TEC, iniziativa che rientra nella diffusione OER, attraverso lo sviluppo un repository OER dedicata appunto ai Teacher Educators (TE) e più in generale agli insegnanti, per migliorare l'accesso, il recupero e la condivisione di materiali pedagogici per i TE, a livello Europeo.

È importante sottolineare che si tratta comunque di risultati parziali che non pretendono di essere predittivi dei comportamenti generalizzati di una intera popolazione dei TE nei confronti delle pratiche educative tramite OER, ma rappresentano uno spaccato che fornisce informazioni utili su un particolare campione di utenti. Più in generale, questo studio ha avuto come obiettivo quello di contribuire alla discussione sugli aspetti pedagogici sull'uso delle OER da parte dei TE e di fare luce sui modelli educativi che guidano le pratiche dei TE, a cui bisognerebbe prestare maggiore attenzione rispetto a quanto fin ora si è fatto. Infatti, per produrre un cambiamento delle pratiche professionali, non basta mettere a disposizione OER di qualità con sistemi tecnologici innovativi e semplici da utilizzare, ma serve una comprensione profonda dei modelli educativi che informano le attuali pratiche, per poter progettare delle azioni incisive di divulgazione di innovazione educativa. Infatti, il rischio è che i testi vengano sostituiti semplicemente da materiali digitali e questo non apporterebbe nessun significativo cambiamento di paradigma: si rimarrebbe ancora all'interno del vecchio modello "teacher-centred education", dove insegnanti e studenti con-

tinuano ad essere consumatori di contenuti prefabbricati, non diventando dei *prosumer* (Toffler, 1980), cioè protagonisti creativi e collaborativi dei propri processi di conoscenza (Guntram, 2007). Per un'analisi approfondita sugli aspetti pedagogici dell'utilizzo delle OER da parte degli insegnanti, sarebbe auspicabile allargare queste indagini a una popolazione più ampia.

6. Barriere pedagogiche all'uso delle OER: risultati dello studio di caso Share.TEC

Lo studio è stato realizzato su un campione di 176 TE (88 maschi e 88 femmine), che ha svolto attività d'insegnamento nella formazione iniziale e continua degli insegnanti. L'età media del campione è di 54,7 anni, con una deviazione standard di 8 punti. Il campione dichiara un'anzianità media di servizio di 8,7 anni per le femmine e 6,9 anni per i maschi, per una media totale di 7,8. Il campione è composto in leggera prevalenza di docenti universitari 52,27% (92) e di docenti di scuola superiore 47,73% (84). L'intero campione è composto da TE di materie umanistiche: per le femmine, 43,18% (76), e per i maschi 34,09% (60); e di materie scientifiche, per le femmine 9,09% (16) e per i maschi 13,64% (24). Nel totale c'è una netta prevalenza di discipline umanistiche 77,27% (136) rispetto a quelle scientifiche 22,73% (40). Qui riportiamo solo una parte dei risultati che ci sembrano più coerenti con gli intenti di questo contributo.

Ad una prima osservazione dei dati, sembra che i TE siano in un guado tra l'essere dei *consumer* e *prosumer* web 2.0. Da quanto emerge dai risultati, i TE iniziano a utilizzare gli ambienti web 2.0 non tanto nelle loro attività di docenza istituzionale, ma soprattutto nel tempo libero. Circa il 59,09% (104) del totale segue un social network (31,82% femmine e 27,27% maschi), ma solo il 40,91% (72) del campione partecipa attivamente attraverso soprattutto l'invio di post (messaggi testuali), utilizzando molto poco altre modalità di comunicazione, come immagini, video e audio (appena 22,73%). Il passaggio dal *consumer* al *producer* di *user created content* sembra che sia solo allo stadio iniziale. In risposta alla domanda se docenti producono o adattano in modo creativo materiale digitale, al fine di contribuire ad una rete sociale, la percentuale scende al 15,91% (28). Questo 15,91% principalmente produce testi, ma utilizza molto poco immagini, video o audio (6,82%, ovvero 12 persone).

Un altro ostacolo, che emerge alla diffusione dei repository OER, sembra essere il modo in cui i TE cercano le informazioni per reperire risorse educative nella loro pratica professionale, sia per i loro corsi d'insegnamento sia per l'aggiornamento professionale. I risultati mostrano che il 77,27% (136) utilizza generici motori di ricerca come Google (femmine 40,91% e maschi 36,36%), insieme ad altre risorse come riviste scientifiche del settore (40,91%, ovvero 72 TE, di cui 18,18% femmine e 22,73% maschi) e biblioteche (25%, ovvero 44 TE, di cui 15,91% maschi e 9,9% femmine). Per la maggior parte degli intervistati sembrano quasi del tutto sconosciuti i repository nazionali OER (femmine 0%; maschi 2,27%) o internazionali OER (femmine 0%; maschi 2,27%). Altri servizi internazionali di informazione sembrano poco utilizzati, come Google Book (29,55%, ovvero 52 TE, di cui 13,64% femmine e 15,91% maschi) o Google Scholar (13,64%, ovvero 24 TE, di cui 4,55% femmine e 9,09% maschi). Sembrano poco utilizzati i social network (come Facebook, Delicious, blog, wiki etc.) per trovare informazioni in media attorno al 6,82% (12), nonostante ci siano molti progetti per i TE sui temi del settore didattico e pedagogico.

A questo si aggiunge anche la barriera della lingua: sembra infatti che i TE cerchino materiali soprattutto nella propria lingua madre, 59,09% (104), mentre il 40,01% (72) cerca in un'altra lingua (inglese, francese e spagnolo).

Anche i sistemi di memorizzazione dei materiali digitali rispecchiano abitudini da web 1.0: i materiali vengono scaricati per il 93,18% (164) nel proprio computer, mentre la possibilità di salvarli in un cloud, su uno spazio online condivisibile con altri, è utilizzata da appena il 4,55% (8), di cui il 2,27% (4) utilizza Google Docs per salvare materiali in formato testo, da condividere con i proprio studenti.

Alla richiesta esplicita riguardo la disponibilità a pubblicare le proprie risorse educative in un repository OER aperto e condiviso dedicato ai TE, le risposte rispecchiano ancora le abitudini registrate nelle domande precedenti: il 18,18% (32) metterebbe a disposizione i propri materiali digitali senza restrizioni; il 52,27% (92) sarebbe disponibile, ma con restrizioni di scrittura e di registrazione, e infine il 29,55% (52) non metterebbe a disposizione le proprie risorse.

Una domanda del questionario ha indagato se i TE partecipano a comunità di pratica o di apprendimento. Come evidenziato nelle premesse, si ritiene che l'esistenza di comunità per lo sviluppo e la condivisione di OER sia importante per incoraggiare la diffusione e uso di risorse digitali, requisito essenziale per il successo di un sistema come ShareTEC. Le percentuali raccolte non sono molto incoraggianti, solo 9,09% di femmine (16) e il 4,55% di maschi(8) sarebbero interessati a sistemi OER. Per quanto riguarda la partecipazione alle comunità OER di TE a livello internazionale le percentuali sono ancora più basse, 2,27% (4). Molto probabilmente, il fattore della conoscenza di una seconda lingua gioca un ruolo importante.

Infine, l'uso etico delle informazioni, ovvero la conoscenza Creative Commons License – CCL, sembra essere un altro ostacolo da superare. L'81,82% (144) del totale dei TE dichiara di conoscerne l'esistenza, ma non le ha mai utilizzate, mentre un 6,5% (12) dichiara di non conoscerle; il resto non risponde. Alla domanda se hanno utilizzato le diverse forme dei CCL, il 98% dichiara che non li ha mai utilizzati, in quanto finora o l'università o gli editori hanno protetto i loro materiali.

In conclusione, dall'indagine emerge che gli ambienti di partecipazione Web 2.0 suscitano curiosità e partecipazione da parte dei TE, nel loro tempo libero. Non sono ancora dei veri produttori di OER, o di UCC così come descritti dall'OECD, e ciò emerge dall'analisi della loro pratica professionale che evidenzia come timidamente utilizzino le potenzialità web 2.0.

Nonostante questo campione non conosca bene l'esistenza delle OER, sembra potenzialmente interessato a sistemi del genere. Tuttavia il profilo del TE è ancora debole sotto l'aspetto di alcune abilità di Information Literacy, importanti per lo sviluppo dell'apprendimento informale e aperto in una logica di Longlife Learning, di cui i sistemi OER sono rappresentativi. In particolare, sembra emergere che la ricerca di informazioni rimane un processo meccanico e i TE tendono ad utilizzare lo stesso insieme di piccole fonti di informazioni, accanto all'utilizzo di generici strumenti di ricerca (Google). L'immagazzinamento e il recupero delle informazioni non avviene attraverso sistemi web 2.0, ma attraverso metodi tradizionali. La condivisione e la comunicazione dei materiali digitali (quindi potenziali OER) rimangono ancora confinati all'interno delle piattaforme elearning istituzionali. Prevalde ancora una scelta del testo nella produzione dei materiali, rimanendo così sottoutilizzate le risorse multimediali (audio, video, immagini). Da questa indagine sono emerse ancora altre debolezze, come la scarsa conoscenza delle licenze Creative Commons, che potrebbe limitare la pubblicazione e condivisione dei materiali, aumentando così resistenze all'uso di OER. A questo si aggiunge anche la barriera linguistica che non permetterebbe a un numero consistente di TE di entrare in contatto con altri TE di altri paesi europei e di conseguenza anche l'uso dei loro materiali digitali. Il senso di comunità è tuttavia sentito, come dichiarato dai TE, essendo vivo il bisogno di condividere le problematiche nel settore dell'insegnamento, anche se ci sono poche opportunità di scambio, come si rileva dal questionario. Il confronto tra i risultati della partecipazione al social network nel tempo libero è sicuramente più alto rispetto alla partecipazione di comunità di TE a livello nazionale e questo potrebbe indicare un cambiamento in atto verso forme apprendimento informale e aperto.

Molto probabilmente questi ostacoli potrebbero essere superati attraverso una politica delle istituzioni universitarie e/o delle istituzioni deputate alla formazione iniziale e continua degli insegnanti, a sostegno della diffusione di sistemi OER, congiunta a uno sviluppo di comunità informali di TE, di insegnanti e di studenti. Invece

che confinare i materiali prodotti dai TE solo nelle piattaforme istituzionali andrebbe attuata una politica di incentivi per i TE, insegnanti e ricercatori che sviluppano e condividono OER.

Conclusioni

Nonostante ci sia un numero crescente di iniziative OER, rimangono molti interrogativi fondamentali ancora da risolvere come ad esempio chi, come, cosa e perché essere coinvolti in un progetto OER. In questo articolo sono state esplorate diverse motivazioni che vanno da posizioni altruistiche (o idealistiche) a posizioni di natura economica (intese come sviluppo sostenibile) che mettono in gioco in profondità sia le istituzioni educative sia gli individui (docenti, studenti e ricercatori). I principi e i valori che alimentano il movimento OER (che promuove lo sviluppo e la condivisione della produzione scientifica e di materiali educativi), sembrano essere facilmente intuibili a prima vista, ma difficili da spiegare e applicare nel contesto storico, economico ed educativo attuale. Il movimento OER potrebbe essere meglio compreso come parte di una nuova cultura e in una prospettiva di sviluppo sostenibile «che garantisce i bisogni delle generazioni attuali senza compromettere la possibilità che le generazioni future riescano a soddisfare i propri; un processo nel quale lo sfruttamento delle risorse, la direzione degli investimenti, l'orientamento dello sviluppo tecnologico ed il cambiamento istituzionale sono tutti in armonia, ed accrescono le potenzialità presenti e future per il soddisfacimento delle aspirazioni e dei bisogni umani» (Wced, 1987).

Per alcune università la libera condivisione di risorse di apprendimento potrebbe essere una strategia per creare un vantaggio competitivo utilizzando metodi che escano dagli schemi economici attuali. Si può prevedere un crescente dibattito all'interno del movimento OER sul ruolo degli attori commerciali che utilizzano le risorse aperte come parte del loro modello di business, come abbiamo visto nel OSS e movimenti OA.

È convinzione di chi scrive che molte questioni siano ancora da esplorare, in particolar modo gli aspetti pedagogici, formativi, educativi delle OER, le competenze digitali degli insegnanti, i modelli formativi, gli aspetti economici, tecnici (come usabilità, accesso ecc.), di gestione della qualità e la validazione dei contenuti, e infine le implicazioni politiche a livello regionale e nazionale, gli aspetti giuridici e legali dell'uso aperto dei materiali e il livello di maturità del movimento OER.

Bibliografia

- Alvino, S., Bocconi, S., Boytchev, P., Earp, J., Sarti, L. (2009). Capturing the Semantic Foundations of an Application Domain: an Ontology-Based Approach. In *Proceedings of IV Workshop of the AI*IA Working Group on Artificial Intelligence & E-Learning*, 12 Dicembre 2009, Reggio Emilia (IT), pp. 37-49.
- Atkins, D.E., Brown, J.S., Hammond, A.L., (2007). *A review of the Open educational Resources (OER) movement: achievement, challenges and new opportunity*. Report to the William and Flora Hewlett Foundation.
- Banzato, M. (2003). La SSIS ONLINE: un progetto sperimentale di e-learning per la formazione iniziale degli insegnanti del Veneto, in *TD TECNOLOGIE DIDATTICHE*, vol. 29, pp. 55-65.
- Banzato, M. (2012). Quanto gli Open Educational Resources sono utilizzati dai formatori degli insegnanti?, *Didamatica* 14-16 maggio 2012, Taranto.
- Carey, T., Hanley, G.L. (2008). Extending the Impact of Open Education Resources through Alignment with Pedagogical Content Knowledge and Institutional Strategy: Lessons Learned from the MERLOT Community Experience. In Iiyoshi, T. & Vijay Kumar, M.S. (Eds) *Opening up Education through open technology, open content and open knowledge*.

- The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Massachusetts Institute of Technology.
- Catts, R., Lau, J., (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. Paris: UNESCO.
- Charlesworth, A., Ferguson, N., Schmoller, S., Smith, R., Tice, R. (2007). *Sharing Learning Content – a synthesis and commentary*, Settembre 2007, URL: <<http://ie-repository.jisc.ac.uk/46/1/selc-final-report-3.2.pdf>> (settembre 2011).
- Downes, S. (2006). "Models for Sustainable Open Educational Resources", National Research Council Canada. URL: <http://www.oecd.org/document/32/0,2340,en_2649_33723_36224352_1_1_1_1,00.html> (settembre 2011).
- Guntram, G., (2007). Open Educational Practices and Resources: The OlcOs Roadmap 2012, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, rusc vol. 4 n.º 1, 1-9.
- Hafner, K., (2010). *Higher Education Reimagined With Online Courseware*. New York Times (New York). 2010-04-16.
- Huang, L.T., Chiu, C.A., Sung, K., Farn, C.K. (2011). A Comparative Study on the Flow Experience in Web-Based and Text-Based Interaction Environments. *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(1-2), 3-11.
- Hylén, J. (2006). Open Educational Resources: opportunities and challenges. *Proceedings of Open Education 2006: community, culture and Content*, pp. 49-63
- Johnstone, S.M. (2005). "Open Educational Resources Serve the World". *Educause Quarterly* 28 (3).
- Jones, S., Millermaier, S., Goya-Martinez, M., Schuer, J. (2008). Whose Space is MySpace? A content analysis of MySpace profiles. *First Monday*. Peer-reviewed journal on the Internet, 13(1). URL: <<http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2202/2024>>.
- Lane, A. (2009). The Impact of Openness on Bridging Educational Digital Divides. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(5).
- Leung, L. (2010). Effects of Internet Connectedness and Information Literacy on Quality of Life. *Social indicators research*, 1-18.
- Littlejohn, A., Beetham, H., McGill, L., Falconer, I., (2011). Fattori che influenzano la diffusione di risorse educative aperte, TD, 19, 2, 2011, 72-79.
- Margaryan, A., Milligan, C., Littlejohn, A. (2009). Self-regulated learning and knowledge sharing in the workplace: differences and similarities between experts and novices. In *Proceedings of the 6th International Conference on Researching Work and Learning (RWL6)* (Roskilde University, Denmark, 28giugno – 1 luglio, 2009).
- McAndrew, P., Lane, A. (2010). The impact of Openlearn: making The Open University more Open. *ALT-N*, 18, 15.01. 2010.
- McGill, L., Currier, S., Duncan, C., Douglas, P. (2008). Good intentions: improving the evidence base in support of sharing learning materials. Project Report.
- McLuhan, M., Nevitt, B. (1972). *Take today. The executive as dropout*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- MIT OpenCourseWare (2005). *Program Evaluation Findings Report*. 5 giugno 2006. URL: <http://ocw.mit.edu/ans7870/global/05_Prog_Eval_Report_Final.pdf> (marzo 2012).
- O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0*. URL: <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>>.
- OECD (2007a). *Giving Knowledge for free: the Emergence of Open Educational Resources*. Parigi, France: OECD Publication.
- OECD (2007b). *Participative Web and User-Created Content: Web 2.0, Wikis and Social Networking*. URL: <<http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9307031E.PDF>>.
- Punie, Y., Cabrera, M., Bogdanowicz, M., Zinnbauer, D., & Navajas, E. (2006). *The Future of ICT and Learning in the Knowledge Society*. Seville.
- Punie, Y., Zinnbauer, D., & Cabrera, M. (2008). *A review of the Impact of ICT on Learning: Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), JRC, European Commission*.
- Reichenstein, O. (2007). *The Future of News – How to Survive the New Media Shift, Information Architects*, Tokyo.
- Rodriguez, M., Vega, G., Asensio, J., Martinez, A., Dimitriadis, Y. (2009). Metadata Migration and Annotation Tool of Teacher Education Resources, In *Proceedings of First Interna-*

- tional Conference on Software, Services & Semantic Technologies (S3T, 29-29 October 2009)*, Eds.: D. Dicheva, R. Nikolov and E. Stefanova, Sofia, Bulgaria, 2009, 76-83.
- Stannard, R.. (2010). #loveHE: A wide-open web of potential. *Times Higher Education* (London). (2010-04-24).
- Stefanov, K., Nikolov, R., Boytchev, P., Stefanova, E., Georgiev, A., Koychev I., Nikolova, N., Grigorov, A. (2011). Emerging models and e-infrastructures for teacher education. Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET), 2011 International Conference. 15 sett. 2011.
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. New York: Bantam Books.
- UNESCO (2002). Forum on the impact of Open Courseware for higher education in developing countries. Final report. Paris: UNESCO
- Vae, K., Long, P. (2003). *Models for open learning, Reusing online resources: a sustainable approach to e-learning*. (ed.) A. Littlejohn. London: kogan Page, 2003, 60-73.
- Wced (World Commission On Environment And Development) (1987). *Our Common Future*, Oxford University Press.
- Wiley, D: (2006) *The Current State of Open Educational Resources*.URL: <http://www.oecd.org/document/32/0,2340,en_2649_33723_36224352_1_1_1_1,00.html>.
- Yuan, L., McNeill, S., Kraan, W. (2008). *Open Educational Resources: opportunities and challenges for higher education*. JISC Cetis.



Continuare a fare ciò che si sa fare meglio,
o trasformare?
Sviluppo Professionale degli Insegnanti attraverso l'uso di
risorse educative aperte

Keeping on doing what we do better
or engaging in transformation?
Achieving professional development through the usage
of open educational resources

Juliana Raffaghelli

Università Ca' Foscari, Venezia

j.raffaghelli@unive.it

ABSTRACT

Nowadays, teachers are asked to accomplish difficult tasks, both as mediators and facilitators acting within training systems which work according to *Lifelong / Lifewide learning*. Hence, their own very professionalism is ruled by change and by the ability of managing complex training systems. Consequently, in order to respond to such a complex picture, teachers have to be trained in a specific way: not any more according to a traditional educational framework – which is fragmentary and sometimes even imposed; rather, teachers have to be trained through activities and improvements that will eventually take place at any time during their career path. This new conception requires us to take into account customized strategies, which could be implemented at some specific career turning points. OERs' structure and philosophy seem to promote dimensions of creative participations that match the needs of the above-stated career development. It is therefore presented a practical example drawn from CREATi project (Open Contents and Educational Resources for Teachers' Professional Development), which has been promoted by CIRDFa.

Gli insegnanti sono ormai chiamati a compiere un ruolo complesso, in quanto mediatori e facilitatori all'interno di sistemi di formazione che devono rispondere a logiche *Lifelong / Lifewide learning*. Pertanto, la loro stessa professionalità è dominata dal cambiamento e dalla capacità di governare complessi sistemi formativi. Risulta evidente che per rispondere ad una tale complessità, gli insegnanti devono essere preparati, non più attraverso un'offerta formativa tradizionale, frammentaria, talvolta imposta; ma attraverso interventi che accompagnano la sfida di apprendere lungo l'intero arco della vita professionale. Questa nuova concezione richiede la considerazione di strategie personalizzate, da implementare in diversi momenti del ciclo vitale professionale. La struttura e filosofia delle OER sembra promuovere dimensioni di partecipazione creativa in linea con le necessità di tale sviluppo lungo il ciclo vitale professionale. Viene presentato un esempio di pratica, tratto dal progetto CREATi (Contenuti e Risorse Educative Aperte per lo Sviluppo Professionale degli Insegnanti) promosso dal CIRDFa.

KEYWORDS

Professional identity, Open Educational Resources, Teachers' professional development, Lifelong Learning.

Identità professionale, Risorse Educative Aperte, Sviluppo Professionale Docente, Apprendimento permanente.

1. La qualità docente, elemento chiave dei nuovi scenari educativi

La preparazione di docenti di qualità, come elemento chiave, mediatore della performance degli studenti (Rivkin, Hanushek, Kain, 2005), ha guadagnato sempre maggiore attenzione negli ultimi anni a livello internazionale (OECD 2005, 2009, 2010; UNESCO, 2003); particolarmente nel caso Europeo viene introdotto nel programma di Istruzione e Formazione 2020¹ (ET2020, asse portante della strategia di sviluppo Europa 2020²). In questi documenti si segnala il cruciale ruolo che i docenti hanno come mediatori e facilitatori di processi di apprendimento complessi, a supporto di ambienti di apprendimento non più racchiusi nel solo contesto scolastico, ma aperti a sinergie con il mondo reale e virtuale come modo per formare le competenze chiave più attuali per partecipare al lifelong learning. Questo ruolo richiede nuove skills professionali, che partono da una cultura di riflessione e ricerca didattica entro una prospettiva di apprendimento permanente. Il discorso della comunità Europea, pertanto, focalizza i principi comuni per la qualità docente in Europa, data dalle competenze e opportunità di qualifica professionale alle quali accede l'insegnante (Commissione Europea, 2005); così come dal miglioramento delle opportunità di apprendimento professionale e di formazione (Commissione Europea, 2007). Mentre il documento del 2005 apre all'analisi di tre ampi ambiti di competenza per una nuova professionalità docente (i- Lavorare con la conoscenza, la tecnologia e l'informazione; ii- lavorare con le persone; iii- lavorare con e nella società) che ci ricordano l'importanza di competenze trasversali per l'LLL; il rapporto 2007 ci ricorda la mancanza di consistenza e coordinamento fra i diversi ambiti di formazione professionale docente, fra modalità di erogazione della formazione iniziale ed opportunità di formazione in servizio, fra spesa per la formazione iniziale, bassissimo budget per la formazione continua, con poche iniziative per promuovere la motivazione dei docenti a permanere nella strada del LLL per coltivare una propria, alta professionalità (Commissione Europea, 2007). Tale reclamo viene rinnovato nello studio congiunto dell'OCSE-Commissione Europea (OCSE, 2009), sullo sviluppo professionale docente. A quanto pare e secondo tale fonte, un importante gruppo di docenti rimane ancorato a logiche di insegnamento tradizionale, semplicemente perché non ha opportunità di "provare" i nuovi metodi attivi e quindi decostruire proprie credenze relative all'efficacia del modello d'insegnamento. Per quanto si parli e si informi i docenti sui nuovi metodi d'insegnamento, sulle nuove problematiche educative, e sulla necessità di cambiamento, nuovi ambienti organizzativi con buone opportunità di sperimentazione e riflessione sulla pratica sembrano essere invece la leva strategica della decostruzione di credenze degli insegnanti (Semeraro, 2010) Problemi come l'età, la mancanza di una formazione iniziale universitaria, dinamiche conflittuali all'interno delle scuole, e la perdita di status sociale della professione, fanno inoltre dell'insegnamento un'esperienza frustrante, con conseguenze ed implicanze a livello sia professio-

- 1 Il programma "Istruzione e formazione 2020" (ET 2020) è un quadro strategico aggiornato per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, che prende le mosse dai progressi realizzati nel quadro del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" (ET 2010). Esso istituisce degli obiettivi strategici comuni per gli Stati membri, incluso un certo numero di misure volte a raggiungere gli obiettivi stabiliti, nonché metodi di lavoro comuni che definiscono una serie di settori prioritari per ciascun ciclo di lavoro periodico. <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_it.htm> accesso 10 Marzo 2012.
- 2 La strategia Europa 2020 punta a rilanciare l'economia dell'UE nel prossimo decennio. In un mondo che cambia l'UE si propone di diventare un'economia intelligente, sostenibile e solidale. Queste tre priorità che si rafforzano a vicenda intendono aiutare l'UE e gli Stati membri a conseguire elevati livelli di occupazione, produttività e coesione sociale. <http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm> accesso 10 Marzo 2012.

nale che personale (Dubar, 2002; Beijaard, Meijer, Verloop, 2004). Gli insegnanti tendono a sentirsi “fuori gioco”, sopraffatti da nuove esigenze professionali, senza una piena conoscenza dei fattori che stanno completamente rovesciano i termini delle relazioni a scuola; a partire dalla generazione “Y” o Millennials (Strauss & Howe, 2000; Junco & Mastrodicasa; Rivoltella, 2006).

In questo scenario, la formazione iniziale e continua degli insegnanti è diventato un tema fondamentale per la ricerca educativa (Darling-Hammond, 1999; Darling Hammond & Bransford, 2005). In effetti, la ricerca in questo settore dimostra che l’adeguata formazione – lungo l’intero arco della vita – degli insegnanti, incide consistentemente sulle performances degli studenti (Abbott, 1988; Hattie, 2003; Barber & Mourshed, 2007).

1.1. Sviluppo Professionale: la formazione nell’ottica LLL

Nel contesto del ciclo vitale professionale docente, troviamo per lo meno cinque momenti cruciali, in cui una professionalità in “piena salute” cambia, si evolve, e richiede un solido supporto, considerando motivazione ma anche crisi vitale interiore relativa alle transizioni attivate. Tali momenti sono:

1. gli anni della formazione iniziale, dove prevalgono la frequentazione di ambienti accademici e molto formali, la vita studentesca, la grande motivazione, ma anche l’incertezza sulla adeguatezza della propria scelta vocazionale;
2. gli anni dell’immissione nell’attività professionale dove il supporto degli ambienti formali sparisce progressivamente (in quanto legato a modelli di tirocinio e talvolta cercato dal giovane nella forma di “corsi di aggiornamento” o formazione avanzata, per sentire la sicurezza di ambienti riconosciuti, che rassicurano la propria rappresentazione del sé professionale) e s’intensificano le relazioni fra pari, la ricerca di supporto nell’ambito professionale di riferimento, la ricerca di esperienze dove le proprie skills si misurano con problemi professionali reali;
3. la professionalità che inizia a riconoscersi con maggiore sicurezza in un ambito e si plasma attraverso esperienze di apprendimento informali e non formali, nella sperimentazione di modelli di avanguardia, nell’invenzione di proprie forme di operare, nel consolidamento di schemi di pratica professionale;
4. lo sviluppo professionale che riesce a combinare opportunità di riconoscimento professionale nel proprio ambito di lavoro con la formazione continua e avanzata;
5. gli anni della professionalità matura, dove l’insegnante diventa supporto per altri docenti attraverso schemi di apprendimento intergenerazionale, così come di ricerca azione e di apprendimento non formale sulla base della propria attività formativa (Cook & Rasmussen, 1994).

Purtroppo la mancanza di supporto, in ambienti di lavoro disorganizzati, dove mancano concreti stimoli simbolici e remunerativi, provocano situazioni di burn-out, di demotivazione e di distacco dall’attività, con schemi di azione ripetitivi, poco collegati al contesto; addirittura, con situazioni di frustrazione e aperta disistima di colleghi e studenti (Vanderberghe & Huberman, 1990, IARD, 2000).

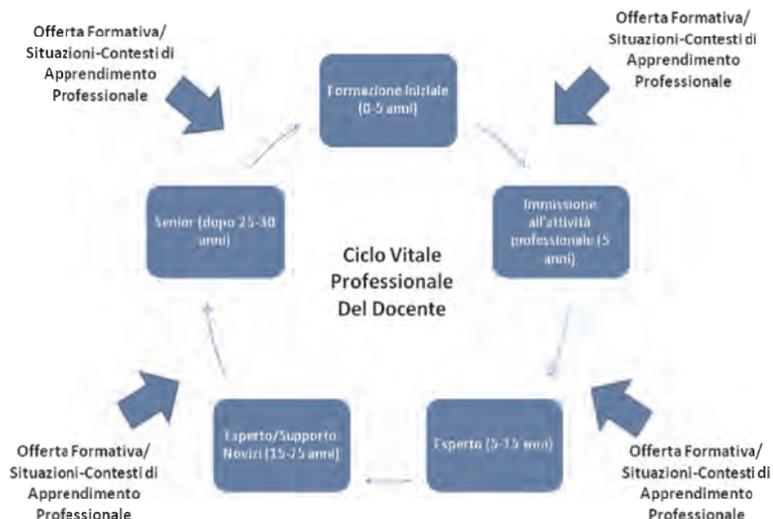


Fig. 1. Il Ciclo Vitale Professionale del Docente la diversificazione del fabbisogno formativo

In questo contesto, lo sviluppo professionale docente è considerato una leva cruciale per migliorare skills e competenze degli insegnanti, ma attraverso modelli "ecologici" di intervento, a supporto delle difficili situazioni istituzionali che gli insegnanti, come team di lavoro, piuttosto che come persone isolate, devono affrontare. Infatti, nelle parole di Hargreaves, lo sviluppo professionale «...implica un movimento al di fuori delle forme tradizionali di autorevolezza professionale, quindi un movimento di autonomia verso nuove forme di relazionalità e di collaborazione con colleghi, studenti e loro genitori» (Hargreaves, 1994:424, nostra traduzione)³.

Inoltre, ambienti di apprendimento professionale adeguati dovrebbero offrire un mix di attività che promuovano l'apprendimento formale e non-formale/informale attraverso l'interazione sociale in un cosiddetto "spazio formativo" in quanto spazio generativo, di trasformazione della realtà di pratica quotidiana (Margiotta, 2007). Nella letteratura scientifica di riferimento, questo è stato l'elemento chiave non soltanto per acquisire competenze professionali, ma anche per dare sostenibilità e continuità nel tempo a innovazioni e qualità delle pratiche professionali (Barber & Moursheer, 2007; Ellerani & Paricchi, 2010).

1.2. Sviluppo professionale nella ricerca sulla professionalità docente

Lo sviluppo professionale docente poggia, nella letteratura, su due pilastri: uno il cui interesse è la qualità educativa, e un altro che enfatizza l'attrattività della professione docente, e la conservazione delle risorse umane più qualificate e più "creative" (OECD-European Union, 2010, pp.19).

Alcuni aspetti rilevanti nella ricerca sullo sviluppo professionale docente, nello specifico focalizzano pertanto l'insegnante e il proprio bagaglio di conoscenza: la persona-

3 Testo originale: «...involves a movement away from traditional professional authority and autonomy towards new forms of relationships and collaboration with colleagues, students, and their parents».

lità del docente (Darling Hammond, 1999; Beijaard et al. 2004); la padronanza del docente sulla disciplina insegnata (Hawk, Coble and Swanson, 1985; Byrne, 1983, citato in Darling Hammond, 2000); le skills pedagogiche, la conoscenza pedagogica – problematiche di apprendimento che possono emergere negli studenti nel trattare una data tematica –, la conoscenza disciplinare, e la conoscenza didattica – repertori di tecniche per insegnare i diversi contenuti, a seconda delle difficoltà di apprendimento degli studenti – (Gess-Newsome & Lederman, 1999; Goodson, 2003; Krauss et al. 2008); le credenze degli insegnanti (Pajares, 1992, Schraw & Olafson, 2008; Semeraro, 2010). Ciò che risulta evidente è che le tendenze sono cambiate da modelli “oggettivi”, che affrontavano la questione della conoscenza e delle competenze professionali attraverso l’osservazione del comportamento docente; a modelli più “soggettivi”, che analizzano variabili cognitive e metacognitive durante la pianificazione del lavoro docente – una classe, una serie di lezioni; fino all’interpretazione delle credenze del docente sull’apprendimento e l’insegnamento, e alla struttura organizzativa di queste credenze – identità professionale – in quanto dimensione cruciale al momento di dare forma a schemi di intervento e azioni efficaci in classe. Le nuove prospettive enfatizzano la necessità di pensare lo sviluppo professionale come un continuum narrativo, autobiografico, nel quale il docente riflette e ricolloca le proprie esperienze, credenze, immagini e rappresentazioni sociali su situazioni di insegnamento e apprendimento connesse a particolari contesti culturali, mosso dalla necessità di agire, di trasformare, da valori che, intrinseci alla propria identità professionale, lo muovono a voler essere protagonista di un sistema di attività (cultura organizzativa, cultura di riferimento – Sannino, 2010) In effetti, come si indica nell’importante rapporto europeo sullo sviluppo professionale docente (OCSE-Commissione Europea) «...lo sviluppo professionale (è) un processo attivo e costruttivo, orientato al problema, basato sui contesti sociali e sulle loro circostanze e (...) **lungo l’intero arco vitale degli insegnanti**» (Scheerens, 2010, p. 32, nostra traduzione, nostra enfasi)⁴.

Questo tipo di approccio apre ad una nuova era nella formazione degli insegnanti, che mira a creare, più che adeguati contenuti o “pacchetti” formativi, adeguati ambienti di apprendimento professionale come parte di un approccio sistematico alla qualità educativa. All’interno di tali ambienti, gli insegnanti dovrebbero essere in grado di trovare le necessarie risorse e gli strumenti per collaborare e condividere problematiche quotidiane con i pari; in ambienti che mettono in connessione le problematiche proprie della vita professionale, con gli strumenti che stimolano e facilitano la creatività propria di ogni tappa del ciclo vitale professionale, in quanto dimensione essenziale della trasformazione – attraverso l’innovazione pedagogico-educativa.

La ricerca introdotta attraverso questo articolo segue quindi l’approccio soggettivo, considerando lo sviluppo professionale come esperienza che si evolve in contesti “ecologici” d’interazione. In particolare, l’uso di risorse educative aperte (OER, Open Educational Resources) viene introdotto come una possibile dimensione di ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti, generati dentro e oltre la scuola. Tenendo conto che la struttura e filosofia delle OER sembra promuovere dimensioni di partecipazione creativa in linea con le necessità di sviluppo lungo il ciclo vitale professionale. Viene così introdotto un esempio di pratica, tratto dal progetto CREAti (Contenuti e Risorse Educative Aperte per lo Sviluppo Professionale degli Insegnanti) promosso dal CIRDFa. All’interno di questo modello, il concetto di ciclo creativo di una OER, è considerato elemento chiave di sviluppo professionale, in quanto tale ciclo genera un focus per la progettazione formativa, e promuove la riflessione sulla conoscenza pedagogica a seconda dei diversi momenti del ciclo vitale professionale del docente.

4 Testo originale: «TPD (is) an active and constructive process that is problem oriented, grounded in social settings and circumstances, and (...) **throughout teachers’ lives**».

L'intento è quello di comprendere le connessioni fra le OER e l'apprendimento professionale nei diversi momenti del ciclo vitale professionale; così come l'impatto diversificato, non stabile, della facilitazione dei processi di apprendimento professionale attraverso le risorse in quanto mezzi di mediazione simbolica della situazione di apprendimento professionale, oltre che situazione creativa e trasformativa. Come conclusione, emerge che il posizionamento degli insegnanti con riguardo al proprio momento vitale, e alle personali capacità di generare forme di autoformazione che determinano la transizione, sembra essere in relazione con la capacità di appropriarsi degli oggetti, di esplorarli e trovare un "senso" all'interno di una propria narrativa professionale. Si propone così di rivisitare lo sviluppo professionale alla luce della Teoria dell'Attività di terza generazione, considerando il cambiamento educativo come un "oggetto sfuggente" e lo sviluppo professionale come sistema di attività che consente ai partecipanti di affrontare transizioni espansive, che, oltre l'adattamento, propongono la trasformazione di un dato sistema micro-culturale. Infine, si argomenta che, se la formazione non risulta configurata in questo modo, il rischio è quello di continuare a formare i docenti per continuare a fare ciò che sanno fare, meglio, piuttosto che per essere agenti di cambiamento e della propria soddisfazione professionale.

2. Risorse Educative Aperte: un'opportunità per trasformare

Il movimento chiamato *Risorse Educative Aperte* (REA), o *Open Educational Resources* (OER), può essere presentato come uno degli effetti più importanti sull'istruzione derivante dallo sviluppo del Web (Seely Brown & Adler, 2008). Questo movimento è iniziato nel 2001 quando William e Flora Hewlett e Andrew W. Mellon Foundation finanziarono l'iniziativa del MIT *OpenCourseWare* (OCW). L'ultimo scenario fornito dall'UNESCO FORUM nel 2002, sull'impatto degli Open Courseware nell'istruzione superiore nei paesi in via di sviluppo, è servito per definire il termine *Open Educational Resources*:

«L'accesso aperto alle risorse educative, reso possibile dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, per la consultazione, uso e adattamento da una comunità estesa, con fini non commerciali» UNESCO (2002)⁵.

L'idea alla base delle OER è che esistono numerose risorse che spesso rimangono chiuse all'interno degli ambienti formativi nei quali sono state create, e che invece potrebbero essere rese liberamente disponibili attraverso la rete, permettendo così a persone che non hanno potuto accedere a un'istruzione superiore, di usufruire di eccezionali opportunità formative.

L'iniziativa del MIT ha convinto un numero sempre maggiore di istituzioni (come la Open University UK, la Open University of Netherlands, l'Universitat Oberta de Catalunya, ecc.) ad aderire al movimento, contribuendo con le proprie risorse educative.

Sebbene non siano disponibili dei dati statistici definitivi, nel gennaio 2007 l'OCSE ha rilevato più di 3.000 Open Courseware, offerti da oltre 300 università sparse in tutto il mondo. In banche dati come MERLOT⁶, Connexions⁷, OpenLearn⁸, e altre, sono di-

5 Testo originale: «The open provision of educational resources, enabled by information and communication technologies, for consultation, use and adaptation by a community of users for non-commercial purposes».

6 MERLOT: <<http://www.merlot.org/merlot/index.htm>>.

7 CONNEXIONS: <<http://cnx.org/>>.

8 OPENLEARN: <<http://www.open.edu/openlearn/>>.

sponibili centinaia di migliaia di oggetti digitali che rappresentano migliaia di ore di apprendimento liberamente disponibili. Seely Brown & Adler (2008) hanno considerato l'importanza della "Open Knowledge Exchange Zone", dove viene dato spazio agli insegnanti per lo scambio di conoscenze relative alla propria pratica pedagogica, con l'obiettivo di migliorare la propria pratica legata all'uso di materiali, didattiche, metodologie e quindi alla creazione di nuove rappresentazioni della conoscenza pedagogica, nel ri-creare, integrare e migliorare risorse pre-esistenti nella piattaforma. Oltre MERLOT, già menzionato, il Teachers' Education Portal⁹ oppure il Teachers Network¹⁰ vanno in questa direzione; seguiti da vicino dal caso europeo LRE, Learning Resource Exchange per le scuole in Europa¹¹. Un altro interessante caso è quello della *Learning Design Initiative*, lanciato dalla Open University¹²; questo progetto mira a sviluppare e implementare una metodologia per la progettazione didattica sulla base di strumenti per il disegno pedagogico che supportano l'innovazione. Si adotta così un software che consente a insegnanti e ricercatori di discutere e rappresentare la loro conoscenza in costruzione, all'interno dei processi di progettazione didattica. Questo processo viene supportato da workshops ed eventi che esplorano meccanismi dialogico-comunicativi fra gli insegnanti, utili a generare processi creativi nella progettazione formativa (Conole & Alevizou, 2010). La collaborazione avviene attraverso l'uso degli strumenti di progettazione, così come gli ambienti comunicativi, in un ambiente che viene denominato "Cloudworks", prendendo giustamente spunto da una interessante metafora: quella della "nuvola" dei tag¹³ che è per eccellenza un esempio di rappresentazione di processi creativo-collaborativi nella rete.

Anche se la lingua dominante fino a questo momento è l'inglese, la continua traduzione delle risorse, assieme al crescente numero di progetti OER in lingua diversa dall'inglese, permette di raggiungere un numero sempre maggiore di utenti sparsi per il mondo (OCSE:10, 2007).

Indipendentemente dal fatto che le istituzioni siano impegnate in progetti inerenti le risorse educative aperte o meno, è chiaro che le OER avranno un'incidenza sempre maggiore nei curriculum, in pedagogia e nella valutazione. Dal momento che il ruolo dell'insegnante come semplice fornitore di materiali didattici è in crisi, la diffusione di OER non potrà che accelerare l'evoluzione della figura docente e incrementare i processi di auto-apprendimento. Data la diffusione dell'apprendimento non formale e informale, non è difficile aspettarsi anche un incremento della domanda per la valutazione e il riconoscimento delle competenze acquisite al di fuori delle normali istituzioni di apprendimento formale (OCSE, 2007).

È inoltre chiaro che le risorse educative aperte stanno diventando una strategia importante non solo a livello universitario, per l'erogazione di open courseware, ma in tutte le istituzioni scolastiche; e che la professionalità degli insegnanti verrà ampiamente legata alla capacità di cercare, usare, gestire, generare e condividere tali risorse. Diventa quindi importante chiedersi: come utilizzano i contenuti aperti le diverse

9 <<http://teachereducation.merlot.org/>> (last visited November 2011).

10 <<http://www.teachersnetwork.org/>> (last visited January 2011).

11 <<http://lreforschools.eun.org/LRE-Portal/Index.iface>> (last visited November 2011).

12 <<http://ouldi.open.ac.uk/>> (last visited January 2011).

13 Una nuvola o **tag cloud** è una rappresentazione visiva generata dagli utenti in un blog o sito, all'interno del quale i termini più menzionati vengono conteggiati, e usati in rappresentazioni grafiche dinamiche come modo per descrivere i contenuti più visitati o usati di un sito web. I Tags sono le singole unità che vengono utilizzate per descrivere il contenuto di pagine o siti e a visual depiction of user-generated tags, or simply the word content of a site, typically used to describe the content of web sites. Wikipedia definition, <http://en.wikipedia.org/wiki/Tag_cloud> accesso Gennaio 2012).

comunità di utenti? Quali sono i modelli di consumo che preferiscono? Ancora più in dettaglio, pensando agli insegnanti della scuola secondaria: gli insegnanti usano contenuti digitali? Cosa motiva l'insegnante a scaricare tali contenuti? Li condivide con altri o semplicemente li usa per tenersi informato? E, più importante di tutto: come mantenere l'interesse e la motivazione su alcune risorse per favorirne la produzione e la condivisione?

Queste domande sono però solo una parte del problema. Come già evidenziato, è necessario chiedersi come classificare le risorse, non solo per facilitarne la ricerca e l'accesso, ma anche per consentire agli utenti di raggiungere particolari reti sociali che permetteranno loro di partecipare ad ulteriori processi costruttivi e di rielaborazione delle risorse.

Infine, ma non per questo meno importante, c'è il problema del riconoscimento dell'apprendimento: in che misura è possibile analizzare e riconoscere l'apprendimento informale che avviene attraverso l'interazione con i contenuti e con i pari?

Da queste domande emergono aspetti relativi alla strutturazione di un modello formativo, che richiede l'integrazione fra diversi ambienti di apprendimento che erogano contenuti di tipo diverso.

Il caso della *Open Education*, mirante a generare contesti allargati di apprendimento, a promuovere il libero accesso alla conoscenza, sembra pertanto introdurre una variabile essenziale in sistemi di azione locale, attraverso il Web 2.0. Esso, in effetti, introduce l'etica e l'estetica del Web come ambito dove "tutto è possibile", ovvero "territorio simbolico" dove la costruzione culturale e l'espressione dell'individuo è possibile in base alla propria expertise e al dominio di regole e linguaggi delle comunità professionali che lo popolano. Nel caso delle OER, il processo di riutilizzazione, di rivisitazione e di integrazione di materiali educativi, sembrano fornire un'opportunità unica per promuovere la riflessione creativa. Perché il docente, nell'azione di partecipare al piccolo ciclo della risorsa educativa, mette in discussione i propri assunti pedagogico-culturali; e nel discutere sugli aspetti micro di progettualità e disegno di una risorsa, quelli aspetti che consentono alla stessa di essere condivisa e riutilizzata, acquisisce strumenti che stimolano la creatività come parte del proprio ciclo vitale professionale, con prodotti molto concreti orientati alla trasformazione dall'insegnamento ancorato al curriculum e al discorso disciplinare, all'insegnamento come processo *grounded*, dove la creatività individuale del docente si gioca, e il sapere, si trasforma (Margiotta, 2011): un modello per *pratiche pedagogiche aperte*, che naturalmente, si contrappone al modello del curriculum *top-down*, e introduce una vera e propria trasformazione educativa.

3. Il Modello: CREAti¹⁴, ambienti flessibili integrati per lo sviluppo professionale docente

Lo stato dell'arte relativo agli sviluppi delle OER assieme al focus di ricerca e sviluppo del Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata (CIRDFA) nella formazione iniziale e continua degli insegnanti, sono le basi per la realizzazione del progetto Open Educational Resources Univirtual (OER-Univirtual, Raffaghelli, Tosato, 2010b), che costituisce il contesto per lo studio preliminare presentato in questo articolo. Il progetto ha come obiettivo quello di introdurre un nuovo approccio alla formazione degli insegnanti, intrecciando l'efficacia delle Open Educational Resources (UNESCO, 2004) con ambienti flessibili di apprendimento.

Partendo dalla base di ricerca e formazione costituita dal modello "Quadrifo-

14 CREAti fa riferimento alla denominazione completa del programma: "Contenuti e Risorse Educativi Aperti per lo sviluppo professionale degli Insegnanti".

glio”¹⁵ (Margiotta, 2006), utilizzato in processi di *instructional design* all’interno della formazione iniziale e continua degli insegnanti, si è puntato, in una fase iniziale, a comprendere il modo in cui tale progetto poteva essere integrato dalla prospettiva OER. Il modello “Quadrifoglio” cerca di coniugare la teoria del costruttivismo socio-culturale e la psicologia culturale di Bruner con gli sviluppi e le teorie della ricerca sull’eLearning (Margiotta, 2007). Per esso, in effetti, la conoscenza assume carattere situato e distribuito e si realizza attraverso la collaborazione e la negoziazione dei significati in ambienti virtuali di apprendimento collettivi e personalizzati (Raffaghelli & Tosato, 2010b). La sfida, dinnanzi a questo modello sarebbe stata quella di orientarsi verso una strategia *aperta* che riuscisse ad offrire una maggior libertà di scelta e di organizzazione dei contenuti, integrando, al presente modello, le prospettive dei social media e del contenuto aperto. Pertanto il modello formativo che ha consentito l’implementazione di un sistema di accesso aperto a risorse educative, generato dal gruppo UNIVIRTUAL si costituisce come possibilità di strutturare i propri percorsi formativi, attraverso la scelta e la condivisione di risorse educative aperte e l’interazione con ambienti di apprendimento virtuali, i quali vengono di volta in volta proposti ai possibili discenti, analizzando le loro necessità e lo scambio di informazioni con altri utenti del sistema¹⁶. Il modello, quindi, mira ad attivare la consapevolezza nell’insegnante/formatore dei cicli di vita del contenuto URCS¹⁷, dove egli può partire da un livello più passivo di esplorazione/riconoscimento del contenuto, alla creazione di nuovo contenuto che può essere utilizzato da altri formatori. Ad ogni fase, il docente sviluppa strategie metacognitive e riflessive che gli consentono un *deuteroapprendimento*¹⁸ mirato ad alimentare, come indicato, come indicato, cicli URCS. Ogni ciclo URCS, integra in sé le fasi ILVP del modello Quadrifoglio.

I livelli di formazione proposti sono pertanto determinati dall’interazione con il contenuto e con altri utenti, in sistemi di attività attorno a tale contenuto. Tali livelli sono stati così definiti: *Being User, Being Updated, Being Connected, Becoming Author*, con il tentativo di generare un progressivo sviluppo dei contenuti a partire dalle risorse iniziali, all’interno dello stesso processo formativo.

Come evidenziato nella figura 2, il modello si basa sia su una piattaforma di risorse educative aperte, sia su ambienti flessibili di apprendimento.

- 15 Le quattro fasi del “Quadrifoglio” (Margiotta, 2006) corrispondono agli step necessari alla progettazione didattica e sono rappresentate da (sequenze ILVP: a) *Informazione*, primo petalo del quadrifoglio e fase dell’analisi dei bisogni dei discenti e del contesto, ma anche la fase della definizione congiunta degli obiettivi, della macrostruttura didattica, dei materiali, della quantità dei contenuti, della scelta delle soluzioni multimediali; b) *Laboratorio*, secondo petalo del quadrifoglio e vero cuore della didattica, dove il docente mette in campo le strategie e metodologie didattiche più efficaci per la sua classe allargata; c) *Verifica*, terzo petalo del modello quadrifoglio, dove viene attuata la valutazione formativa e sommativa; in effetti, essa non è da considerarsi come un momento finale del processo di insegnamento/apprendimento, né come semplice alternanza di momenti intermedi, bensì approccio valutativo che consenta al discente di maturare una consapevolezza del proprio percorso apprenditivo in modo tale che la valutazione sia soprattutto un’auto-valutazione; d) *Personalizzazione*, quarto petalo del quadrifoglio, che riguarda sia lo studente che il docente; per il discente si tratta di trovare una corrispondenza nella realtà, di quanto è stato appreso: vedere realizzate e soddisfatte le proprie aspettative, in quanto ciò che è stato appreso può essere impiegato in altri contesti e modificato in base alle esigenze. Per il docente si tratta di una fase legata alla parte ‘visiva’ del corso, delle immagini, della presentazione, della scansione, della tempistica. La personalizzazione è identificata però anche come una riusabilità, con opportuni miglioramenti e modifiche, del prodotto realizzato.
- 16 A questo proposito viene studiata una piattaforma che consenta l’interoperabilità fra LMS e database di contenuti digitali metadati (Dspace, in questo caso).
- 17 Dall’inglese: *use, remix, create, share*, ovvero, uso, integrazione, creazione, condivisione.

Attraverso l'interazione con la piattaforma OER, il sistema analizza i motivi per cui gli utenti (formatori) scaricano una risorsa: per informazioni su una nuova tematica (*Being Informed*)? Per approfondire una tematica che già conoscono nel proprio ambito di pratica professionale (*Being Updated*)? Per collaborare con altri in un percorso di apprendimento/lavoro (*Being Connected*)? O per progettazione/ricerca didattica e formativa (*Becoming Author*). In ogni caso, il fine ultimo del modello è quello di trasformare il formatore, da semplice utilizzatore, a creatore di risorse, sviluppando quelle competenze utili sia per il Web editing, sia per la descrizione (metadattazione) dei propri contenuti.



Fig. 2. Il modello formativo OER-Univirtual (Raffaghelli & Tosato, 2010b).

I risultati di apprendimento raggiunti da tali attività dovrebbero in seguito essere riconosciuti in diversi livelli di certificazione universitaria.

Come indicato prima, si mira a sviluppare la consapevolezza su quel ciclo *use-remix-create-share*, che diventa cruciale nella professionalità docente con un conseguente impatto nell'istruzione secondaria e superiore in chiave "2.0".

Questo continuo passaggio dall'informale (piattaforma OER) al formale (ambienti di apprendimento flessibili) è la chiave del modello OER-Univirtual per motivare gli insegnanti all'utilizzo delle risorse educative aperte e per sviluppare in loro quelle competenze che sono ormai fondamentali per gestire le nuove sfide della società della conoscenza.

Attraverso lo sviluppo del modello formativo e l'implementazione di una piattaforma *ad hoc* (CREA.ti)¹⁹ atta a sostenere e validare il modello, il progetto OER-Univirtual mira a studiare i processi di sviluppo professionale e l'impatto sulla didattica degli insegnanti coinvolti, innescati attraverso l'uso di OER.

Il modello analizza le pratiche degli insegnanti sulla base teorica della Activity Theory di terza generazione (Engeström 1987), che introdurremo in dettaglio nei paragrafi successivi. Con tale scopo viene considerata l'importanza dei sistemi di attività in contesti scolastici e formativi; le comunità degli insegnanti, le interrelazioni e i

18 Concetto introdotto da Gregory Bateson nella sua analisi del comportamento umano ed animale, per descrivere il processo, contestuale a quello dell'imparare, attraverso cui si "impara ad imparare".

19 Cfr. presentazione tecnica del progetto: <http://www.univirtual.it/drupal/it/node/167> e piattaforma utente OER-UNIVIRTUAL "CREA.ti": <http://cird.unive.it/oer/>.

sistemi di valori deontologici giocati nell'attivare cicli URCS, l'impatto nella generazione di cicli di apprendimento espansivo (Engeström, 1987;1991a; 2001; 2009) come forme di innovazione didattica, e i cambiamenti nelle concezioni degli insegnanti.

LIVELLO DEL MODELLO FORMATIVO	INTERAZIONI: CONTENUTO E COMMUNITIES	LEARNING DESIGN	LEARNING OUTCOMES
Being Informed <i>Informazione</i> <i>Conoscere</i> <i>tematiche nuove</i>	<input type="checkbox"/> Autoformazione <input type="checkbox"/> Interazione minima con il contenuto	<input type="checkbox"/> Contenuto in rete. <input type="checkbox"/> Attività completamente online, autonoma. <input type="checkbox"/> Valutazione conoscenze (autonoma). <input type="checkbox"/> Attestato di Partecipazione.	<input type="checkbox"/> Prima conoscenza di una tematica specifica.
Being updated <i>Aggiornarsi su</i> <i>tematiche</i> <i>conosciute</i>	<input type="checkbox"/> Autoformazione <input type="checkbox"/> Interazione più intensa con il contenuto, accompagnato da tutor online	<input type="checkbox"/> Contenuto in rete. <input type="checkbox"/> Attività completamente online; interazione con tutor online nel lavoro sul contenuto. <input type="checkbox"/> Valutazione conoscenze (autonoma). <input type="checkbox"/> Attestato di Partecipazione.	<input type="checkbox"/> Approfondimento di conoscenze su una tematica specifica. <input type="checkbox"/> Riflessione sulla conoscenza e su proprie strategie cognitive relative alla conoscenza professionale.
Being connected <i>Apprendere in</i> <i>rete</i>	<input type="checkbox"/> Conoscere, riflettere, e allargare la propria concezione/rappresentazione su un settore tematico attraverso la collaborazione con altri colleghi.	<input type="checkbox"/> Contenuto in rete, in spazio collaborativo. <input type="checkbox"/> Attività blended; interazione con tutore colleghi per il lavoro sul contenuto. <input type="checkbox"/> Valutazione conoscenze e competenze relazionali (teamworking, orientamento al risultato, ecc.) . <input type="checkbox"/> Riconoscimento di crediti formativi (5 ECTS).	<input type="checkbox"/> Riflessione sulla conoscenza specifica. <input type="checkbox"/> Decostruzione concettuale e ricostruzione, con implicazioni a livello relazionale ed emotivo, che generano nuovo posizionamento con riguardo ad un campo di conoscenza professionale.
Becoming Author <i>Creare</i> <i>Contenuto</i> <i>Aperto</i>	<input type="checkbox"/> Trasformazione/creazione. <input type="checkbox"/> Usare il contenuto per riproporre percorsi di sperimentazione all'interno delle proprie pratiche professionali, giungendo fino alla produzione di nuovi contenuti.	<input type="checkbox"/> Contenuto in rete, in spazio collaborativo <input type="checkbox"/> Attività blended; interazione con tutor e colleghi per il lavoro sul contenuto; uso di templates per la creazione di contenuto e di strumenti riflessivi per la sistematizzazione dell'esperienza <input type="checkbox"/> Valutazione conoscenze e competenze tecniche e socio-relazionali in vista di un prodotto cui qualità viene considerata <input type="checkbox"/> Riconoscimento di crediti formativi (10 ECTS).	<input type="checkbox"/> In questo percorso, la persona si qualifica acquisendo un livello certificabile di competenza tecnica e socio-relazionale.

Tab. 1. Il modello formative CREAti: schema analitico per livelli

Continuare a fare ciò che si sa fare meglio, o trasformare?

Il progetto mira per tanto a introdurre una strategia innovativa per la formazione degli insegnanti, che adotta il ciclo di sviluppo di una risorsa educativa come stimolo alla riflessione, alla collaborazione e apprendimento fra pari, degli insegnanti coinvolti nell'uso, riciclaggio e creazione di risorse educative da condividere sulla piattaforma CREATi (Raffaghelli & Tosato, op.cit).

Ciò implica che il focus dell'attività resta quello di generare ambienti di apprendimento professionale dentro i quali ci sia un'integrazione fra occasioni di apprendimento formale (seminari e eLearning) e occasioni di apprendimento non-formale e informale (scambio di conoscenza pratica e riflessiva degli insegnanti) sulla base dell'attività concreta di creazione di risorse educative. Ma la denominazione "aperta", per una risorsa educativa, dovrebbe comportare un ulteriore livello di riflessione relativo alla visibilità e usabilità finale del proprio prodotto creativo, aspetto che come vedremo aggiunge un elemento fondamentale al modello formativo.

Il modello promuove per tanto lo sviluppo professionale dell'insegnante (SPI) attraverso la partecipazione attiva nella costruzione di una "OER library", consistente con le motivazioni di apprendimento degli insegnanti, i contesti di apprendimento professionale e le proprie prospettive sulla pratica pedagogica (teorie pedagogiche "naif"), così come schemi di pratica professionale. Gli utenti navigano la piattaforma OER-CREATi, selezionando le risorse più adatti a interessi e attività in corso. Nel momento in cui scelgono una risorsa specifica, vengono rinviati ad una semplice interfaccia, che richiede i livelli desiderati di interazione con il contenuto selezionato; con altri utenti del sistema, per iniziare un processo di scambio/dialogo all'interno di una comunità professionale; per progettare/implementare innovazioni educative nel proprio ambito di pratica. Gli ambienti di apprendimento sono interoperabili e tentano di indirizzare il potenziale interessato a scegliere la modalità di apprendimento più adatta alla propria necessità professionale. Presentiamo a continuazione i diversi spazi virtuali che configurano un ambiente di apprendimento integrato.



Fig. 3. Ambiente virtuale integrato per lo Sviluppo Professionale (Tosato & Raffaghelli, 2011)

Coerentemente con quanto emerge dalla ricerca TALIS-OCSE 2009, Il modello è basato sull'ipotesi che le credenze degli insegnanti, inizialmente, potrebbero essere più vicine a concezioni tradizionali di insegnamento, come la lezione frontale, e vanno consistentemente utilizzate le tecnologie in questa direzione. In effetti, una ricerca preliminare realizzata da Tosato & Raffaghelli (2011) indica che l'adozione di tecnologie è essenziale, in relazione con la produzione di materiali per la presentazione e per l'esercitazione degli studenti, nei tradizionali formati "Power point Presentation" e "Word".

Sempre secondo questa ricerca, sebbene gli insegnanti stiano iniziando ad aprirsi ad una cultura della condivisione, lo fanno attraverso scambi quotidiani locali, non sistematici e soprattutto legati alla congiuntura data dalla necessità di risolvere problemi immediati²⁰. Pertanto, gli insegnanti si assumono più frequentemente come utenti/downloaders, piuttosto che come creatori riflessivi di materiale e, quindi, nella prospettiva di autori. Molto brevemente, l'analisi delle motivazioni degli insegnanti che si avvicinano alla piattaforma CREAti, rafforza questa tendenza:

Questionario CREAti 2011		
Tipologia di utenza di OER	Risposte Totali	% Risposte
Per informazioni sulla tematica, che mi è nuova	179	54,74%
Per approfondire una tematica che conosco bene nel mio ambito di pratica professionale	62	18,96%
Per collaborare con altri in un percorso di apprendimento/lavoro	29	8,87%
Per progettazione/ricerca didattica e formativa	57	17,43%

Tab. 2. Questionario iniziale proposto all'utente all'interno della piattaforma CREAti

Come riesce il modello a operare una transizione dalla credenza legata all'efficacia dell'agire professionale isolato, tradizionale? La conoscenza disciplinare è la guida essenziale del docente, che la "trasmette" in modo rigoroso attraverso il proprio discorso, del quale l'allievo si appropria tramite due essenziali operazioni cognitive: memorizzazione e ripetizione.

La decostruzione di credenze legate a schemi di azione e identità professionali tradizionali richiede un processo di mediazione simbolica, di partecipazione e rielaborazione del senso del proprio agire professionale. In effetti, questo è un elemento fondamentale del modello formativo CREAti, che promuove, come abbiamo osservato nei paragrafi precedenti, un processo di apprendimento informale emergente dagli insights che il docente ottiene nel raccordare la propria idea progettuale (alla base di una risorsa educativa) con la propria conoscenza pedagogica (difficoltà affrontate dagli studenti nel tentare di imparare una determinata tematica) e la conoscenza pedagogico-tecnologica (l'adozione delle tecnologie come mezzo per facilitare/migliorare il processo di apprendimento).

20 «Quando si domanda agli insegnanti se rendono liberamente disponibili i materiali che producono per le proprie attività di insegnamento/formazione/ricerca, essi rispondono con una percentuale dell'84% in modo positivo, indicando di rendere disponibili le proprie risorse ad altri colleghi (65%) oltre ai propri discenti (53%). Minore risulta il numero di risorse rese disponibili a chiunque le desideri al di fuori del proprio istituto (40% dei casi). Considerando invece le modalità di scambio e condivisione delle risorse, si ottiene un dato di estremo interesse, che porta dalle concezioni (pensare come usare) alle pratiche specifiche, e che afferma la supposizione di uno stato di transizione da una ad altra "forma mentis" nei modi di atteggiarsi con riguardo alla rivoluzione dell'educazione aperta e la situazione del docente come creatore del proprio contenuto. Con un buon 40% che scambia ancora i propri materiali in modalità cartacea, e soltanto 1 terzo del gruppo che scambia per eMail o attraverso il Web in generale (questo fa supporre si tratti, in quest'ultimo caso, di mero scaricamento), e un basso numero di insegnanti che invece adottano Piattaforme (11%), o Web 2.0 (7,4% indicato dagli insegnanti come blog, Skype e Facebook)» (Tosato & Raffaghelli, 2011: 25).

In effetti, come è stato possibile apprezzare nella tabella descrittiva sul modello formativo precedentemente introdotta, il primo livello consiste soltanto nel coinvolgimento individuale con riguardo a un contenuto di interesse; se ci spostiamo verso l'ultimo livello, osserveremo che l'utente deve strutturare e pubblicare il proprio contenuto per guidare altri nel consultare e scambiare idee sulla base di esso, per ricreare nuovo contenuto. Questo processo di partecipazione innesca transizioni espansive, di riflessione e creazione, strettamente collegate alla propria identità professionale.

Il processo di creazione di materiale, quindi, sulla base di successive elaborazioni che talvolta sono raccordate a sperimentazioni didattiche "locali", portate avanti dal proprio utente, è il cuore dell'apprendimento professionale. Assumiamo così che creare, all'interno di un processo di riflessione sulla struttura pedagogica che assume una risorsa educativa, non soltanto genera conoscenza professionale specifica, ma supporta processi socio-emotivi e metacognitivi propri dello sviluppo professionale connesso alla forma che si dà all'identità professionale. La formazione può essere immaginata come un processo di costruzione e negoziazione di senso all'interno di uno spazio di relazionalità, con il contenuto, e con i pari: non si tratta di una struttura formativa imposta, di natura top-down, ma di una struttura che cresce progressivamente e tenta di accompagnare le riflessioni degli insegnanti sulla pratica, attraverso un processo di generazione di senso sulle differenti concezioni sul buon insegnamento, che possono, in virtù di questo scambio, essere decostruite e ricostruite in modo significativo.

Momenti di incontro con pari possono fare la differenza all'interno dell'esperienza formativa, in quanto viene enfatizzata la propria responsabilità con riguardo alla conoscenza professionale intrinseca alla propria produzione, nel momento stesso della condivisione. Le conversazioni (più che discussioni) sull'utilità, le applicazioni, i fondamenti teorici, i modelli alla base di una risorsa educativa, sono espressione cruciale del processo di apprendimento, che è nel contempo processo creativo-generativo (Raffaghelli, 2010). Pertanto, le strategie di innovazione pedagogica possono emergere da cicli progressivi di interazione sociale (fra pari) e cognitiva (con il contenuto).

Questo processo può essere più chiaramente spiegato attraverso l'ancoraggio concettuale reso possibile attraverso la rilettura del modello CREAti sulla base del socio-costruttivismo in generale e della teoria dell'attività in particolare.

4. Dal modello formativo al modello teorico: l'ancoraggio concettuale

Nel contesto di questo modello, lo sviluppo professionale potrebbe essere definito come processo di apprendimento situato in un contesto professionale "ibrido" (fra la rete e lo spazio di pratica locale) con proprie regole, con una divisione del lavoro, con la presenza di altri che agiscono entro i confini di un sistema umano (organizzativo, di gruppo), nel quale non manca una conflittualità e una storicità dei processi creativi. E quest'attività è mediata, modulata, dalla presenza di linguaggi e strumenti (simbolici oltreché materiali), facenti parte dell'agire quotidiano del sistema di attività.

I valori e credenze degli insegnanti sono stati consolidati attraverso i sistemi di attività entro cui hanno partecipato, viaggiato, nella propria storia professionale. In un approccio tradizionale, le tecnologie non hanno formato parte di tali ambienti, mentre il modello CREAti, espone l'insegnante a confrontarsi con strumenti simbolici e linguaggi diversi, entro un sistema allargato, che si comporta come estensione della pratica quotidiana, ma va oltre i confini della stessa (come d'altronde è la norma per tutti gli ambienti Web e networked, in quanto "terzo spazio" di collaborazione e costruzione di simbolica).

Per capire questa prospettiva, consideriamo il pensiero di James Wertsch, studioso dell'approccio socio-costruttivista: «Invece di attuare in modo diretto, non mediato dal mondo sociale e fisico, il nostro contatto con il mondo è indiretto e mediato

da segni (...) Vygotskij ha sfruttato quest'idea attraverso un metodo che focalizza lo sviluppo o "genetica" dei processi attraverso l'analisi della mediazione degli stessi (...) da questa prospettiva, l'inclusione dei segni all'interno dell'azione umana non porta semplicemente al cambiamento quantitativo in termini di velocità o efficienza. Piuttosto, il focus diventa l'inclusione di strumenti e segni (appropriati) e genera una trasformazione qualitativa.»²¹

È così che possiamo spiegare la presenza delle Risorse Educative come strumenti di mediazione in un contesto tecnologico, presenza che, oltre spiegare il miglioramento della propria pratica da parte del docente, implica necessariamente la riformulazione della propria concezione sui processi di insegnamento/apprendimento, base necessaria per l'innovazione pedagogica.

Per completare quest'idea dovremmo indicare la nozione di "agency", concetto fondante per la psicologia dello sviluppo di Vygotskij, che sta a indicare la necessità di espressione del sé, attraverso la partecipazione in una cultura più di produttività, di trasformazione (Holland & Lachicotte, 2007; Sannino & Sutter, 2011). La necessità di "agency", di espressione della propria volontà di trasformazione attraverso l'agire professionale da parte degli insegnanti, è rappresentata nella loro volontà di trasmettere le proprie credenze e valori alle future generazioni (studenti) nel modo più appropriato (generazione di adeguate risorse educative) per dare forma a un futuro dove la propria identità, il proprio sé si esprime. Tuttavia questa prospettiva non è spoglia di un forte conflitto: quello fra tradizione e innovazione, in un contesto educativo estremamente trasformatore, sia a livello delle relazioni intergenerazionali che dei linguaggi e strumenti (particolarmente tecnologici) presenti. A questo proposito, una prospettiva riflessiva, dialogica, può supportare transizioni individuali, di appropriazione e di positiva rappresentazione della capacità trasformativa (agency). Diventare consapevole di queste transizioni professionali implica una prima conquista nella direzione di consolidamento, da parte del docente, della propria identità professionale, e quindi di una forte motivazione a continuare nella direzione creativa e innovativa. Nei termini della Teoria dell'Attività, possiamo parlare di cicli di apprendimento espansivo, in quanto superamento di contraddizioni del sistema di attività dentro il quale è coinvolto il soggetto.

Per Engeström, in effetti, «...l'apprendimento espansivo può essere considerato come un ciclo o una spirale che comincia con una turbolenza interna alimentata dagli elementi di discordanza introdotti, tramite i contatti con l'esterno, nel corso del ciclo precedente. Nel momento in cui all'interno di un'organizzazione comincia a diffondersi una certa turbolenza, sempre più attori si ritrovano coinvolti nella risoluzione delle contraddizioni interne. Tutto questo porta gradualmente alla riformulazione delle relazioni instaurate con i partner esterni. In questa fase, diventano cruciali le transizioni laterali e l'attraversamento dei confini tra le organizzazioni o le unità coinvolte...» (Engeström, 2006:222)

La Scuola, come organizzazione, offre, giustamente, contesti che possono diventare efficaci ambienti di sviluppo professionale, dal momento che le contraddizioni generate dalla problematica educativa e sociale affrontata dall'istituzione come entità parte di un contesto allargato di azione socio-culturale, vengono risolte attraverso azioni riflessive e trasformative. Tuttavia, i confini oggi sono di per sé poco nitidi, in

21 «Instead of acting in a direct, unmediated way in the social and physical world, our contact with the world is indirect or mediated by signs (...)Vygotskij harnessed a developmental, or "genetic", method when analyzing mediation (...). From this perspective, the inclusion of signs into human action does not simply lead to quantitative improvements in terms of speed or efficiency. Instead the focus is on how the inclusion of tools and signs leads to qualitative transformation...» (Wertsch, 2007:179).

quanto la scuola è già aperta, per esempio, alle logiche della rete e del territorio nel quale è localizzata. Ed è su quest'opportunità di attraversamento di confini che la proposta OER fa leva: in quanto il docente non è più legato al contesto di azione locale, ma può far riferimento a comunità di apprendimento allargate, distribuite attraverso il Web.

Rappresentiamo questi elementi alla luce dello schema fornito dallo stesso Engeström (Teoria dell'Attività di Terza Generazione, 1987) nel risolvere il problema di analizzare-modificare-creare una propria risorsa, compatibile con il contesto di pratica allargato (composto sia dalla pratica locale che dal sistema di attività allargato promosso dalla comunità di apprendimento professionale online –piattaforma CREATi-):

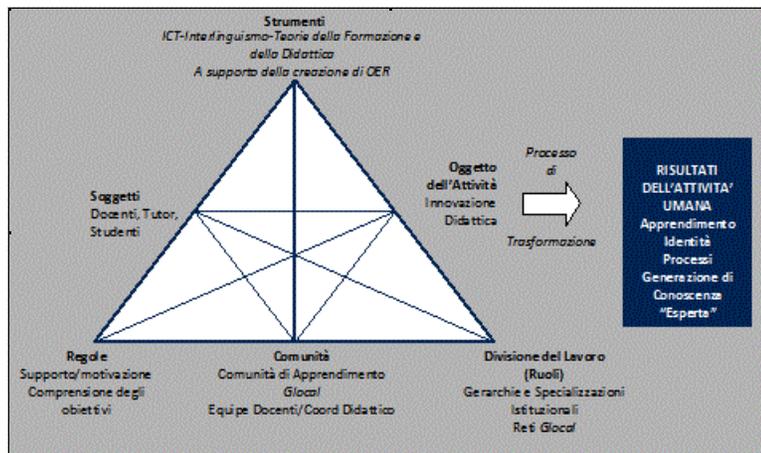


Fig. 4. Triangolo rappresentante il "Sistema di Attività" esteso implementato dal modello di sviluppo professionale CREATi

Dove:

- L'oggetto dell'attività è l'innovazione didattica, nella forma di produzione di risorse educative aperte cui struttura racchiude in sé expertise pedagogica e disciplinare.
- I soggetti, docenti, tutor, studenti, sono coinvolti nell'attività di produzione e sperimentazione delle pratiche docenti collegate alla produzione della risorsa educativa aperta.
- Lo strumento di mediazione, il modello formativo CREATi si concretizza nella struttura pedagogica (e descrittiva, a livello di metadati) e tecnologica delle risorse educative aperte.
- Le regole, date inizialmente dai ricercatori all'interno dell'ambiente CREATi, riguardano la modalità d'interazione con il contenuto e con i pari.
- Comunità, ovvero i docenti e formatori coinvolti nella produzione di OER con i quali si dialoga e si interagisce nella predisposizione del proprio progetto didattico.
- Divisione del lavoro, relativa alla distribuzione di ruoli e attività di supporto dei ricercatori/formatori ai docenti e feed-back docente ai ricercatori; ma anche, il coinvolgimento di questi ultimi in reti glocal per l'elaborazione dell'ambiente e della natura delle OER.

Questo sistema di attività, oltre che struttura di collaborazione, cerca di dare risposta, attraverso l'oggetto (innovazione) e il superamento di contraddizioni (il di-

lemma tradizione/innovazione, le concezioni sul buon insegnamento, le possibilità reali di implementazione di attività didattica innovativa) alle problematiche educative, verso la trasformazione dei propri schemi di azione, e dei propri micro-contesti culturali. Ma ecco che, appartenendo ad un piano globale, influito da molteplici dinamiche e variabili, il cambiamento educativo (supportato dall'innovazione pedagogica e didattica) si costituisce, adottando la terminologia di Engeström (2009) come "oggetto sfuggente" o *runaway object*. Lo sforzo creativo è massimo, e soprattutto, deve essere adeguatamente indirizzato attraverso le varie fasi del ciclo vitale professionale, per costituirsi in ricerca continua, ovvero, strategia di apprendimento professionale Lifelong Learning. Diventa necessario, pertanto, rivedere le connessioni fra la creatività individuale (intesa come atto "geniale", di scoperta, di generazione) e la creatività in quanto fenomeno di partecipazione e collaborazione, più che per la risoluzione di problemi, per la trasformazione di particolari condizioni socio-culturali.

4.1. *Creatività, Sviluppo Professionale e Trasformazione*

Quando parliamo di creatività facciamo riferimento all'abilità di cambiare, la capacità per la quale un individuo dimostra nella pratica come riesce ad indirizzare problemi e generare nuove strategie non soltanto per risolverli, ma soprattutto per creare nuove pratiche, che talvolta fanno riferimento a nuove problematiche. La creatività può essere descritta come un fenomeno attraverso il quale la persona crea qualcosa di nuovo (un prodotto, una soluzione, un lavoro artistico, ecc.) al quale in qualche modo viene riconosciuto un valore sociale e culturale nel contesto in cui l'individuo si muove. Questa banale definizione racchiude in sé una enorme ambiguità, con autori che prendono posizioni nettamente divergenti. Per esempio Meusburger (2009) indica che esistono più di cento definizioni diverse nella letteratura di riferimento. Come Mumford ha indicato, ciò che conta è la "novità" (ovvero livello di innovazione): può essere riferita all'atto creativo in contesto (sociale e culturale), così come all'azione individuale isolata, anche non riconosciuta. Ciò che può essere definito come "valore" nell'atto creativo, è altrettanto ambiguo, e spazia da risorse e prodotti materialmente tangibili, all'immateriale, all'idea geniale (Mumford, 2003).

Da una parte, la creatività è vista come una dimensione importantissima della conoscenza umana, che plasma pratiche, processi, prodotti, dall'individuo al gruppo, dall'istituzione ad un intero sistema sociale, nella scoperta di soluzioni che generano cicli di sviluppo, di partecipazione, di nuovi equilibri sociali, d'ibridamenti culturali. Per raggiungere tali obiettivi di *sviluppo*, oltre l'atto creativo individuale, è necessario raggiungere una sintesi personale che passa attraverso meccanismi di crisi, esplorazione, riflessione, risoluzione dei problemi e superamento dello scenario di partenza. La riflessione sulla pratica è stata dichiarata come uno strumento cruciale in questi passaggi (Schön, 1995). Ma, in linea con il socio-costruttivismo, e particolarmente con la teoria dell'attività di terza generazione (Engeström, 1987) precedentemente introdotta, una vera e propria trasformazione, e cioè l'incidenza dell'idea individuale nel contesto micro-culturale, implica un processo di apprendimento espansivo.

Se la conoscenza è una costruzione socio-culturale (Duffy & Jonassen, 1992; Seely Brown & Adler, 2008) in una sorta di intelligenza collettiva e distribuita (Fischer, 2005; Hollan, Hutchins, Kirsch, 2001; Salomon, 1993) il processo creativo non può che accadere all'interno di reti collaborative, di *sistemi di attività umana*. Pertanto un ambiente che consenta ai professionisti non soltanto di riflettere, ma di condividere, di dialogare ed esplorare insieme le proprie rappresentazioni sulla pratica professionale risulterà cruciale, per generare forme di *mediazione simbolica degli schemi esperti di azione e cognizione professionale* (Engeström, 2006) attraverso i propri *insight* sulla pratica professionale. In effetti, la collaborazione nella produzione e nella rivisitazione di pratiche efficienti fra pari, così come fra esperti e novizi, consente a tutti i soggetti coinvolti di trarre vantaggi a livello di apprendimento professionale, per

promuovere, cicli di apprendimento espansivo che determinano la trasformazione di ambienti e pratiche, oltre il semplice “problem solving” (Engeström, 1987; Engeström, Puonti, Seppänen, 2003).

Seguendo invece la teoria di Fischer (op.cit) la creatività, in quanto fenomeno condiviso e contestualizzato può essere distribuita (1) spazialmente (attraverso la distanza fisica), (2) temporalmente (attraverso una linea di tempo personale; (3) concettualmente (attraverso diverse comunità di apprendimento professionale). Per questo autore, in effetti, le distanze e la diversità non dovrebbero essere considerate vincoli con i quali avere a che fare, ma come opportunità per generare nuove idee, nuovi insight, nuovi ambienti. La sfida risiederebbe nel tentare di lasciare libera questa eterogeneità, di farla dialogare e generare, di governarla, di trovare forme per creare “ponti” fra forme di conoscenza contestualizzata attraverso l’ esplorazione di pratiche fallimentari come base per l’innovazione creativa (Fischer, 2005).

Il pensiero di Fischer, studioso dell’atto creativo, è in linea con quello di Engeström (e altri studiosi della Teoria dell’Attività in ambito professionale/organizzativo), in quanto si parla di *sistemi di attività* (sistemi micro culturali, se ricordiamo il tipico triangolo che rappresenta l’attività di gruppi umani impegnanti nel *fare* verso una determinata direzione e con un senso che soltanto il gruppo può definire), che s’impongono regole, una divisione del lavoro, strumenti, ma soprattutto, in quanto sistemi *multivoiced, attraversati dalle diverse traiettorie storico-culturali apportate dagli individui che lo compongono*, affrontano contraddizioni, in ogni una delle proprie componenti, che ostacolano quanto rilanciano dinamiche creative, ovvero di apprendimento espansivo.

Questo assetto sembra convergere, ad un certo punto, con le strategie lifelong learning delle quali i docenti devono servirsi per procedere nel proprio ciclo vitale (European Commission, 2010b; Twining et. al, *in press*), ovvero:

- Osservazione dei processi di insegnamento seguita da momenti di riflessione e feed-back con altri insegnanti (analisi dei posizionamenti dei soggetti all’interno del sistema di attività, divisione del lavoro).
- Uso di expertise proveniente dal mondo esterno per supportare processi di innovazione all’interno della scuola (strumenti di lavoro e concettualizzazione e le sue traiettorie storico-culturali presenti nei mezzi di mediazione simbolica).
- Scopo degli insegnanti nel promuovere certe azioni, fondato motivato dalla propria identità/narrativa professionale (il soggetto come “voce”, che nutre la diversità intrinseca del sistema).
- Enfasi nel supporto fra pari (comunità professionale e collaborazione).
- Processi di incoraggiamento, attraverso forme di dialogo e costruzione congiunta di conoscenza (regole, interazione).
- Processi per supportare l’apprendimento professionale lungo un certo arco temporale, in modo tale da consentire che l’innovazione generata da un gruppo possa estendersi, trovando luogo nella pratica quotidiana di collochi.

In linea con i “framework creativi arricchiti” di Fischer (op.cit) le operazioni da compiere attraverso un atto creativo che s’innesta in un sistema in trasformazione sono:

1. **Esternalizzazioni**, in quanto registro di sforzi mentali per definire una nuova idea. Con riguardo allo schema di costruzione di risorse educative aperte, particolarmente il momento della creazione delle stesse, gli sforzi compiuti dal docente per comprendere i prodotti altrui, così come lo sforzo di dare una struttura simile al proprio OER o diversificare, sembrano stimolare esternalizzazioni sul processo di definizione del proprio materiale, specie se il docente in questione è impegnato in una comunità di apprendimento professionale (PLC, Professional Learning Community).

2. **Meta-design**, in quanto sistemi che gli utenti possono modificare e sviluppare, ma che racchiude in sé una serie di obiettivi, tecniche e procedure, che possono essere usati dagli utenti per la creazione dei propri prodotti/risorse. Con riguardo a questo elemento, nel caso particolare delle OER, la struttura e la discussione sulla semantica (elenco di termini che definiscono le funzioni pedagogiche) propongono agli insegnanti un elenco di indicazioni per caratterizzare il proprio materiale che diventano leve per la riflessione sulla strutturazione dello stesso .
3. **Riflessione sociale sulla pratica**, in quanto attività collettiva di discussione, esplorazione, confronto, che supporta le convenzioni, i consensi sull'adozione di un discorso professionale che rispecchia il luogo di strumenti idee, processi creativo-collettivi. .
4. **Attività personale significativa**, in quanto attività personale di sforzo creativo per contribuire ad uno spazio sociale. Di nuovo le OER forniscono una base per pensare la propria pratica pedagogica oltre il curriculum, verso pratiche educative aperte (McAndrew, 2011), facendo parte di un movimento innovativo impegnato nel cambiamento educativo.

Nel modello di Engeström, questi elementi vanno collegati ad una dimensione socio-storica e a una dinamica critica, di risoluzione di conflittualità esistenti fra gli elementi dei gruppi umani (sistemi di attività umana). Così, le esternalizzazioni potrebbero essere ricondotte fondamentalmente alle contraddizioni del sistema, che creano la necessità di discutere e capire l'entità di un problema umano, degli elementi che lo compongono, e del senso dato all'agire congiunto. L'elemento di "riflessione sociale sulla pratica", è sicuramente collegato alle caratteristiche delle regole e divisione del lavoro in un gruppo che tenta di risolvere un problema, così come le interazioni comunicative intercorse a tale scopo. L'elemento "attività personale significativa" è quello compiuto dal soggetto coinvolto in un sistema di attività, che tenta di dare un senso al proprio operato in un contesto di comunità umana e di un divenire socio-culturale, esprimendo la propria identità professionale (elemento meno enfatizzato nel modello della TA). Forse l'elemento più complesso è quello del "meta-design" che potrebbe essere associato, per la TA, alla mediazione simbolica, e cioè, alla meta cognizione attivata con riguardo agli elementi di struttura che consentono l'ancoraggio semantico-concettuale e immaginativo, di discorsi e comportamenti attorno all'oggetto di attività.

Questi gli elementi portanti del modello OER come base alla trasformazione, attraverso l'atto creativo, nel ciclo vitale professionale del docente, esplorati da più punti di vista teorico-concettuali.

5. Un primo approccio qualitativo all'evidenza raccolta

Dinnanzi al background teorico appena introdotto, è stato ipotizzato dal gruppo UNIVIRTUAL che l'uso collaborativo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione potesse apportare nuova linfa ad ambienti di sviluppo, non per il semplice uso/implementazione nella propria pratica professionale, ma perché a) possono supportare la riflessione degli insegnanti nelle proprie pratiche pedagogiche, in contesti di apprendimento e collaborazione professionale estesi, che trovano modo di esprimersi al di là delle logiche di potere e controllo istituzionali (esempio del web 2.0. e delle comunità di pratica/apprendimento professionale); b) possono promuovere nel docente un senso di miglioramento di skills che consentono non soltanto l'espressione dell'identità professionale nel contesto stretto di pratica, ma come cittadino digitale, in diversificati contesti sociali e di partecipazione professionale. Promuovere la riflessione pedagogica attraverso la strutturazione di risorse da essere condivise in rete, in qualità di risorse educative aperte, avrebbe generato, secondo il gruppo di lavoro, un contesto esteso di collaborazione, mediando processi di sviluppo professio-

nale (Raffaghelli & Tosato, op.cit; Tosato & Raffaghelli, op.cit). Ma oltre questo, avrebbe risposto alle diverse aspettative generate dai diversi posizionamenti del ciclo vitale professionale. Questo, in linea con la visione del docente come creatore e trasformatore, che non accede semplicemente alle risorse nella rete, ma che va in cerca dell'innovazione pedagogica, creando e condividendo risorse educative (Ehlers, 2011), e soprattutto, ricostruendo la conoscenza insegnata attraverso il proprio sguardo originale, contestualizzato, generativo (Margiotta, 2011).

Una volta creato il modello formativo, il gruppo di ricerca UNIVIRTUAL avrebbe implementato una fase di testing per analizzare i primi feed-back da parte degli insegnanti con riguardo all'ambiente di apprendimento generato. L'approccio metodologico alla fase di testing, si è basato su una filosofia pragmatica e interventista, che concepisce il processo di ricerca come strettamente collegato alle pratiche educative; pertanto i ricercatori danno supporto ai processi creativi degli insegnanti, si comportano come "specchi" riflessivi e sono eticamente e deontologicamente coinvolti nella produzione (Whitehead & McNiff, 2006), ma soprattutto nei valori che muovono i partecipanti alla trasformazione, all'espressione di un'identità professionale e della cultura formativa (Raffaghelli, 2011). Ciò vuol dire che l'implementazione di momenti formativi è chiaramente collegata all'innovazione pedagogica, che cerca di innescarla e di analizzare fino a che punto essa viene implementata, in diversi momenti di pianificazione e sviluppo della stessa.

I dati emergenti da tali pratiche richiedono metodi flessibili, per trattare in modo adeguato le caratteristiche dell'informazione elaborata; e soprattutto considerando che il processo di ricognizione, analisi e interpretazione richiede approcci misti (quantitativi e qualitativi) entro un singolo studio. Queste scelte metodologiche sono in linea con la prospettiva dei Mixed Methods (Cresswell, 2004; Creswell & Garrett, 2008), la quale ipotizza una migliore comprensione del problema di ricerca. Gli elementi chiave di questo approccio metodologico sono così stati:

- A. Formazione Iniziale:** i ricercatori facenti parte del gruppo di lavoro hanno partecipato in questa fase supportando la comprensione in profondità del concetto OER da parte dei docenti coinvolti al progetto formativo. Hanno promosso l'uso della piattaforma CREAti come esempio concreto del concetto di OER, e hanno illustrato le fasi del ciclo OER (uso, riciclaggio, creazione, condivisione). Questa prima fase ha impegnato i gruppi di lavoro in 2-3 meetings, con presenza di 1 ricercatore e 4-5 docenti.
- B. Esplorazione dell'uso di OER e loro efficacia nel promuovere processi di sviluppo professionale docente**
- Analisi dei profili di uso di risorse educative attraverso registro dei clicks, questionario online, interviste e focus group. Questi ultimi sono stati realizzati sia in presenza che tramite l'uso di supporti per il webconferencing e talvolta attraverso l'uso del telefono;
 - Analisi delle interazioni fra contenuto e utenti, in processi di costruzione di conoscenza all'interno delle comunità di apprendimento (analisi del discorso e analisi di contenuto);
 - Esplorazione di strategie di metadata e collegamenti con risultati di apprendimento durante le interviste, le discussioni su forum e l'analisi della produzione degli insegnanti;
 - Analisi della soddisfazione dei docenti sui propri risultati di apprendimento nel contesto di sviluppo professionale.

Questa fase ha richiesto un minimo di tre mesi, dove i ricercatori hanno svolto una funzione di "coaching" tecnico-metodologico, nel seguire i processi di "learning design" attraverso l'uso di strumenti tecnologici per trasformare la propria idea progettuale in una risorsa educativa aperta.

L'evidenza introdotta in questo articolo è stata raccolta durante la prima fase di testing, attraverso una serie di interviste realizzate con insegnanti formati, i quali stavano iniziando a lavorare con le OER e riflettevano sull'introduzione del concetto nella propria pratica professionale. Le interviste sono state implementate come parte del coaching delle attività di "learning design", come una sorta di "conversazione" fra ricercatori e insegnanti, dove la riflessione sul processo trasformativo veniva supportata e alimentata.

5.1. Risultati

I dati raccolti sono stati discussi da un gruppo di tre ricercatori (due dei quali formavano parte del gruppo di formazione), con l'obiettivo di analizzare i processi di apprendimento degli insegnanti. È stata utilizzata l'analisi del discorso per costruire categorie emergenti dal discorso degli insegnanti, ottenuta sia dalle interviste che dall'analisi dei forum online, attraverso un approccio "grounded". La tabella 3 introduce tre casi selezionati da un gruppo di 20 insegnanti. Il proposito di questa selezione è stato quello di illustrare tre "momenti di transizione professionale", con le evidenti differenze che li caratterizzavano. Come risultato, questi tre casi illustrano come le strategie di apprendimento acquisiscono forme diverse attraverso momenti della vita professionale; e come la creatività può emergere in tali contesti, legata al processo di decostruzione di vecchie concezioni.

In questa sede potremmo caratterizzare le OER come mezzi di riflessione, strumento²² fondamentale nel supportare l'apprendimento legato a schemi professionali in transizione. Se la storia professionale di un individuo può essere considerata come strettamente collegata a momenti vitali, i processi creativi, profondamente legati alla produzione personale/creativa in quanto espressione dell'identità professionale possono essere considerati la fonte di energia del "lifelong learning".

Da questa prospettiva, la trasformazione non è un fatto isolato, un momento di attività, ma l'espressione dell'identità professionale, e della capacità di agire sul contesto ("agency"). L'individuo è certamente impegnato nel dare continuità a questi processi, proprio perché sono parte di "linguaggi" del sé.

In effetti, come possiamo apprezzare nella tabella precedente, i docenti adottano le OER attraverso posizionamenti professionali molto diversi, che esprimono chiaramente la propria identità professionale con riguardo alle risorse educative, ma anche con riguardo agli schemi di pratica professionale "embedded" nelle risorse scelte.

I processi di apprendimento nel livello "micro" (il docente individuale nella sessione di testing) dimostrano i "semi" dell'atto creativo che sta alla base della trasformazione. Tuttavia, questi "semi" debbono essere considerati alla luce del proprio posizionamento personale nel ciclo vitale professionale, che facilita certi schemi esperiti (dalla motivazione alla ristrutturazione cognitiva e metacognitiva, con il superamento di contraddizioni). Questo è ciò che si tenta di rendere visibile in questo lavoro di ricerca, nel ricondurre i processi di apprendimento professionale ai processi creativi e trasformativi: l'esternalizzazione è stata più evidente nel caso del docente novizio, come strategia creativa; mentre l'attenzione al meta-disegno e all'implementazione di attività personali significative sono proprie dei docenti "senior". Questo rende evidente un aspetto, spesso trascurato nella ricerca sulla professione docente:

22 Sempre sulla base del concetto di "sistema di seconda stimolazione" all'interno dell'approccio di Vygotskij, più tardi ripreso da Engeström (1987) all'interno della teoria dell'Attività; il sistema di secondi stimoli non è altro che una serie di strumenti portatori di senso, di schemi di pratica e di una storicità che li orienta a mediare/supportare processi cognitivi e sociali alla base dell'apprendimento, ma soprattutto della trasformazione di schemi di azione collettivi (sviluppo).

Tab. 3 – Estratto dell'analisi discorsiva

<p>Momento del ciclo di vita professionale (sulla base del background nella tematica di SPI)</p>	<p>Discorso Docente (codificazione di base sulla trascrizione di interviste e corpus di forum online)</p>	<p>Processi di Apprendimento (codificazione assiale sulla base di definizioni concordate fra docente e ricercatori con riguardo ai processi di apprendimento; dimensioni ricondotte al modello CREAti)</p>	<p>Dimensioni della Creatività attive come potenziale trasformativo (sulla base di Fischer, 2005, "Enriched frameworks of creativity; Engeström, 2009, Teoria dell'attività e sviluppo")</p>
<p>Novizio Insegnante con meno di 5 anni di esperienza</p>	<p><i>"Vediamo che cosa hanno fatto gli altri...che risorse hanno prodotto"</i> <i>"Quella risorsa è molto interessante"</i> <i>"Sì, avrei organizzato i miei materiali in quel modo"</i></p> <p>Dopo il feed-back dato dal ricercatore <i>"Vedi, questo mi sembra importante...Non me n'ero accorta di come avrei potuto, anch'io, organizzare le mie lezioni...vorrei provare..."</i></p>	<p>[Esplorare: Essere informato/aggiornato] Comprendere le pratiche portate avanti dai pari</p> <p>[Approfondire/comparare: iniziare a realizzare connessioni con il materiale altrui] Identificare gli schemi professionali di colleghi</p> <p>[Riflettere: passi per diventare autore] Riflettere sui propri schemi e strategie professionali</p>	<p>Focus sulle esternalizzazioni</p> <p>Riflessioni sulla pratica sociale</p>
<p>Insegnante Esperto (18 anni di pratica) Supervisore e coacher di altri docenti</p>	<p><i>"Sì, quando ho aperto la piattaforma sapevo già....cercavo insomma un materiale specifico, che sapevo era stato fatto dalla mia collega RR. So che lei ha prodotto cose eccellenti, ha pubblicato...."</i></p> <p><i>"Con riguardo a questa risorsa che ho analizzato, il materiale è ben organizzato, ma non sono d'accordo con le fasi d'implementazione della didattica...."</i></p> <p><i>"Ma in un certo senso usiamo lo stesso modello, avrei organizzato i miei materiali anch'io così, soltanto quel passaggio per me è diverso..."</i></p> <p>Dopo feed-back del ricercatore <i>"Sì, credo che introdurrò quella modifica per presentare il mio OER, così mi sembra più efficace, sulla base sempre del modello pedagogico condiviso. E' più efficace non credi?"</i> <i>"Così rendo più visibili le sequenze di microprogettazione per gli insegnanti in formazione che sto seguendo"</i></p>	<p>[Esplorare: Essere informato/aggiornato] Focalizzazione specifica su aspetti della pratica professionale dei colleghi</p> <p>[Approfondire/comparare: considerare la propria esperienza professionale per realizzare un'analisi critica del lavoro dei colleghi e prendere quanto utile ai propri schemi professionali.</p> <p>[Riflettere: passi per diventare autore]</p> <p>Concettualizzare –dalla pratica alla teoria-</p> <p>"Modellizzare: fornire elementi per supportare processi metacognitivi sugli schemi di pratica professionale</p>	<p>Focus sul Meta-disegno</p> <p>Riflessione Sociale su pratiche e schemi di azione professionale</p>

Dirigente Scolastico (verso la fine della propria carriera)	<p><i>“Il concetto di OER è interessante. Mi piacerebbe capire di più sulla struttura del progetto CREAti per vedere come potrebbe essere utile nella mia scuola per lavorare con le tecnologie... Ci sono resistenze, non è facile cambiare a scuola...”</i></p> <p>Dopo il feed-back del ricercatore <i>“Questa piattaforma potrebbe essere utile, sì, nell'aiutarmi a rendere visibile, per tutti i miei insegnanti, materiali e risorse creative che altrimenti vengono disperse. Qui quotidianamente creiamo e inventiamo materiali, ma poi...spariscono nel nulla....”</i></p>	<p>[Esplorare: Essere informato/aggiornato] Interesse olistico, focus sulla piattaforma come strumento di cambiamento/trasformazione organizzativo</p> <p>[Approfondire/comparare]: consapevolezza dell'intrinseca relazione fra l'identità istituzionale e il proprio progetto professionale.</p> <p>[Riflettere: passi per diventare autore]</p> <p>Apportare innovazioni (in modo consapevole/consistente) a schemi di pratica collettivi (a livello istituzionale)</p>	Focus su attività personale significativa Meta-disegno
--	--	--	---

ogni fase del ciclo vitale professionale richiede adeguati stimoli per poter innescare processi di apprendimento professionale significativi, con vero impatto sull'innovazione pedagogica.

La ricerca futura dovrà raccogliere più evidenza sul processo creativo (individuale) e trasformativo (di gruppo) attraverso il ciclo vitale professionale. Nel contempo, la comunità di ricerca deve acquisire consapevolezza su queste differenze, sia a livello individuale che con riguardo alla dimensione socio-culturale della creatività (il modo in cui l'atto creativo viene accolto dal contesto socio-culturale). In effetti, la previsione del gruppo di lavoro UNIVIRTUAL con riguardo alla ricerca in corso è l'analisi dell'adozione di OER in situazioni collettive, di implementazione di una progettualità congiunta che va oltre l'individuo, in modo tale da poter approfondire la comprensione della dimensione sociale dello sviluppo professionale trasformativo. Inoltre per comprendere i cambiamenti che il singolo docente porta avanti con riguardo alla propria conoscenza pedagogica, e le credenze su schemi di azione professionale di “successo”, dovrebbero essere considerati periodi di osservazione più lunghi (per lo meno un anno) che questo studio non è stato in grado di implementare.

Conclusioni: OER, professionalità docente e LLL

In linea con la filosofia dell'Educazione Aperta, la metodologia introdotta nel modello formativo CREAti, ha cercato di stimolare il ciclo “uso-riciclaggio-creazione-condivisione” di risorse educative, considerando come punto di partenza i repositories del CIR-DFA-UNIVIRTUAL. La sfida di generare continuità e motivazione nella condivisione di risorse digitali, allargando la prospettiva dell'educazione aperta alla pratica professionale docente, ha portato il gruppo di ricerca a riflettere sull'importanza della dimensione creativa come aspetto differenziato nelle diverse fasi del ciclo vitale professionale.

Il paradigma tradizionale porterebbe il docente a “usare conoscenza”, diventando pertanto esperto attraverso un unico momento di formazione iniziale e per tutta la vita. Contrariamente, la prospettiva *lifelong learning*, implica che il docente professionista si pensi all'interno di un processo di continuo apprendimento, e quindi le strategie formative debbano essere commisurate: quali network, quali attività, quali stimoli, sono strettamente collegate alla formazione di un'identità professionale unica, capace, a sua volta, di trasformare, proprio per la forza data dalla necessità di espressione di questa individualità (valori, emozioni, motivazioni).

Come è stato brevemente introdotto da questo articolo, il ciclo OER pone le basi per un'attività creativa ed espressiva entro questa logica *lifelong learning*, proprio perché stimola l'esplorazione autonoma, e attiva schemi generativi nel docente. Potrebbe, pertan-

to, diventare parte di un nuovo approccio formativo, se un adeguato supporto al docente coinvolto viene dato attraverso la presentazione delle strategie di *meta-design*, della logica e della “*vision*” alimentata dal modello OER. In effetti, è difficile che questo limite venga valicato se “un secondo sistema di stimoli” non entra attraverso l’attività di manipolazione dell’OER, e per tanto non si interroga il proprio modo di insegnare, di progettare e predisporre materiali. Ricordiamo che l’azione più immediata da parte del docente è scaricare le risorse, usarli, più che sistematizzare e creare.

L’uso di questo modello potrebbe essere ulteriormente valutato attraverso la lettura dell’impatto sull’efficacia nella pratica dell’insegnamento (Brophy, 2001): può il ciclo OER generare orientamenti in questo senso? Può questo modello di partecipazione creativa generare momenti di interrogazione dei saperi, delle discipline, attraverso un momento di responsabilizzazione del docente come autore, in una prospettiva di *grounded teaching* (Margiotta, 2011)? È il coinvolgimento dell’insegnante nel ciclo OER un positivo elemento per lanciare la rivisitazione della didattica, come modalità per promuovere nuove forme di autoregolazione degli schemi di pratica professionale e di problem solving collegati all’innovazione? Queste sono alcune domande che vorremmo rivolgere in futuro al modello CREAti, per capire se esso contribuisce, effettivamente, alla trasformazione educativa, mediata dall’azione creativa docente.

Considerando invece il modello formativo in sé, sembrerebbe interessante iniziare a esplorare le forme di partecipazione degli insegnanti nei cicli OER, per capire se il modello può migliorare: a) la conoscenza disciplinare o sul contenuto insegnato; b) la conoscenza pedagogica – sui processi di apprendimento in generale –; e per ultimo, quando vengono implementate sequenze didattiche con uso di OER, fino a che punto gli insegnanti possono migliorare la propria conoscenza della didattica disciplinare – sui processi di apprendimento collegati allo specifico contenuto insegnato –. Considerando che queste tre dimensioni sono la leva strategica dell’attività docente con impatto effettivo sui processi di apprendimento (Gess-Newsome & Lederman, 1999).

Indubbiamente, il costrutto OER ha già dimostrato un ampio potenziale negli ultimi anni. Tuttavia, la sfida risiede nel portare questo concetto al di fuori dell’insegnamento universitario; in particolare, l’ambito scolastico sembra essere un’interessante frontiera di ricerca. In effetti, in un nuovo scenario di professionalizzazione degli insegnanti, sarà fondamentale continuare a esplorare e analizzare fino a che punto la prospettiva pedagogica proposta dal ciclo OER può innescare nuove pratiche pedagogiche quanto concettualizzazione delle stesse.

Sembra opportuno ricordare, a questo punto, ciò che Margiotta aveva già segnalato, anticipando un tale scenario, in *Pensare la Formazione* (1997): la formazione in sé stessa dovrebbe essere concepita come un sistema di azione complesso, nel senso che tende a registrare l’incontro con diverse logiche interne all’ordine sociale. Lo spazio formativo, diventa così “trasversale”, proprio perché, se efficace, deve puntare non a riprodurre logiche dominanti, ma a creare conoscenza. Conoscenza intesa come un sistema di informazioni, dati, eventi che, condivisi all’interno di gruppi umani inquadrati in situazioni particolari, diventano “attivi” e costruiscono un senso di cambiamento dinamico e continuo, così veloce che non si riesce a cogliere il tempo della generazione di conoscenza, ma solo i risultati. E quindi lo spazio formativo negoziato può soltanto realizzarsi in contesti complessi, di mediazione simbolica collegata alle logiche di espressione identitaria dei docenti coinvolti. Adottando strategie partecipative, di negoziazione di senso, di definizione flessibile dei confini miranti a dare accoglienza ai valori professionali, all’“*agency*” che spinge l’agire professionale verso il desiderio creativo come espressione di essere in un dato contesto socio-culturale e storico. Un essere legato alla trasformazione.

Contesti di sviluppo professionale, insomma, che accolgono, spiegano, ridefiniscono la fluidità degli spazi istituzionali ibridi, fra pratica locale e *networking*; coinvolgendo così in profondità processi di riconfigurazione delle costellazioni identitarie del soggetto che apprende lungo l’intero arco della propria vita.

Bibliografia

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Albion, P.; Knezek, D. & Adubra, E. (2011). TWG3: Teacher Professional Development. EDU-sumMIT 2011. Paris: UNESCO. <<http://is.gd/XQy1KH>> (accessed 4-Nov-2011).
- Barber, M.; Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey. Retrieved 23 February 2010 from <http://www.mckinsey.com/client-service/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_systems_final.pdf>.
- Baumfield V., Hall E. & Wall K. (2008). *Action research in the classroom*. London, Sage.
- Beijaard D., Meijer P.C. & Verloop N. (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bradshaw P., Walsh C. & Twining P. (2011). The Vital programme: transforming ICT professional development. In: *International Conference on Information and Communication Technologies in Education* (eds K. Fernstrom & C. Tsolakidis), Rhodes, Greece. University of the Fraser Valley & University of the Aegean. Available at: <http://oro.open.ac.uk/29086/> (last accessed September 15, 2011).
- Brophy, J. (2001). *Generic Aspects of Effective Teaching*. In Wang, M.C. and Walberg, H.J. Tomorrow's Teachers. McCutchan Publishing Company.
- Conole, G.; Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education*. A report commissioned by the Higher Education Academy. August 2010, The Open University (UK).
- Cook, C.; Rasmussen, C. (1994). *Framework for designing effective professional development: Change-based inquiry process*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Coolahan J. (2002). Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning. *OECD Education Working Papers*, 2. Available at: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-education-and-the-teaching-career-in-an-era-of-lifelong-learning_226408628504> (last accessed September 15, 2011).
- Cresswell, J. (2004). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Prentice Hall.
- Cresswell, J.; Garret, A. (2008). *The "movement" of mixed methods research and the role of educators*. SA journal of education, Vol 28, Nr 3 (2008). URL: <<http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/176>>, last visited September 2010.
- Darling-Hammond L. & Bransford J. (eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Dubar, C. (2002). *Formes narratives, repères temporels et sphères d'action: une interprétation des formes identitaires*. In Temps et âge: sociologie des parcours de vie. PUF, INJEP.
- Duffy, T.M.; Jonassen, D.H. (1992). *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehlers, U. (2011). *From Open Educational Resources to Open Educational Practices*. ELearning Papers N°23, February 2011. <www.elearningpapers.eu>, accesso 4 Aprile 2011.
- Ellerani, P.; Paricchi, M. (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti*. Milan, Franco Angeli.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity – Theoretical Approach to Developmental Research*. Accesso 11 Aprile 2011, <<http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engeström/expanding/toc.htm>>.
- Engeström, Y. (2006). *La teoria dell'attività e il cambiamento organizzativo*. In Zuccherma-glio, C. e Alby, F. (a cura di). Psicologia Culturale delle organizzazioni. Roma: Carocci.
- Engeström, Y. (2009). *The future of Activity Theory: a rough draft*. In Sannino, A. Daniels, H. & Gutiérrez, K. *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York: Cambridge University Press.

- Engeström, Y.; Puonti, A.; Seppänen, L. (2003). *Spatial and temporal expansion of the object as a challenge for reorganizing work*. In D. Nicolini, S. Gherardi & D. Yanow (Eds.), *Knowing in organizations: A practice-based approach*. Armonk: Sharpe.
- European Commission (2008) *An updated strategic framework for European cooperation in education and training*, COM 2008/865/EC <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0865:FIN:EN:PDF>>, accesso 5 Dicembre 2011.
- European Commission. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Retrieved 11 March 2011 from <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>.
- European Commission. (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Retrieved 11 March 2011 from <http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf>.
- European Commission. (2010). *Learning, Innovation and ICT. Lessons learned by the ICT cluster*. Report of ICT Cluster, Education & Training 2010 Programme. URL: <<http://www.kslll.net>>, accesso 7 Febbraio 2012.
- European Commission. (2010b). *Teachers' Professional Development – Europe in international comparison – An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: European Union.
- Fischer, G. (2005). *Distances and Diversity: Sources for Social Creativity*, *Proceedings of Creativity&Cognition* (pp. 128-136). London, URL: <<http://l3d.cs.colorado.edu/~gerhard/papers/creativity-cognition-2005.pdf>>, accesso 8 Febbraio 2012>.
- Gess-Newsome J. & Lederman N.G. (eds.) (1999). *Examining Pedagogical Content Knowledge*, Dordecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gess-Newsome, J.; Lederman, N.G. (1999). *Examining Pedagogical Content Knowledge*, *International Journal of Technology and Design Education*, Volume 13, Number 2, 196-198.
- Goodson I. (2003) *Professional knowledge, professional lives : studies in education and change*. Buckingham, Open University Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.
- Hatch T. & Grossman P. (2009). *Learning to Look Beyond the Boundaries of Representation*. *Journal of Teacher Education*, 60, 70-85.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the Research Evidence?* Australian Council for Educational Research. Retrieved 23 February 2010 from <https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt_hattie.pdf>.
- Holland, D. , Lachicotte, W. (2007). *Vygotskij, Mead, and New Sociocultural Studies on Identity* in "The Cambridge Companion to Vygotskij", edited by Daniels, H., Cole, M., Wertsch, J. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howe, N, Strauss, W (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. NY: Vintage Books.
- International Society for Technology in Education. (2008). *Essential Conditions: Necessary conditions to effectively leverage technology for learning* [Online]. Eugene, OR: International Society for Technology in Education. <http://www.iste.org/Libraries/PDFs/Essential_Conditions_2007_EN.sflb.ashx>, accesso 15 Luglio 2011.
- Istituti di Ricerca IARD (2000). *Gli insegnanti di fronte al cambiamento – Seconda indagine IARD sul corpo insegnante della scuola italiana – a cura di A.Cavalli*.
- Junco, R.; Mastrodicasa, J. (2007). *Connecting to the Net.Generation: What Higher Education Professionals Need to Know About Today's Students*. National Association of Student Personnel Administrators.
- Krauss S., Brunner M., Kunter M., Baumert J.R., Blum W., Neubrand M. & Jordan A. (2008). *Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers*. *Journal of Educational Psychology*, 100, 716-725.
- Margiotta, U. (1997). *Pensare la formazione*, Roma: Armando. (2006). Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella Società della Conoscenza*. Lecce: PensaMultimedia.
- Margiotta, U. (2011). *The grounded theory of Teaching*. Lecce: PensaMultimedia
- McAndrew, P. (2011). *Fostering Open Educational Practices*, *Elearning Papers N°23*, February 2011. <www.elearningpapers.eu>, accesso 4 Aprile 2011.
- Meusburger, P. (2009). *Milieus of Creativity: The Role of Places, Environments and Spatial Contexts*. In Meusburger, P., Funke, J. and Wunder, E. *Milieus of Creativity: An Interdisciplinary Approach to Spatiality of Creativity*. London: Springer.

- Mumford, M. D. (2003). *Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research*. *Creativity Research Journal*, 15, 107-120.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning, Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD.
- Pajares M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-32.
- Raffaghelli, J. (2010). Un laboratorio per l'attraversamento di confini. Mobilità dei borsisti MIFORCAL: verso la formazione di una professionalità glocal. *Journal SSIS-Veneto "Formazione & Insegnamento"*, 2010/2, pp. 313-342.
- Raffaghelli, J.; Tosato, P. (2010). *Teachers' Training in the Era of Access – Content, Metadata, and Recognition of Self-learning Activities to Shape an Open Training of Trainers Model*, EDEN Research Workshop, Budapest 2010.
- Rivkin S.G., Hanushek E.A. & Kain J.F. (2005) Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73, 417-458.
- Rivoltella P. C. (2006). *Screen generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali.*, Milano: Vita e Pensiero.
- Salomon, G. (1993). *Distributed Cognition: Psychological and Educational Considerations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sannino, A. (2010). Teachers' talk on experiencing: Conflict, resistance and agency. *Theory & Psychology* 26 (2010) 838-844.
- Sannino, A., Sutter, B. (2011). Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: Classical legacy and contemporary developments, *Theory & Psychology* 21(5) 557-570.
- Scheerens J. (ed.) (2010). *Teachers' Professional Development – Europe in international comparison: An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Schön D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. London, Jossey-Bass.
- Schön, D. (1995). *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Arena, University of Michigan.
- Schraw G.J. & Olafson L.J. (2008). Assessing Teachers' Epistemological and Ontological Worldviews. In: *Knowing, knowledge, and beliefs: epistemological studies across diverse cultures* (ed M.S. Khine), pp. 25-44. New York: Springer.
- Seely Brown, J.; Adler, R. (2008). *Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0*, EDUCAUSE Review, vol. 43, no. 1 (January/February 2008): (pp.16-32).
- Semeraro R. (2010). *Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria. Docenti in formazione iniziale e in servizio a confronto*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tosato, P.; Raffaghelli, J. (2011). *Risorse Educative Aperte e professione docente nell'era dell'accesso*. *TD-Tecnologie Didattiche*, 53, pp. 20-27.
- Twining P. (2007). Discussing ICT, aspirations and targets for Education: international perspectives. *International Journal of Knowledge and Learning*, 3, 154-170.
- Twining P. (2008). Framing IT Use to Enhance Educational Impact on a School-Wide Basis. In: *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (eds J. Voogt & G. Knezek), pp. 555-577. New York: Springer.
- Twining, P.; Raffaghelli, J.; Albion, P.; Knezek, D. (in press). *Moving Education into the Digital Age: The contribution of Teachers' Professional Development*, article accepted for publication at *Journal of Computer Assisted Learning*, Special Issue 2011.
- Twining, P.; Albion, P. & Knezek, D. (2011). Report from TWG3: Teacher Professional Development. EDUsumMIT 2011. Paris: UNESCO. <<http://is.gd/Ebwzrf>>, accessed 4 Nov. 2011.
- Vandenbergh, R. & Huberman, M. –Eds- (1990) *Unverstanding and preventing teacher burnout*. New York: Cambridge University Press.
- Villegas-Reimers E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris, UNESCO: Interantional Institute for Educational Planning.
- Voogt J. & Knezek G. (eds.) (2008). *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, New York: Springer.
- Walsh C.S., Bradshaw P. & Twining P. (2011). e-Learning through Collaborative Teacher Professional Development in Primary and Secondary Schools in England. In: *IADIS Inter-*

- national Conference e-Learning 2011*, 2011 Rome, Italy. Rome, Italy. Available at: <<http://oro.open.ac.uk/id/eprint/29180>>, last accessed September 15, 2011.
- Wertsch, J. (2007). *Mediation* in "The Cambridge Companion to Vygotskij", edited by Daniels, H., Cole, M., Wertsch, J. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehead, J.; Mc Niff., J. (2006). *All You Need to Know About Action Research*. London: Sage.
- Williamson B. & Morgan J. (2009). Educational reform, enquiry-based learning and the re-professionalisation of teachers. *Curriculum Journal*, 20, 287-304.



Alcuni risultati della ricerca comparativa sui docenti della scuola. Riflessioni sulla ricerca OCSE-TALIS

Some comparative research's results on school teachers: Remarks on OCSE-TALIS research

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma
roberto.melchiori@invalsi.it

ABSTRACT

L'indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento TALIS (Teaching And Learning International Survey), condotta dall'OCSE, è la prima inchiesta comparativa che fotografa la situazione attuale dei sistemi scolastici nei 23 paesi partecipanti, coinvolgendo 70.000 tra professori e dirigenti scolastici. La ricerca, incentrata sui docenti dell'istruzione secondaria di primo grado pubblica e privata, esamina alcuni importanti aspetti relativi a una serie di aspetti, quali: lo sviluppo professionale, le opinioni, gli atteggiamenti e le pratiche di insegnamento adottate dai docenti, le modalità e gli strumenti di valutazione, le tipologie di feedback e, infine, leadership scolastica. Si tratta di fattori che, in modo e in misura diversa, incidono sull'efficacia dell'apprendimento e sulla qualità del clima d'aula.

A seguito delle risultanze dell'indagine l'OCSE ha raccomandato all'Italia di operare per un miglioramento della qualità dell'insegnamento attraverso: il rafforzamento della qualifica iniziale degli insegnanti; l'adozione di più rigorose procedure di reclutamento, mediante una maggiore selezione per l'accesso alla formazione iniziale degli insegnanti e una standardizzazione delle procedure di certificazione; una promozione dello sviluppo professionale, che renda più attraente la professione dell'insegnamento, introducendo incentivi finanziari basati sui risultati e sull'offerta di opportunità di sviluppo di carriera basate sulle certificazioni delle prestazioni; il conferimento di una maggiore autonomia gestionale ai dirigenti scolastici, in particolare nel reclutamento, nella valutazione e nella progressione di carriera degli insegnanti.

The international survey on teaching and learning - TALIS (Teaching And Learning International Survey) conducted by the OECD is the first comparative survey that captured the current state of school systems in the 23 participating countries, involving 70,000 among teachers and school administrators. The research focuses on public and private teachers of secondary level institutes by debating about some important aspects relating to elements that, in some way, affect the efficiency of learning and the quality of classroom climate: professional development, opinions, attitudes and practices adopted by teachers, teaching assessment and feedback and, ultimately, school leadership. In conclusion, the OECD recommends Italy to improve the quality of teaching, with particular attention regarding to: strengthen the initial qualification of teachers and more rigorous procedures for recruitment, selection through greater access to initial teacher training standardization and certification procedures. Furthermore to improve the

attractiveness of the teaching profession by promoting teacher professional development, by introducing financial incentives based on the results, and by providing opportunities for career development and recertification based on performance, in order to create greater operational autonomy for school managers, in particular in the recruitment, assessment and career development of the teachers (conditional for the school empowerment).

KEYWORDS

Teachers, TALIS, Teaching And Learning International Survey, Assessment and career development.

Insegnanti, TALIS, Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento, Valutazione e sviluppo carriera.

Introduzione

L'apprendimento lungo l'arco della vita è un obiettivo che sollecita l'attenzione verso lo sviluppo delle molteplici dimensioni delle conoscenze e delle competenze dei singoli, soprattutto attraverso processi di istruzione formale e non formale. In questi percorsi, la professione di insegnante occupa una posizione cruciale in quanto punti di riferimento e contatto diretto con gli allievi di tutte le età. A tale riguardo la Commissione Europea ha sottolineato come esista una "stretta e sicura correlazione fra la qualità professionale degli insegnanti e i risultati degli alunni" (COM, 2007, 392) e come "si possono rafforzare sia l'efficienza che l'equità privilegiando il miglioramento della qualità degli insegnanti." (COM, 2006, 481).

Molti studiosi, di varia origine culturale e orientamento scientifico, si sono interrogati sugli strumenti più indicati per migliorare la capacità d'azione degli insegnanti, ovvero la qualità della professione docente; la maggior parte delle analisi converge sulla necessità di intervenire sulla formazione, iniziale e continua, e sulla valutazione progressiva della professionalità conseguita e agita (o *formative evaluation*); due dimensioni che necessariamente devono procedere appaiate lungo la stessa direzione e il medesimo verso. La valutazione progressiva, come segnala l'OCSE (2009, p. 136), è in particolare "uno strumento essenziale per compiti quali la definizione dei programmi d'insegnamento e la valutazione dei bisogni formativi degli insegnanti. Potrebbe anche essere usata per rendere i docenti responsabili per i loro risultati, con conseguenze che possano variare dalla differenziazione dei salari e sviluppi di carriera legati alla performance, riqualifica obbligatoria del personale inefficace e, per finire, licenziamento in caso di mancato progresso."

Gli insegnanti, quindi, rappresentano l'interfaccia tra il sistema educativo, nel senso del *life long wide learning*, e gli utenti finali, ovvero gli allievi, di qualunque età. A livello individuale inoltre, gli insegnanti sono anche i professionisti a cui attiene la responsabilità di progettare nel dettaglio i percorsi di apprendimento del singolo, definire le metodologie didattiche e i contenuti che, in ultima analisi, verranno erogati.¹

Per tali motivi, sia sul piano teorico sia a livello empirico, è stato osservato con crescente interesse il ruolo degli insegnanti per lo sviluppo della scuola e della formazione formale e non formale, cercando di identificare gli strumenti più adatti per promuoverne l'efficacia e la qualità dell'insegnamento.

1 Compiti e responsabilità espressi nel Regolamento dell'Autonomia scolastica (DPR 275 del 3/99) che, all'art. 16, recita: «I docenti hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell'attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento».

1. Gli scopi della ricerca comparativa sugli insegnanti

La necessità di conoscenze derivanti da evidenze empiriche a sostegno delle politiche verso gli insegnanti ha determinato l'avvio a molte interessanti ricerche comparative condotte dall'OCSE, a cui anche l'Italia ha partecipato. Tra le ricerche dell'ultimo decennio, le più importanti per numero di paesi partecipanti e per i risultati ottenuti sono state:

- l'indagine *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (Insegnamento: attrarre, sviluppare e trattenere gli insegnanti competenti). Condotta tra il 2002 e il 2004 in 25 paesi europei, ha individuato una serie di aree di lavoro per le politiche educative e prodotto l'indicazione di alcuni obiettivi da raggiungere per il miglioramento della professione docente. Per ogni obiettivo l'OCSE ha declinato i relativi sotto-obiettivi, diretti sia alla professione docente nel suo insieme diretti sia a un particolare tipo di insegnanti o scuole (cfr. Tabella 1). È opportuno sottolineare come l'OCSE evidenzi la necessità di coinvolgere attivamente gli insegnanti nel processo decisionale, per lo sviluppo degli interventi delle politiche sull'istruzione, in modo da sviluppare comunità di apprendimento professionale attive e in grado di migliorare le conoscenze di base a sostegno delle politiche d'istruzione stesse.
- L'Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento TALIS (*Teaching And Learning International Survey*) ha coinvolto oltre 70.000 docenti e capi d'Istituto, che rappresentano docenti di scuola secondaria inferiore nei 23 Paesi partecipanti, di cui 18 europei² e 5 extraeuropei (Australia, Messico, Brasile, Malesia, Repubblica della Corea). L'indagine, incentrata sull'istruzione secondaria di primo grado, esamina alcuni aspetti importanti della professione docente, relativi a: la percezione del proprio ruolo, lo sviluppo professionale, gli atteggiamenti nel ruolo, le pratiche di insegnamento adottate; la valutazione progressiva degli insegnanti, con i relativi feedback, e, infine il rapporto con la leadership scolastica. L'indagine TALIS non si occupa direttamente di misurare i risultati dell'apprendimento degli studenti, ma prende in esame alcuni elementi importanti che incidono sull'efficacia dell'apprendimento. In particolare l'analisi è incentrata sui seguenti fattori: il riconoscimento e la valutazione dei docenti, il loro sviluppo professionale; lo sviluppo di pratiche efficaci di insegnamento, nonché di atteggiamenti e di opinioni l'individuazione di sviluppi professionali a questi adeguati; lo sviluppo di modelli di leadership scolastici capaci di sostenere e migliorare l'efficacia dell'insegnamento e delle scuole.

2 I paesi europei partecipanti sono stati: Austria, Belgio, Bulgaria, Danimarca, Estonia, Irlanda, Islanda, Lituania, Malta, Norvegia, Polonia, Portogallo, Repubblica Slovacca, Slovenia, Spagna, Ungheria.

Finalità della politica	Obiettivi per la professione docente nel suo insieme	Obiettivi per gli insegnanti o le istituzioni scolastiche
Fare dell'insegnamento una carriera attrattiva	<ul style="list-style-type: none"> -- Migliorare l'immagine e lo statuto dell'insegnamento -- Migliorare la competitività degli stipendi degli insegnanti -- Migliorare le condizioni di assunzione -- Trarre vantaggio dalla sovraofferta di possibili insegnanti 	<ul style="list-style-type: none"> -- Concedere la disponibilità a insegnanti potenziali -- Rendere più flessibili i meccanismi di ricompensa -- Migliorare le condizioni di ingresso di nuovi insegnanti -- Riequilibrare il rapporto tra numero di studenti per insegnante e stipendio medio degli insegnanti
Sviluppare le conoscenze e le competenze degli insegnanti	<ul style="list-style-type: none"> -- Sviluppare i profili degli insegnanti -- Considerare lo sviluppo degli insegnanti nella continuità -- Rendere la formazione degli insegnanti più flessibile e dinamica -- Valorizzare i programmi di formazione degli insegnanti -- Integrare lo sviluppo professionale lungo tutta la carriera 	<ul style="list-style-type: none"> -- Migliorare la selezione nella formazione degli insegnanti -- Migliorare le esperienze in campo pratico -- Abilitare nuovi insegnanti -- Rafforzare i programmi di tirocinio
Reclutamento, selezione e assunzione degli insegnanti	<ul style="list-style-type: none"> -- Usare forme più flessibili di assunzione -- Dare alle scuole maggiori responsabilità nella gestione del personale docente -- Soddisfare i bisogni di personale a breve termine -- Migliorare i flussi di informazione e il monitoraggio del mercato dell'insegnamento 	<ul style="list-style-type: none"> -- Stabilire i criteri di selezione degli insegnanti -- Rendere obbligatorio un periodo di prova -- Incoraggiare una maggiore mobilità degli insegnanti
Trattenere gli insegnanti efficaci nelle scuole	<ul style="list-style-type: none"> -- Valutare e ricompensare gli insegnanti competenti -- Offrire maggiori opportunità per variare e diversificare la carriera -- Migliorare la leadership e l'atmosfera scolastica -- Migliorare le condizioni di lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> -- Reagire nei confronti degli insegnanti inefficaci -- Offrire maggiore sostegno agli insegnanti principianti -- Offrire condizioni e orari di lavoro più flessibili
Elaborare e attuare politiche educative	<ul style="list-style-type: none"> -- Coinvolgere gli insegnanti nell'elaborazione e nello sviluppo delle politiche -- Sviluppare comunità di apprendimento professionale -- Migliorare le conoscenze di base a sostegno delle politiche educative 	

Fonte: OCSE (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (Insegnamento: attrarre, sviluppare e trattenere gli insegnanti competenti).

Tab. 1. Implicazioni delle politiche educative

I paragrafi che seguono evidenziano i primi risultati della ricerca TALIS su alcuni degli aspetti che hanno caratterizzato la ricerca stessa; in particolare, si prenderanno in considerazione gli aspetti riguardanti:

- la percezione del proprio lavoro e la soddisfazione personale;
- gli ambienti di apprendimento per migliorare le condizioni d'insegnamento;
- la preparazione e il sostegno ai docenti;
- il sostegno dell'insegnamento efficace attraverso la valutazione e il feedback;
- lo sviluppo professionale dei docenti attraverso una dirigenza scolastica efficace³.

3 Il Rapporto sui risultati della indagine TALIS può essere prelevato dal sito <www.oecd.org>.

2. Le caratteristiche strutturali dei docenti italiani

Il 77% dei docenti italiani della scuola secondaria superiore di primo grado che hanno partecipato alla ricerca TALIS sono donne (rispetto ad una media TALIS del 69%) e circa il 45% delle scuole ha un dirigente donna (il dato medio TALIS è del 44%).

Per quanto riguarda la variabile "età" dei docenti italiani, si evidenzia una struttura della popolazione interessata dalla rilevazione che si differenzia da quella media dei paesi TALIS. In Italia, infatti, risulta che la forza lavoro dei docenti è più la anziana tra quelle dei paesi partecipanti, con il 52% degli insegnanti sopra i 50 anni. Solo il 3% dei docenti in Italia ha meno di 30 anni, mentre la media dei paesi TALIS, rispetto all'età, è 5 volte superiore al valore italiano (vedi figura 1).

L'età anagrafica è legata alla numerosità degli anni di insegnamento, ovvero all'esperienza professionale maturata, che per i docenti italiani è mediamente maggiore rispetto alla media TALIS. La Figura 2 mostra come in Italia il 53% degli insegnanti ha 20 anni o più di lavoro di circa; tale dato è 17 punti percentuali più alto della media TALIS, secondo solo all'Austria.

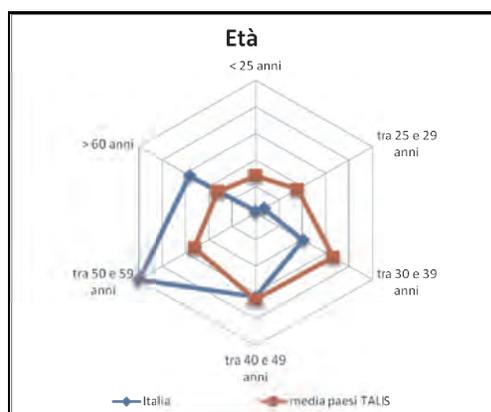


Fig. 1. Rappresentazione della struttura dell'età degli insegnanti italiani rispetto alla media TALIS

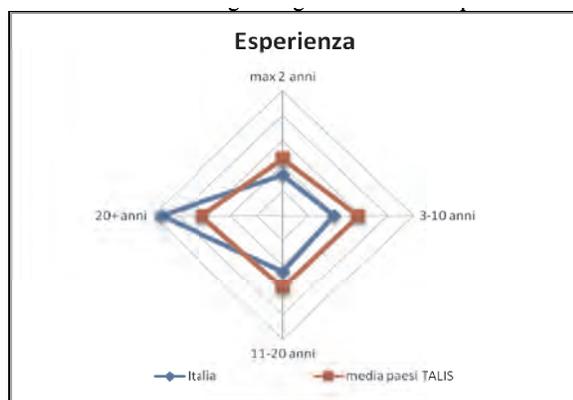


Fig. 2. Numerosità anni di lavoro degli insegnanti italiani comparata alla media TALIS

L'aspetto della maturità professionale dei docenti è un indicatore che, ad alti valori, può indicare una maggiore flessibilità sul lavoro, accompagnata da una maggiore professionalità; al contempo, però, può anche indicare un'indisponibilità alle innovazioni, e quindi difficoltà con l'utilizzo di alcune metodologie specifiche, come ad esempio le TCI. Per tali classi di età si registra, infatti, una maggiore richiesta in Italia di formazione per l'aggiornamento sull'uso di TCI nell'insegnamento (Cfr. R. Melchiori, 2011; 2010).

La maggior parte dei docenti ha una formazione universitaria a livello di laurea magistrale, con successivi percorsi formativi in master o in scuole SISS (le scuole SISS sono considerate come master) o anche a seguito di un dottorato di ricerca (vedi figura 3).

In relazione alla tipologia dei contratti di lavoro circa l'80,6% degli insegnanti italiani ha un contratto a tempo indeterminato, rispetto a una media TALIS dell'84,5%. La differenza che appare più discordante tra i dati italiani e la media TALIS riguarda i contratti a tempo determinato. La percentuale d'insegnanti italiani con un contratto a tempo determinato per meno di un anno è del 60% più alta di quella della media degli altri paesi TALIS (vedi figura 4); la ragione principale della differenza è dovuta alla gestione delle supplenze in Itali, dove non possono essere instaurate oltre il calendario scolastico di effettivo insegnamento (D.L., 2005).

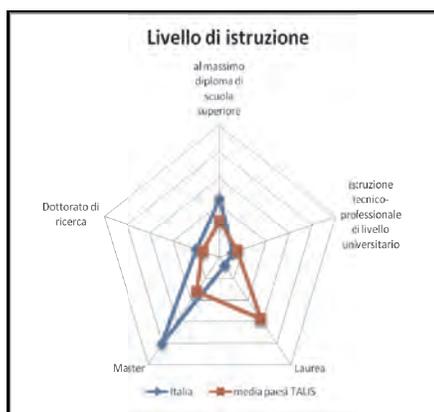


Fig. 3. La formazione degli insegnanti italiani comparata alla media TALIS

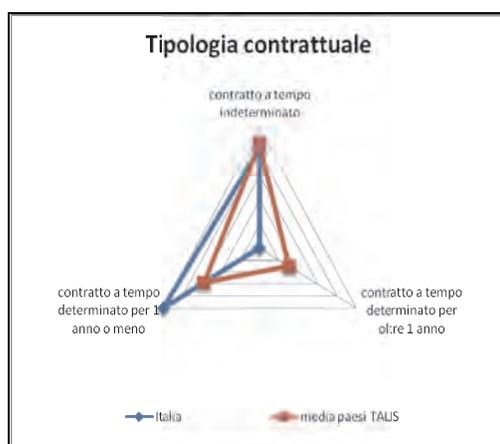


Fig. 4. La tipologia contrattuale degli insegnanti italiani comparata alla media TALIS

3. La percezione del ruolo da parte dei docenti

L'inchiesta TALIS rivela che per i docenti partecipanti all'inchiesta vale una forte connessione di alcuni fattori, quali la fiducia nella propria azione educativa, la loro collaborazione, il loro grado di soddisfazione, il loro sviluppo professionale, il clima scolastico positivo e l'adozione di diverse tecniche di insegnamento. Per tutti questi fattori anche la variabilità rilevata si riferisce prevalentemente a differenze tra singoli, o gruppi di, docenti piuttosto che tra istituzioni scolastiche o Paesi.

Per i docenti partecipanti all'inchiesta l'efficacia della propria azione didattica è considerata come:

- o *abilità* che può essere acquisita e migliorata analizzando e risolvendo i problemi che possono sorgere durante l'insegnamento;
- o *conseguenza* dell'attività svolta, con la possibilità di risultare inadeguata e quindi di produrre un senso di incertezza e di ansia, soprattutto quando gli sforzi compiuti risultano vani.

In merito alla soddisfazione professionale tra tutti i Paesi partecipanti all'indagine TALIS, l'Italia ha registrato la percentuale più alta di docenti soddisfatti del proprio lavoro (95%). La soddisfazione, in particolare, è collegata al clima disciplinare che si forma in classe; se il rapporto con gli studenti è positivo i docenti percepiscono positivamente l'efficacia della proprio lavoro e della propria persona. L'Italia ha registrato la percentuale più alta di docenti (98%), dopo la Slovenia, con una percezione positiva della propria efficacia educativa nei confronti degli studenti. Si colloca al quarto posto tra i Paesi partecipanti al TALIS, per quanto riguarda la capacità dei docenti di comunicare con i propri studenti. Con il 91% e il 97%, rispettivamente, gli insegnanti italiani si collocano al quinto posto per la graduatoria di abilità nell'ottenere progressi con gli studenti più difficili e meno motivati, e per quella di relativa all'esercizio di un ruolo educativo fondamentale. risultante

In circa la metà dei Paesi partecipanti (Danimarca, Estonia, Islanda, Italia, Repubblica di Corea, Lituania, Malesia, Malta, Messico, Portogallo e Slovenia) i docenti che dichiaravano di avere effettuata molti corsi di aggiornamento, ovvero avevano curato la propria formazione professionale, hanno mostrato di avere una percezione di livelli di efficacia personale notevolmente più alti. I risultati indicano, inoltre, che la partecipazione dei docenti ad attività di sviluppo professionale va di pari passo con la loro adozione di pratiche e metodi di insegnamento diversi, anche se non è chiaro in quale misura lo sviluppo professionale sia generato dalla all'adozione di nuove tecniche o vi risponda.

In Italia, come in circa la metà dei Paesi partecipanti, i docenti che hanno preso parte a più giornate di corsi di formazione professionale percepiscono un grado di efficacia personale più alto. Nello stesso tempo però dai dati raccolti si evidenzia che, per i docenti, lo sviluppo professionale sia correlato più alla percezione di autoefficacia che all'offerta di formazione da frequentare o alla presenza di *tutor* in classe in quanto tali.

In base alle precedenti considerazioni si può osservare che i processi di apprendimento e di insegnamento si possono migliorare avviando interventi formativi per i docenti che intervengono sulle attitudini, sulle convinzioni e sulle pratiche didattiche; questi tipi di interventi avranno come riferimento i singoli docenti e non le istituzioni scolastiche o il sistema d'istruzione in generale.

Il clima della classe si è rivelato un fattore importante per i risultati ottenuti dagli studenti, ma è anche un tema vitale della politica scolastica. Il comportamento degli studenti e un ambiente di apprendimento sicuro e produttivo rappresentano una sfida nell'attività docente. Nella maggior parte dei Paesi europei l'indagine TALIS ha rilevato che un docente su quattro perde almeno il 30% dell'orario di lezione per il

comportamento indisciplinato degli studenti o per compiti amministrativi iniziali; alcuni docenti dichiarano di perdere più della metà delle ore di lezione. In ogni caso dai risultati emerge che, nella maggior parte dei Paesi, almeno la metà dei docenti dedica più dell'80% dell'orario di lezione all'insegnamento e all'apprendimento. Nella maggior parte dei Paesi un docente su quattro perde almeno il 30% dell'orario di lezione a causa di questi due fattori; alcuni docenti ne perdono più della metà.

Per avere un quadro del clima scolastico, i docenti sono stati interrogati anche sul loro rapporto con gli studenti. Le relazioni docenti-alunni variano notevolmente tra i vari Paesi; ma la Norvegia è emersa come il Paese in cui oltre il 95% dei docenti ha riferito di avere con gli studenti un rapporto migliore della media internazionale. In Italia i docenti trascorrono una quantità di tempo superiore alla media mantenendo ordine in classe (circa il 14%), dedicando il 77% dell'orario di lezione all'insegnamento e apprendimento effettivi (rispetto alla media TALIS del 79%). Tuttavia, l'80% dei docenti non condivide o è in forte disaccordo con l'affermazione secondo cui, quando inizia la lezione, occorre aspettare a lungo prima che gli studenti rimangano in silenzio. L'Italia, inoltre, è ben al di sotto della media per quanto riguarda le interruzioni o il livello di rumore. L'81% dei docenti dichiara infatti che gli studenti cercano di creare un clima di apprendimento piacevole.

I rapporti docenti-alunni sono visti in modo leggermente meno positivo dai docenti in Italia rispetto alla media internazionale.

Il grado di soddisfazione professionale e di fiducia nell'efficacia del proprio lavoro varia tra i docenti di una stessa scuola.

Alcune pratiche didattiche si sono rivelate, più di altre, in stretta correlazione con il clima della classe e l'efficacia personale.

In circa la metà dei Paesi partecipanti (Australia, Austria, Belgio, Bulgaria, Ungheria, Irlanda, Italia, Corea, Messico, Portogallo e Spagna) si è riscontrata un'associazione tra pratiche didattiche strutturate e un buon clima disciplinare in aula; in alcuni casi l'effetto è risultato significativo.

La collaborazione tra docenti non è stata associata generalmente al clima disciplinare in aula, ma in poco meno della metà dei Paesi partecipanti i docenti che attuano forme più innovative/progressiste di collaborazione professionale, come il *team teaching*, si sentono probabilmente più efficaci nella loro attività didattica (Austria, Belgio (Fi.), Bulgaria, Estonia, Ungheria, Islanda, Corea, Polonia, Portogallo e Spagna).

L'analisi delle pratiche professionali quotidiane che gli insegnanti hanno dichiarato di condurre evidenzia come il clima all'interno dell'aula, la soddisfazione del proprio lavoro, le opinioni e le credenze di *self-efficacy* influenzano la professionalità stessa dei docenti.

L'indagine rileva che un clima sicuro e produttivo all'interno della classe condiziona positivamente i risultati degli studenti, ma anche il lavoro degli insegnanti. Tra i Paesi TALIS, l'Italia ha la più alta percentuale di insegnanti soddisfatti del proprio lavoro (95%), in particolar modo quando il clima disciplinare in classe e le relazioni con gli studenti sono positivi e quando si realizzano progressi con gli alunni in difficoltà e/o immotivati; la qual cosa aumenta il sentimento di *self-efficacy*.

Gli insegnanti che hanno avuto maggiori occasioni di sviluppo professionale tendono a sentirsi meglio equipaggiati di fronte ai cambiamenti richiesti dalla professione, dimostrano un livello elevato di *self-efficacy* e padroneggiano una gamma più ampia di metodologie didattiche, con significative ricadute sui risultati degli studenti. La formazione è pertanto un fattore chiave per accrescere la motivazione degli insegnanti e incentivarne il miglioramento della pratica professionale.

La valutazione dei docenti e il feedback possono essere strumenti importanti per accrescere l'efficacia personale e il riconoscimento pubblico può rafforzare questa correlazione.

In molti Paesi la fiducia nella capacità personale di affrontare le sfide educative dipende dal *feedback* che i docenti ricevono sul circa il loro lavoro. Quando subentra-

no altri fattori, tuttavia, questa relazione non è sempre evidente, e ciò indica l'incidenza di altri fattori. In alcuni Paesi i docenti hanno riferito livelli più alti di efficacia personale dopo aver ottenuto un riconoscimento pubblico per i miglioramenti e le innovazioni emersi dalla valutazione (Austria, Belgio (Fi.), Estonia, Ungheria, Irlanda, Italia, Corea, Lituania, Malta, Norvegia e Spagna), e anche quando le pratiche innovative facevano parte della valutazione e del feedback (Brasile, Islanda e Portogallo).

La valutazione della scuola e dei docenti non sembra essere in stretta connessione con il clima della classe, in particolare dopo che altri fattori sono stati presi in considerazione. Né è emersa una chiara correlazione tra la valutazione della scuola e l'efficacia dei docenti. In Italia i docenti che hanno ricevuto un riconoscimento pubblico per i risultati emersi dalla valutazione e dal *feedback* hanno riferito livelli più alti di efficacia personale. Dove i docenti riferivano che i docenti efficaci ottenevano una ricompensa, il clima disciplinare percepito in aula era migliore.

4. La preparazione di docenti di alta qualità

I sistemi educativi cercano di offrire ai docenti occasioni di sviluppo professionale continuo, per fornire loro una preparazione completa e per usufruire di una forza docente di alta qualità. L'indagine TALIS ha esaminato la domanda di sviluppo professionale, il grado di domanda insoddisfatta dello stesso e i fattori che sostengono o impediscono lo sviluppo professionale. In generale dall'indagine si evince il bisogno di una migliore preparazione dei docenti.

Più di un docente su tre lavora in una scuola il cui dirigente pensa che manchino insegnanti qualificati. Si va da un 12% in Polonia alla grande maggioranza in Estonia, Messico e Turchia. I fattori che, secondo i capi d'Istituto, ostacolano maggiormente l'insegnamento e l'apprendimento sono la mancanza di attrezzature e di personale di sostegno. È stato rilevato dall'inchiesta che la mancanza di insegnanti o di altro personale di sostegno ostacola l'istruzione e la formazione, e ciò indica che una riduzione del personale non docente può incidere sulla qualità dei risultati. Tuttavia, non sembra esistere alcuna correlazione tra la carenza di docenti qualificati e la dimensione media di una classe. L'indagine TALIS ha rilevato, inoltre, che, in alcuni Paesi, aspetti negativi del comportamento insegnante, quali l'assenteismo o la mancanza di formazione pedagogica, incidono negativamente sull'istruzione.

La percentuale di docenti italiani i cui dirigenti lamentano una carenza di docenti qualificati è del 52%, di gran lunga superiore alla media TALIS del 38%; ciò consente di affermare che la carenza di docenti qualificati ostacola "molto" o "in misura significativa" il processo di apprendimento. L'Italia si è rivelata al di sopra della media nella carenza di risorse in diverse aree, ivi compresi tecnici di laboratorio, il personale di sostegno insegnante e di altro tipo, sussidi didattici, biblioteche. Inoltre, i dirigenti scolastici, del 53% degli insegnanti italiani, riferiscono che l'istruzione viene ostacolata, in certa misura o molto, dalla mancanza di formazione pedagogica dei docenti. Questa percentuale è la seconda più alta dopo il Messico (70%).

Quasi nove docenti su dieci hanno partecipato ad attività strutturate di sviluppo professionale (come corsi di formazione professionale, corsi universitari di specializzazione, master) nei 18 mesi precedenti l'inchiesta. Si tratta di un tasso di partecipazione particolarmente alto, ma una variazione notevole si registra nei seguenti aspetti:

- proporzione di docenti partecipanti nei vari Paesi: in Danimarca, Repubblica Slovacca e Turchia un docente su quattro ha riferito di non partecipare a nessuna iniziativa di sviluppo professionale. L'ampia definizione del concetto di sviluppo professionale impiegata nell'indagine provoca incertezza nella valutazione delle risposte ottenute.
- intensità di partecipazione: in alcuni Paesi il tasso medio di partecipazione dei do-

centi equivale a una manciata di giorni all'anno, mentre in Messico e Corea è di 30 o più giorni.

- disparità di partecipazione dei vari gruppi nei Paesi partecipanti: i docenti più anziani, ad esempio, sono sotto-rappresentati; e la variazione all'interno del singolo Paese è maggiore in Corea, Spagna, Italia, Polonia e Messico.
- attività di sviluppo professionale.

La percentuale di docenti italiani che hanno dichiarato di avevano partecipato ad attività di sviluppo professionale nei 18 mesi precedenti l'indagine, appena al di sotto dell'85%, è risultata inferiore alla media dei Paesi partecipanti (89%). Tuttavia, gli insegnanti in Italia hanno partecipato al numero più alto di giorni dedicati allo sviluppo professionale: 27 giorni, quasi il doppio della media TALIS di 15 giorni. Per quanto riguarda la partecipazione, in Italia si registrano differenze significative a seconda dell'età dei docenti e del tipo di scuola in cui insegnano. I docenti sotto i 40 anni hanno partecipato a 50 giornate di sviluppo professionale, circa il doppio dei giorni frequentati dai docenti di 50 o più anni; i docenti delle scuole private hanno usufruito di 14 giorni in più rispetto ai colleghi delle scuole pubbliche (anche se i primi rappresentano meno del 5% della popolazione docente campionata). Quest'ultimo aspetto è influenzato dal fatto che i docenti delle scuole private possono partecipare ad attività di sviluppo professionale per aumentare la possibilità di ottenere un impiego permanente in una scuola pubblica.

Analogamente agli altri Paesi, tranne Messico e Ungheria, i docenti in Italia hanno riferito di aver intrapreso con frequenza un "dialogo informale volto a migliorare l'insegnamento", inteso come metodo di sviluppo professionale. Il 93% (media TALIS) ha riferito inoltre di aver preso parte a questa attività durante l'indagine. Per il resto, gli insegnanti in Italia hanno in genere indicato una partecipazione media alla maggior parte delle attività, ad eccezione della ricerca individuale o di gruppo, che ha visto una partecipazione del 53% - di gran lunga superiore alla media internazionale del 35%.

Nella media dei Paesi partecipanti, circa il 51% dello sviluppo professionale era obbligatorio. La proporzione oscilla da circa un terzo o meno in Austria, Belgio (Fi.), Danimarca e Portogallo al 78% a Malta e all'88% in Malesia. I Paesi con il numero più alto di giorni obbligatori sono stati mediamente Messico, Bulgaria, Spagna, Italia e Corea; quelli con il numero più basso sono stati Austria, Belgio (Fi.) e Irlanda.

Solo il 40% dei giorni dedicati allo sviluppo professionale sono risultati obbligatori in Italia, meno della media OCSE del 51%. Questo dato può incidere sui tassi di partecipazione relativamente bassi in Italia.

Anche se la grande maggioranza dei docenti ha partecipato a iniziative di sviluppo professionale nei 18 mesi precedenti l'indagine, il 55% in media ha riferito che ne avrebbe gradite altre. L'opinione in merito, tuttavia, varia notevolmente: in Belgio (Fi.) e Slovenia due terzi dei docenti hanno la sensazione di aver ricevuto una quantità sufficiente di sviluppo professionale, mentre ciò non risulta nell'88% dei casi in Brasile, Malesia e Messico. Un certo grado di insoddisfazione può rientrare nelle previsioni; ma il livello osservato in alcuni Paesi richiederà un esame più accurato (Tabella 3.3).

Anche se in Italia i tassi di adesione a iniziative di sviluppo professionale sono risultati inferiori alla maggioranza dei Paesi partecipanti all'indagine TALIS, solo il 56% dei docenti (equivalente alla media internazionale) ha riferito che avrebbe desiderato più attività di sviluppo professionale. Naturalmente i docenti che vi hanno partecipato lo hanno fatto in misura maggiore (dedicandovi più giorni) rispetto alla maggior parte degli altri Paesi.

La domanda dei docenti di un maggiore sviluppo professionale sembra concentrarsi in alcune aree. In particolare, un docente su tre riferisce una forte esigenza di preparazione di alunni con bisogni speciali. Ciò indica che la capacità degli insegnanti di gestire gruppi di apprendimento eterogenei rappresenta un problema serio.

I docenti del campione internazionale riferiscono anche altre aree in cui sentono

l'esigenza di un ulteriore sviluppo professionale, cioè: l'uso delle TIC e la gestione del comportamento degli studenti. È significativo, in questo contesto, che un docente su quattro nella maggior parte dei Paesi partecipanti perda almeno il 30% dell'orario di lezione per il comportamento scorretto degli alunni o per compiti amministrativi. Dato che la variazione maggiore nella perdita di tempo di insegnamento si riscontra tra docenti diversi all'interno delle scuole, l'attenzione dovrà essere posta sulle abilità e le attitudini dei singoli insegnanti più che sul miglioramento del clima della scuola nel suo insieme o sulla disciplina.

Per quanto riguarda le esigenze di sviluppo professionale, i docenti in Italia riferiscono una maggiore necessità, rispetto alla media internazionale, in quasi tutti gli ambiti del loro lavoro. Analogamente alla maggior parte dei Paesi, l'area in cui i docenti in Italia avvertono una forte esigenza di sviluppo professionale è la preparazione di alunni con bisogni educativi speciali. Altre aree in cui i docenti italiani avvertono una forte esigenza di sviluppo professionale sono il campo disciplinare, le pratiche di insegnamento, l'uso delle TIC, i problemi legati alla disciplina e al comportamento degli studenti e l'insegnamento in un ambiente multiculturale.

La grande maggioranza dei docenti ritiene che le attività di sviluppo professionale cui avevano partecipato hanno inciso abbastanza o molto sul loro lavoro. L'impatto maggiore è stato avvertito nella ricerca e nei programmi di qualificazione, ma gli insegnanti che partecipano a questo tipo di attività sono relativamente pochi e chi lo fa si sente spesso frustrato perché non riesce a dedicarvi il tempo sufficiente.

Il 95% dei docenti che hanno partecipato, in Italia, ad attività di ricerca individuale o di gruppo ritengono che queste abbiano influito abbastanza o molto sul loro sviluppo professionale. Il fatto che, in Italia, i tassi di partecipazione a queste attività siano relativamente alti rappresenta un fattore rassicurante. I programmi di qualificazione, tuttavia, registrano tassi di partecipazione bassi tra i docenti italiani, anche se la percezione della loro efficacia si situa a un livello molto alto.

5. La dirigenza efficace

La dirigenza delle istituzioni scolastiche gioca un ruolo importante nella vita lavorativa dei docenti e nell'efficacia della loro azione educativa. L'indagine TALIS è il primo studio internazionale che si occupa in dettaglio della gestione amministrativa e dello stile dei capi d'Istituto delle scuole secondarie di primo grado e che esamina le nuove tendenze nella dirigenza scolastica e il loro impatto sugli insegnanti.

L'attività di dirigenza educativa (caratterizzata da azioni volte a sostenere o a migliorare la formazione dei docenti, a fissare gli obiettivi della scuola e lo sviluppo curricolare) è presente soprattutto in Brasile, Polonia e Slovenia anche se, negli stessi Paesi; la dirigenza amministrativa (caratterizzata da azioni volte a gestire il rapporto di responsabilità con i vari portatori di interessi e a predisporre e condurre le procedure amministrative) è comunque presente.

I Paesi in cui la dirigenza amministrativa è particolarmente evidente sono Bulgaria e Malesia, mentre il contrario si registra soprattutto in Danimarca. Laddove i capi d'Istituto sono responsabili didattici autorevoli, sono in generale anche dirigenti amministrativi autorevoli. Ciò contrasta con l'affermazione secondo cui si tratterebbe di due stili alternativi.

I capi d'Istituto in Italia svolgono entrambe le funzioni derivanti dal loro status; questi tendono generalmente a privilegiare una dirigenza di tipo amministrativo piuttosto che educativo (secondo le risposte rilevate), anche se le due forme si situano al di sopra della media TALIS. Inoltre, una dirigenza di stile più marcatamente educativo è associata a un uso maggiore di pratiche di insegnamento centrate sullo studente.

Il tipo di dirigenza attuato in una scuola non è strettamente correlato con la percezione che il docente ha della sua azione educativa, delle sue pratiche didattiche o

del clima della classe, ma è spesso correlato al modo in cui i docenti vengono valutati e al rapporto esistente tra valutazione e sviluppo professionale.

In oltre la metà dei Paesi partecipanti la probabilità che la valutazione dei docenti riconosca la partecipazione ad attività di sviluppo professionale è più alta laddove è presente una forte dirigenza educativa. Nella maggior parte dei Paesi i capi d'Istituto di queste scuole ricorrono in misura maggiore allo sviluppo professionale per gestire i punti deboli dei docenti emersi dalla valutazione.

In Italia non si sono osservate relazioni significative tra il tipo di dirigenza e i criteri usati nella valutazione e nel *feedback* dei docenti. L'Italia si trova dunque in una minoranza di Paesi in cui una dirigenza di tipo più marcatamente educativo non è associata all'offerta di un programma di formazione per gli insegnanti come conseguenza della valutazione o del *feedback*.

Conclusioni

Come si è visto, l'indagine TALIS ha analizzato quanto lo sviluppo professionale le diverse pratiche di insegnamento siano correlate con la percezione dell'efficacia del lavoro dei docenti e il clima disciplinare in aula. L'impatto di tali aspetti è stato poi rivisto alla luce di alcuni elementi di contesto quali le caratteristiche socio-economiche degli istituti scolastici. Dall'inchiesta emerge, quindi, una correlazione tra la produttività e la percezione dell'efficacia del lavoro, che si ripercuote anche sulle azioni compiute sul posto di lavoro.

I docenti che percepiscono l'insegnamento efficace come una competenza che può essere acquisita riescono meglio ad analizzare e a risolvere i problemi. Al contrario, i docenti che hanno una scarsa percezione della propria efficacia didattica sono portati a dubitare di sé e, qualora i loro sforzi si rivelino inutili, si preoccupano per le ripercussioni che questo potrebbe avere in termini di valutazione.

Con la ricerca presentata si pongono in evidenza alcuni degli aspetti più complessi del processo di professionalizzazione dei docenti della scuola che rientrano nella valutazione del sistema scolastico e delle istituzioni scolastiche; la valutazione in particolare dovrebbe essere considerata come uno strumento necessario e utile per fornire *feedback* significativi ai singoli o ai gruppi di docenti e a migliorare le prestazioni del sistema scolastico complessivo. Uno degli elementi più interessanti emersi dall'inchiesta TALIS, infatti, è che gli insegnanti hanno indicato di accettare sistemi di valutazione e processi di restituzione (*feedback*) che mirano a sostenerli nell'esercizio della loro professione. I processi di *feedback* informale, il sostegno e la guida da parte di capi di istituto e insegnanti esperti, oltre a un clima scolastico che incoraggi la qualità e il miglioramento professionale, risultano quindi gli elementi più efficaci per la crescita di una effettiva e positiva cultura della valutazione.

Bibliografia

- Barone, C., (2010). La valutazione: verso una spirale al ribasso? In A. Cavalli e G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 2010.
- Caritas - Fondazione Agnelli – Treelle (2011). *Rapporto. Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento: Erikson.
- Cellamare, S., Melchiori, R. (2010). La valutazione di politiche socioeducative. L'apporto della metodologia qualitativa. Parte prima. Caratteristiche generali e presupposti teorico-metodologici. *qtimes webmagazine*, anno II, n. 4, ottobre 2010, pp. 25-32.
- Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n.76.

- 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.
- European Commission/Eurydice/Eurostat (2005). *Key data on education in Europe 2005*. Brussels: European Commission/Eurydice/Eurostat.
- Ianes, D., Demo, H. e Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Trento: Erickson.
- Melchiori, R., *La qualità della formazione. Un framework per l'esame della pratica scolastica*, Lecce: Pensa Multimedia, (in corso di stampa).
- Melchiori, R. (2011). *Per una pedagogia della valutazione. Genesi di un nuovo campo disciplinare*, *Qtimes*, vol. 4, , pp. 28-35.
- Melchiori, R. (2010). *Rapporto nazionale sui risultati della ricerca IEA-SITES*, Frascati: INVALSI.
- Melchiori, R., Cellamare S. (2011). La valutazione di politiche socioeducative. L'apporto della metodologia qualitativa. Parte seconda. I risultati dell'intervento e la valutazione interpretativa. *qtimes webmagazine*, anno III, n. 1, gennaio 2011, pp. 26 – 35.
- OCSE (2004). *Completing the Foundation for Lifelong Learning. An OCSE Survey of Upper Secondary Schools*. Paris: OCSE PRESS.
- OCSE (2005a). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OCSE PRESS.
- OECD (2009). *Studi economici: Italia*, versione italiana, Paris: OCSE PRESS.

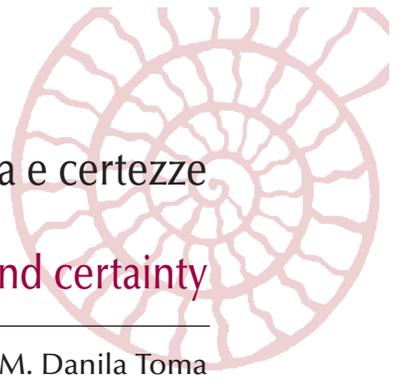
Sitografia

- 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>>.
- COM (2006) 481, Bruxelles, 8.9.2006. Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo su "Efficienza e equità nei sistemi europei di istruzione e formazione" <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_it.pdf>.
- 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>.

PARTE SECONDA

TEORIE, MODELLI E PARADIGMI
CHE ISPIRANO I PROCESSI SULLA FORMAZIONE
DI FORMATORI E INSEGNANTI





Il docente di qualità fra utopia e certezze

The quality teacher between utopia and certainty

M. Danila Toma
Università del Salento
danilatoma@tele2.it

ABSTRACT

The debate about the professional profile of a “quality” teacher is not a recent one: in 1996, the Centre for Educational Research and Innovation (CERI) had already published a research about quality teaching. However, this issue has been granted relevance only over the very last years.

Reflecting on such a concept, then, becomes an interesting – if not compulsory – action. Firstly, it requires us a definition of *who* is a “quality teacher”; secondly, to state the aspects that characterize such a profile.

By drawing and defining the *deontological boundaries* of her professional identikit, we could single out its specific competences, which therefore become a goal to aim at. This is accomplished through a high-level and demanding formative path, which is necessary if we want to pursue meaningful educational projects aiming at the self-fulfilment of every student.

Il dibattito circa il profilo professionale del “docente di qualità” non è recente: nel 1996, il Centro per la Ricerca e l’Innovazione Educativa (CERI) aveva già pubblicato una ricerca riguardante la qualità dell’insegnamento. Tuttavia, una tale questione ha assunto rilevanza solo negli ultimissimi anni.

Riflettere su questo concetto, dunque, diventa un’azione interessante – se non obbligatoria. In primo luogo, ci è richiesto di definire *chi* sia “l’insegnante di qualità”; in secondo luogo, enunciare gli aspetti che ne caratterizzano il profilo.

Tracciando e definendo i *limiti deontologici* del suo identikit professionale, possiamo isolarne le specifiche competenze, che divengono dunque un obiettivo cui mirare. Tale scopo è raggiunto attraverso un percorso formativo esigente e di alto livello, che è necessario se vogliamo perseguire progetti formativi significativi che puntino all’auto-realizzazione di ogni studente.

KEYWORDS

Professional profile, Quality teacher, Competences, Professional identikit. Profilo professionale, Insegnante di qualità, Competenze, Identikit professionale.

Introduzione

È molto diffuso oggi il concetto di *insegnante di qualità*, difficile da delimitare nettamente a livello di definizione, perché include in sé tante “sfaccettature” professionali che non si possono sintetizzare in un elenco di competenze da possedere. Operativamente il concetto si traduce in standard da rispettare nella formazione iniziale, in ingresso e in servizio, per garantire al docente il raggiungimento di un profilo alto

che fa *qualità*. Ma non basta, perché la *qualità* si manifesta e coincide con l'*agire* del docente, cioè con la traduzione in prassi anche del suo curriculum *implicito*, delle sue attitudini (forse potremmo chiamarle "vocazione"?) all'insegnamento in cui le competenze professionali acquisite si fondono in un tutt'uno con il suo "essere docente" per trasformarsi nel "fare il docente" (di qualità).

Per il CERI il concetto di *qualità* dell'insegnamento, infatti, va interpretato in termini «olistici e globali, cioè come un insieme strutturato di qualità» (Margiotta, 2010, p. 11) e non come singoli "componenti" scollegabili l'uno dall'altro e acquisibili in forma solitaria: la *qualità* non è il risultato finale della somma di una serie di elementi, quanto il prodotto di un loro combinarsi all'interno di un contesto scolastico definito in cui si manifesta la capacità organizzativa del docente che, come tale, emerge e si differenzia dal modello standard d'insegnante.

Un docente sicuramente "competente" e capace di manifestare la sua professionalità in situazioni definite, perché forte di una competenza che si manifesta nella capacità per eccellenza di saper effettuare scelte educative-didattiche adeguate alla situazione.

1. Le competenze professionali del docente di qualità

Se si tenta di declinare il concetto di *qualità* in termini di competenze e/o capacità, ne scaturiscono dimensioni eterogenee per origine temporale: sia perché in parte ricapitolano quanto più volte sottolineato negli ultimi venti anni, in parte risultano nuove...

- *Conoscenza degli specifici settori disciplinari e del contenuto dei programmi;*
- *Competenze didattiche*, cioè la padronanza di un repertorio di strategie didattiche e la capacità di applicarle;
- *Capacità di riflessione* e di autocritica, visti come carattere distintivo della professionalità dell'insegnante;
- *Empatia*, o capacità di identificarsi negli altri e riconoscimento della loro dignità;
- *Competenze organizzativo-gestionali*, dato che gli insegnanti devono ormai assumersi «responsabilità gestionali, dentro e fuori dell'aula» (Margiotta, 2010, p. 11).

Per evitare che tali competenze/capacità si riducano ad una *check-list* di scarsa utilità, si rende necessario indagare sui significati di ciascuna di esse per rendere più chiaro e intelligibile l'identikit del docente di qualità:

- *Conoscenza degli specifici settori disciplinari e del contenuto dei programmi*, nella consapevolezza che il ruolo del docente non si identifica nella "replicazione" di saperi, ma si valorizza in un insegnamento che esprime la sua *qualità* in forme *creative e nuove* di presentare i saperi afferenti la disciplina per renderli disponibili al processo di insegnamento e apprendimento. Riuscire in questo obiettivo è espressione di una «*professionalità docente esperta, equilibrata e lungimirante* [...], capace di governare lo sviluppo, la disciplina e la personalizzazione, in una parola quei processi fondamentali di inteliezione e di volizione che costituiscono l'autoformazione dei talenti negli allievi» (Margiotta, 2010, p. 14);
- *Competenze didattiche*, ossia quell'insieme di "strumenti" che rendono possibile l'*azione* didattica: sono utilizzate "strategicamente" dal docente per agevolare un collegamento tra processo d'insegnamento e processo di apprendimento, tra i saperi e la persona che apprende. Si traducono nella costruzione di percorsi formativi e unità di lavoro rispondenti ai bisogni degli alunni;
- *Capacità di riflessione* e di autocritica, visti come carattere distintivo della professionalità dell'insegnante perché s'identificano nella capacità di analizzare le proprie pratiche didattiche: come tale queste competenze sono alla base di un'autoformazione del docente stesso. Il valore della *pratica riflessiva*, riconosciuto da

Schön (2006) in qualunque professione, è necessario che diventi per il docente una pratica “metodica” che va aldilà della riflessione naturale che ogni uomo fa sulle proprie azioni, per diventare spazio di analisi del proprio operato guidata da una volontà di apprendere dall’esperienza e di trasformare continuamente la propria pratica per avvicinarla sempre più ai bisogni formativi degli studenti. Come tale essa è la competenza per “eccellenza” che permette al docente di utilizzare tutti i propri “strumenti professionali” nella maniera più fertile possibile;

- *Empatia*, o capacità di identificarsi negli altri e di riconoscere la loro dignità. È su tale capacità che s’incardina la relazione educativa; non è acquisibile solo con un percorso formativo mirato sugli aspetti psico-pedagogici dell’essere insegnante (se così fosse potremmo introdurre un’equazione del tipo: l’empatia sta al docente come la sua formazione sta agli studi di psico-pedagogia, ma sappiamo, quanti docenti di scienze della formazione, come tali cultori della disciplina, hanno serie difficoltà ad interagire con gli studenti). È una capacità che “va oltre” perché richiede “la personale finezza psicologica, avvezza all’introspezione e la spontanea disposizione a interessarsi degli altri e a sentire con essi.” (Laeng, 1987, p. 56)

Tenuto conto della *cornice* che delimita la figura del docente di qualità, occorre capire se un profilo di docente di alta professionalità sia utopico o realistico.

La risposta potrebbe essere altra, potrebbe identificarsi “nell’essere una dimensione professionale complessa” perché continuamente a rischio di “utopia” e di non semplice “realizzazione”.

Se si tenta di declinare il concetto di *complessità* si nota che tanti e vari sono i fattori che garantiscono la *qualità del docente*: ovviamente il possesso delle competenze sopraelencate, ma non solo...

2. La formazione del docente di qualità: un valore deontologico

Di sicuro si può affermare con assoluta certezza che ciò che fa *qualità* è la consapevolezza in colui che sceglie questo tipo di professione dell’impegno che essa richiede: ci si rapporta con persone, con i loro bisogni, con le loro complessità che non sono catalogabili una volta per tutte perché variabili, soggette al contingente e come tali imprevedibili.

Pertanto *fare* il docente implica *essere* docente (dentro), ossia *scegliere* con consapevolezza questa “strana” professione e non optare per ripiego. *Scegliere di essere (fare) il docente* si traduce in passione ed entusiasmo per quello che si fa, implica *sintonizzarsi* con gli alfabeti emozionali degli alunni per agevolare il loro processo di apprendimento.

Essere docente significa, anche (se non soprattutto), possedere la consapevolezza della dimensione *etica* di tale professione, dimensione etica che si declina e come *obbligo* personale di essere un docente preparato e come *pretesa etica* che tutti i colleghi lo siano. Il che significa che per *essere* docenti (di qualità) non si può scendere a *compromessi* né con se stessi né con gli altri: non ci si può adagiare su percorsi formativi sfumati e indefiniti, pertanto incompleti.

Attribuire alla formazione questa nuova dimensione porta ad una “rilettura” delle competenze professionali che caratterizzano il docente formato, attraverso la lente dell’*etica professionale*: non si tratterebbe più *dovere* o *poter* essere preparato a svolgere il proprio ruolo (l’essere insegnante) poiché un’adeguata formazione diventerebbe un *valore intrinseco* a quell’essere docente, come tale imprescindibile. La dimensione *ontologica del ruolo* coinciderebbe con la dimensione *deontologica* in un’unica realtà: il docente di qualità.

Rileggere, quindi, la competenza del docente, con il filtro della *deontologia* ci aiuterà a scoprire questa nuova dimensione della formazione, se si condivide l’afferma-

zione che la competenza è il *prodotto* di qualunque efficace azione formativa sia essa iniziale o in servizio.

Potrebbe sembrare provocatorio chiedersi se l'averle competenze o il non averle, l'essere o non essere formato, oggi, *fa la differenza* fra i docenti.

Apparentemente assurdo, tale quesito trova la sua ragione d'essere e rimanda ad un problema "ancestrale": la scuola fa davvero tutto il possibile per il successo formativo degli allievi?

È proprio rispetto al successo formativo (o all'insuccesso) che si gioca la partita fra il docente competente (formato) e il docente non competente: mentre il primo riflette sugli strumenti professionali da utilizzare per "guarire" l'alunno dal noto *mal di scuola*, il secondo si accontenta di fare la *diagnosi* convinto che il suo compito finisca lì, nell'emissione di un giudizio che spesso ha il peso di una sentenza.

Di conseguenza il docente competente ritiene un *dovere professionale* il ricorso a strategie adeguate (fornitigli da segmenti formativi) per combattere la demotivazione che genera insuccesso, arricchisce il suo operato di scelte di valore, necessarie, e forse anche "sufficienti", per raggiungere una scuola di qualità.

Il richiamo al concetto di *dovere professionale* sposta il discorso sulle competenze del docente da un piano *logico* ad un piano *deontologico* con l'immediata conseguenza che si va a modificare non tanto l'aspetto *quantitativo* quanto l'aspetto *qualitativo* che incide sulla "chiave di lettura" della "*valigetta ventiquattrore*" (Frabboni, 2003, p. 51) del docente.

In questa prospettiva (del *dovere professionale*) l'essere o il non essere competente non è più un *valore aggiunto* alla professionalità del docente: la competenza è una condizione assoluta, è un valore intrinseco all'insegnamento che si manifesta nel *produrre azioni didattiche significative* per garantire il successo formativo, tant'è che l'Associazione Docenti italiani (ADi) riconosce nell'aspetto dell'"etica verso la professione" un dovere di ciascun docente contrastare, per quanto possibile, l'accesso alla professione di persone incompetenti: solo il professionista che possiede un *ricco e vario repertorio di strumenti* si fa garante del "dovere etico verso gli allievi" di non appiattare l'insegnamento su un modello standardizzato astratto, ma di modularlo sulle loro inclinazioni e sui loro bisogni. Di conseguenza se la formazione è l'unico rimedio contro il rischio dell'accesso alla professione di persone incompetenti (visto che i concorsi hanno ormai ampiamente dimostrato la loro fragilità come forma di selezione), ne deriva il suo essere *tutt'uno* con la docenza stessa: l'essere docente include in sé l'essere docente *preparato*. Pertanto chi sceglie di essere docente lo fa nella consapevolezza che lo svolgimento del ruolo richiede una formazione continua come strumento per rimodulare le proprie competenze rispetto al variare dello scenario educativo.

È, quindi, un dovere etico professionale per il docente non solo il possedere, ma anche l'approfondire e l'aggiornare il proprio bagaglio di competenze *teoriche* (disciplinari, culturali), *operative* (metodologiche, didattiche, psicologiche, di progettazione, docimologiche, uso delle tecnologie didattiche) e *sociali* (relazione-comunicazione) nella logica di un *lifelong learning*.

Va precisato che nessuna di queste categorie di competenze può sentirsi autonoma da valori di riferimento:

- le competenze disciplinari-culturali non possono prescindere dalla autonomia della professione da condizionamenti politici e religiosi. Nella bozza di codice deontologico degli insegnanti proposta dall'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi (UCIIM) nel XXI Congresso Nazionale del marzo 2004, questo principio viene richiamato con estrema chiarezza: «Essi (i docenti) sono professionalmente avvertiti del fatto che la correttezza e l'efficacia dell'attività educativa si realizzano attraverso la coerenza fra pensiero, parola e azione, e attraverso le forme, i modi, i tempi e l'organizzazione del lavoro didattico: perciò si impegnano ad assolvere

ai loro compiti con puntualità e rigore e a rendere testimonianza, anche con eventuale autocritica, dei valori professati, nel rispetto della distinzione fra ambiti d'interesse e d'impegno politico, sindacale, professionale privato, familiare e professionale scolastico» (p. 79);

- le competenze relazionali-comunicative si ancorano ai valori dell'etica professionale che richiede il *rispetto dell'altro* come soggetto dignitoso sia esso alunno, collega, genitore, mondo esterno. Il che richiede al docente quel costante sforzo di vedere tutti gli alunni con gli occhi della positività, senza sorte di preferenze (che pregiudicano la determinazione di un clima di benessere), nello stabilire rapporti di adeguata autorevolezza per assumere il ruolo di tutor, di mentore a cui ciascun alunno può far riferimento per esprimere i propri bisogni cognitivi e/o emozionali. Tale rispetto si manifesta, anche, come *apertura verso la professionalità dei colleghi*; diventa, pertanto, un dovere per il docente costruire relazioni feconde, caratterizzate da collaborazione e dialogo, oggi più che mai necessari data la funzione collegiale dell'attività educativa. Non solo: è un dovere fondamentale dei docenti adoperarsi per costruire rapporti collaborativi con i genitori e con tutto l'extra scuola, per ottimizzare l'offerta formativa con interventi omogenei e simbiotici da parte di chiunque entri in rapporto educativo con gli alunni;
- le competenze *operative* (metodologiche, didattiche, psicologiche, docimologiche, etc.) richiamano il valore del *merito*: alla professione docente possono accedere solo coloro che hanno un solido sapere e un fertile "*saper fare*" poiché si ha una "responsabilità morale" verso ciascun studente. «L'insegnante ha cura, educativa e didattica, di ogni allievo a lui affidato, senza alcuna discriminazione o distinzione rispetto alla condizione sociale e/o all'identità di genere, culturale, etnica e religiosa degli allievi e con attenzione a promuovere di ciascuno, il bene fisico, quello intellettuale, quello morale e quello spirituale, in modo tale che ogni allievo possa raggiungere, in ciascuna di queste dimensioni, il suo miglior livello, rispettandone le caratteristiche, in armonia col dettato costituzionale e con i codici dei diritti umani» (p. 80).

Una riflessione a parte merita la competenza docimologica: la valutazione è un momento fondamentale (sarebbe, forse, più adeguato definirlo come *il momento*) della relazione educativa perché è nell'espressione di un giudizio (o voto) che l'alunno *respira* il valore della giustizia.

Un giudizio rispettoso della dimensione cognitiva ed emotiva di ciascun alunno rinforza il senso di fiducia verso il docente, che assume la veste di *garante* di obiettività ed imparzialità.

Affermare la dimensione deontologica del percorso formativo del docente implica che nel momento in cui si *sceglie* di fare questa professione si assume non solo la consapevolezza del *valore* della propria formazione, ma anche della necessità di doversi impegnare, per tutto l'arco della vita professionale, alla rivisitazione continua delle proprie competenze per essere all'altezza di un ruolo così complesso.

Conclusioni

La *qualità* dell'essere docente e di conseguenza della scuola in cui egli opera non è una condizione *facilmente* raggiungibile, perché troppo sono gli elementi che la caratterizzano.

Di certo è necessario che la scelta di diventare docente sia dettata dal *piacere* di svolgere questo ruolo e non sia, piuttosto, un ripiego lavorativo, una soluzione *solida* perché garantisce uno stipendio e un posto di lavoro fisso rispetto agli attuali scenari sociali in cui è tutto molto precario. Ma non basta.

Occorre un *serio* percorso formativo iniziale e in servizio necessari per giungere

a un profilo professionale alto, espressione di un identikit di docente capace di stabilire relazioni educative proficue in uno scenario antropologico (gli alunni) non sempre di facile lettura.

Ne consegue che la *qualità* è una dimensione che il docente raggiunge con un lavoro continuo fatto di studio e di azioni di riflessione sul proprio operato, operazione quest'ultima necessaria a *monitorare* la propria azione educativa-didattica per verificare che essa sia la più adeguata possibile ai variegati bisogni formativi degli alunni.

Un obiettivo ambizioso (l'essere un docente di qualità) che non può rimanere di pochi, se si vuole far riappropriare la scuola del valore storico di *luogo*, per eccellenza, di formazione delle future generazioni.

Bibliografia

- Frabboni, F. (2003). La nuova formazione iniziale degli insegnanti. *Annali dell'Istruzione*, 1-2 [Issue: La formazione degli insegnanti nella scuola della Riforma]. Roma: Le Monnier.
- Margiotta, U. (Ed.). (2010). *Abilitare la professione docente*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Schön, D. A. (2006). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Perrenoud, P. (2005). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Laeng, M. (1987). *Nuovi lineamenti di pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Associazione Docenti italiani. (1999). Codice deontologico. Retrieved from <www.adiscuola.it>.
- Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi (2004). Atti del XXI Congresso Nazionale, Frascati 27-31 marzo 2004: Da persone, cittadini e professionisti per una scuola comunità educativa. *La Scuola e l'Uomo*, 4-5.



Costruire conoscenza attraverso la narrazione La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento

Knowledge-building through the narrative Formative relevance of the research on the analysis of teaching practices

Giuseppe Tacconi

Università degli Studi di Verona
Centro di ricerca educativa e didattica (Cred)
giuseppe.tacconi@univr.it

ABSTRACT

By presenting two research experiences conducted with in-service teachers, this work aims at demonstrating how the participation to a research project leading to the narrative and analysis of one's own practices constitutes a worthwhile opportunity for teachers' education. The crucial factor is that of being able to hold fruitfully together two instances that may seem opposite: the rigor required by a qualitative research process, and the sustainability needed within a continuous training path which is meant to be taken up by professionals during their job activity.

Nel presentare due esperienze di ricerca condotte con insegnanti di ruolo, questo lavoro intende dimostrare come la partecipazione a un progetto di ricerca che conduca alla narrazione e all'analisi delle proprie pratiche costituisca una preziosa opportunità per la formazione degli insegnanti. Il fattore cruciale è rappresentato dalla capacità di mantenere efficacemente unite due istanze che potrebbero apparire contrastanti: il rigore richiesto da un processo di ricerca qualitativa e la sostenibilità necessaria a un percorso di ricerca continuo, intrapreso da professionisti nella loro pratica lavorativa.

KEYWORDS

In-service training, Research, Practice, Teachers.
In-service training, Ricerca, Pratica, Insegnanti.

Introduzione

Il "sapere pratico" degli insegnanti è un sapere vivo e prezioso, che però spesso rimane muto e "non saputo", incarnato com'è nei gesti e nelle azioni, nei corpi e nei contesti. La Nuova Ricerca Didattica (Damiano, 2006) assume come oggetto privilegiato di indagine proprio il sapere dell'azione, che nasce dalla concreta esperienza degli insegnanti.

Alla consapevolezza che i pratici rappresentano la fonte principale per la ricerca sulle pratiche, corrisponde il tentativo dei ricercatori di porsi, nei loro confronti, come risorse per la messa in parola della pratica, in un rapporto alla pari, che richiede uno sguardo reciprocamente cordiale (Dusi, Girelli, Sità, e Tacconi, 2010; Tacconi, 2011a). È proprio questa postura la condizione principale perché possa darsi autentica narrazione.

In questo contributo, cercherò di illustrare come il processo di accompagnamento alla messa in parola della pratica assuma una valenza sia in ordine alla produzione di nuova conoscenza (ricerca), sia in ordine al miglioramento della professionalità dei docenti (formazione), qualificando dunque la ricerca basata sulla narrazione delle pratiche come una modalità ricca e feconda per attivare processi formativi.

1. Contesto e problema di ricerca

Un importante accesso conoscitivo al sapere pratico è costituito dalle narrazioni a cui gli insegnanti stessi ricorrono per dar conto di ciò che fanno. Il sapere pratico, infatti, difficilmente si lascia dire, se non in forma di racconto, perché solo questo sa tenere insieme la complessità di dimensioni che caratterizzano la pratica e sa darne una rappresentazione viva e dinamica e illustrarne il dispiegarsi.

I racconti attraverso cui si trasmette questo sapere si scambiano spesso in contesti informali, magari sulla soglia dell'aula, al cambio d'ora, o chiacchierando tra colleghi davanti alla macchinetta del caffè. Esistono però anche altri spazi per condividere storie; mi riferisco ai percorsi di formazione che puntano sulla narrazione come risorsa per attivare riflessione sull'esperienza e alimentare le diverse forme del pensare su ciò che si è imparato a fare (Mortari, 2003, 2009).

È proprio in due contesti di questo genere che si è svolta la ricerca che viene qui presentata: il primo è un modulo formativo, guidato da chi scrive, tra settembre e dicembre 2010, all'interno di un percorso di formazione per formatori, promosso dal "Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante" di Rovereto e gestito dal Centro di ricerca educativa e didattica (Cred) dell'Università di Verona; il secondo è un percorso formativo, guidato sempre da chi scrive, nello stesso periodo e con le stesse modalità del precedente, con un gruppo di docenti di una scuola di Verona¹. I due percorsi hanno coinvolto complessivamente 30 insegnanti².

L'ipotesi di lavoro è che proprio la partecipazione ad un seppur circoscritto percorso di ricerca, che guidi a narrare e ad analizzare le pratiche, costituisca una valida opportunità formativa. Si tratta però di temperare due istanze che possono sembrare contrapposte, ma che è essenziale e possibile tenere fecondamente insieme: il rigore e i tempi richiesti da un percorso di ricerca qualitativa, da una parte, e la sostenibilità e i tempi richiesti da un percorso di formazione continua, rivolta a persone che lavorano, dall'altra.

2. Approccio metodologico

Le premesse epistemologiche di questa ricerca sono da rintracciare nel paradigma naturalistico (Mortari, 2007), che richiede al ricercatore un'apertura accogliente nei confronti delle testimonianze dei pratici e dei contesti in cui essi operano. Sono loro infatti – e non il ricercatore – i garanti dell'attendibilità e della validità di ciò di cui essi stessi hanno fatto esperienza. La ricerca qualitativa mira ad una comprensione approfondita di queste esperienze a partire da una loro narrazione, dato che «la forma tipica di strutturazione dell'esperienza (e del nostro ricordo di essa) è narrativa» (1990, p. 65).

- 1 Si tratta di una scuola paritaria, l'Istituto salesiano "Don Bosco" di Verona, che ha richiesto a chi scrive di condurre un percorso formativo che avesse valenza anche in ordine alla ricerca.
- 2 In particolare, il percorso svolto a Rovereto ha coinvolto 8 insegnanti di scuola primaria, 3 di scuola secondaria di I grado e 3 di scuola secondaria di II grado, mentre il percorso svolto a Verona ha coinvolto 15 insegnanti di diverse aree disciplinari, tutti di scuola secondaria di I grado.

Per quanto riguarda l'approccio metodologico, le fasi di raccolta e di analisi dei dati sono procedute simultaneamente. I due moduli formativi sono stati strutturati come due percorsi paralleli di ricerca, che prevedevano ciascuno una scansione in almeno tre momenti (incontri distesi, della durata di circa 6 ore ciascuno, alla distanza di circa un mese l'uno dall'altro), con consegne di lavoro ai partecipanti tra un incontro e quello successivo: un primo incontro è stato dedicato alla presentazione dell'approccio, alla costruzione del setting e alla raccolta dei dati; un secondo incontro è stato dedicato all'analisi condivisa dei dati; un terzo alla restituzione di un primo report e alla validazione intersoggettiva dell'analisi svolta dal ricercatore alla luce del lavoro in comune fatto precedentemente.

Tra un incontro e l'altro e al termine dell'ultimo incontro, sono state date ai partecipanti delle consegne di scrittura che li portavano a stendere delle riflessioni da condividere poi in aula con i/le colleghi/e. La consegna funzionale alla raccolta dei dati, formulata durante il primo incontro, è stata la seguente: "Prova a descrivere una situazione didattica in cui hai avuto la sensazione che l'opaco cadesse dagli occhi dei tuoi allievi". Si trattava infatti di esplorare pratiche che i docenti stessi avevano ritenuto efficaci nello stimolare i propri allievi ad apprendere. Gli occhi che si illuminano sono stati considerati un indizio sufficientemente attendibile del fatto che probabilmente, nella situazione descritta dal docente, era scattato negli allievi qualcosa di rilevante, almeno in forma germinale, ai fini dell'apprendimento.

Sofferarsi a riflettere, in fase di presentazione dell'approccio, su alcune narrazioni di insegnanti-scrittori³ si è rivelata un'utile modalità per consentire ai partecipanti di avvicinare esempi di descrizioni dense della pratica che li aiutassero, nella fase successiva, a descrivere essi stessi in modo più ricco le proprie esperienze. Situazioni analoghe sperimentate in precedenza avevano infatti suggerito che, ai fini della produzione di narrazioni dense, era più utile mostrare esempi efficaci che non "spiegare" le caratteristiche di una buona narrazione. L'incontro con le narrazioni degli insegnanti scrittori ha inoltre consentito la costruzione di un *setting* facilitante il narrare e il narrarsi.

I racconti sono stati prima abbozzati individualmente dai partecipanti, in forma scritta, e poi condivisi in aula. Sui racconti proposti in aula, i partecipanti sono stati invitati ad intervenire, ponendo di volta in volta domande di comprensione ai proponenti. Al termine del primo incontro, i partecipanti sono stati invitati ad inviare per email a chi scrive il loro racconto, arricchito anche da quanto era emerso dall'interazione in aula e accompagnato da una loro riflessione sull'esperienza di scrittura.

Dai partecipanti ai due moduli, sono giunti complessivamente 30 scritti, alcuni dei quali contenenti più di un racconto.

L'analisi del materiale raccolto⁴ è stata effettuata – prima, in aula, con i partecipanti stessi, successivamente anche dal ricercatore da solo – con gli strumenti della *narrative inquiry* (Clandinin, 2007), che – libera da istanze valutative – insegna ad attribuire valore conoscitivo alle testimonianze dei pratici e guida nell'individuazione dei macrotemi che emergono dalle storie stesse (Clandinin, 2007; Elbaz-Luwish, 2005). Tutti i partecipanti-ricercatori si sono avvicinati ai racconti come a vie di accesso alla comprensione del sapere pratico, nel tentativo di co-esplicitarne il senso. Come unità di analisi sono stati assunti i singoli racconti. Se è vero infatti che «quello che si deve comprendere in un racconto non è anzitutto colui che parla dietro al testo, ma ciò

3 Su questo si veda ad esempio Tacconi (2010). Per il percorso, sono state ricavate dai romanzi di alcuni insegnanti scrittori (Marco Lodoli, Domenico Starnone, Eraldo Affinati, etc.) delle schede che contenevano brani con la narrazione di specifiche pratiche di insegnamento.

4 Si trattava di un vero e proprio fascicolo contenente tutte le storie inviate, raccolte e sistematte graficamente all'interno di una matrice che lasciasse uno spazio per indicare etichette descrittive e categorie di analisi (Tacconi, 2011, pp. 42-44).

di cui è parlato, la *cosa del testo*, cioè il tipo di mondo che in qualche modo l'opera dispiega davanti al testo» (Ricoeur, 1986, p. 161), allora è possibile avvicinarsi anche ai racconti dei docenti in una prospettiva non interessata a "valutare" il loro livello di competenza, ma tesa a comprendere in profondità la pratica stessa, il tipo di esperienza che il testo descrive.

La raccolta di racconti è stata analizzata innanzitutto in gruppo, nell'incontro successivo a quello in cui era stata formulata la consegna di scrittura. Un'ulteriore analisi, poi, è stata condotta da chi scrive anche tenendo conto di quanto emerso nell'analisi condivisa, includendo nell'analisi stessa le scritture riflessive dei partecipanti sul processo di ricerca e integrando le analisi dei dati delle due esperienze formative. I risultati di tale analisi infine, durante il terzo incontro, sono stati restituiti ai partecipanti dei due gruppi e da loro stessi validati. Dopo qualche settimana, ai partecipanti è stata inviata una seconda stesura del report, che teneva conto del lavoro svolto nel terzo incontro ed integrava i risultati dei due gruppi.

3. Principali risultati

I risultati della ricerca si pongono su due livelli: i guadagni conoscitivi sul "sapere pratico" degli insegnanti e i guadagni conoscitivi sul processo di costruzione di tale sapere e dunque sul processo formativo.

3.1. Sul versante del "sapere pratico"

Alcuni dei racconti prodotti sono stati pubblicati altrove (Tacconi, 2011b). Qui mi interessa sottolineare come gradualmente ci siamo accorti che era possibile passare dal racconto di singole pratiche ad una considerazione più trasversale della pratica di insegnamento. È quando avviene questo passaggio che la semplice raccolta di storie di pratica si muove verso la costruzione di una teoria, senza la quale non si dà vera ricerca. Proprio nei racconti, erano incorporati quegli elementi del sapere degli insegnanti che, combinati insieme, ci andavano gradualmente restituendo una sorta di teorizzazione. Nei casi singoli, del resto, è contenuto sia il particolare che il generale e più ci si sofferma sul singolo episodio, più è probabile che si dispieghi davanti agli occhi qualcosa di essenziale e dunque di estesamente presente nel fenomeno indagato. Per quanto i racconti raccolti si riferiscano ad ambiti scolastici differenti, gli elementi di sapere che possono essere da essi "estratti" riguardano dunque l'insegnamento in un senso più trasversale.

Per comprendere come un elemento che emerge dall'analisi delle pratiche possa assumere validità estesa, vale la pena di riportare un illuminante passo di Humberto Maturana:

«Immaginatevi la seguente scena: un asilo infantile e una coppia di genitori che arrivano per portare per la prima volta il loro bambino o bambina. Il bambino scoppia a piangere, non vuole staccarsi dai genitori, non vuole rimanere in quel posto estraneo. È terrorizzato, trema tutto. La madre dice: "Vedi come è bello, quanti bambini con i quali giocare!". E gli altri bambini gli dicono: "Perché piangi e urli 'mamma, non mi lasciare!', perché non vuoi rimanere con noi?". E l'insegnante: "Vieni, andiamo a vedere cosa fanno gli altri bambini" e gli tende la mano. Nel momento in cui il bambino accetta quella mano, tutto si trasforma. Il dramma svanisce. Non è formidabile? Tu gli tendi la mano e lui: "No, no, no!". Gliela tendi di nuovo e lui la afferra e tutto improvvisamente cambia. Un intero mondo incomincia a svilupparsi a partire da questa tua accettazione. Quel che tendiamo a trascurare è che anche a livello di scuola superiore [...] è esattamente la stessa cosa. Anche lì funziona

così [...], se il professore non riesce a prendere metaforicamente per mano lo studente, non succede niente, non c'è reale apprendimento perché lo studente sarà infelice, sentirà che non c'è spazio per lui, si sentirà non accolto. Invece, se le mani si afferrano, ecco aprirsi un intero mondo di cambiamenti nella coesistenza» (Maturana 1994, p. 29).

Gli elementi emersi analizzando le esperienze narrate dai docenti che hanno partecipato ai due percorsi descritti sopra sono simili al gesto, fisico o metaforico, del “tendere la mano” di cui parla Maturana: si tratta di elementi rivelatisi validi in una specifica circostanza, per uno specifico docente, ma in grado di assumere, nello stesso tempo, un valore più generale, quasi paradigmatico. Riporto qui di seguito alcuni esempi di questo genere.

La cura dell'avvio di una lezione, che viene narrata da un'insegnante di scuola primaria in una delle tante storie raccolte (Tacconi, 2011b, p. 50-51), risulta essenziale anche negli altri contesti e trova eco in diversi racconti: senza la predisposizione di un ambiente e la costruzione di un contatto emotivo con gli allievi in fase di avvio (per quanto i modi in cui esprimere questa attenzione siano inevitabilmente differenti⁵), è difficile che si creino le condizioni che facilitano l'apprendere. Questa attenzione risulta in effetti largamente presente nei racconti dei nostri docenti sul loro far scuola.

Pur appartenendo ad ordini scolastici differenti, i docenti che hanno partecipato ai percorsi raccontano poi di aver trovato essenziale passare dal dire al far fare. Nelle situazioni che descrivono si coglie la consapevolezza gradualmente maturata che la lezione non basta e che, se non si riesce a tradurre l'avvicinamento a contenuti in se stessi rilevanti in un percorso formativo per i soggetti in apprendimento – anche e soprattutto attraverso la creazione di situazioni che consentano di ingaggiare una sorta di “corpo a corpo” con i contenuti stessi e di fare delle cose con ciò che si va imparando – quei contenuti stessi, per quanto affascinanti e importanti nell'evoluzione della disciplina, rimarrebbero per loro oggetti inerti. Da qui l'attenzione a predisporre situazioni laboratoriali. L'insegnante di matematica e scienze di una scuola secondaria di primo grado del Trentino, racconta ad esempio un'attività laboratoriale che ha consentito ai suoi allievi di “far pace con la matematica”. Il laboratorio che descrive riguardava un argomento a cui si sentiva particolarmente legata e che si prestava ad essere svolto, almeno in parte, all'aperto, incontrando anche per questo un particolare favore presso gli allievi. In classe però c'era un allievo con un deficit visivo che gli poteva rendere difficile svolgere l'attività. La nostra insegnante decide di proporre lo stesso il laboratorio e vince anche il recondito timore che attività di questo genere attraggano più per la loro valenza ludica che per la possibilità di generare autentico apprendimento. Si trattava di misurare il diametro del sole, attraverso una proporzione, conoscendo alcuni valori (la distanza tra la terra e il sole), recuperandone altri (la lunghezza del tubo utilizzato, il diametro del cerchio di luce che appare su uno dei lati del tubo...) e sfruttando le proprietà dei triangoli simili. Dopo aver fatto richiamare le procedure concordate, l'insegnante dà avvio all'attività che si svolge in un clima gioioso. Una volta tornati in classe, si tratta di completare il lavoro con dei calcoli che proprio l'allievo ipovedente risolve con straordinaria velocità, tanto da suscitare un'intensa partecipazione da parte di tutti i compagni. La valorizzazione del fare si rivela capace di attivare la partecipazione e il coinvolgimento di tutti. Esperienze di questo genere vengono narrate anche da altri docenti.

5 Si va dall'avvio informale, con alcuni minuti dedicati a recuperare energie prima del gesto che segnala l'ora di mettersi a fare delle cose insieme, all'uso suadente della voce, che fa leva sulla fascinazione per introdurre l'argomento del giorno, alla presenza calda e cordiale che stimola ad aprirsi e a raccontare.

A tutti i livelli scolastici sono poi importanti altri elementi, come il dare ascolto alle domande che vengono dagli allievi e proporre (qualche volta improvvisando) attività che consentano di rappresentarsi i concetti in maniera anche sensibile, in un processo continuo di andata e ritorno dal piano concreto – che è quello legato all’esperienza dei soggetti – al piano astratto del discorso, attingibile accompagnando processi riflessivi sull’esperienza vissuta.

Oltre a linee di azione e strategie, nei racconti emergono come elementi trasversali del saper insegnare anche atteggiamenti e posture. A tutti i livelli scolastici, ad esempio, è essenziale che i docenti accompagnino la loro azione con una intensa riflessione, interrogandosi sul senso di ciò che propongono, su ciò che ha funzionato e su ciò che può essere migliorato. Infine, in ogni ordine di scuola, è essenziale per l’insegnante non arrendersi alle difficoltà, cercare continuamente vie di accesso, prestando particolare attenzione a ciò che di inaspettato avviene nell’interazione in aula.

3.2. *Sul versante del processo*

I docenti hanno manifestato la consapevolezza che mettere in parola il sapere pratico, evitando che venga disperso, mobilita in loro energie, perché li induce guardare alla pratica stessa come ad una sorgente di sapere e diffonde il senso di essere co-autori di una forma particolarmente viva di conoscenza.

La narrazione poi fa sì che il sapere contenuto nei racconti sia “vivo” anche nel senso che stimola continuamente a pensare. Spesso, nel processo della ricerca, capitava che gli esempi raccolti dal racconto dei singoli docenti, una volta presentati agli altri per l’analisi, facessero riferimento a qualcosa con cui questi ultimi avevano familiarità, che essi stessi ri-conoscevano, perché in fondo già conoscevano, ma non sapevano esprimere o non avevano ancora tematizzato in modo esplicito. Ascoltando i racconti, era frequente udire espressioni del tipo: “È proprio quello che è capitato anche a me...”. E succedeva spesso che un racconto generasse altri racconti (“In una situazione analoga, a me è capitato invece...”). In ogni caso, ogni racconto guidava alla messa in moto di quel pensare ulteriore che costituisce l’essenza di ogni vero processo formativo.

I racconti, orientando a concentrarsi sul concreto e a mettere a fuoco i dettagli, tanto da far spesso dire che, nelle narrazioni, della pratica “si avvertiva quasi l’odore, si gustava il sapore”, affinano l’attenzione micrologica con ricadute evidenti, sempre a detta dei partecipanti, anche nella quotidianità dell’agire didattico⁶. La narrazione e la riflessività che si attiva su di essa aiutano in particolare a sviluppare consapevolezza rispetto alle tante dimensioni che sono contemporaneamente implicate nell’azione didattica, ampliano il campo visivo, orientano ad accorgersi della densità di ciò che è in gioco quando si insegna.

In conclusione, possiamo notare che l’integrazione tra ricerca e formazione – oggi più proclamata che effettivamente praticata – trova nell’esperienza di ricerca di cui si è voluto dare conto, l’esempio di una pista concretamente percorribile.

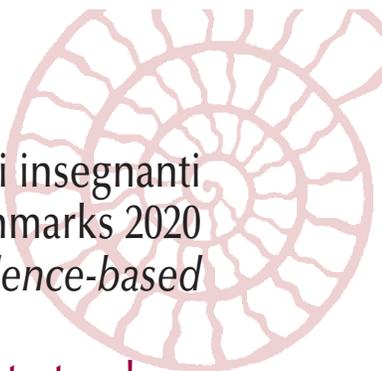
Gli insegnanti segnalano che, a questo riguardo, sono stati importanti elementi come la partecipazione consapevole ad un vero e proprio progetto di ricerca nelle sue varie fasi (raccolta, analisi, elaborazione dei dati), la volontarietà dell’adesione, la cura del *setting* e il clima di ascolto reciproco creatosi, il preliminare avvicinamento ad esempi di narrazione di pratica, un tempo disteso dato alla scrittura, la puntualità

6 “Sono diventata più sensibile a ciò che succede in classe”, “Mi accorgo delle piccole cose che capitano”. Sono queste alcune delle affermazioni dei docenti che hanno partecipato al percorso.

nella predisposizione dei materiali da condividere (il fascicolo con la raccolta dei racconti e le varie versioni del report fatte pervenire prima di ciascun incontro), che ha evitato il diluirsi del processo a scapito dell'intensità, la compatibilità del processo con l'attività lavorativa. Tutti questi elementi di sostenibilità vanno però compensati con un forte investimento di tempo e di energia da parte del ricercatore, per predisporre in tempi relativamente veloci materiali che rendano proficuo il confronto con i partecipanti e restituiscano loro il senso del lavoro e per garantire al processo di ricerca quel rigore che si esprime nel tornare continuamente ai dati, nell'analizzarli attentamente, facendo parlare i testi e presidiando in modo riflessivo tutti i passaggi del processo stesso di ricerca.

Bibliografia

- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning: Four lectures on mind and culture*. Jerusalem-Harvard Lectures. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Tr. it. J. Bruner (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Clandinin, D. J. (Ed.). (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Dusi, P., Girelli, C., Sità, C. e Tacconi, G. (2010). Il percorso della ricerca. In L. Mortari (Ed.), (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 45-324). Milano: Bruno Mondadori.
- Elbaz-Luwish, F. (2005). *Teachers' Voices: Storytelling and possibility*. Greenwich, Connecticut: IAP.
- Maturana, H. (1994). Dove vai, essere umano?. In P. Perticari e M. Sclavi (Eds.), *Il senso dell'imparare. Per far riprendere il fiato e la parola a insegnanti e studenti* (pp. 27-37). Milano: Anabasi.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (Ed.). (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil. Tr. it. P. Ricoeur (1989), *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*. Milano: Jaca Book.
- Tacconi, G. (2010). Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori. In *Rassegna CNOS*, 2(2010), 167-183. Roma: CNOS-FAP.
- Tacconi, G. (2011a). *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tacconi, G. (2011b). Storie di ordinaria passione: un "sapere ricco di apprendimento". In *Etica per le professioni*, 1(2011), 50-59. Albignasego, Italia: Proget Type Studio.



Percorsi di ricerca-formazione “utili” agli insegnanti Fra Education Benchmarks 2020 e prospettive di ricerca *evidence-based*

Paths of research-training “useful” to teachers Between the Education Benchmarks 2020 and *evidence-based* research perspectives

Viviana Vinci

Università degli Studi Aldo Moro, Bari
vivianavinci@yahoo.it

ABSTRACT

Evidence-based research is hereby proposed as “functional” to teaching practice. Two inquiries within a cooperative framework (Perla, 2010) carried out with scientific subject secondary school teachers are here described. The investigation aims at highlighting implicit educational variables and improving professional teaching practice. Practical approaches combine ethnomethodology and phenomenology, thus enhancing teachers’ perspective. The first analysis, called *Performascienza*, stems from teachers’ scientific imagination and representation of scientists and their related activity (Morgese e Vinci, 2010); the second analysis underlines practical routines in scientific popularization (Vinci, 2011). The methodology used in both cases involves the analysis of teaching practices through explicitation interviews (Vermersch, 1994) and video-research (Tochon, 2007). Data encoding was performed by using specific software, *NVivo8*. An ongoing project on teaching training aimed at analysing ordinary teaching practices through the so called *reflexive triangulation* (Perla, 2011) is also described. The results of this investigation show that a deeper partnership between School and University is needed: by fostering research and training practices, expertise in teaching can be enhanced.

La ricerca *evidence-based* è qui proposta come “funzionale” alla pratica didattica. Sono qui esposti due studi collocati entro un *framework* cooperativo (Perla, 2010) e realizzati con insegnanti di materie scientifiche nella scuola secondaria. L’indagine mira a evidenziare variabili educative implicite e a migliorare la pratica didattica professionale. Gli approcci pratici combinano etnometodologia e fenomenologia, valorizzando dunque la prospettiva dei docenti. La prima analisi, chiamata *Performascienza*, deriva dall’immaginario scientifico degli insegnanti e dalla loro rappresentazione degli scienziati e della loro attività (Morgese e Vinci, 2010); la seconda analisi sottolinea le routine pratiche della divulgazione scientifica (Vinci, 2011). La metodologia utilizzata in entrambi i casi comprende l’analisi delle pratiche didattiche attraverso l’esplicitazione di interviste (Vermersch, 1994) e video-casi (Tochon, 2007). La codifica dei dati è svolta utilizzando un software specifico: *NVivo8*. E’ inoltre descritto un progetto tuttora in corso circa la formazione degli insegnanti mirata all’analisi delle pratiche didattiche ordinarie attraverso la

cosiddetta *triangolazione riflessiva* (Perla, 2011). I risultati di tale indagine mostrano la necessità di una più profonda collaborazione tra Scuola e Università: incoraggiando pratiche di ricerca e formazione, si può potenziare l'*expertise* nell'insegnamento.

KEYWORDS

Teacher training, Action research, Analysis of teaching practices, Teaching routines, Scientific teaching, Encoding.

Formazione degli insegnanti, Ricerca-azione, Analisi delle pratiche didattiche, Routine didattiche, Didattica delle scienze, Codifica.

Introduzione e posizione del problema

La riflessione sui nuovi orientamenti di formazione degli insegnanti è centrale nel dibattito scolastico europeo, in particolare nelle Conclusioni del Consiglio sul quadro strategico per la cooperazione europea nel campo dell'istruzione e della formazione, note come *ET 2020* (Council of the European Union, 2009), e negli studi di monitoraggio a un decennio dalla Strategia di Lisbona (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2010, 2010b). Fra gli obiettivi strategici della cooperazione europea emerge, in primis, la necessità di sviluppare le competenze degli insegnanti e l'innovatività dei contesti scolastici attraverso l'aggiornamento dei metodi di valutazione, l'istituzione di partenariati fra istituti di istruzione/formazione, mondo del lavoro e soggetti/enti esterni, lo sviluppo di una maggiore flessibilità e l'innalzamento delle competenze e delle qualifiche professionali. Un secondo obiettivo centrale riguarda lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in particolare nel campo della lettura, della matematica e delle scienze, in cui i risultati degli studenti italiani (dati PISA) risultano inferiori ai parametri di riferimento fissati dall'UE per il 2010.

La riflessione emergente dagli Education Benchmarks 2020 e dalla documentazione europea più recente si intreccia con alcune istanze provenienti da nuove prospettive di ricerca educativa internazionale, in particolare con la necessità di analizzare i modelli di formazione insegnante in una prospettiva di ricerca *evidence based* e di sviluppare conoscenze specifiche, trasferibili, affidabili, *utili* e spendibili sul piano operativo e politico (destinate a decisori, educatori, progettisti, stakeholder). Il presupposto dell'approccio *evidence based*, contestato spesso in nome della natura complessa e dell'irriducibilità teorica dei processi educativi o della perdita dell'autonomia della ricerca e della subordinazione rispetto agli interessi economici-strumentali delle politiche istituzionali (Hammersley, 2007), è che la ricerca tutta – da quella medica a quella pedagogica – debba avanzare secondo evidenze empiriche rigorose, con metodi, procedure e risultati scientifici, trasparenti, valutabili e capitalizzabili (Slavin, 2004; McMillan, 2006).

1. La proposta: ricerche collaborative "utili" agli insegnanti

La risposta alle istanze emergenti dagli obiettivi strategici europei e dalle prospettive di ricerca internazionale richiamate, consiste nella proposta di riconcettualizzare il costruito *evidence-based* secondo il concetto di "ricerca-utile" agli insegnanti, entro un nuovo statuto di tipo *collaborativo*, basato su un «partenariato autentico fra ricercatori e insegnanti, condotta su tempi lunghi, finalizzata alla costruzione di un sapere anche utile alla formazione dell'insegnante, condiviso e co-costruito con gli insegnanti» (Perla, 2010, p. 104). Si tratta di costruire dispositivi riflessivi e auto-formativi in grado di far verbalizzare, prendere coscienza e formalizzare attraverso descrittori

professionali le pratiche didattiche (Altet, 1994) che spesso gli insegnanti “agiscono” tacitamente (Clark e Peterson, 1986).

Entro questo paradigma di tipo collaborativo sono state condotte due ricerche con insegnanti pugliesi di discipline scientifiche nella scuola secondaria, con l’obiettivo, per un verso, di far emergere le variabili implicite del lavoro d’aula (Perla, 2010) e, per altro verso, di promuovere lo sviluppo riflessivo e professionale degli insegnanti.

La prima ricerca, iniziata nel 2008 e terminata nel 2010, dal titolo “*Performascienza*”¹ (Morgese e Vinci, 2010) aveva come obiettivo formativo la realizzazione di laboratori teatrali a contenuto storico-scientifico in un campione di scuole secondarie pugliesi. Parallelamente all’introduzione dei contenuti e metodi innovativi interdisciplinari, la sperimentazione ha coinvolto gli insegnanti in un percorso riflessivo sul proprio “immaginario” scientifico, sulle pratiche didattiche scientifiche ordinarie e sulle iniziative scolastiche di valorizzazione della cultura scientifica e di orientamento a studi e carriere di settore.

La seconda ricerca, iniziata nel 2009 e terminata nel 2011, si è focalizzata sull’analisi delle routine dell’insegnamento scientifico nella scuola secondaria (Vinci, 2011).

L’obiettivo è stato quello di sviluppare la riflessività professionale degli insegnanti attraverso l’esplicitazione e la formalizzazione delle cosiddette “routine” (Vinci, 2011) della didattica scientifica d’aula, ossia di tutti quegli elementi della pratica connotati da una tale regolarità da diventare ovvi, sedimentati nel *sapere pratico implicito* dell’insegnante (Bourdieu, 2005; Perla, 2010). Riconcettualizzate in modo inedito come *unità di analisi della pratica* insegnante, le routine permettono di poter scomporre gli elementi che ciclicamente si alternano nello svolgersi delle pratiche didattiche e di individuare le strutture discorsive tipiche nell’interazione in classe; sono espressione delle modalità di interazione che gli insegnanti ritengono pertinenti nell’interazione e consentono di identificare i tratti distintivi della professione insegnante in quanto riflettono i valori, le regole (scritte o implicite), le dimensioni etiche e deontologiche sedimentate nel contesto lavorativo scolastico e racchiudono una pluralità di elementi connotati da elevata ripetizione, comprendenti gesti, comportamenti, modalità di relazione e di interazione, espressioni del parlato, attività, aspirazioni tacite, procedure.

2. Quadro metodologico delle ricerche

Le due indagini di tipo micropedagogico hanno coinvolto un gruppo complessivo di 80 insegnanti (30 per la prima, 50 per la seconda), con una media di 15 anni di esperienza di insegnamento, in servizio presso scuole secondarie di Bari e provincia.

L’approccio metodologico adottato è stato di tipo etnometodologico-fenomenologico, attento a ciò che le pratiche “dicono” della vita ordinaria d’aula, valorizzando pienamente il punto di vista e la testimonianza dei pratici-insegnanti di discipline scientifiche.

Le unità di analisi della prima ricerca, intitolata *Performascienza*, sono state, per un verso, le strategie didattiche frequenti ritenute più efficaci nell’insegnamento scientifico, per altro verso, le rappresentazioni degli insegnanti sulla *scienza* e sul lavoro dello scienziato, ossia le rappresentazioni alla base dell’*immaginario scientifico* degli insegnanti: l’ipotesi sottesa è che nell’azione insegnativa il potere di influenzamento eser-

1 Vincitore del concorso *Principi Attivi – Giovani idee per una Puglia migliore*, il progetto *Performascienza. Laboratori sperimentali di storia della scienza a scuola* è stato ideato e condotto dall’Associazione Scienz@ppeal in collaborazione con il Seminario di Storia della Scienza, il Dpt. di Scienze Pedagogiche e Didattiche dell’Università degli Studi di Bari e con l’Ariele Artisti Associati. Cfr. <www.scienzappeal.com>. Ultima consultazione web: gennaio 2012.

citato da tali immagini sia notevole, al punto da rendere presumibile un effetto-ricaduta altrettanto notevole sul piano degli apprendimenti scientifici degli allievi.

La seconda ricerca si è focalizzata sulle routine della pratica della spiegazione scientifica, sia verbalizzate, che agite: una *prima* fase dell'indagine ha permesso la descrizione delle routine "dichiarate" dagli insegnanti, ossia degli elementi della pratica didattica considerati ricorrenti – dagli insegnanti stessi – nella propria esperienza concreta d'aula, narrati attraverso le interviste di esplicitazione (Vermersch, 1994); la *seconda* fase, invece, ha permesso la formalizzazione delle routine "agite" dagli insegnanti in situazioni concrete di spiegazione in classe, ossia degli elementi ovvi e taciti della pratica didattica, osservati e analizzati all'interno di video-casi di insegnamento (Tochon, 2007) dal ricercatore e dagli insegnanti in maniera condivisa, negoziata e riflessiva.

La metodologia adottata per entrambe le ricerche rientra nel quadro dell'analisi delle pratiche didattiche, condotta attraverso dispositivi misti – come, si è detto, l'intervista di esplicitazione e l'analisi di video-casi di insegnamento scientifico – oltretutto per mezzo di strumenti particolarmente innovativi, come il software di analisi qualitativa *NVivo8*, utilizzato per individuare le routine educative e organizzative e gli scambi discorsivi in classe all'interno del corpus di trascrizioni dei video-casi, e la metodologia francese di analisi definita *découpage*, caratterizzata dalla scomposizione di scene videoriprese in sequenze e temi significativi (Vinci, 2011).

La modalità di analisi dei dati della ricerca, di tipo qualitativo, ha cercato di costruire in modo flessibile la teorizzazione didattica attraverso un processo induttivo di analisi, di astrazione concettuale, di lettura e analisi triangolata fra ricercatori per evitare il rischio di distorsioni interpretative e di negoziazione delle interpretazioni emergenti con gli insegnanti.

Dalle risultanze e riflessioni condivise con gli insegnanti-partner di entrambe le ricerche sono state avanzate alcune proposte in tema di formazione in grado di promuovere non solo una didattica più efficace, ma anche maggiore riflessività e sviluppo professionale.

3. Risultanze

Fra le risultanze più significative della prima indagine, si segnala il ruolo che le interviste hanno avuto nella de-costruzione di alcune credenze tacite dell'insegnamento e nello sviluppo della riflessività sulle pratiche didattiche: è emerso, infatti, uno scarto fra un immaginario scientifico costellato da credenze implicite in una scienza astratta (*scienza-salvezza*, *scienza-conoscenza*, *scienza-progresso*) e la volontà di mostrare agli studenti, nella quotidiana pratica di insegnamento, gli aspetti più contestualizzati della scienza; attraverso il percorso di ricerca-formazione si è cercato di de-costruire tali credenze implicite fallaci attraverso la restituzione dei risultati dell'analisi e la negoziazione di nuovi significati. Dalle riflessioni degli insegnanti intervistati è emersa, inoltre, una maggiore capacità degli insegnanti di verbalizzare ciò che riguarda la valutazione degli apprendimenti e delle condotte degli studenti piuttosto che la propria pratica di insegnamento; la carenza e il bisogno avvertito, a supporto della quotidiana pratica di insegnamento, di strategie didattiche laboratoriali e dell'interazione con altri colleghi; lo scarto fra il "sapere ufficiale" documentato nei manuali e il sapere "insegnato".

Altro dato significativo emerso dalla ricerca *Performascienza*, rivolta non solo agli insegnanti, ma anche agli studenti e ai Dirigenti scolastici, riguarda l'efficacia del laboratorio teatrale a contenuto storico-scientifico. L'intero intervento formativo, infatti, è stato sottoposto a valutazione dell'efficacia attraverso la somministrazione di un questionario in ingresso e in uscita: il questionario *in ingresso* si è focalizzato sull'immaginario scientifico degli studenti, su metodi e strumenti utilizzati nell'insegnamento della scienza, sui fattori determinanti la *scelta* e l'*orientamento* verso studi e carriere scientifiche e sull'apprendimento dei contenuti culturali specifici dello studio di

caso proposto nel laboratorio; il questionario somministrato a conclusione del laboratorio ha mostrato modificazioni nella *scientific literacy* degli studenti e un aumento di interesse, pur constatando un generale “spaesamento” degli studenti rispetto alle scelte future e un ruolo *debole* della scuola nell’orientare verso studi e carriere scientifiche. Il progetto, complessivamente, ha mostrato quanto l’approccio narrativo e drammaturgico allo studio della scienza favorisca l’avvicinamento degli studenti agli scienziati ed arricchisca di senso lo studio delle discipline scientifiche, implementando la comprensione cognitiva e metacognitiva dei contenuti disciplinari e sviluppando curiosità, motivazione, creatività e capacità di lavorare in gruppo.

Le risultanze della seconda indagine, focalizzata sull’analisi micro-pedagogica delle routine nella pratica della spiegazione scientifica, hanno mostrato un quadro complesso e disomogeneo di pratiche didattiche diversificate: ogni insegnante matura strategie, azioni e routine personalizzate nell’impostare la lezione e nello spiegare un contenuto scientifico, sulla base della propria esperienza professionale e dei propri valori, sentimenti, convinzioni, ancor più che sulla base della propria formazione, riconosciuta come eccessivamente teorica e contenutistica, poco utile alla gestione della classe.

L’analisi delle routine conversazionali e della presa di turno effettuata con *NVivo* ha evidenziato una generale *asimmetria* della comunicazione, in cui le prese di turno degli insegnanti sono maggiori delle prese di turno degli studenti, con un’occorrenza maggiore di *routine organizzative*, utilizzate dall’insegnante per veicolare e ribadire le norme generali di partecipazione al lavoro comune della classe (Selleri e Santarcangelo, 2001) – come le pause ricreative, gli incontri a scadenza fissa, le consegne di scrittura, che permettono ai partecipanti di trarre informazioni sul funzionamento dell’organizzazione e sulle regole del contratto didattico specifico della classe – rispetto alle cosiddette *routine educative*, utilizzate dall’insegnante per raggiungere gli scopi dell’apprendimento (Jungwirth, 1993; Voigt, 1989) – come le domande aperte, i suggerimenti allusivi che l’insegnante fornisce agli studenti per indirizzarli verso una certa risposta e tutte quelle interazioni linguistiche che hanno come finalità l’apprendimento di un contenuto culturale².

Dalla videoricerca sulle routine, inoltre, emerge come la variabile più discriminante ed efficace in termini di promozione della partecipazione degli studenti non sia tanto il *contesto* di insegnamento, quanto la maggiore o minore *contestualizzazione* dei contenuti del discorso dell’insegnante: le discipline scientifiche vengono più facilmente apprese se presentate attraverso contenuti contestualizzati e strategie di insegnamento attive e costruttiviste.

Sulla base delle risultanze emerse dalla restituzione e dalla negoziazione di senso con gli insegnanti-partner della ricerca, sono stati individuati e approfonditi, in particolare, tre mediatori didattici *attivi*, alternativi rispetto alla *Lectio*, ritenuti dagli insegnanti intervistati particolarmente efficaci nell’insegnamento scientifico e da inserire nella progettazione curricolare: la narrazione storico-scientifica; la didattica per problemi; l’uso delle mappe della conoscenza. Dopo aver approfondito questi tre mediatori didattici, si è giunti alla proposta di ricerca-formazione *utile* per la riflessione e la promozione dello sviluppo professionale insegnante: l’analisi delle routine per la formazione riflessiva insegnante, ossia l’utilizzo delle routine come *unità di analisi* della pratica didattica e come efficace *strumento di formazione* per gli insegnanti, guidati nella presa di coscienza delle proprie azioni, interazioni, pensieri, sentimenti ricorrenti.

2 Si rende necessaria una precisazione linguistica sul sintagma *routine educative*, qui inteso nel senso di routine “istruzionali” finalizzate all’apprendimento di un contenuto della conoscenza e non in senso pedagogico-didattico come routine “educative”, finalizzate alla promozione umana e valoriale della persona.

4. 'Work in progress'

Entro la cornice dell'analisi degli impliciti delle pratiche didattiche si colloca anche un progetto di ricerca-formazione, in corso, dal titolo *La Riforma dei Licei. Una guida a partire dalle pratiche*, coordinato dalla prof.ssa Loredana Perla, avviato nel 2010 in collaborazione con l'Usr Puglia. L'obiettivo del progetto, rivolto a 20 istituti liceali pugliesi, è di formare gli insegnanti a una didattica per competenze nel Liceo a partire dall'analisi delle loro pratiche didattiche ordinarie: un'analisi basata sul dispositivo della "triangolazione riflessiva" (Perla, 2011) fra didatti generalisti, didatti disciplinari e insegnanti ed entro le linee di quella ricerca collaborativa frutto della Nuova Alleanza (Damiano, 2006) fra ricercatori e insegnanti indispensabile per far avanzare la conoscenza sulla didattica come sapere dell'insegnamento.

Le ricerche descritte si configurano come percorsi di ricerca-formazione *collaborativi* (Perla, 2010, 2011) e "utili", finalizzati al *miglioramento* della pratica di insegnamento, bisogno tanto avvertito nelle politiche e nei documenti educativi internazionali; «in educazione, ma non solo, c'è assoluta necessità di ricerche utili. I pratici sentono la necessità di una ricerca utile, cioè di una ricerca che fa la differenza perché capace di introdurre miglioramenti nel reale» (Mortari, 2010, p. 2).

Emerge, infine, la necessità di incrementare la cultura del partenariato collaborativo Scuola-Università, attivando nuclei di insegnanti impegnati nella ricerca sulle proprie pratiche di insegnamento e sui paradigmi riflessivi della formazione a partire dalla ricerca (Perla, 2011), che permettono di superare il carattere inconsapevole dell'azione e di apprendere dall'esperienza solo se portano all'evoluzione dei contesti istituzionali, degli ordinamenti didattici e dei piani di studio, se migliorano la pratica degli insegnanti e sviluppano sussidi e archivi di didattica disciplinare nati dall'analisi della pratica.

Bibliografia

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (2005). *Il senso pratico*. Roma: Armando.
- Clark, C. M. e Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.), 255-296. New York: MacMillan.
- Council of the European Union. (2009). Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2010"). *2941th Education, Youth and Culture Council meeting, Brussels, 12th May*. Retrieved from <http://konferencje.frse.org.pl/img/Mfile/357/file.pdf>
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Hammersley, M. (2007). *Education research and evidence-based practice*. London: Open University Sage Publications.
- Jungwirth, H. (1993). Routine in classroom discourse: An ethnomethodological approach. *European Journal of Psychology of Education. Special Issue, VIII(4)*, 375-387.
- McMillan, J. H. e Schumacher, S. (2006). *Research in education. Evidence-based inquiry* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Morgese, F. e Vinci, V. (2010). *Performascienza. Laboratori centrali di storia della scienza a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (Ed.). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano-Torino: Mondadori.
- Nuzzaci, A. (2009). La riflessività nella progettazione educativa: verso una ri-concettualizzazione delle routine. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 2(3), 59-75.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2010a). TALIS 2008 technical report: Teaching and learning international survey. Retrieved from <<http://www.oecd.org/dataoecd/16/14/44978960.pdf>>.

- Organization for Economic Co-operation and Development. (2010b). Teachers' professional development: Europe in international comparison. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf>.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Selleri, P. e Santarcangelo, B. (2001). L'analisi delle routine conversazionali ed organizzative come strumento di osservazione del clima di classe. *Rassegna di psicologia*, 18(3), 77-94.
- Slavin, R. E. (2004). Education research con and must address "what works" questions. *Educational Researcher*, 33(1), 27-28.
- Tochon, F. V. (2007). *Video Research in the Learning Sciences*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: ESF.
- Vinci, V. (2011) *Le routine nell'insegnamento scientifico. Un percorso di ricerca-formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Voigt, J. (1989). Social Function of Routines and Consequences for Subject Matter Learning. *International Journal of Education Research*, 13(6), 647-656. Retrieved from <<http://www.scienzappeal.com/>>.



Verso l'insegnante professionista

Standard di competenza, figure specialistiche e modelli di formazione iniziale, reclutamento, formazione in servizio, valutazione della performance. Un'analisi comparata a livello europeo

Towards the professional teacher

A Europe-level comparative analysis of proficiency standards, professionals and models for pre-service training, recruitment, in-service training, performance evaluation

Luca Dordit
IPRASE del Trentino
luca.dordit@tiscali.it

ABSTRACT

This research, conducted on behalf of IPRASE (Autonomous Province of Trento), aims at analysing changes that have affected over the past decade the figure of the teacher at an international level. It does so in relation both to the profile of the skills that identify his/her practice, and to policies introduced in recent years by several States to raise the level of accountability expressed by national education systems. The study is based on a comparative analysis, carried out by taking into account four European national contexts that registered profound renewal processes in these years. These processes address the development of professional standards, as well as innovative models of initial teacher training, recruitment, induction, continuing professional development and performance management of teachers. The national scenarios selected are, respectively, England, France, Spain and Switzerland (Canton Ticino).

La ricerca, condotta per conto dell'IPRASE (Provincia Autonoma di Trento), mira ad analizzare i mutamenti che hanno influenzato nel corso dell'ultima decade la figura dell'insegnante a un livello internazionale, in relazione sia al profilo delle abilità che ne identificano la pratica, sia delle politiche introdotte negli anni recenti da diversi Stati allo scopo di innalzare il livello di responsabilità espressi dai sistemi educativi nazionali. Lo studio si basa su un'analisi comparativa, condotta prendendo in considerazione quattro contesti nazionali europei che hanno registrato in questi anni profondi processi di rinnovamento. Questi processi riguardano lo sviluppo degli standard professionali e anche modelli innovativi di formazione iniziale, il reclutamento, i corsi introduttivi, la progressione di carriera e la gestione della *performance* degli insegnanti. Gli scenari nazionali selezionati sono, in ordine: Inghilterra, Francia, Spagna e Svizzera (Canton Ticino).

KEYWORDS

Teacher, Professional standards, Initial teacher training, Recruitment, Induction, Continuing professional development, Performance management of teachers.

Insegnante, Standard professionali, Formazione iniziale degli insegnanti, Reclutamento, Corsi introduttivi, Gestione della performance degli insegnanti.

Introduzione

Il punto di partenza della ricerca presentata è costituito dall'analisi promossa nel 2002 dall'OCSE sulla figura dell'insegnante, posta a confronto con i sistemi di *policy* che ne regolano le principali fasi di evoluzione e gli snodi della carriera (OECD, 2005). A partire dal 2005 anche il contesto dell'Unione Europea ha conosciuto una stagione di riforme dei sistemi scolastici nazionali e dei dispositivi che regolano la formazione iniziale e la progressione di carriera degli insegnanti, alcune delle quali vengono ripercorse nell'analisi, compresi i loro sviluppi in corso (si pensi al caso della Francia che a partire dal 2010 ha introdotto un nuovo sistema di competenze dell'insegnante). Per tale ragione scopo della ricerca è stato quello di aggiornare le conoscenze sugli scenari nazionali, sia europei che internazionali, operandone una ricognizione a conclusione dei processi riformatori o, come nel caso della Francia, ad una fase di sviluppo avanzato.

1. L'articolazione dell'analisi

Il rapporto di ricerca si articola in quattro sezioni principali. La prima parte della riflessione fornisce un primo inquadramento sulle diverse problematiche affrontate, ripercorrendo per sommi capi la riflessione condotta a partire dagli anni Duemila all'interno di organismi internazionali quali l'OCSE, la Commissione Europea, l'ILO e l'UNESCO sulla base di ricerche ad ampio spettro aventi per oggetto la figura dell'insegnante.

Successivamente viene affrontata la tematica connessa con lo sviluppo di un *framework* concettuale che possa consentire la comparabilità dei profili degli operatori dei sistemi educativi nazionali, analizzando alcuni tra i più significativi *framework* messi a punto negli anni recenti. Al termine della ricognizione viene introdotto un modello utile alla fase comparativa che consente di rendere allineabili i diversi profili strutturati per competenze, sviluppati nei diversi contesti nazionali, sulla base di uno schema unitario, in parte derivato dalla Danielson (2007).

Nella seconda parte vengono esaminati quattro scenari nazionali rappresentati da Inghilterra (prescindendo da Galles e Irlanda del Nord), Francia, Spagna (con approfondimenti su aspetti legati alle competenze delle Comunità Autonome) e Svizzera. In quest'ultimo caso, dato che il sistema elvetico riconosce ai Cantoni la competenza primaria in materia di istruzione e formazione professionale, pur entro un quadro di riferimento generale, si è scelto di esaminare il contesto del Canton Ticino.

Ciascun caso nazionale è esaminato sulla base di una griglia descrittiva comune. La prima dimensione indagata riguarda i referenziali di competenza propri della figura dell'insegnante, siano essi tipo professionale o di carattere formativo. Per tutti i casi esaminati viene riportato il set principale dei referenziali attualmente in vigore, appositamente tradotto. Inoltre si sottopongono ad analisi ulteriori insiemi di standard o figure specializzate nel campo dell'insegnamento e dei ruoli di staff che coadiuvano l'azione del dirigente scolastico. Si prosegue presentando i diversi modelli per la formazione iniziale dei docenti scolastici, inquadrandone innanzitutto le istituzioni ed i modelli formativi che ne stanno alla base, per passare a considerare la strutturazione del curriculum, così come le forme di valutazione e di certificazione degli esiti dell'apprendimento. Successivamente si affronta la dimensione legata ai modelli di accesso alla professione, indagando le modalità di pianificazione dei posti di lavoro adottate nelle diverse sedi nazionali e passando quindi all'illustrazione dei sistemi di selezione e reclutamento impiegati, compresa una ricognizione sulle modalità di primo inserimento nel contesto lavorativo, non di rado in forma di tirocinio. Per ultimo viene inquadrato l'ambito dello sviluppo professionale, a partire dallo status e dalla classificazione dei livelli gerarchici ed organizzativi, per giungere ad ampi approfondimenti sui sistemi di formazione continua ed in servizio e di valutazione della per-

formance dei docenti scolastici. Nel prosieguo vengono esaminati due ulteriori casi extraeuropei, rappresentati da California (USA) e Québec (Canada), limitatamente alla presentazione degli standard professionali dell'insegnante.

La parte terza si occupa dell'analisi comparata tra i diversi sistemi nazionali. Inizialmente si provvede a presentare una riclassificazione dei referenziali nazionali di competenza dell'insegnante, utilizzando il *metaframework* precedentemente introdotto. Dalla rilettura dei referenziali nazionali della figura dell'insegnante, riclassificati grazie al *metaframework* di riferimento, si passa quindi ad un'analisi dei loro principali elementi di convergenza e di differenziazione, allargando la ricognizione dai profili e relativi referenziali di competenza ai sistemi considerati nei loro elementi chiave (formazione iniziale, reclutamento, formazione in servizio, valutazione della *performance*). Ciò che preme circoscrivere e commentare sono essenzialmente le principali tendenze comuni e gli elementi di eterogeneità, anche allo scopo di ricavare utili indicazioni sui fattori di *mainstreaming* consolidatisi a livello internazionale, accanto alle peculiarità e alle specificità ancorate ai contesti nazionali determinati. A conclusione è stato possibile operare una breve analisi del posizionamento complessivo dei sistemi nazionali, proponendone una classificazione per tipologie di *accountability*.

La parte quarta verte sugli elementi di possibile trasferibilità dei modelli e delle pratiche esaminate nel contesto trentino. In particolare vengono offerti alcuni elementi, ricavati dalla ricerca, in merito allo sviluppo di un modello di standard di competenze differenziati per gli insegnanti, considerandone gli elementi trasferibili dai contesti esaminati e prendendo in considerazione i vincoli di coerenza con l'*European Qualification Framework* (Dordit e Perulli, 2008).

2. Il posizionamento complessivo dei sistemi nazionali

Sulla base delle risultanze dell'analisi, per definire la situazione tendenziale che caratterizza i diversi contesti nazionali in relazione al livello di *accountability* raggiunto ed esplorare le relazioni reciproche che intercorrono tra i differenti contesti, viene introdotto un diagramma di posizionamento articolato su quattro variabili (Fig. 1). Le variabili sono collegate da due assi che danno luogo a quattro quadranti. Il primo asse rappresenta l'evoluzione della pratica professionale, che si articola in due opzioni, a seconda che la crescita professionale sia intesa come un vincolo di sistema o un vincolo a carattere individuale, a titolarità volontaria. Il secondo asse rappresenta lo status e lo sviluppo della carriera, a seconda che sia correlato alla *performance* espressa dall'insegnante nel tempo o risultati associato all'anzianità di servizio, sia soggetto ad una progressività condizionata o lineare. I quadranti delimitano lo spazio all'interno di un *continuum* che intercorre tra gli estremi delle quattro variabili considerate. Ciascun sistema nazionale (o suoi aspetti distinti) può essere pertanto posizionato nel diagramma e raffrontato con gli altri casi. In questa sede interessa soprattutto presentare in forma schematica gli aspetti legati ai livelli di *accountability* espressa dai diversi sistemi nazionali (o loro aspetti specifici), a partire dagli elementi qualificanti la figura e lo sviluppo di carriera dell'insegnante, così come sono stati raccolti nel corso dell'analisi fin qui condotta.

La riflessione teorica sul termine *accountability* evidenzia come sia in corso una ridefinizione del suo concetto, che va nella direzione di un'espansione della sua estensione semantica. Tradizionalmente il concetto è stato utilizzato nel campo della sociologia politica ma più recentemente si è sottolineato come quello di *accountability* «va inteso come un termine generale per ogni meccanismo che rende le istituzioni responsabili nei confronti dei loro pubblici particolari» (Mulgan, 2000). Bovens chiarisce tale aspetto e definisce il termine in un significato allargato: «una relazione tra un attore (*actor*) ed un forum (*forum*), nella quale l'attore ha un obbligo di spiegare e di giustificare la propria condotta, il forum può porre quesiti e formulare giudizi e l'attore deve affrontarne le conseguenze» (Bovens, 2007).

2.1. Accountability su base sistematica

Il primo quadrante in alto a destra delimita i casi di *accountability* espressi su base sistematica, originati dalla relazione tra un'evoluzione della pratica professionale dell'insegnante intesa e agita come vincolo di sistema e lo status e lo sviluppo di carriera del docente inteso come condizionato da una *valutazione periodica ed obbligatoria* dei livelli di *performance* espressi nel tempo. Vi rientrano molti degli aspetti riscontrabili nel sistema inglese ed in quello francese. Sotto tale profilo si palesa la centralità dei *referenziali di competenza*, che forniscono un elemento di riferimento socialmente condiviso e rappresentano per il docente l'orizzonte entro cui impostare un progetto di sviluppo professionale, ma anche un metro per saggiare il possesso di conoscenze, capacità ed attitudini professionali nel corso delle diverse annualità di servizio o nel passaggio tra status o ordini gerarchici progressivi.

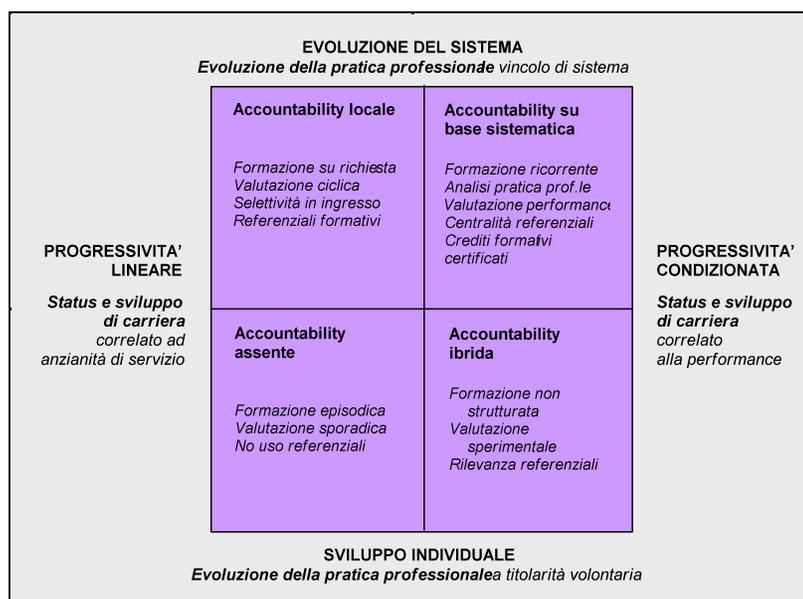


Fig. 1. Diagramma per la valutazione del grado di accountability

In Inghilterra la figura dell'insegnante non gode di un impiego garantito nella progressione attraverso i progressivi livelli propri della carriera professionale, ma deve di volta in volta sostenere una serie di prove per avanzare tra i diversi e molteplici tipi di inquadramento professionale. Al tempo stesso il processo sulla base del quale ciascun insegnante inglese è sottoposto ad una valutazione delle sue *performance* professionali si svolge con cadenza annuale ed è decisivo per l'avanzamento nella scala salariale. In Francia, la valutazione complessiva cui sono soggetti a cadenza quadriennale agli insegnanti della scuola di secondo grado, espressa in voti, misura il valore professionale dei docenti e determina il grado di celerità con cui si compie la progressione di carriera. In questa sede pare rilevante sottolineare come nei due contesti nazionali l'intreccio tra la formulazione degli standard, siano essi di tipo professionale (caso inglese) o formativo (caso francese), le attività di valutazione della *performance*, di formazione continua e di avanzamento di carriera, anche in termini di passaggio tra livelli retributivi, appaia assai stretta e vincolante. Gli standard/referenziali consentono all'insegnante di porre in opera una riflessione ricorrente sui livelli di pratica professionale raggiunti e sulle competenze (o

loro componenti) da acquisire in vista del raggiungimento di ulteriori traguardi professionali. La formazione continua può essere coordinata con tale forma di *navigazione professionale*, per usare un termine caro a Le Boterf, e fungere da risorsa di volta in volta attivata strategicamente per giungere a nuovi posizionamenti entro il campo d'azione consentito dalla professionalità progressivamente più ampia di cui via via si entra in possesso. In questa logica i crediti formativi acquisiti nel corso della vita lavorativa sono *certificati* e quindi spendibili a distanza di tempo ed in contesti di attività tra loro diversi. La presenza di standard professionali consente inoltre, come caso più evoluto, di vedere validate competenze acquisite in contesti di apprendimento anche non formale e informale. In questo caso si realizza pienamente quanto è insito nel concetto di qualificazione (*qualification*), che designa, secondo l'impostazione contenuta nell'*European Qualification Framework* introdotto nel 2008, *il risultato formale di un processo di valutazione e convalida, acquisito quando l'autorità competente stabilisca che i risultati dell'apprendimento di una persona corrispondono a standard definiti* (Parlamento Europeo e Consiglio, 2008). In tal modo la qualificazione risulta svincolata dai percorsi che conducono al suo ottenimento.

Gli elementi che si sono andati ripercorrendo concorrono a definire un quadro in cui si precisa una forma di *accountability* di tipo sistematico, in cui l'accesso alla professione di insegnante sin dalla sua prima fase (soprattutto in Inghilterra), così come il monitoraggio costante sulla base di standard definiti e l'avanzamento di carriera dei docenti, rispondono a criteri di progressività condizionata, che si attua mediante il superamento di prove, esami, attività di osservazione, di supporto e di consulenza regolate in forma trasparente, volte a premiare il merito e l'applicazione.

2.2. *Accountability ibrida*

Il secondo quadrante circoscrive forme di *accountability* espresse su base non sistematica, che potremmo definire di tipo ibrido, ossia non derivanti da dispositivi operanti a livello di sistema ma da un'evoluzione della pratica professionale dell'insegnante realizzata a titolo volontario, non richiesta in modo cogente alla totalità del corpo docente ai fini di progressione della carriera. Ciò significa che, in forma non predicibile, accanto a forme di *accountability* maggiormente sistematica si possono dare casi in cui vigono forme di trasparenza assai più limitate, dato che il sistema di garanzia si basa su scelte eminentemente volontarie. In questo ambito rientra, in termini generali, prevalentemente il caso relativo al Canton Ticino.

Nel contesto cantonale è presente un sistema di referenziali formativi estremamente articolato, in cui si precisano ed enucleano analiticamente anche alcune sottocomponenti della competenza, che permette quindi, a titolo non obbligatorio, di attuare le medesime pratiche di sviluppo della professionalità cui si è fatto cenno nei due casi descritti in precedenza. Anche in questo caso come nel quadrante precedente, la valutazione è compiuta sul grado di *performance* dimostrato dagli insegnanti, ma qui in forma sperimentale, più in funzione supportiva e formativa che nei termini di un vincolo inderogabile per l'avanzamento verso i gradi superiori della scala gerarchica e retributiva. Un secondo aspetto non trascurabile attiene alla formazione continua su percorsi lunghi e medio lunghi che consente ai docenti con maggiore anzianità di servizio e non sempre in possesso dei titoli attualmente richiesti per accedere alla carriera dell'insegnamento, di riqualificarsi e quindi di rilanciare il proprio profilo di carriera, potendo godere di congedi di studio e di formazione introdotti *ad hoc* nell'ordinamento ticinese.

Dato lo scenario appena descritto, il grado di *accountability* del sistema scolastico determinato dalla componente degli insegnanti considerata nel suo complesso, comprendendovi quindi sia i soggetti che volontariamente hanno optato per aderirvi in vista del conseguimento di un più alto livello di professionalità da spendere in ambito lavorativo, sia coloro che si manifestino meno interessati, si presenta su base non sistematica.

2.3. *Accountability locale*

Spostandoci sulla parte sinistra del diagramma incontriamo i due quadranti che connotano un tipo di progressività più lineare, dove lo status e lo sviluppo della carriera sono maggiormente correlati alla durata della permanenza in ruolo, ossia all'anzianità di servizio. Qualora la progressività lineare si incroci con la variabile che vede nell'evoluzione della pratica professionale un vincolo posto a livello di sistema, si dà luogo ad una forma di *accountability* che potremmo definire locale, nel senso che si localizza solamente in alcune fasi di funzionamento o in alcuni settori del sistema, lasciando scoperte le componenti ulteriori.

Molte delle caratteristiche del sistema spagnolo che ruota attorno alla figura dell'insegnante vi rientrano con accentuazioni diverse. In primo luogo va rilevata la presenza di un set di referenziali formativi articolati per competenze di livello generale, la cui funzione è quella di fornire un riferimento comune agli atenei universitari che hanno facoltà di integrare le competenze generali con competenze specialistiche.

In secondo luogo nel contesto spagnolo ritroviamo il carattere di volontarietà cui è soggetta l'attività di formazione in servizio, benché fortemente promossa a livello di Comunità Autonome, che ne coordinano la programmazione e l'implementazione con il concorso della gran parte degli attori sociali portatori di interessi e che secondo quanto accertato dall'indagine OCSE esercita un'influenza piuttosto indiretta sugli sviluppi di carriera (OCSE, 2003). Inoltre si può richiamare il dato riguardante la valutazione del personale in servizio, che si attua in forma ciclica e obbligatoria sull'intero corpo docente a cadenza all'incirca quadriennale e che è tesa ad accertare l'idoneità del candidato a passare ad una fascia stipendiale superiore, nella quale permarrà nei quattro anni successivi, godendo di uno scatto annuale di incremento salariale non legato all'esito di procedure valutative. Il caso spagnolo è quindi connotato da una forma di *accountability* locale, con l'attività di selezione posta prevalentemente all'ingresso della carriera e una meno cogente richiesta di progressione professionale nella fase successiva.

2.4. *Assenza di accountability*

Nell'ultimo quadrante del diagramma non rientra alcuno dei casi nazionali esaminati. La categoria circoscrive uno scenario per così dire estremo, in cui lo status e lo sviluppo di carriera correlato prevalentemente all'anzianità di servizio si incrocia con un'evoluzione della pratica professionale, ossia del livello di professionalità, a titolo eminentemente volontario, pur nella possibile varietà e ricchezza di un'offerta formativa capillarmente distribuita sul territorio. La formazione in servizio può assumere un carattere episodico, ma in linea di principio potrebbe acquistare la forma di un programma organico di interventi, il cui esito a livello individuale tuttavia non venga sottoposto a forme di valutazione.

Il tratto maggiormente caratterizzante questa situazione-tipo è in ogni caso costituito dall'assenza di forme di valutazione che tendano a misurare il grado di *performance* espresso dagli insegnanti e dalla concomitante assenza di un rapporto di causa ed effetto tra l'avanzamento di carriera e l'accertamento del grado di competenza posseduto nel corso del tempo.

Conclusioni

Il lavoro di ricerca ha inteso fornire una chiave interpretativa per la lettura del ciclo di vita della figura dell'insegnante, esaminato nei suoi passaggi chiave. Oltre che al profilo del docente tradizionalmente inteso, l'analisi rinvia ad un insieme di nuove figure, cosiddette di staff intermedio, comprendenti lo staff di direzione e ulteriori specializzazioni extradisciplinari. Il rapporto di ricerca offre utili indicazioni anche

per una comparazione in termini indiretti del quadro italiano, in questi anni oggetto di un processo di profonde trasformazioni.

È possibile operare il download del rapporto di ricerca all'indirizzo riportato di seguito.

<<http://www.iprase.tn.it/iprase/content?type=documentazione&lan=IT&node-ref=workspace://SpacesStore/775e11e8-d5ac-4daa-8c65-7f79a1bd3a86&contentType=documentazione>>.

Bibliografia

- Bovens, M. (2007). New Forms of Accountability and EU-Governance. *Comparative European Studies* 5, 104-120 (nostra traduzione).
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*, 2nd Ed. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dordit, L., e Perulli, E. (2008). Le politiche di cooperazione europea in tema di trasparenza dell'apprendimento. In G. Di Francesco e E. Perulli (a cura di) *Verso l'European Qualification Framework. Il sistema europeo dell'apprendimento: trasparenza, mobilità, riconoscimento delle qualifiche e delle competenze*. Roma: Isfol.
- Frimodt, R., Volmari, K., Salatin, A., Carlini, D., di Giambattista, C. (2006). *Defining VET Professions in Line with the European Qualifications Framework. Final Results*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Mulgan, R. (2000). Accountability: An Ever-Expanding Concept? *Public Administration*, 78(3), 555-573 (nostra traduzione).
- OECD. (2003). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers in Spain. Overview for the OECD*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Parlamento Europeo e Consiglio. (2008). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costruzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C111/01; GUUE 6.5.2008)*.

La certificazione delle competenze Implicazioni sull'azione didattica dell'insegnante

“Skills certification” Their significance for teachers' didactic action

Giorgio Riello

Università Ca' Foscari, Venezia
Scuola di dottorato in scienze della cognizione e della formazione
riello.giorgio@unive.it

ABSTRACT

The theme of “skills certification” is nowadays becoming part of EU State's policies for education, training and employment – as long as they realize the Lisbon strategy, hence creating policies which aim at renew many systems, including the educational one. Such a “model” of innovation opposes Italian school system with an unavoidable change. This is so not only because it is required by EU but also because the school has to take hold again of its public functions – having been lost the latter due to a decrease in skills and quality. Here emerges the need for a re-definition and the re-activation of a secondary education system which could be able to integrate a wide range of opportunities given by the contemporary formal and informal ways of learning. Only by doing this, the education system will be able to satisfy EU's “invitation”: that of creating new formative systems. Hence, the role of the teacher gains a fundamental character within the new path of education.

The purpose of my contribution is that of addressing the implications that “skill certification,” and its consequent definition of integrated school system, has on professional teachers involved in the organization of teaching and learning processes.

Il tema della “certificazione delle competenze” sta entrando a pieno titolo nelle politiche educative, formative ed occupazionali di tutti gli Stati membri dell'Unione Europea in attuazione della strategia di Lisbona con conseguente messa a punto di *policy* tese ad innovare interi sistemi compreso quello scolastico. Questo “modello” di innovazione pone pertanto il sistema scolastico italiano di fronte ad un cambiamento dal quale non si potrà più tornare indietro, non tanto perché ce lo chiede l'Europa bensì perché la scuola deve non solo riappropriarsi delle proprie funzioni istituzionali che sta lentamente, ma inesorabilmente, perdendo dequalificandosi, ma soprattutto perché vi è la necessità e l'urgenza di definire e rendere operativo un sistema di formazione secondaria che integri al suo interno tutta l'infinita gamma di opportunità di apprendimenti informali e non formali offerti dall'attuale società dando così attuazione ai sempre più numerosi ed evidenti “inviti” dell'Unione Europea ad implementare e definire sistemi formativi integrati. Il ruolo dell'insegnante assume così carattere fondamentale per un rinnovato modo di fare scuola.

Lo scopo del mio contributo è quello di affrontare le implicazioni della “certificazione delle competenze” e della sua conseguente definizione di sistema scolastico integrato sugli insegnanti di professione coinvolti nell'organizzazione dei processi didattici e di apprendimento.

KEYWORDS

Certification of learning outcomes, Recognition of learning outcomes, Competence-oriented curriculum, reflexivity, Formal, non-formal and informal learning.

Certificazione delle competenze, Riconoscimento delle competenze, Curriculum per le competenze, Riflessività, Apprendimento formale, non formale e informale.

Introduzione

In questi ultimi anni le strategie dell'Unione Europea e le politiche educative, formative ed occupazionali degli Stati membri si sono concentrate sulla realizzazione della strategia di Lisbona¹ (competitività, sviluppo sostenibile, coesione sociale) con conseguente messa a punto di *policies* orientate a valorizzare l'apprendimento nei diversi aspetti fondamentali: apprendimento individuale e organizzativo, valorizzazione dei contesti di apprendimento non più centrati solo sull'aula, trasparenza dei risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*)², certificazione delle competenze come strumento di valorizzazione dei percorsi individuali, sistema di certificazione come leva fondamentale per una effettiva innovazione del sistema. Assumono carattere centrale le tematiche della *trasparenza* delle competenze e della *valorizzazione* dell'apprendimento indipendentemente dal contesto in cui tale apprendimento ha avuto luogo riconoscendo di fatto una complementarità tra l'apprendimento formale (quello che avviene all'interno dell'istruzione formale e degli enti di formazione) e quello non formale ed informale (per esempio sul lavoro, in attività di tempo libero e a casa)³.

1. Le politiche europee per la mobilità professionale e formativa

In questi ultimi anni le strategie dell'Unione Europea e le politiche educative, formative ed occupazionali degli Stati membri si sono concentrate sulla realizzazione della strategia di Lisbona⁴ (competitività, sviluppo sostenibile, coesione sociale) con conseguente messa a punto di *policies* orientate a valorizzare l'apprendimento nei diversi aspetti fondamentali: apprendimento individuale e organizzativo, valorizzazione dei contesti di apprendimento non più centrati solo sull'aula, trasparenza dei risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*)⁵, certificazione delle competenze

- 1 Per *Strategia di Lisbona* si intende un programma di riforme economiche approvato a Lisbona dai Capi di Stato e di Governo dell'Unione Europea (Consiglio Europeo di Lisbona, 2000).
- 2 *Risultato di apprendimento*: è una dichiarazione, descrittiva o argomentativa, che esplicita la padronanza con cui un allievo "conosce", "è capace di fare", "si relaziona", "è" dopo il completamento di un percorso di apprendimento, ovvero il *risultato atteso*. La dichiarazione descrive, quindi, una *manifestazione oggettiva* resa in un contesto applicativo (situazione), utilizzando specifiche conoscenze, abilità e competenze (padronanza), in base ad un compito da risolvere (nuova problematica). Il risultato di apprendimento, allora, evidenzia l'uso delle conoscenze e abilità in situazione reale o artificiale, coinvolgendo la sfera affettiva, emotiva e motivazionale (competenza esercitata).
- 3 Nel "Documento di lavoro dei servizi della Commissione: Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente" (Commissione delle Comunità Europee, 2000), vengono definiti i tre specifici ambiti di apprendimento: apprendimento formale, apprendimento non formale; l'apprendimento informale
- 4 Per *Strategia di Lisbona* si intende un programma di riforme economiche approvato a Lisbona dai Capi di Stato e di Governo dell'Unione Europea (Consiglio Europeo di Lisbona, 2000).
- 5 *Risultato di apprendimento*: è una dichiarazione, descrittiva o argomentativa, che esplicita

come strumento di valorizzazione dei percorsi individuali, sistema di certificazione come leva fondamentale per una effettiva innovazione del sistema. Assumono carattere centrale le tematiche della *trasparenza* delle competenze e della *valorizzazione* dell'apprendimento indipendentemente dal contesto in cui tale apprendimento ha avuto luogo riconoscendo di fatto una complementarità tra l'apprendimento formale (quello che avviene all'interno dell'istruzione formale e degli enti di formazione) e quello non formale ed informale (per esempio sul lavoro, in attività di tempo libero e a casa)⁶.

Per quanto concerne l'ambito dello sviluppo di sistemi di opportunità di apprendimento permanente (*lifelong learning*), l'Unione Europea, da tempo, ha posto al centro delle proprie strategie specifiche politiche volte alla "trasparenza" della certificazione precisando che questa vada intesa come la modalità attraverso cui è possibile «dare visibilità ai saperi ed alle capacità acquisiti dai singoli individui» e che debba essere considerata necessaria come «condizione per il miglior rapporto tra domanda ed offerta di lavoro», proprio perché consente ai lavoratori di presentare secondo un protocollo condiviso le proprie competenze ed esperienze formative e professionali. Lo scopo delle politiche a sostegno del trasferimento delle qualifiche e delle competenze è collegare insieme diversi contesti, livelli della VET (Vocational Education and Training), mettendo in grado gli individui di fare affidamento sulla possibilità di patrimonializzare gli apprendimenti realizzati, anche combinandoli tra loro. Al tal fine, l'UE (Parlamento Europeo, 2007) ha proposto l'EQF, European Qualification Framework, quale dispositivo di traduzione – una griglia di conversione e lettura – che consente di mettere in relazione e posizionare, in una struttura a otto livelli, i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificati etc.) rilasciati nei Paesi membri; il confronto si basa sugli esiti dell'apprendimento. Si tratta di una meta-struttura rispetto alla quale, su base volontaria, gli Stati membri sono chiamati a rileggere i propri sistemi di istruzione e formazione, in modo tale che ci sia un collegamento tra i singoli sistemi nazionali di riferimento per i titoli e le qualifiche e il Quadro europeo EQF. L'EQF fornisce infatti l'opportunità di rappresentare ogni esito di apprendimento nella "prospettiva della competenza"⁷ realizzando così la condizione basilare per un sistema educativo-formativo veramente unitario, in grado di dialogare efficacemente con il contesto economico, del lavoro e delle professioni. Certamente, un tale sistema richiede l'adozione di un modello rigoroso e fondato di certificazione delle competenze e dei saperi formali e informali in modo da porre in luce le evidenze della competenza ed i livelli di padronanza da parte della persona che ne è titolare.

la padronanza con cui un allievo "conosce", "è capace di fare", "si relaziona", "è" dopo il completamento di un percorso di apprendimento, ovvero il *risultato atteso*. La dichiarazione descrittiva, quindi, una *manifestazione oggettiva* resa in un contesto applicativo (situazione), utilizzando specifiche conoscenze, abilità e competenze (padronanza), in base ad un compito da risolvere (nuova problematica). Il risultato di apprendimento, allora, evidenzia l'uso delle conoscenze e abilità in situazione reale o artificiale, coinvolgendo la sfera affettiva, emotiva e motivazionale (competenza esercitata).

- 6 Nel "Documento di lavoro dei servizi della Commissione: Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente" (Commissione delle Comunità Europee, 2000), vengono definiti i tre specifici ambiti di apprendimento: apprendimento formale, apprendimento non formale; l'apprendimento informale
- 7 La prospettiva della competenza non coglie la persona come "possessore" di saperi inerti, ma richiede ad essa di esibire evidenze tali da dimostrare non solo che sa o sa fare, ma che sa agire e reagire sapendo mobilitare in modo pertinente ed appropriato ciò che sa e sa fare.

1.1. La certificazione delle competenze in Italia

In Italia l'Accordo per il Lavoro siglato tra Governo e parti sociali il 24 settembre 1996 riconferma ed integra quanto previsto a proposito della concertazione precedente del luglio '93, riconoscendo come l'introduzione di un sistema di certificazione dei percorsi formativi e delle competenze acquisite sia un obiettivo strategico ed essenziale per il paese. In particolare vengono definite alcune linee guida per la riforma del sistema formativo (trasparenza delle qualifiche, crediti formativi, personalizzazione dei percorsi, riconoscimento delle competenze) sfociate nel corso del '97 nella Conferenza nazionale sulla formazione promossa dal Cnel. Viene sottolineata in particolare la necessità di creare un sistema integrato in grado di dialogare, interagire e collaborare con la realtà socio-economica e di garantire agli individui l'effettiva possibilità di mettere in trasparenza le esperienze e le competenze acquisite. La possibilità di certificare non solo titoli, ma nuclei di competenze, rappresenta la chiave di volta dell'innovazione.

Per quanto riguarda la certificazione di competenze acquisite in ambiti non formali e informali, in Italia non siamo ancora giunti all'istituzionalizzazione di modelli di accertamento e certificazione, tuttavia nel paese, molte sono le esperienze istituzionali e di singole imprese che hanno messo a regime strumenti di riconoscimento e validazione, senza che tali contributi siano stati sovra ordinati in un approccio di sistema. Si evidenziano in tal senso esperienze che si stanno implementando nelle regioni come Lombardia, Toscana, Emilia Romagna e Sardegna.

Per quanto riguarda invece la certificazione di competenze acquisite in ambiti formali, va precisato che attualmente l'unico comparto che è stato interessato è la scuola dell'obbligo all'interno di un quadro normativo poco chiaro e spesso in contraddizione. Lo scenario attuale, infatti, può essere così sintetizzato:

- una prima certificazione avviene al termine del primo ciclo (l'art. 3 della l. 189/2008) ed è espressa in decimi senza fare riferimento a scale di standard rendendone difficile la "spendibilità" non solo a livello internazionale ma anche per la continuazione del percorso perché scarsamente significativo per le istituzioni scolastiche e formative del secondo ciclo;
- una seconda certificazione avviene al termine dell'obbligo scolastico (D.M. 9/2010; D.M. 139/2007) secondo un modello prestabilito dal Ministero ed espressa in tre livelli: base, intermedio e avanzato;
- una terza certificazione avviene alla fine del secondo ciclo (Legge n.425/1997; art. 10 del DPR 275/99) ma ancora deve trovare applicazione.

Ne consegue che solo le competenze conclusive del percorso obbligatorio decennale hanno una valenza formale ai fini del proseguimento degli studi nell'istruzione o nella formazione professionale o dell'accesso all'apprendistato, mentre le certificazioni effettuate nelle scuole primaria e media hanno solo carattere di accompagnamento, di sollecitazione e non certo di terminalità. Sempre all'interno del quadro normativo italiano, per il biennio dell'obbligo, si sono individuati quattro assi culturali: asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale. I contenuti disciplinari tradizionali, articolati in assi, possono intersecarsi superando uno svolgimento lineare e puntare su reticoli di conoscenze (nodi concettuali di base e relazioni). Inoltre gli assi costituiscono la base contenutistica pluridisciplinare metodologica in termini di conoscenza e abilità/capacità per il raggiungimento delle competenze chiave di cittadinanza europea prevedendo così che queste siano acquisite all'interno degli assi stessi. Tuttavia il documento europeo non si limitava all'indicazione delle competenze chiave; bensì di ciascuna di esse ne ha dato la definizione suggerendo anche le conoscenze, le abilità e le attitudini essenziali che la caratterizzano, a significare che per l'UE le competenze di cittadinanza dovevano esse-

re indipendenti dalle conoscenze e certificate autonomamente in quanto fondamentali per la realizzazione di cittadini attivi, il sale di una convivenza autenticamente democratica. Infine, per quanto concerne la certificazione delle competenze alla fine del secondo ciclo come non sono state ancora impartite indicazioni da parte del Ministero del modello da adottare, mentre per il sistema universitario il dibattito rimane aperto.

2. Il ruolo dell'insegnante nella certificazione delle competenze

Nonostante i numerosi interrogativi che sorgono da questo sintetico quadro, il tema centrale a mio avviso è il nesso Curricoli-competenze che ne scaturisce ovvero: è possibile "certificare" competenze senza aver costruito un curriculum per competenze? Gli orientamenti internazionali dei curricula sono prevalentemente di due tipi:

- *funzionale*: dare competenze specifiche per il mercato del lavoro, assicurare abilità di saper fare, fornire le basi per comprendere e sviluppare le abilità cognitive necessarie, fornire delle mappe della complessità del mondo;
- *umanistico*: sviluppare globalmente la persona nei suoi aspetti affettivi, morali ed estetici, aiutare ad "imparare ad essere" e ad essere attenti ai valori sociali, sviluppare uno spirito critico, facilitare l'imparare ad imparare, sviluppare il potenziale umano e i talenti.

Ne emerge che un approccio funzionalistico tratta le competenze in modo stereotipato o astratto, o come attributi attitudinali del lavoratore o come attributi del posto del lavoro, ossia come equivalenti delle qualifiche, dei profili professionali o di altre forme di declaratoria rivolte alla classificazione e all'ordinamento di specifiche categorie di mansioni. Tale approccio tende a riprodurre una "logica del sistema meccanico" che rischia di "meccanizzare" anche il soggetto, come parte funzionante di un sistema retto dal criterio della ottimizzazione dei risultati e dell'impiego delle risorse. Inoltre, in quest'ottica viziata e riduttiva, si può individuare una matrice di "formazione al ruolo". Si consideri poi che tale logica meccanicistica non impatta solo sul soggetto, ma anche sui processi formativi piegandoli ad un orientamento determinato e definito al "ruolo" con il rischio latente di traghettare la formazione, da astratta e "inutile" qual era (e certamente bisognosa di una revisione), ad appiattirsi sulle richieste del mondo del lavoro. Probabilmente è vero che della competenza è misurabile solo la performance, ma questa non è la competenza, bensì soltanto la sua espressione manifesta inevitabilmente legata e condizionata da un contesto concreto. Il *valore d'uso* di una conoscenza (meglio: di uno spettro organizzato e significativo di conoscenze) non può ridursi a questo. Oltretutto, le competenze tendono ad identificare gli elementi dichiarativi e procedurali delle stesse: e quelli euristico-immaginativi?

Questi interrogativi ci portano a centrare la questione e chiederci: è possibile recuperare una dimensione soggettiva dell'individuo all'interno di un processo di certificazione delle competenze?

La risposta a tali interrogativi pone le istituzioni scolastiche e gli insegnanti a dover realizzare, elaborare e sperimentare curricula centrati sulle competenze che vadano oltre la performance in quanto certificare competenze per il lavoro non è la stessa cosa di quando si certificano competenze per il cittadino attivo. Tale sfida può rappresentare quel tanto atteso cambiamento della scuola la quale non può più continuare ad operare con una teoria e una prassi non rispondente ai bisogni sociali e culturali dei soggetti (Antinucci, 2001). Risulta necessario spostare l'asse di riferimento del curriculum dalla conoscenza ai sistemi di elaborazione del sapere, dal possesso delle informazioni a quello dell'uso che se ne deve fare (Nicoli, 2007). Si tratta di progettare e programmare un curriculum capace di mettere l'individuo nella condizione di

“riconoscere” i diversi campi disciplinari, costruendo e ricostruendo continuamente i significati del suo sapere e del suo agire. Strutturare un curriculum per competenze porta a riconsiderare l’azione didattica che oltre a dover diventare pluridisciplinare per effetto degli assi culturali, dovrà tener conto anche degli apprendimenti informali e non formali di cui i soggetti sono portatori: è questo il senso di “sistema integrato” volto non solo a valorizzare nei curricoli le competenze di base o meglio competenze culturali e professionali (*learning outcomes*) mirate all’occupabilità e all’integrazione sociale e lavorativa, ma anche a valorizzazione gli apprendimenti acquisiti in contesti informali e non formali, per non sprecare il potenziale di conoscenze e competenze già possedute. Si apprende non solo nei contesti formali, ma anche grazie al lavoro, impegnandosi in attività sociali, del tempo libero, di volontariato, etc. Questa prospettiva allarga i contesti di significazione degli apprendimenti che impattano inevitabilmente sui processi di certificazione che non potranno più limitarsi a considerare solo contesti formali di apprendimento, ma dovranno allargare la propria orizzontalità e proprio perché l’apprendimento è possibile “in ogni dove” è necessario renderlo visibile, renderlo legittimo e credibile al pari degli apprendimenti acquisiti nei contesti formali. Diventa quindi fondamentale per gli insegnanti attuare una didattica che intercetti questi apprendimenti favorendone il “riconoscimento” e il “disoccultamento” attuando processi riflessivi di ricostruzione servendosi anche di dispositivi di tipo narrativo. La narrazione ha una precisa funzione epistemica in quanto riesce a rendere visibili, esplicite, consapevoli non solo le intenzioni e le motivazioni delle azioni indagate e narrate, ma anche le strutture di conoscenza cui i soggetti si riferiscono nel pianificare e realizzare corsi d’azione nonché i processi di costruzione delle strutture di conoscenza implicati nell’agire; è in questo modo che la narrazione permette di esplicitare gli interessi conoscitivi di cui i soggetti sono portatori e le relative forme di razionalità cui fanno riferimento nel loro agire e costruire forme di conoscenza che hanno la funzione di trasformare costantemente la praxis declinando sempre nuove modalità di comprensione della stessa (Demetrio, 2002). La connessione tra narrazione e processo di apprendimento si stabilisce nell’atto di compiere processi di costruzione di senso e attribuzione di significato, che avvicina la comprensione stessa del soggetto all’interpretazione dell’esperienze. Un tale atto riflessivo e trasformativo implica la continua modifica retrospettiva di significati ed eventi che si traduce in una personale ricostruzione di nuove trame, nella ricerca di nuovi significati e conseguentemente nella produzione di un nuovo sistema di conoscenze. Senza il sostegno di un pensiero riflessivo è difficile immaginare vi possa essere comprensione e conseguentemente apprendimento (Dewey, 1961). La pratica riflessiva che porta il soggetto al riconoscimento delle proprie competenze da sola non basta, è necessario che vi sia anche il riconoscimento da parte di “terzi” (insegnanti). Riconoscere competenze significa prima di tutto riconoscere l’altro, contribuire alla sua auto-definizione, includerlo, esprimere co-appartenenza, coinvolgersi e non invece rifugiarsi in un ruolo «distante» di valutatore: e si capisce perché, in questa ottica pedagogica formativa, riconoscere competenze, nelle esperienze che si realizzano nelle organizzazioni e nella vita quotidiana, non possa limitarsi a «certificare» quanta distanza ci sia tra un descrittivo/repertorio di competenze «date» e il profilo delle competenze individuali, e significhi invece entrare in un processo di relazione aperto e di sviluppo (Bresciani, 2010).

Altro aspetto di innovazione metodologico-didattica richiesta agli insegnanti, a mio avviso, è quello di superare il binomio «esperienze-comprensione» quale valore di output da certificare, così come attualmente avviene nella scuola, e tendere invece al binomio «esperienze-azione»: l’azione intenzionale del soggetto rende possibile la funzionalità d’uso delle competenze in contesti diversi da quelli in cui sono state acquisite (Ajello, 2002). Il valore dell’azione assume così un valore centrale nella formazione di expertise (competenza esperta): è nell’agire che l’individuo essendo parte attiva viene coinvolto nel suo “farsi” mettendo così in primo piano la relazione

sociale delle azioni e solo in un secondo momento la produzione di un oggetto (*performance*). E' nell'azione che si attua il passaggio concettuale dall'«apprendere per competenze» all'«apprendere diventando competenti». Ciò vuol dire promuovere processi analogici e di applicazione delle conoscenze in campi affini e/o diversi favorendone così il transfer delle conoscenze e dell'apprendimento.

Conclusioni

Ripensare l'azione didattica secondo il curriculum integrato per competenze nella logica «esperienza-azione» sviluppa una formazione efficace che pone al centro del suo compito il «coltivare talenti» (Margiotta, 1997) di tutti i cittadini. In questo processo innovativo didattico la professionalità dell'insegnante che s'ispira ai valori dell'inclusione e alla necessità di alimentare il potenziale di qualsiasi individuo in apprendimento, esercita un'influenza importante sulla società e svolge un ruolo vitale nel promuovere il potenziale umano e nel forgiare le future generazioni. E' mediante il riconoscimento relazionale che sarà possibile la negoziazione del sé tra osservatore e osservato facendo emergere ciò che la competenza è, e che continua a divenire producendo uno scambio autentico: il soggetto, mentre riconosce le competenze agite, integra quelle descrizioni tramite un'attività di riflessione con l'osservatore.

Diventa pertanto necessario formare gli insegnanti, sia in ingresso che in itinere, per poter rispondere in modo adeguato alle sfide che la "certificazione" ha lanciato.

Bibliografia

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori Bruno.
- Ajello, A. M. (2002). Apprendimento e competenza: un nodo attuale. In *Scuola e città*, 1(2002), 39-56. Firenze: La Nuova Italia. Retrieved from <<http://www.edscuola.it/archivio/antologia/scuolacitta/ajello.pdf>>.
- Antinucci, F. (2001). *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Bresciani, P. G. (2010). Le competenze. Un bilancio. In *Professionalità: rivista di cultura, esperienze e innovazione per la formazione al lavoro*, 110, 51-55. Brescia: La Scuola.
- Commissione delle Comunità Europee. (2000). Documento di lavoro dei servizi della Commissione: Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. In *SEC(2000) 1832*. Retrieved from <http://www.orientamentoirreer.it/materiali/materiali/Documenti_Unione_Europea/UEA01%202000memorandum.pdf>.
- Consiglio Europeo di Lisbona. (2000). Consiglio Europeo di Lisbona 23 e 24 Marzo 2000: Conclusioni della Presidenza. Retrieved from <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm>.
- Costa, M. (2008). *Politiche e professionalità per il lifelong learning*. Milano: Bruno Mondadori.
- Demetrio, D., e Alberici, A. (2002). *Istituzioni di Educazione degli adulti. Il metodo autobiografico*. Milano: Guerini & Associati.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (Ed.). (2003). *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*. Milano: FrancoAngeli.
- Nicoli, D. (2007). Linee guida per la progettazione di percorsi formativi efficaci: Corso di formazione provincia di Treviso. Treviso: Ministero della Pubblica Istruzione [Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto: Ufficio Scolastico Provinciale di Treviso]. Retrieved from <<http://www.itisbarsanti.it/area-docenti/obbligo-distruzione/6%20Linee%20Guida%20Definitive%20nov%2007.pdf>>.

- Margiotta, U. (1997). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2007). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Parlamento Europeo (2007). Risoluzione legislativa del Parlamento europeo del 24 ottobre 2007 sulla proposta di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente (COM(2006)0479 – C6-0294/2006 – 2006/0163(COD)). Retrieved from <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0463+0+DOC+XML+V0//IT#title2>>.



Il Laboratorio di Attraversamento dei Confini per mobilitare la competenza tra scuola e lavoro

The Boundary Crossing Laboratory for the mobilization of competence between school and work experience

Daniele Morselli

Università Ca' Foscari di Venezia
danielemorselli@yahoo.it

ABSTRACT

One of the major problems for youngsters in Europe and Italy is to find a job after having got a high school degree. In line with the objectives of the European Agenda for 2020, this research deals with transfer and mobilization of competence between school and work experience. Moreover, it tackles the student's competence of sense of initiative and entrepreneurship, as well as his/her learning to learn abilities, thus improving his/her employability. To help high school students to rebuilt his/her competencies in new contexts (from school to work experience and vice versa), this research aims at realizing two Boundary Crossing Laboratories in Italy and Australia according to Engestrom's methodology. The theoretical framework is the Cultural Historical Activity Theory (CHAT), which sees the cognition as distributed in the system of artifacts, rules, division of labor and community. On one hand, those Laboratories will foster the creation of boundary objects (either material or conceptual), thus connecting competence between school and work. On the other hand, they will enhance the learning to learn abilities through the reflexion on one's experiences and competences. The will also bring about processes of activation of one's sense of initiative through agency. Eventually, the two different settings of implementation will permit a prospective vision on the process of transfer of competence, thus finding those elements that qualify competence especially at the boundary between school and work experience.

Uno dei principali problemi dei giovani in Europa e in Italia è trovare un lavoro dopo aver ottenuto un diploma di scuola superiore. In linea con gli obiettivi dell'Agenda Europea per il 2020, questa ricerca riguarda il trasferimento e la mobilità della competenza tra scuola e lavoro. Inoltre, si confronta con la competenza dello studente in fatto senso d'iniziativa e imprenditorialità, così come il suo apprendere ad imparare abilità, migliorando così la propria occupabilità. Per aiutare gli studenti delle scuole superiori a ricostruire le loro competenze in nuovi contesti (dalla scuola al lavoro e viceversa), questa ricerca si propone di realizzare due Laboratori di Attraversamento dei Confini in Italia e Australia, secondo la metodologia di Engestrom. Il quadro teorico è quello della Teoria Storica Culturale dell'Attività (CHAT), che intende la cognizione come distribuita nel sistema di artefatti, regole, divisione del la-

voro e comunità. Da un lato, questi Laboratori alimenteranno la creazione di oggetti di confine (sia materiali che concettuali), connettendo così la competenza tra scuola e lavoro. D'altra parte, essi miglioreranno l'apprendimento a come imparare abilità attraverso la riflessione sulle proprie esperienze e competenze. Metteranno infine in atto processi di attivazione del senso di iniziativa personale attraverso l'intervento. I due differenti ambienti di implementazione consentiranno una visione prospettica sul processo di trasferimento delle competenze, trovando così quegli elementi che qualificano la competenza, in particolar modo al confine tra scuola ed esperienza lavorativa.

KEYWORDS

Competence, Boundary crossing, Cultural Historical Activity Theory (CHAT), Sense of initiative, Learning to learn.

Competenza, Attraversamento dei confini, Teoria Storica Culturale dell'Attività (CHAT), Senso di iniziativa, Imparare ad imparare.

1. Introduzione

Secondo l'Istat (2011) la crisi economica ha colpito in maniera drammatica l'occupazione giovanile, portando nel 2010 i tassi di occupazione della coorte tra i 20 e i 29 anni al di sotto del livello del 2000 sia in Italia che per il complesso dell'Unione Europea. In Italia un ragazzo su quattro è senza lavoro. Sempre dallo stesso documento emerge il carente raccordo tra il sistema d'istruzione / formazione ed il mondo del lavoro: solo una quota esigua dei giovani trovano il primo lavoro (di durata superiore ai tre mesi) grazie ad una precedente esperienza di stage o tirocinio presso un'impresa o attraverso segnalazioni di scuole o università. Il Giornale Ufficiale dell'Unione Europea enfatizza il ruolo centrale che l'educazione e la formazione hanno nel raggiungere gli obiettivi dell'Agenda Europea del 2020. In questi documenti il concetto di competenza è mediatore di crescita inclusiva e sostenibile, perché l'economia europea possa diventare sempre più competitiva ed innovativa a livello globale. Per questo il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e quello dell'Istruzione hanno elaborato un piano per la piena occupabilità giovanile "Italia 2020 Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro"; tra i suoi obiettivi vi è quello di facilitare la transizione dalla scuola al lavoro nonché il rilancio della formazione tecnico-professionale. Anche il documento Europeo *Youth on the Move* (2011) sottolinea la necessità di mobilità e cooperazione fra mondo del lavoro, istituzioni educative e ricerca come volano per aiutare i giovani a raggiungere il loro pieno potenziale e per aumentarne l'occupabilità.

Diviene pertanto strategico in una prospettiva di attuazione degli obiettivi dell'Agenda Europea del 2020 indagare su come i dispositivi di apprendimento formale possano preparare gli studenti per il mondo del lavoro. Da un lato si riscontra la necessità per i sistemi formativi di far maturare nello studente le competenze chiave per la cittadinanza attiva; dall'altra ci si interroga su quali siano le competenze tecniche che possono essere apprese a scuola, e se ci sono dei dispositivi che ne permettano la mobilitazione sul posto di lavoro, favorendo in tal modo l'occupabilità. All'interno delle Competenze Chiave Europee per l'apprendimento permanente e la cittadinanza attiva, due rivestono un significato particolare: il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità e l'imparare ad imparare. Mentre la prima riguarda la capacità dell'individuo di tradurre le idee in azione, la seconda concerne l'abilità di organizzare il proprio apprendimento e di perseverare, sia a livello individuale che di gruppo. Un altro bisogno al quale si cercherà di dare una risposta, come suggerito dal documento euro-

peo *Entrepreneurship in Vocational Education and Training, final report of the expert group* (2009), è la ricerca di punti di contatto tra scuola e azienda per favorire una loro maggiore ed efficace collaborazione. In tal modo, le aziende si possono arricchire mettendo in valore i risultati dell'apprendimento formale, e la scuola, conoscendo meglio le problematiche del territorio, può fornire competenze più specifiche ed immediatamente utilizzabili dalle aziende locali. Utilizzando il concetto di competenza come volano e mediatore del passaggio tra scuola e lavoro, il presente progetto intende realizzare in uno studio comparativo alcuni laboratori detti di "Attraversamento dei Confini" da effettuarsi in Istituti Tecnici durante *stage* lavorativi degli studenti. La Teoria Storica Culturale dell'Attività, attraverso la *Developmental Work Research*, e la modalità laboratoriale alla Engestrom sono quelle che meglio permettono di analizzare l'interazione tra due sistemi di attività come scuola e lavoro, per evidenziare come la condivisione di un obiettivo comune (lo studente-stagista ed i suoi apprendimenti) possa generare nuovi "apprendimenti espansi" sintesi dei sistemi di attività.

2. Framework Teorico

Per poter indagare il transfert della competenza tra scuola ed esperienza lavorativa ho scelto di avvalermi della terza generazione della Teoria dell'Attività, evoluzione degli studi di Vygotsky e di Leont'ev. Essa può essere identificata da cinque assunti fondamentali (Engestrom, 2001): (1) è presa come unità fondamentale d'analisi un sistema di attività collettivo orientato all'oggetto e mediato da artefatti, visto nella relazione con il network di altri sistemi di attività; (2) il sistema di attività è multi-sfaccettato, cioè è sempre una comunità di molteplici punti di vista, tradizioni ed interessi, ed è (3) storicizzato, cioè prende forma e si trasforma in periodi molto lunghi; (4) le contraddizioni hanno un ruolo centrale come sorgente di cambiamento e di sviluppo; (5) c'è sempre la possibilità di una trasformazione espansiva del ciclo. Secondo Engestrom (1996) la "ricerca sullo sviluppo del lavoro" (*Developmental Work Research*, DWR), può essere considerata ricerca educativa perché: studia l'apprendimento e lo sviluppo; la sua metodologia si basa sugli interventi educativi; studia l'educazione come lavoro e le istituzioni educative come luoghi di lavoro.

Per quello che riguarda il concetto di competenza, essa si manifesta sempre più nell'affrontare nuovi problemi piuttosto che nello svolgere compiti conosciuti; nuove situazioni sorgono infatti continuamente, e non sempre la loro soluzione porta a routine di procedure ripetibili. Queste nuove sfide portano allo studio della competenza intesa in senso orizzontale (Engestrom et al., 1995), rispetto ad una visione verticale (che rimane ad essa complementare), caratteristica della prospettiva cognitiva. Nella visione verticale l'*expertise* è visto come progressione verso livelli più alti di astrazione (Engestrom, 1992); utilizzando i termini della Teoria dell'Attività, si tratterebbe di mera appropriazione delle regole e degli strumenti dell'attività. Viceversa, nella prospettiva orizzontale i professionisti si muovono all'interno e tra i confini per cercare e dare aiuto, e per individuare le informazioni e gli strumenti necessari ovunque essi siano disponibili. Due caratteristiche centrali della competenza esperta sono la policontestualità e l'*attraversamento dei confini* (Engestrom et al., 1995). La prima a livello del sistema di attività significa che le persone competenti non sono solo coinvolte in compiti multipli simultanei all'interno della stessa attività; ma sono sempre più impegnati in contesti multipli di attività. La seconda caratteristica, l'*attraversamento dei confini*, avviene quando un membro di un gruppo *elabora ed utilizza nuovi strumenti per interagire con una persona in un altro contesto*.

Secondo Konkola et al. (2007) un modo per aumentare la collaborazione tra scuola e lavoro è basato sull'*attraversamento dei confini* e sulla formazione di oggetti condivisi tra sistemi di attività. L'*attraversamento dei confini* implica incontrare la differenza, entrando in un territorio non familiare, e nel quale ci sente poco competenti. Per supe-

rare queste difficoltà l'attraversamento dei confini richiede la formazione di concetti che mediano; in tal senso, esso può essere studiato come formazione di concetti collettivi (Engestrom, 1995), i cosiddetti "oggetti di confine". Questi concetti complessi (Engestrom et al., 2006): sono meglio compresi come prodotti di attività collettive che evolvono storicamente; sono polivalenti, dibattuti e dinamici; sono orientati al futuro; si conoscono meglio quando sono messi alla prova, ricostruiti ed implementati nella pratica. La formazione dei concetti è così analizzata sia come movimento verticale (tra concetti scientifici e di uso quotidiano) che verticale (tra diversi punti di vista e prospettive). Così, è studiata come costruzione ed uso di livelli multipli ed interconnessi di concettualizzazione; e la si analizza nel suo potenziale di visione ed orientamento al futuro. Alcune ricerche hanno analizzato la creazione di concetti come attraversamento dei confini durante l'interazione tra sistemi di attività (Kerosuo e Engestrom, 2003; Kerosuo e Toiviainen, 2011). I risultati sono che l'attraversamento socio-spaziale del confine - cioè chi altri dovrebbe essere incluso - è condizione necessaria ma non sufficiente: nuovi mezzi mediativi creati al confine strumentale-di sviluppo (strumenti ed artefatti che danno forma al futuro dell'attività) sono necessari per espandere l'apprendimento organizzativo. Inoltre, la creazione di strumenti durante il processo d'implementazione ha mostrato i seguenti processi: la produttività della resistenza; l'importanza dei punti di svolta; la formazione di nuove strumentalità; la scoperta dei *gap*; la necessità della stabilizzazione e del mantenimento nell'apprendimento organizzativo.

Il Laboratorio di Attraversamento dei Confini rappresenta una variante meno utilizzata del *Change Laboratory* (Engestrom et al., 1996, 2006; Virkunen e Ahonen, 2011): l'idea è quella di organizzare uno spazio in azienda nel quale vi sia una ricca serie di strumentalità per analizzare le perturbazioni e per pensare nuovi modelli per la pratica lavorativa riflettendo sull'azione e sull'esperienza. I partecipanti sono generalmente una quindicina di persone che partecipano in rete al sistema di attività (dipendenti, membri di una unità di lavoro, responsabile, clienti, fornitori, ecc...). Nella Teoria dell'Attività le deviazioni dai modelli di comportamento usuali sono definite come perturbazioni; queste possono indicare significative contraddizioni a livello sistemico, dunque portatrici di cambiamento potenziale all'interno dell'attività. I differenti punti di vista portati dai partecipanti nel laboratorio - messi a confronto sulle perturbazioni del sistema stesso - possano innescare quella tensione dialettica opportuna perché si possa sviluppare un conflitto di idee. Allo stesso tempo, la presenza dei membri dell'unità produttiva e dei dispositivi di potere dà l'opportunità di modificare concretamente i sistemi di attività una volta che una decisione collettiva è stata presa. Questo cambiamento è di solito un'evoluzione del sistema stesso, e per questo si parla di "*ciclo di apprendimento espansivo*". Secondo Engestrom e Sannino (2011a) fa da volano per generare innovazione: "*Esso permette agli apprendenti di imparare qualcosa che non è ancora lì*". Così, il *Change Laboratory* porta la progettazione del lavoro vicino all'attività lavorativa mantenendola analitica - nuova dialettica tra incorporazione e distanza riflessiva; ed unisce la progettazione dei processi guidata dalla pratica e la costruzione guidata da idee di visioni per il futuro - nuova dialettica tra miglioramenti specifici e visioni comprensive.

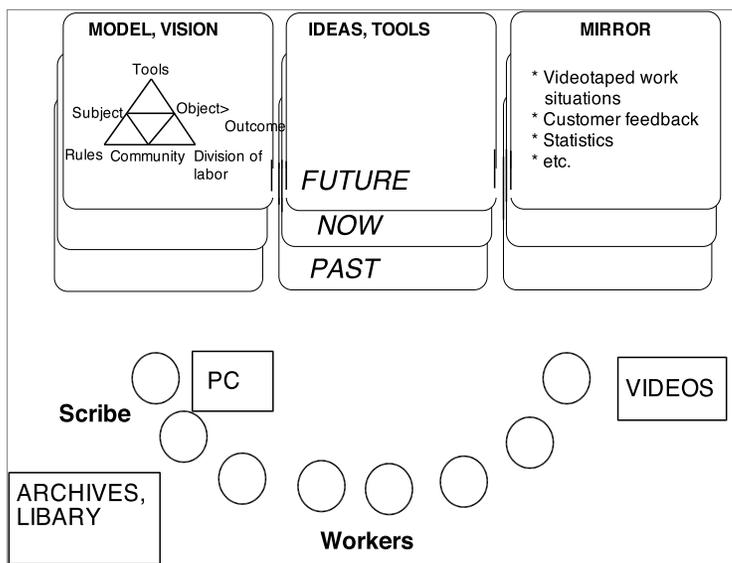


Fig. 1. Implementazione del *Change Laboratory* (Engestrom et al., 2006)

Il disegno illustra l'implementazione del *Change Laboratory* (Engestrom et al., 2006): il suo strumento più importante è un set di superfici 3*3 per rappresentare l'attività lavorativa. La dimensione orizzontale rappresenta diversi livelli di astrazione e generalizzazione teorica. Nella parte destra del disegno, la superficie *mirror* è utilizzata per rappresentare ed esaminare esperienze che vengono dalla pratica lavorativa - in particolare situazioni problematiche e perturbazioni, ma anche soluzioni innovative. (I materiali *mirror* vengono raccolti da un ricercatore attraverso l'osservazione partecipante e l'analisi storica dei sistemi di attività). Nella parte sinistra, la superficie modello/visione è riservata agli strumenti teorici ed all'analisi concettuale. La superficie in mezzo è riservata per le idee e gli strumenti. La dimensione verticale rappresenta i movimenti nel tempo tra il passato, il presente ed il futuro. Il laboratorio parte generalmente dalla situazione nel presente, per poi cercare le radici del problema nel passato. Ritorna quindi al presente per delineare le contraddizioni del sistema di attività, e passa al futuro per cercare una visione condivisa ed una soluzione. Il disegno di base del laboratorio segue l'idea di Vygotsky di "doppia stimolazione": un compito non è solo il compito che ha disegnato lo sperimentatore, ma è sempre interpretato e ricostruito dal soggetto attraverso i suoi strumenti psicologici interiorizzati. Nel *Change Laboratory*, la doppia stimolazione è attuata nel modo seguente: il compito originale è rappresentato dai materiali *mirror*, che contengono esempi di problemi e perturbazioni che fanno mettere in discussione i soggetti partecipanti; lo strumento che media è invece rappresentato dai modelli dell'intero sistema di attività.

Secondo Akkerman e Bakker (2011) la diversità e la mobilità nell'educazione e nel lavoro rappresentano un enorme sfida che ha bisogno di una migliore concettualizzazione. Questa sfida è stata affrontata con la nozione di confine come fenomeno dialogico, nella fattispecie di attraversamento dei confini ed oggetti di confine: gli Autori definiscono i confini come quelle differenze socio culturali che portano la discontinuità nell'azione o nell'interazione. Nella loro rassegna gli Autori identificano quattro tipi di meccanismi di apprendimento ai confini: l'identificazione, che riguarda il conoscere su che cosa sono le pratiche l'una in relazione all'altra; la coordinazione, che concerne la creazione di scambi cooperativi e di routine tra le pratiche; la riflessione, che rappresenta un'espansione delle prospettive della persona sulle pra-

tiche; la trasformazione, che ha a che fare con la collaborazione e lo sviluppo di nuove pratiche insieme. Secondo gli Autori, le fase dell'identificazione è propedeutica a quella della riflessione, la quale è preconditione della trasformazione.

Accogliendo le premesse di cui sopra, le mie ipotesi sono le seguenti:

Lo sviluppo di un Laboratorio di Attraversamento dei Confini tra scuola ed esperienza lavorativa (stage) secondo i paradigmi della Developmental Work Research:

- *massimizza la competenza chiave europea dell'Imparare ad Imparare attraverso il processo di confine della Riflessione;*
- *qualifica la competenza chiave europea del Senso di Iniziativa e di Imprenditorialità grazie al processo di confine della Trasformazione;*
- *aiuta lo studente a mobilitare e ri-attualizzare le proprie competenze tecniche tra scuola e lavoro attraverso la formazione di concetti condivisi ed oggetti di confine.*

3. Ambito di Sperimentazione

Come si evince dalla letteratura esposta, nella prospettiva teorica delineata il movimento tra scuola e lavoro – e viceversa - può diventare momento importante per il consolidamento delle competenze dello studente. Dal punto di vista operativo, l'intenzione è quella di realizzare due Laboratori di Attraversamento dei Confini tra Italia ed Australia.

Per la parte empirica italiana, si è già iniziato a realizzare il dispositivo, che è ovviamente curvato al territorio locale di applicazione caratterizzato da piccole imprese. Si sono coinvolte due classi quarte dell'Istituto per geometri Carlo D'Arco di Mantova. Da queste classi i rispettivi consigli sceglieranno dodici studenti che effettueranno un percorso di alternanza scuola-lavoro di due mesi a Settembre-Ottobre 2012. Le aziende del tessuto locale si sono mostrate sensibili e responsive; di esse se ne sono selezionate tre che hanno dato la disponibilità ad accogliere quattro studenti ciascuna. Gli alunni parteciperanno all'esperimento all'inizio delle classi V, così da dar loro una massa critica di competenze tecniche. Allo stesso tempo, gli insegnanti stanno anticipando durante la IV parti del curricolo importanti per poter beneficiare appieno dello stage lavorativo. Durante il periodo di stage si organizzerà il Laboratorio di Attraversamento dei Confini con cadenza settimanale (il sabato mattina, per non interferire con l'attività lavorativa). Agli incontri, che saranno circa 8 della durata di due ore ciascuno, parteciperanno gli insegnanti di discipline tecniche ed i *tutor* aziendali.

Per quello che riguarda la raccolta dei materiali *mirror*, a Gennaio 2012 è iniziato un periodo di osservazione partecipante nelle classi coinvolte; un altro momento si avrà durante il periodo di esperienza lavorativa. I materiali raccolti sotto forma di interviste finora hanno come soggetti insegnanti di materie tecniche, studenti che hanno già partecipato ad uno stage e *tutor* aziendali. Per quello che riguarda l'analisi storica, si è riscontrato come dei 105 *stage* effettuati nell'anno 2011, la quasi totalità degli studenti sia rimasta molto contenta dell'attività svolta in azienda, quasi sempre uno studio di progettazione privato. La durata è sempre stata di due settimane, mentre, come si faceva notare più sopra, il periodo di alternanza scuola lavoro sarà di due mesi. Le interviste mirano ad indagare la complessità ed i problemi che gli studenti affrontano nel passaggio tra scuola ed esperienza lavorativa. I materiali raccolti sino ad ora ruotano intorno al significato dello stage per i diversi attori; agli intervistati viene chiesto di raccontare l'esperienza dello stage, che cosa si è fatto e cosa si è imparato, come la preparazione avuta a scuola sia servita nell'attività di stage, e che cosa si è riportato a scuola una volta conclusa l'attività in studio di progettazione.

Come argomentato nelle premesse teoriche, l'individuazione delle *contraddizioni* di un sistema di attività sono la premessa per un *ciclo di apprendimento espansi-*

vo una volta che una soluzione a tali problemi è trovata, discussa ed implementata. Questo processo che produce innovazione comporta diversi apprendimenti per i suoi fautori. Per esempio, aumenta le capacità riflessive dell'individuo sull'agire organizzativo, come pure le sue competenze proattive e propositive, dal momento che le idee vengono generate, elaborate, condivise, e messe in pratica da tutti. In questo modo il laboratorio diviene ambiente elettivo per qualificare quelle competenze chiave della persona per il suo *lifelong learning* (apprendimento durante l'arco di vita), quali l'imparare ad imparare o il senso di iniziativa e di imprenditorialità¹.

Le attività di laboratorio saranno video ed audio registrate per l'analisi dei dati tramite le trascrizioni e l'analisi del discorso (Engestrom e Sannino, 2011b). Verranno inoltre eseguite interviste a fine laboratorio per avere una valutazione degli effetti del dispositivo, nonché sul livello di acquisizione delle competenze relative al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità e d'imparare ad imparare. È inoltre previsto un incontro di *follow-up* per vedere se gli esiti del laboratorio (in termini di soluzioni innovative, oggetti di confine, e concetti condivisi) resistono nel tempo una volta tornati alla normale attività scolastica. Un'ultima parte della ricerca cercherà di mettere a confronto il laboratorio italiano e quello australiano per determinare quali sono gli elementi più qualificano la mobilitazione della competenza tra scuola e lavoro.

4. Risultati Attesi

In linea con Akkerman e Bakker (2011), l'esito dei laboratori potrebbe essere identificato in due tipi di processi ai confini: riflessione e trasformazione. Con il primo si vuole individuare la attività metacognitiva di gruppo che permette una riflessione sulle competenze in uscita a scuola e su quelle richieste nel mondo del lavoro. Nel caso della trasformazione, questa potrebbe avvenire se si creassero condizioni favorevoli tra laboratorio, attività lavorativa e scuola. La discussione partecipata delle problematiche che gli studenti hanno nel percorso di apprendimento tra scuola e stage potrebbe portare ad identificare delle soluzioni innovative che rafforzino ed "espandano" il legame tra scuola e tessuto imprenditoriale locale. Nel primo caso si andrebbe a qualificare la competenza europea dell'imparare ad imparare, mentre nel secondo, attraverso l'*agency* degli studenti, il loro senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Va infatti notato come l'intervento formativo secondo Engestrom sia differente rispetto alle modalità di ricerca "tradizionali"; il soggetto non prende parte passivamente all'esperienza ma, invece, attraverso il suo bisogno di conferire senso alla situazione ed ai problemi che si trova a fronteggiare, questi deve attivare la sua capacità di agire attivamente sull'ambiente: "*Breaking away from a pre-existing pattern of activity requires exansive agency*" (Engestrom, 2011). In linea con quanto sostengono Engestrom et al. (2006), l'intensità mediatica dei laboratori dovrebbe portare alla formazione di concetti condivisi o oggetti di confine. Solo in questi casi si potrebbe dire che i partecipanti "hanno attraversato i confini". Tali artefatti dovrebbero dare prova di resistenza nel tempo.

Tra impatti e ricadute della ricerca vi sarebbero quindi: la valorizzazione del cur-

1 Qui si intende far riferimento al documento europeo "Imprenditorialità nell'istruzione e nella formazione professionale": relazione finale del gruppo di esperti (2009). L'imprenditorialità concerne la capacità di una persona di tradurre le idee in azione; i programmi e i moduli per l'imprenditorialità offrono agli studenti gli strumenti per pensare in modo creativo e risolvere in modo efficace i problemi. L'educazione all'imprenditorialità può rivelarsi particolarmente efficace nella formazione professionale e tecnica, giacché gli studenti sono in procinto di affacciarsi alla vita lavorativa, ed il lavoro autonomo può rappresentare una preziosa opzione.

ricolo professionale degli studenti e dei loro percorsi scolastici formativi; l'aumento delle capacità di orientamento dei giovani e valorizzazione dei loro talenti; la qualificazione delle capacità degli studenti di riflettere sulla propria esperienza; l'incremento della pro-attività degli studenti in termini di capacità di generare idee, condividerle e metterle in pratica (dunque competenze relative all'innovazione); lo sviluppo della capacità degli insegnanti di attraversare i confini, finalizzata al confronto con il mondo del lavoro e con i bisogni di cittadinanza attiva del XXI secolo; realizzazione di un collegamento organico delle istituzioni scolastiche con il mondo del lavoro, correlando maggiormente l'offerta formativa con lo sviluppo del territorio; la valorizzazione delle istituzioni scolastiche come soggetti attivi nell'assicurare un raccordo scuola lavoro.

5. Conclusioni

In sintesi, il problema che qui premeva affrontare, in linea con l'Agenda Europea del 2020, era la difficoltà a trovare un'occupazione per chi esce da un percorso formativo. Esiste infatti - come ci mostrano continuamente l'Istat o il Cedefop, uno scollamento tra scuola e mondo del lavoro; la domanda è dunque come pensare ad un loro possibile raccordo. La prospettiva scelta studia l'evoluzione della competenza quando l'individuo si sposta da un contesto ad un altro, chiedendosi quali dispositivi ne possano facilitare la mobilitazione: essa considera la competenza come insieme di abilità, conoscenze ed atteggiamenti posseduti dalla persona, ma l'individuo non è più visto come isolato dal suo contesto; al contrario, egli è studiato nel sistema di relazioni che lo lega agli artefatti, alle altre persone della sua comunità (come pure alle altre comunità), ed alle regole nelle quali si trova a dover operare. Nel caso specifico, si è scelto di indagare come le competenze tecniche apprese nei contesti di educazione formale possano mobilitarsi sul posto di lavoro durante un'esperienza di stage lungo. Per aiutare questa ri-attualizzazione della competenza, si è scelta la modalità laboratoriale secondo la Teoria Storico-Culturale dell'Attività: il Laboratorio di Attraversamento dei Confini. Questa modalità permette di pensare al confine non come ad un ostacolo, ma come opportunità per elaborare nuove competenze nello scambio con i vari attori provenienti da altri contesti; essa costringe i partecipanti ad uscire dai propri confini storico-socio-culturali per mettersi a confronto con altri punti di vista, "decompartimentando" in tal modo le soluzioni ai problemi: in un mondo dove sempre più raramente le soluzioni possono essere codificate in routine stabili, e dove le persone competenti si muovono oltre i propri confini per cercare le risorse ovunque esse siano disponibili, trovando così soluzioni ibride - talvolta irripetibili, il Laboratorio tenta di riproporre questa visione del mondo. E, non ultimo, permette di mobilitare le energie dello studente e la sua proattività andando così a qualificare quelle competenze chiave europee quali l'imprenditorialità ed il pensare a se stesso in un percorso di apprendimento permanente, competenze importanti in un mondo che cambia velocemente, contribuendo così a tradurre in un possibile modello formativo gli obiettivi europei dell'Agenda del 2020.

Bibliografia

- Akkerman, S.F., Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-168.
- Engeström, Y. (1992). Interactive Expertise. *Studies in Distributed Working Intelligence. Research Bulletin*, 83. Helsinki: University.
- Engeström (1996). Developmental Work Research as Educational Research. *Nordisk Pedagogik*, 16, 131-143.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., E' Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Life Long Learning in Europe*, Vol. 2, pp. 10-17.

- Engestrom, Y., Engestrom, R. e Karkkainen, M. (1995). Policontextuality and Boundary Crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.
- Engestrom, Y., Pasanen A., Toiviainen, H., Haavisto, V. (2006). Expansive Learning as Collaborative Concept Formation at Work. In: *New learning challenges: Going beyond the industrial age system of school and work*. Osaka: Kansai University Press (p.47-77).
- Engestrom, Y., Sannino, A. (2011). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- Engestrom, Y., Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. *Journal of Organizational Change Management*, 24, 368-387.
- Engestrom, Y. (2011). From design experiments to formative interventions: *Theory e Psychology*, 1-31.
- Kerosuo, H., Toiviainen, H. (2011). Expansive Learning Across Workplace Boundaries. *International Journal of Educational Reserach*, 50, 48-54.
- Konkola R., Tuomi-Grohn, T., Lambert, P. e Ludvigsen, S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work*, 20(3), 211-228.
- Virkunen, J., Ahonen, H. (2011). Supporting Expansive Learning through Theoretical - Genetical reflection in the Change Laboratory. *Journal of Organizational Change Management*, 24, 229-243.



Teoria della mente e funzione riflessiva Individuazione di un campo di studio interdisciplinare e implicazioni per la formazione degli insegnanti

Theory of mind and reflective function Identification of an interdisciplinary field of study for teacher training

Paola Damiani

Università di Torino
Facoltà di Scienze della Formazione
paola.damiani@unito.it

ABSTRACT

The ability of understanding mental states (mentalization) is not genetically given, but develops depending on the critical interacting with more mature, benign, and reflective minds. The reflective function is defined as the outward manifestation of mentalization. The Recommendations of the European Parliament and Council in 2006 identify as a goal that of providing every citizen with social and civic skills, together with the development of critical and creative thinking skills meant as the specific goal of training. This paper claims that the reflective function is the basic condition for the development of such skills and that the function can be the subject matter of training.

La capacità di comprendere gli stati mentali (mentalizzazione) non è geneticamente data, ma si sviluppa dipendendo in maniera critica dall'interazione con menti più mature, benevole e riflessive. La funzione riflessiva è definita come la manifestazione estrinseca della mentalizzazione. Le Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio del 2006 identificano come obiettivo il garantire a ogni cittadino competenze civiche e sociali, e lo sviluppo di capacità di pensiero critico e creativo come scopo della formazione. Si sostiene dunque che la funzione riflessiva sia la condizione fondamentale per lo sviluppo di tali capacità e che la funzione possa essere materia di formazione.

KEYWORDS

Theory of Mind, Reflective function, Social and civic competences, Training. Teoria della Mente, Funzione riflessiva, Competenze civiche e sociali, Formazione.

Introduzione.

Quadri di riferimento scientifici e istituzionali e nuove competenze professionali

Negli ultimi anni, gli studi sulla *Teoria della mente* o *mentalizzazione* hanno favorito la ricerca di nuove strade e nuovi "incroci" tra le scienze umane, aprendo fecondi spazi di sovrapposizione nel tentativo di confronto con le scoperte delle scienze biologiche, psicologiche e sociali. La Teoria della mente non si configura più come un

settore teorico autonomo e antitetico ad altre impostazioni, ma come un campo interdisciplinare utilizzabile in diversi approcci (Benincasa, Garrone, Pizzini e Spatola, 2010). Il costrutto della mentalizzazione si trova, infatti, al crocevia tra teoria psicoanalitica, teoria dell'attaccamento e le recenti neuroscienze cognitive e rappresenta un significativo progresso nella comprensione dello sviluppo della capacità fondamentale di autoregolarsi e di stabilire relazioni nell'infanzia (Slade, 2010).

Le origini di tale costrutto sono lontane, anche se l'uso del concetto di mentalizzazione è recente. Come affermano Fonagy e collaboratori (2001), la mentalizzazione è, infatti, intimamente legata allo sviluppo del Sé nei suoi aspetti rappresentazionali e nella sua componente di agente; essa si riferisce sia all'«io» che al «me» descritti da James (1890) e comprende lo sviluppo di un insieme di caratteristiche che noi riteniamo costituire le componenti essenziali della nostra persona, anche se questa conoscenza deriva dalle reazioni che il nostro ambiente sociale ha nei nostri confronti (Harter, 1999). Questo aspetto della mentalizzazione ha una storia ricca nella teoria psicoanalitica e nella psicologia cognitiva. Il modello della mentalizzazione qui assunto (cfr. Fonagy, Gerget, Jurist e Target, 2001) implica sia una componente riflessiva che una interpersonale. Secondo gli autori, queste due componenti forniscono in modo combinato la capacità di distinguere la realtà interna dalla realtà esterna ed i processi mentali intrapersonali ed emozionali dalle comunicazioni interpersonali. La letteratura identifica la relazione adulto-bambino, nelle sue differenti declinazioni (dalle relazioni precoci e primarie a quelle secondarie: *caregiver*-neonato; madre-bambino; insegnante-alunno...), come l'ambito essenziale e privilegiato per lo sviluppo della mentalizzazione. Il legame tra esperienze interpersonali e crescita biologica e psichica viene rafforzato dalle recenti scoperte neuroscientifiche, le quali confermano il ruolo centrale dei *caregivers* nei possibili scenari della salute fisica e mentale e aprono la fondamentale questione di come le relazioni «rimodellino» il cervello durante tutta la vita. In ambito fenomenologico, alcuni autori parlano del senso comune come «sintonizzatore» sociale, cioè come la capacità di rispondere alle esigenze della vita sociale, sintonizzandoci con gli altri (Stanghellini, 2008). Tale capacità è resa possibile attraverso l'«intuizione» ovvero l'attribuzione di stati mentali agli altri attori della scena sociale tramite una sorta di processo di immedesimazione. L'intuizione presuppone l'esistenza di due elementi: di una Teoria della mente, cioè il sapere che sia noi che gli altri abbiamo stati mentali che sottendono le varie manifestazioni comportamentali osservabili, e di un'intenzionalità sociale (Searle, 1996), cioè l'essere «direzionato verso» e interessato alle azioni altrui e alle relative motivazioni. In questa ottica, la competenza sociale di una persona è funzione della capacità di sintonizzazione con ovvero della capacità di intuire gli stati mentali degli interlocutori. Secondo Gergely e Unoka (2005), la capacità di lettura mentale umana comporterebbe l'acquisizione di strategie di *coping* significativamente efficaci nell'ambito di interazioni e relazioni, sia competitive sia collaborative, consentendo al Sé di anticipare le proprie e le altrui azioni e reazioni, individuando, rappresentando e riflettendo introspettivamente sui propri stati affettivi intenzionali e anticipandone le probabili conseguenze sul piano dell'azione. Riferendosi a questo campo di indagine interdisciplinare, aperto dalle ricerche sulla Teoria della mente, pare utile esplorare teorie e concetti che interessano anche l'ambito pedagogico, con particolare attenzione alla relazione educativa nei processi di insegnamento-apprendimento. L'idea di relazione come «luogo e mezzo di sviluppo affettivo e cognitivo» presuppone una concezione distribuita dello sviluppo e dell'apprendimento e delinea un ambito di indagine ancora poco esplorato, fondato teorie delle funzioni adulte di contenimento, sintonizzazione e mentalizzazione e sulla qualità degli attaccamenti (Liverta Sempio e Marchetti, 1995; Liverta Sempio, Marchetti, e Valle, 2007). L'attenzione allo sviluppo della capacità di mentalizzazione, nei suoi aspetti individuali e sociali, cognitivi ed emotivi, trova un supporto nei quadri istituzionali e normativi della scuola attuale. Le Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006 relative alle compe-

tenze chiave per l'apprendimento permanente individuano, in modo specifico, le competenze sociali e civiche come traguardo da assicurare per ciascun cittadino e, più in generale, lo sviluppo di capacità di pensiero critico e creativo come meta formativa auspicata. Più recentemente, i documenti europei definiscono l'acquisizione di principi e valori ispiratori quali la giustizia, l'equità, la tolleranza, la sufficienza e la responsabilità quali condizioni e obiettivi trasversali per una necessaria educazione allo sviluppo sostenibile.

1. Quali bisogni formativi?

Nella prospettiva degli studi sulla *mentalizzazione*, l'acquisizione dei valori sopra enunciati, i quali possono essere definiti come principi di «etica relazionale» (la giustizia, l'equità, la responsabilità si manifestano solo nell'incontro tra soggetti), e lo sviluppo delle competenze sociali e civiche, per essere realizzati, presuppongono il possesso di una Teoria della mente adeguatamente sviluppata da parte dei soggetti ovvero della capacità di distinguere la realtà interna dalla realtà esterna ed i processi mentali intrapersonali ed emozionali dalle comunicazioni interpersonali (Fonagy, Gergely, Jurist e Target, 2001) al fine di evitare rischiose proiezioni e distorsioni relazionali e di garantire lo sviluppo della capacità di interessarsi un modo autentico al bene del prossimo. Un approccio pedagogico, anche in riferimento al quadro delle competenze chiave europee, può contribuire ad identificare il potenziamento della capacità di regolare gli affetti e lo sviluppo della capacità di stabilire relazioni sociali adeguate da parte degli alunni come obiettivi formativi e, al contempo, come condizioni di base dei processi di insegnamento-apprendimento, in quanto intimamente connessi alla possibilità stessa di apprendere (Bion, 2009; Blandino, 1997, 2009) e alla realizzazione di un clima di classe positivo. Più in particolare, il possesso della capacità di *sintonizzazione con*, ovvero della capacità di intuire gli stati mentali degli interlocutori e l'intenzionalità sociale, potrebbero essere descritti come sotto obiettivi delle più generali *key-competences* finalizzate allo sviluppo delle competenze sociali e civiche. A partire dalla scoperta che lo sviluppo delle capacità di mentalizzazione e sintonizzazione si realizza nella relazione con gli adulti significativi, è possibile pensare di favorire l'acquisizione (compensativa) e/o il potenziamento di tali "capacità di base", al fine di migliorare le competenze complesse, sociali e civiche, degli alunni, anche attraverso la relazione con gli insegnanti. L'assunzione consapevole e intenzionale da parte degli insegnanti di un simile obiettivo formativo comporta però, quale *conditio sine qua non*, il possesso di specifiche competenze relazionali da parte dei docenti stessi, le quali sono fondate sulle loro stesse capacità di mentalizzazione e sintonizzazione. Secondo Fonagy e collaboratori (2002), infatti, poiché l'esperienza che il bambino ha di se stesso come persona dotata di una mente non è un dato genetico, ma si sviluppa dipendendo in modo critico dall'interazione con menti più mature, è necessario che la qualità di tali menti sia a loro volta benigna e riflessiva. Tuttavia, alla luce delle situazioni di fatica, stress e *burnout* attualmente segnalate dai docenti, causate per lo più da difficoltà nel rapporto con gli altri (con gli alunni, con i colleghi, con le famiglie...), tali competenze riflessive e relazionali non sembrano essere attualmente riconosciute, sviluppate e formate in modo adeguato nei nostri insegnanti. La via prioritaria per il loro conseguimento resta quella della formazione verso una nuova e complessa professionalità, ma il dibattito sull'adeguatezza degli attuali modelli formativi necessita di ulteriori approfondimenti e problematizzazioni. Anche nei documenti europei viene evidenziato il ruolo fondamentale che si dovrebbe assegnare alla formazione iniziale e continua degli insegnanti, mettendo in luce le future sfide pedagogiche che essi dovranno affrontare nel processo di innovazione e attualizzazione della loro professione.

2. Mentalizzazione e Funzione riflessiva: verso un modello di formazione personale e professionale integrato e interdisciplinare

2.1. Alcune difficoltà

Secondo il modello di Fonagy (Fonagy, Steele, M., Steele, H., Leigh, Kennedy Mattoon e Target, 1995; Fonagy et al., 2005; Fonagy e Target, 2005; Allen, Fonagy e Bateman, 2010), il costrutto di mentalizzazione indica, in senso stretto, la capacità di capire il comportamento proprio e altrui in termini di stati mentali e di intenzioni che lo sottendono e, più in generale, una fondamentale capacità umana intrinseca della regolazione degli affetti e delle relazioni sociali produttive. La funzione riflessiva viene definita come la manifestazione esterna della mentalizzazione. Se la mentalizzazione è il costrutto essenziale per comprendere lo sviluppo di tali capacità (capacità di regolare gli affetti e di stabilire relazioni sociali produttive) e la funzione riflessiva rappresenta la sua manifestazione esterna, pare utile concentrare l'attenzione su quest'ultima al fine di identificarla come oggetto specifico di studio e di intervento anche (e soprattutto) in ambito educativo e scolastico. La funzione riflessiva pare, infatti, rappresentare l'anello debole o del tutto mancante dei percorsi formativi rivolti agli insegnanti, anche di quelli più innovativi, dichiaratamente spostati dai percorsi più tradizionali fondati solo sulla trasmissione/acquisizione di competenze tecniche e disciplinari. In effetti, attualmente, le principali esperienze di formazione si riferiscono a modelli fondati sui principi della riflessività, a partire dall'ormai celebre approccio di Schön (1993). In Italia, ad esempio, nell'ambito dei percorsi universitari per la formazione iniziale dei docenti, l'impianto del tirocinio è stato generalmente costruito sull'esercizio della riflessione e della meta riflessione. Tuttavia, in relazione al costrutto della mentalizzazione sopra esposto, la formazione dei nostri insegnanti non sembra raggiungere i livelli profondi e complessi di una funzione riflessiva così intesa. Anche le esperienze costruite in modo esplicito sui principi della riflessività (tirocinio indiretto) sembrano realizzare al massimo uno sviluppo della consapevolezza nei tirocinanti, la quale non conduce necessariamente ad un autentico apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991) e alla mobilitazione di competenze personali/professionali autentiche. Ciò che risulta carente, a detta dei supervisori che seguono da più di un decennio la formazione dei futuri insegnanti, è la capacità di "mettersi in gioco" e la conoscenza profonda di se stessi, primo motore di un apprendimento-cambiamento. In modo analogo, percorsi di formazione in servizio dichiaratamente centrati sulla capacità di riflettere sulle proprie azioni, come le (ancora rare) esperienze di supporto e di consulenza agli insegnanti, abbastanza difficilmente pro-muovono meccanismi di cambiamento autentici e radicali, limitandosi spesso a favorire una maggiore presa di coscienza della complessità della propria azione educativa e a stimolare il bisogno di affrontare nuovi e più raffinati percorsi formativi, senza tuttavia modificare atteggiamenti e credenze profonde. Un apprendimento trasformativo implicherebbe, al contrario, una particolare focalizzazione sulla capacità di revisione delle premesse e delle proprie credenze implicite per correggere le preconcezioni stereotipate o distorte, di natura epistemologica, sociolinguistica o psicologica, che necessita di adeguate capacità di mentalizzazione. Allo stato attuale, questi percorsi formativi presentano, dunque, vari elementi di criticità. Alle difficoltà di ordine empirico, si sommano problematiche di natura concettuale e lessicale. Si nota, infatti, un utilizzo troppo disinvolto e/o confusivo di termini che definiscono costrutti complessi e di non facile individuazione, anche da parte degli stessi formatori. Emerge quindi una prioritaria necessità di chiarire e condividere i significati di termini quali coscienza, consapevolezza, riflessione, autoconsapevolezza, meta riflessione... e le relative implicazioni e applicazioni. Occorre sottolineare che tale esigenza di chiarificazione non pretende di raggiungere definizioni esaustive e definitive; come sottolinea Hart (2011), nel tempo sono state avanzate numerose teorie per spiegare esperienze soggettive (come la coscienza) che non possono essere descritte né definite. Si tratta invece di esplicitare e

confrontare i differenti modelli assunti, spesso in modo inconsapevole. Per quanto riguarda il costrutto di riflessività, si riscontrano varie declinazioni e teorizzazioni e corrispondenti oggetti di indagine. Nel presente articolo, si è preso avvio dagli approcci psicologici e neuropsicologici che, riferendosi agli stati interni della persona, individuano come oggetto la Funzione Riflessiva e il processo di rispecchiamento; l'approccio pedagogico di Mortari (2009) mette l'accento sull'educazione alla riflessività, mentre in un'accezione sociologica, si parla di organizzazione riflessiva e società riflessiva (Archer, 2009). E' ipotizzabile che tali dimensioni, pur costituendo elementi differenti e specifici dei vari approcci alla riflessività, rappresentino aspetti interconnessi che contribuiscono, tutti insieme, alla realizzazione del fenomeno.

2.2. Una proposta teorica e metodologica

Nel tentativo di spiegare in parte le difficoltà che lo sviluppo della funzione riflessiva come obiettivo formativo sembra comportare, si intende qui mettere in luce uno snodo concettuale che potrebbe costituire una dimensione metodologica fondamentale per la realizzazione di percorsi formativi riflessivi più efficaci. Consapevolezza e riflessività rappresentano due passaggi critici, differenti, necessari e non "automatici", che andrebbero qualificati, pianificati e monitorati in modo accurato nei percorsi formativi dedicati ai *caregivers* ed agli insegnanti; inoltre, il rapporto tra le due dimensioni necessiterebbe di ulteriori indagini. La letteratura, infatti, non sempre contribuisce a definire in modo chiaro e univoco tali concetti; ad essi vengono solitamente riconosciute alcune caratteristiche generali, quali la complessità e un fondamentale valore evolutivo e formativo. Il concetto di consapevolezza è stato raramente descritto, dando per scontato il suo significato e, come per la riflessività, viene attualmente utilizzato con sfumature e accezioni diverse, tuttavia la letteratura recente sembra attribuire alla riflessività una dimensione più profonda (costituita anche da aspetti inconsci) ed un livello evolutivo superiore. Come abbiamo visto, alcuni approcci mettono in luce il nesso tra Teoria della mente e riflessività, definendo quest'ultima come capacità di pensare il proprio e l'altrui pensiero e differenziandola dalla "semplice" capacità di pensare. In ambito psicodinamico, si evidenzia un rapporto critico tra razionalità e consapevolezza: esse non sono identificabili e l'una (la consapevolezza) è condizione necessaria dell'altra; emerge anche un'interessante area di connessione tra coscienza, flusso di attenzione e riflessività che apre nuove piste teoriche e metodologiche per la progettazione di percorsi che favoriscano lo sviluppo della Funzione Riflessiva.

Conclusioni

In sintesi, si intende qui ribadire l'importanza di individuare come ambito di indagine e intervento pedagogico lo spazio interdisciplinare della mentalizzazione e della Funzione Riflessiva. Occorre dunque predisporre percorsi formativi che sappiano contemplare le dimensioni e le sfide poste dalla riflessività. In tal senso, giova ricordare i rischi caratteristici di tutti processi di apprendimento-cambiamento profondo; infatti, se il processo riflessivo è formativo, nondimeno può rivelarsi scomodo, faticoso e persino doloroso (Mostarda, 2006). Esso, infatti, non può essere imposto né accettato superficialmente perché non può prescindere dalla libera adesione del soggetto; la riflessività, inoltre, rappresenta un oggetto di osservazione e valutazione particolarmente complesso. La via preferenziale (e sostenibile) di un processo formativo – riflessivo è la via della ricerca; in tal senso, la ricerca-formazione può costituire un metodo privilegiato per realizzare l'obiettivo dello sviluppo della Funzione riflessiva e della capacità di mentalizzazione. In letteratura, il dispositivo formativo costruito intorno all'"evento critico" viene individuato come il più adeguato a favorire lo sviluppo della riflessività nei professionisti. A partire da Dewey, si afferma l'idea che i processi riflessivi si attivi-

no nel contesto in cui si opera; se la formazione ovvero il dar forma attraverso le strutture ed i parametri della cultura della formazione avviene nei luoghi e nei tempi predisposti come *setting* formativo, la trasformazione ovvero il cambiamento autentico e profondo a livello implicito e procedurale si alimenta e si incarna nella cultura e nella mente delle persone e delle organizzazioni, nell'ambito dei contesti naturali o meglio «sul campo» (Gobbo, 2008). Alla luce di quanto esposto, sembrerebbe quindi necessario individuare un mediatore per favorire la progressione dalla consapevolezza alla riflessività, rendendo tale passaggio un obiettivo specifico da progettare e monitorare all'interno dei percorsi formativi riservati ai docenti in formazione, nella consapevolezza che osservare, misurare e valutare fenomeni complessi come lo sviluppo della Funzione riflessiva o il cambiamento nelle capacità di mentalizzazione non risulta di facile realizzazione. Infine, si pone come problema aperto anche la questione del come favorire il passaggio dalla dimensione riflessiva intrapersonale e interpersonale a quella organizzativa e sociale. In sintesi: come integrare la dimensione culturale della riflessività? Si potrà parlare di *riflessività relazionale - situata - contestuale* nel pensare e nel favorire il passaggio dall'insegnante riflessivo alla scuola riflessiva?

Bibliografia

- Allen, J. G., Fonagy, P. e Bateman, A. W. (2010). *La mentalizzazione nella pratica clinica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Archer, M. S. (2009). *Riflessività umana e percorsi di vita*. Trento: Erickson.
- Benincasa, F., Garrone, A., Pizzini, A. e Spatola, G. (2010). *Orientarsi in psichiatria*. Roma: Fioriti.
- Blandino, G. (1997). *Le capacità relazionali*. Torino: UTET.
- Bion, W. R. (2009). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (1986). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. e Target, M. (2005). *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Leigh, T., Kennedy, R., Mattoon, G., e Target, M. (1995). Attachment, the reflective self, and borderline states: The predictive specificity of the Adult Attachment Interview and pathological emotional development. In S. Goldberg, R. Muir, e J. Kerr (Eds.), *Attachment theory: Social, developmental and clinical perspectives* (pp. 233-278). New York: Analytic Press.
- Fonagy, P. e Target, M. (2005). *Psicopatologia evolutiva: Le teorie psicoanalitiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gobbo, F. (Ed.). (2008). *La ricerca per una scuola che cambia*. Torino: Imprimatur.
- Hart, S. (2011). *Cervello, Attaccamento e Personalità. Lo sviluppo neuro affettivo*. Roma: Astrolabio.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self. A Developmental Perspective*. New York: Guilford Press.
- Liverta Sempio, O., Marchetti, A. (1995). *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e Teorie della mente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Liverta Sempio, O., Marchetti, A. e Valle, A. (2007). *Intersubjectivity, Metacognition and Theory of mind: Workshop*. Milano: EDUCatt
- Mezriow, J. (1991). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere*. Roma: Carocci.
- Mostarda, M. P. (2006). La funzione di coordinamento nei servizi. In *Animazione sociale*, I, 65-70.
- Searle, J. (1996). *La costruzione della realtà sociale*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Schein, E. (2010). *Le forme dell'aiuto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Slade, A. (2010). *Relazione genitoriale e funzione riflessiva. Teoria, clinica e intervento sociale*. Roma: Astrolabio.
- Stanghellini, G. (2008). *Psicopatologia del senso comune*. Milano: Raffaello Cortina.



Empatia e letteratura Un approccio neurocognitivo agli obiettivi formativi della didattica del testo

Empathy and literature A neurocognitive approach to education goals in textual didactics

Giuseppe Longo

Università Ca' Foscari, Venezia
Centro Internazionale di Studi e Ricerche Educative
per la formazione avanzata (CISRE)
g.longo@unive.it

ABSTRACT

In the educational activities, some key competences for lifelong learning are: communication in the mother tongue, social and civic competences, and cultural awareness and expression. They can be closely connected and usefully promoted by using the teaching of literature. The paper highlights how and why these competences belong to the context of reading literary texts in the schools, especially if this kind of teaching is based on cognitive neuroscience research and takes into consideration the neural correlates of empathy involved in reader's response to literature.

Nelle attività formative, la comunicazione nella lingua materna, le competenze sociali e civiche e la consapevolezza ed espressione culturale sono alcune competenze chiave per il *lifelong learning*. Possono essere collegate strettamente e vantaggiosamente promosse servendosi dell'insegnamento della letteratura. Il presente lavoro evidenzia come e perché queste competenze appartengono al contesto della lettura scolastica di testi letterari, specialmente se tale tipo di insegnamento ha basi di ricerca neuroscientifica e prende in considerazione i correlati neurali dell'empatia implicati nella risposta del lettore alla letteratura.

KEYWORDS

Empathy, Neuroscience, Literature.
Empatia, Neuroscienze, Letteratura.

Nella "Recommendation 2006/962/EC" del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006 (Official Journal L 394 of 30.12.2006), oltre che, in particolare, nel documento del 12 Maggio 2009, contenente le conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea su un quadro strategico per la cooperazione comunitaria nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020"), vengono evidenziate le competenze chiave da promuovere per le attività di *lifelong learning*, le quali vengono definite come «...a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context...for personal fulfilment and development, social inclusion, active citizenship and employment». Tra di esse rientrano la «...communication in the mother tongue, social and

civic competences, cultural awareness and expression». È evidente come i sistemi della formazione siano chiamati a promuovere questa serie di competenze afferenti allo sviluppo della personalità sia in termini di apprendimento situato, sia in relazione alla prosocialità. Ne consegue logicamente che la scuola risulta essere una delle agenzie formative privilegiate in ordine al perseguimento di tali competenze, peraltro già indicate chiaramente come suo obiettivo dalla World Health Organization, la quale sottolinea l'improrogabilità di implementare «the teaching of life skills in a supportive learning environment» (1997).

Il problema che ora si pone come ineludibile è quello delle modalità concrete attraverso cui si può porre in essere questo ambizioso quanto necessario progetto all'interno delle buone pratiche di insegnamento, così da renderlo efficace ed efficiente nei suoi risultati in itinere e conclusivi. Qualora si voglia restringere il campo di tale proposta formativa, ove si consideri che in sostanza tutte le varie forme di insegnamento disciplinare sono, almeno in parte, inerenti ad essa, si può fare riferimento allo studio della letteratura. Essa appare ambiente privilegiato in relazione alle "life skills", se si considera come la lettura del testo letterario coinvolga almeno due di esse, vale a dire il fatto di provare empatia e quello di gestire ed affrontare le emozioni in ordine al proprio sé come al contatto con gli altri. Vale dunque la pena di evidenziare in via preliminare come «empathy occurs when we suspend our single-minded focus of attention, and instead adopt a double-minded focus of attention...(and) is our ability to identify what someone else is thinking or feeling, and to respond to their thoughts and feelings with an appropriate emotion» (Baron-Cohen, 2011). In sostanza, la letteratura consentirebbe, come si vedrà, di simulare tale condizione psicologica, come le neuroscienze cognitive dimostrano, ma ciò si proporrebbe pure come una valida strategia di formazione laddove si tengano nel debito conto recenti e aggiornati strumenti pedagogico-didattici come il "brain-targeted teaching model" (Hardiman, 2003) e le ricerche evidence-based della "neuroeducation" (Battro, Fischer, Lena, 2008).

L'applicazione di tali modelli all'educazione letteraria presuppone tra docente e discente una relazione formativa di tipo "brain-based", incardinata cioè sull'evitamento di contraddizioni tra il portato delle conoscenze inerenti al funzionamento del cervello e l'attività di insegnamento, oltre che sulla promozione specifica delle competenze letterarie di analisi, comprensione, interpretazione e contestualizzazione. In questo senso appare necessario tenere in considerazione il fatto che il cervello compie sinergicamente un alto numero di processi neurofisiologici, che tra questi emozione e cognizione non sono separati e che l'apprendere coinvolge simultaneamente l'attenzione focalizzata come quella periferica (Caine, R. N., Caine, G., McClintic, Klimek, 2004). In ordine al setting dell'attività formativa è peraltro necessario fare adeguato riferimento al contesto didattico, al clima emotivo e all'ambiente fisico favorevoli all'apprendimento, i quali influenzano senza soluzione di continuità le interazioni tra i sistemi cerebrali limbico e cortico-frontale (Immordino-Yang, McColl, Damasio, H. e Damasio, A., 2009), nonché i meccanismi dell'attenzione nel corso della lettura (Wolf, 2007).

Quanto alla connessione tra questo approccio alla relazione educativa ed il concreto ambito dell'educazione letteraria, va considerato che si può parlare di modello formativo laddove esso promuova ed implementi le competenze di ordine sociale e quelle relative alla consapevolezza delle caratteristiche del proprio sé, oltre che l'analisi dei processi di tipo empatico costitutivi del rapporto tra testo letterario e lettore.

A tale proposito ed in via preliminare vanno tenuti nel debito conto i due elementi standard della lettura letteraria (Miall, 2009), cioè la sua ricca ed organizzata serie di caratteristiche stilistiche (Miall e Kuyken, 1999), nonché l'impegno del lettore in un rapporto solitamente, per quanto non necessariamente, empatico con i personaggi della narrativa letteraria (Oatley e Mar, 2005). Il focus dell'attenzione formativa deve pertanto essere identificato con la struttura del testo da decodificare e transcodificare a partire dalle sue molteplici e polisemiche valenze denotative e connotative, ma anche con la figura del lettore nell'ambito della realtà neurocognitiva del "reader's response".

Quest'ultima comporta il fatto che egli è condotto a seguire le emozioni dei personaggi (De Vega, Leon, Diaz, 1996) ed il mondo della loro conoscenza (Graesser, Bowers, Olde, White, Person, 1999), ma si rivolge anche ad un'operazione di accesso privilegiato alle loro menti, accrescendo la capacità che fisiologicamente si possiede in ordine alla "lettura delle menti" degli altri (Zunshine, 2006). Il lettore risponde al testo con il "senso del trasporto" (Green, 2004), facendosi coinvolgere in un processo di "absorption" (Harris, 2000) fino a diventare una sorta di "immersed experienter" (Zwaan, 2004), che simula l'esperienza *fictional*, ma nello stesso tempo la vive come se fosse reale, attraverso una attivazione anche neurofisiologica di processi che il testo stimola *come se* il recettore del messaggio fosse realmente partecipe rispetto alla situazione affrontata e decrittata nel corso della comprensione e dell'interpretazione del testo.

Questo modello della lettura, ascrivibile a Zwaan, si collega con il cosiddetto sistema dei neuroni specchio. Gallese e Goldmann (1998) suggeriscono come la loro funzione sia quella di facilitare il "mind reading", laddove Rizzolatti (2005) sottolinea come essi siano reattivi rispetto a vari movimenti del corpo, senza contare che l'area cerebrale a cui tali neuroni afferiscono è anche connessa con l'amigdala ed altri centri nervosi dell'emozione. Questo suggerisce che si può verificare anche la simulazione delle risposte emozionali. Si tratta di un meccanismo che aiuta a comprendere la cognizione sociale: in sostanza ci si pone al posto dell'altro, sia questa persona o personaggio, e si capisce che cosa significhi la sua esperienza. Tale processo di "mind reading", posto in essere dal lettore che si identifica con il personaggio, evidenzia come la simulazione delle risposte emozionali e l'empatia siano componenti ineludibili della nostra risposta alla narrativa (Keen, 2006).

In questo senso, qualora si ricorra al modello gardneriano delle intelligenze multiple in relazione all'intelligenza interpersonale ed intrapersonale (Gardner, 2006), che comportano la capacità di interpretare correttamente o, in ogni caso, con margini di discreta approssimazione le reazioni emotive del proprio sé e dei propri simili, ed al costrutto della competenza emotiva (Saarni, 1990; Salovey e Mayer, 1990), si vedrà come la letteratura sia in buona sostanza una sorta di "palestra" che raffina, incentiva e rinforza il concetto di teoria della mente (Doherty, 2009). Ne consegue che il contatto non episodico con il testo letterario esercita e promuove lo sviluppo di competenze mentalistiche (Plaut e Karmiloff-Smith, 1993). Si tratta della capacità di meta-rappresentazione che coinvolge un sistema neurale distribuito (Siegal e Varley, 2002; Blakemore e Decety, 2001) in cui le risposte del lettore appaiono emotivamente connotate: si può pertanto porre in evidenza la plausibilità della comprensione emotiva di un testo narrativo al punto che la si può definire come "comprensione corporea" (Robinson, 2007).

Il portato neurale di tale attività è assai interessante nel momento in cui esso sottolinea l'attivazione similare nei settori anteriori dell'insula e l'accresciuta attività nell'amigdala sia durante l'osservazione che durante l'imitazione dell'emozione (Iacoboni, 2005), senza contare il coinvolgimento dell'amigdala, della corteccia temporale anteriore e della corteccia orbitofrontale nell'occasione in cui il processo empatico si verifica (Rosen, Perry, Murphy, Kramer, Mychack, Schuff, 2002). Non ci si può peraltro esimere dal citare l'attivazione dell'area di Broca laddove essa inerisce all'attivazione dei cosiddetti neuroni specchio (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006), i quali sono la prova del fatto che il linguaggio pone in essere una "embodied cognition" ed una forma di "embodied semantics" (Iacoboni, 2008), nel momento in cui essi sono coinvolti nella simulazione delle azioni descritte nel testo narrativo (Aziz-Zadeh, 2006).

L'empatia nella risposta letteraria può dunque coinvolgere non solo la simulazione dell'emozione sperimentata da un personaggio riguardo a ciò che si sta leggendo, ma anche esperienze "embodied", incorporate, come il tatto o l'attivazione motoria. Dunque il lettore sperimenta la stessa immaginazione visuale del personaggio che sta ricreando, per cui il sistema dei neuroni specchio sembra supportare un'ampia serie di risposte empatiche durante la lettura. È come se i neuroni specchio aiutassero a ca-

pire ciò che si legge tramite una simulazione interna dell'azione menzionata nella frase. Si può dire che quando si legge un racconto i neuroni specchio simulino le azioni che vi sono descritte come se le stessero compiendo i lettori stessi.

I correlati neurali di tale processo implicano che la lettura del testo letterario sia una forma evoluta di rappresentazione di stati mentali relativi al sé e all'altro, dato che risultano parimenti coinvolte le strutture del sistema limbico e paralimbico, nonché quelle della corteccia prefrontale. Per essere più precisi, si può sottolineare come l'empatia, di per sé, manifesti aspetti sia affettivi che cognitivi (Pfeifer e Dapretto, 2009) in modo tipico, specie se si considera la lateralità dell'attività del lobulo parietale inferiore, in relazione all'emisfero sinistro per le prospettive inerenti al sé, a quello destro per gli aspetti inerenti agli altri.

In termini generali, al fine di proporre una sintesi dei correlati neurali dell'empatia, si può notare come il circuito cerebrale ad essa inerente coinvolga la corteccia prefrontale mediale dorsale (pensare riguardo ai pensieri e ai sentimenti di altri e propri) e ventrale (pensare alla propria mente più che a quella di altri; valenza emotiva del corso delle azioni), la corteccia orbitofrontale (giudizio mentale sulle azioni possibili), l'opercolo frontale (empatia e linguaggio), il giro frontale inferiore (riconoscimento delle emozioni), la corteccia cingolata mediale (percezione del dolore proprio e degli altri), l'insula anteriore (consapevolezza di sé negli aspetti corporei), la giuntura temporo-parietale destra (giudizio su intenzioni e credenze altrui), il solco temporale posteriore superiore (giudizio sul possibile sentimento altrui), la corteccia somatosensoria (osservazione delle esperienze tattili proprie e altrui), il lobulo parietale inferiore e il solco parietale inferiore (parte del sistema dei neuroni specchio) ed infine l'amigdala (processi di apprendimento emotivo e regolazione emotiva) (Baron-Cohen, 2011).

Questa estesa e straordinaria attività neurale che descrive il costrutto dell'empatia consente di porre in evidenza e di sottolineare come la lettura del testo letterario coincida - almeno in parte, come si è visto in precedenza - con questo circuito cerebrale: non a caso Oatley (1997) sostiene che «l'arte ... consiste in simulazioni che si attivano nel nostro sistema cognitivo, e ha la funzione di chiarire meglio la relazione fra le emozioni, gli scopi e le azioni, e quindi migliorare i modelli del sé». Da un punto di vista educativo il testo letterario assume dunque una valenza formativa strategicamente notevole, se si considera come il riferimento a tali modelli mentali sia una delle basi della formazione, laddove si consideri come essa significhi cambiamento non "casuale" ma "sensato", cioè diretto verso un obiettivo raggiungibile mediante la strutturazione del sé attraverso mezzi educativi emotivamente, oltre che cognitivamente connotati.

Il lettore adolescente costruisce tali modelli del sé tramite il giudizio ricevuto dalla realtà, dagli altri e dai pattern «con i quali egli si commisura, o addirittura si identifica. Commisurarsi significa confrontarsi con un modello ... identificarsi, invece, significa vivere il desiderio di essere in tutto e per tutto come la persona che funge da modello» (Petter, 2002).

La funzione di quest'ultimo può essere assunta dai personaggi letterari: se c'è un riconoscimento di analogia o somiglianza tra le proprie concezioni del mondo e del sé e quelle poste in essere nella figura del personaggio, allora il lettore può percepire anche il piacere dell'identificazione empatica, operare un rafforzamento della propria identità sociale, del proprio senso di appartenenza a un gruppo con il quale attua la condivisione di un complesso di atteggiamenti (Levorato, 2000). «Zero degrees of empathy means you have no awareness of how you come across to others, how to interact with others, or how to anticipate their feelings or reactions... The consequence is that you believe 100 per cent in the rightness of your own ideas and beliefs, and judge anyone who doesn't hold your beliefs as wrong, or stupid» (Baron-Cohen, 2011).

Se dunque la fiction è un tipo di simulazione del sé e delle sue vicissitudini nel mondo sociale, il soggetto che maggiormente la frequenta tramite la lettura può presentare migliori performance nella teoria della mente, percepire meglio che cosa accade nelle interazioni sociali (Mar, Oatley, Hirsch, de la Paz, Peterson, 2006; Mar et al.

2009), migliorare la sua empatia e cambiare il proprio sé in termini di *self-improvement* e di *self-empowerment* (Oatley, 2011).

Pertanto, se l'empatia è connessa alla lettura del testo letterario in termini di correlati neurali, non è eccessivo implicarne l'utilizzazione come strumento di formazione di competenze prosociali, oltre che di quelle relative all'educazione letteraria *stricto sensu* (comprensione, analisi, interpretazione, contestualizzazione). La consistenza del loro possibile conseguimento sembra confermata anche in virtù dei processi neurocognitivi di tipo empatico che si verificano durante la lettura del testo.

Bibliografia

- Aziz-Zadeh, L., Wilson, S. M., Rizzolatti, G., Iacoboni, M. (2006). Congruent embodied representations for visually presented actions and linguistic phrases describing actions. *Current Biology*, 16, 1818-1823.
- Baron-Cohen, S. (2011). *Zero degrees of empathy. A new theory of human cruelty*. London: Allen Lane.
- Battro, A. M., Fischer, K. W., Lena, P. J. (Eds.) (2008). *The Educated Brain. Essays in Neuroeducation*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Blakemore, S. J., Decety, J. (2001). From the perception of action to the understanding of intention. *Nature Reviews Neuroscience*, 2(1), 561-567.
- Caine, R. N., Caine, G., McClintic C., Klimek, K. (2004). *12 Brain/Mind Learning Principles in Action: The Fieldbook for Making Connections, Teaching, and the Human Brain*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- De Vega, M., Leon, I., Diaz, J.M. (1996). The representation of changing emotions in reading comprehension. *Cognition and Emotion*, 10, 303-321.
- Decety, J., Ickes, W. (2009). *The Social Neuroscience of Empathy*. Cambridge: the MIT Press.
- Doherty, M. J. (2009). *Theory of Mind*. New York: Psychology Press.
- Gallese, V., Goldmann, A. (1998). Mirror neurons: in reflection. *Trends in Cognitive Sciences*, 2, 493-501.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences. New horizons*. New York: Basic Books.
- Graesser, A. C., Bowers, C., Olde, B., White, K., Person, N. K. (1999). Who knows what? Propagation of knowledge among agents in a literary story world. *Poetics*, 26, 143-175.
- Green, M.C. (2004). Transportation into narrative worlds: The role of prior knowledge and perceived realism. *Discourse Processes*, 38(2), 247-266.
- Hardiman, M. (2003). *Connecting brain research with effective teaching: The Brain-Targeted Teaching Model*. Landam (MD): Rowman & Littlefield Education.
- Harris, P. L. (2000). *The work of the imagination*. Malden (MA): Blackwell.
- Iacoboni, M. (2005). Understanding others: imitation, language and empathy. In S. Hurley e N. Chater (Eds.), *Perspectives on imitation: from neuroscience to social science* (vol. 1): *Mechanisms of imitation and imitation in animals*. Cambridge (MA): the MIT Press.
- Iacoboni, M. (2008). *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Immordino-Yang, M. H., McColl, A., Damasio, H., Damasio, A. (2009). Neural correlates of admiration and compassion. *PNAS*, 106(19), 8021-8026.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*, Bologna: Il Mulino.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsch, J., de la Paz, J., Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 694-712.
- Mar, R. A., Oatley, K., Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34, 407-28.
- Miall, D. S. (2009). Neuroaesthetics of literary reading. In M. Skov e O. Vartanian (Eds.), *Neuroaesthetics*. New York: Baywood.

- Miall, D. S., Kuicken, D. (1999). What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Processes*, 28, 121-138.
- Oatley, K. (1997). *Psicologia ed emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Oatley, K. (2011). *Such stuff as dreams. The psychology of fiction*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Oatley, K., Keltner, D., Jenkins, J. M. (2006). *Understanding emotions*. Malden, MA: Blackwell.
- Oatley, K., Mar, R. A. (2005). Evolutionary pre-adaptation and the idea of character in fiction. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 3, 179-174.
- Petter, G. (2002). *L'adolescente impara a ragionare e a decidere. Introduzione allo studio del pensiero formale e delle condizioni in cui si formano le decisioni*. Firenze: Giunti.
- Pfeifer, J. H., Dapretto, M. (2009). "Mirror, mirror in my Mind": Empathy, Interpersonal Competence, and the Mirror Neuron System. In J. Decety e W. Ickes (Eds.), *The Social Neuroscience of Empathy*. Cambridge (MA): the MIT University Press.
- Rizzolatti, G. (2005). The mirror neuron system and imitation. In S. Hurley e N. Chater (Eds.), *Perspectives on imitation: from neuroscience to social science* (vol. 1): *Mechanisms of imitation and imitation in animals*. Cambridge (MA): the MIT Press.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Robinson, J. (2007). *Deeper than reason. Emotion and its role in literature, music, and art*. Oxford: Clarendon Press.
- Rosen, H. J., Perry, R. J., Murphy, J., Kramer J. H., Mychack P., Schuff, N., Weiner, M., Levenson, R. L. e Miller, B. L. (2002). Emotion comprehension in the temporal variant of frontotemporal dementia. *Brain*, 125(Pt 10), 2286-2295.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. Thompson (Ed.), *Socioemotional development* (pp. 115-182) [Nebraska Symposium on Motivation, 36]. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Salovey, P. Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Siegal, M. e Varley, R. (2002). Neural systems involved in theory of mind. *Nature Reviews Neuroscience*, 3, 462-471.
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J., Kaube, H., Dolan, R. J., Frith, C. D. (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science*, 203, 1157-1162.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*. New York: Harper Collins.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: theory of mind and the novel*. Columbus: Ohio State University Press.
- Zwaan, R. A (2004). The immersed experiencer: toward an embodied theory of language comprehension. In B. H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (vol.44). New York: Academic.
- Plaut, D.C. Karmiloff-Smith, A. (1993). Representational development and theory-of-mind computations. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 1, 70-71.
- World Health Organization (WHO). (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: Programme on mental health: World Health Organization, Geneva 1997*. Retrieved from: <http://whqlibdoc.who.int/hq/1994/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf>.
- European Parliament and the Council (2006). *Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for life-long learning*. Retrieved from <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm>.



Verso un'idea di formazione *naturale* Dal funzionamento cerebrale ad una formazione che funziona: il ruolo del linguaggio percettivo-motorio

Towards the idea of a *natural* education From a brain that works to an education that works: the role of perceptual-motor language

Daniela Mario

Università Ca' Foscari, Venezia
Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione
lmariod@gmail.com

ABSTRACT

The hypothesis I propose consistently with the European Benchmarks 2020, is a contribution to the debate on the new models of training based on last two decades' researches in Cognitive Neuroscience. The idea is that Educational Sciences should base their epistemology and methodology on the model of brain functioning, and it should take into account the manner in which the human brain is formed, both from a phylogenetic and ontogenetic point of view. More specifically, if the scientists now agree that the linguistic interaction has permitted the development of fundamental and universal human cognitive abilities, then the Science of Education and Training should be aware of how this process has been developed in order to use the language, not simply as a means of transmitting knowledge, but as a tool that, by its very nature, "shapes the mind." If the trainer is aware both of the crucial role of the language in "minds training" and the motor and pragmatic nature of knowledge, his/her imperative should be to look for the way in which language, through action-recruiting to which it reports, transforms the action into knowledge, and knowledge into action again (*enaction*).

L'ipotesi che propongo, in linea con gli *European Benchmarks 2020*, è un contributo al dibattito sui nuovi modelli di formazione basato sugli ultimi due decenni di ricerca in Neuroscienze Cognitive. L'idea è che le Scienze della formazione debbano fondare la loro epistemologia e metodologia sul modello del funzionamento cerebrale, dovendo quindi misurarsi con il modo in cui il cervello umano si è formato, sia da un punto di vista filogenetico che ontogenetico. In particolare, se gli scienziati ora convergono che l'interazione linguistica ha consentito lo sviluppo di capacità cognitive umane fondamentali e universali, è richiesto che le Scienze dell'Educazione e della Formazione siano consapevoli di come questo processo si sia sviluppato al fine di utilizzare il linguaggio non come un semplice mezzo di trasmissione della conoscenza, ma come uno strumento che, per la sua stessa natura, "forma la mente". Se i formatori saranno consapevoli sia del ruolo cruciale del linguaggio nella "formazione delle menti", sia della natura pragmatica e motoria della conoscenza, il loro imperativo consisterà nell'indagare i

modi in cui il linguaggio, attraverso il reperimento dell'azione cui si richiama, trasforma l'azione in conoscenza e viceversa (*enazione*).

KEYWORDS

Embodied cognition, Brain-based epistemology, Perceptual-motor language, Metaphorical categorization, Enactive knowledge.

Cognizione incorporata, Epistemologia neuroscientificamente fondata, Linguaggio percettivo-motorio, Categorizzazione metaforica, Conoscenza enattiva.

Introduzione

La proposta prende avvio da diverse linee di ricerca accomunate tra loro da un approccio *embodied* alla conoscenza. Mi riferisco alla ricerca neuroscientifica dell'ultimo ventennio; alla teoria del "Darwinismo neurale" di Edelman e alla conseguente idea di un'epistemologia basata sul cervello; agli studi di Lakoff e Johnson sul ruolo della metafora concettuale nella cognizione; gli esperimenti con le reti neurali del Connessionismo Strutturale; gli studi di Tomasello sull'origine sociale della cognizione umana; le sempreverdi idee di Vygotskij sul ruolo del linguaggio e dell'interazione sociale nello sviluppo del pensiero e della conoscenza, e ad altri riferimenti che verranno citati via, via. Sulla base degli studi citati, la domanda che mi sono posta è la seguente: se il nostro funzionamento cerebrale ci offre un esempio di così straordinaria architettura ed efficacia nel produrre risposte adattive, perché le scienze della Formazione e dell'Educazione, che hanno come fine ultimo il potenziamento di risposte sempre più adeguate da parte dei singoli, non costruiscono la loro epistemologia sulla base dei fattori che hanno permesso l'evoluzione del nostro funzionamento cerebrale, per imparare "dal cervello" oltre che attraverso esso? Le scienze della Formazione e dell'Educazione, a parere di chi scrive, dovrebbero essere le più interessate a conoscere come funziona il cervello e in virtù di quali meccanismi si è forgiato, proprio per adeguare le strategie d'insegnamento e di apprendimento alle modalità di formazione del cervello/mente, che gli stessi modelli educativi concorrono a forgiare, nel bene e nel male. Parimenti, le neuroscienze avrebbero bisogno del sapere accumulato dalla scienza psicologica e pedagogica, per poter meglio interpretare le relazioni che intercorrono tra il livello neurale e quello cognitivo-fenomenologico dei processi indagati. E' in questa direzione che acquisterebbero senso, secondo il punto di vista qui offerto, tutte le linee di ricerca che si identificano nel prefisso "neuro-pedagogia", a cui anche il presente contributo appartiene. L'idea proposta è che l'interazione linguistica, così come ha permesso lo sviluppo delle fondamentali e universali capacità cognitive umane (Tomasello, 1999, p. 199), dovrebbe, in ambito formativo, favorire l'accesso a quelle strutture di significato che sono state incorporate, su base senso-motoria, a seguito delle costanti interazioni con l'ambiente (*embodied cognition*). L'attivazione delle reti richiamate dal linguaggio (che scorre sugli stessi circuiti sensori-motori che conducono l'azione a cui il linguaggio si riferisce) porterebbe alla generazione di nuove configurazioni (nuovi concetti o saperi), la cui "forma", o significato, dipenderebbe dal livello di sintonizzazione che intercorre tra i "modelli" concettuali presentati e quelli disponibili nelle mappe cognitive individuali.

1. Perché parlare di linguaggio percettivo-motorio?

Perché nell'era digitale, e in vista di una scuola che diventerà sempre più tecnologica, si propone una riflessione sull'uso dell'interazione linguistica, tanto pervasiva quanto sottovalutata dalla maggior parte degli psicologi di ogni orientamento e dalla maggior

parte dei formatori? Il modello di inter-azione linguistica qui proposto utilizza la componente percettivo-motoria del linguaggio, che è, paradossalmente, anche il linguaggio utilizzato dai computer. Come fa notare Antinucci (1999) l'interazione telematica (dall'web alla realtà virtuale), permettendo una conoscenza del mondo attraverso un apprendimento di tipo percettivo-motorio (fa esperienza di oggetti e situazioni attraverso il sistema sensori-motorio-tattile, visivo, uditivo, cinestesico), consentirebbe un apprendimento più naturale per l'uomo, rispetto all'apprendimento simbolico veicolato dalla scrittura, purché mediato dall'adulto come qualsiasi esperienza di apprendimento intenzionale. Dagli studi e dagli esperimenti con le reti neurali del Connessionismo Strutturale, ma anche dalle evidenze di neurobiologi come Edelman (2007) o Le Doux (1996), o di neuroscienziati come il gruppo di Parma guidato da Rizzolatti (2006, 2008) e altri studiosi come: Libet (1999), Aziz Zadeh (2006), Borghi (2007, 2010), sappiamo che un particolare cluster, o rete neurale, entra in funzione "per preparare il programma motorio" che consente l'azione richiesta. In altre parole, un particolare circuito neurale si attiverebbe solo in presenza di qualche scopo. Se le cose stanno così, come possiamo pensare che un soggetto, bambino o adulto che sia, sia motivato a imparare qualcosa in assenza della percezione di uno scopo "sensato per lui"? Se è vero, come dimostrano le ricerche prima citate, che è proprio la percezione di "poterci fare qualcosa" con l'opportunità offerta, che attiva i processi a livello neurale (in modo automatico e pre-riflessivo), senza il cui "lancio" non si attiverebbero, né i processi a livello cognitivo, né quelli di cui facciamo esperienza fenomenica, allora qualunque strumento, o strategia utilizzabile dai formatori, dovrebbe essere in grado di far percepire, ai destinatari della formazione, "le possibilità di azione" insite nella situazione-stimolo offerta. E poiché, qualunque strategia si utilizzi, è difficile pre-scindere dall'accompagnamento linguistico, scritto o orale, con il presente contributo s'intende sottolineare la rilevanza primaria dell'importanza di utilizzare un linguaggio che favorisca la percezione del "che cosa ci posso con", che apre la strada alle successive e più sofisticate elaborazioni concettuali. L'idea è che il linguaggio capace di condurre lo scopo dell'azione, non possa che essere di natura percettivo-motoria, per poter "accendere" e selezionare le reti neurali a cui sono aggrappate le relazioni agentive (oggetto-scopo) richiamate dal linguaggio, le quali innescano tutta una serie di rimandi concettuali, grazie alla componente simbolica del linguaggio.

2. Giustificazione teorica della tesi proposta

L'idea di utilizzare un tipo di linguaggio percettivo-motorio, recante l'intenzionalità di scopo, quale strumento principe delle pratiche formative, si sviluppa a partire dalle seguenti premesse:

- Il cervello si sviluppa filogeneticamente e ontogeneticamente attraverso l'azione dell'uomo sull'ambiente (dalle ricerche delle neuroscienze, della biologia, dell'antropologia..).
- Le relazioni agentive oggetto-scopo (cioè "quello che posso farci con" ... gli oggetti, le situazioni, gli altri (V. il costrutto di *affordance* di Gibson, 1979) vengono mappate a livello neurale come schemi recanti le potenzialità di azione permettendo la comprensione dell'intenzionalità d'azione (dalle ricerche sui *mirror* del gruppo di Rizzolatti) (2006, 2007, 2008)
- Il cervello agli inizi (sia filogeneticamente che ontogeneticamente), prima di riconoscere la logica, riconosce configurazioni (cioè schemi d'azione) e data l'enorme varietà e associatività delle reti cerebrali, utilizza un meccanismo simile alla metafora per categorizzare gli stimoli e le situazioni che mantengono la stessa struttura (cioè gli stessi schemi d'azione), pur appartenendo a contesti ed eventi assai differenti (dagli studi di Edelman, 2007; Lakoff e Johnson, 1998).
- Rilevanti evidenze empiriche in ambito neuroscientifico ci stanno confermando

- che il linguaggio si è sviluppato sfruttando i circuiti sensori-motori impiegati nei programmi d'azione (Barsalou, 1999; Pulvermueller, 1999, 2002, 2005; Feldman J. e Narayanan, 2004; Gallese e Lakoff, 2005).
- La possibilità di venire a contatto, attraverso l'interazione dialogica, con differenti prospettive concettuali sui fenomeni, ci permette di categorizzare il mondo ai fini comunicativi, cioè di classificare oggetti, eventi e relazioni, in categorie e schemi che sono immanenti nel linguaggio stesso (Tomasello, 1999; Vygotskij, 1962);
 - L'intenzionalità è un aspetto critico dell'acquisizione della conoscenza; diversi esperimenti sui *mirror* della corteccia pre-motoria confermano che questi non scaricano in rapporto a semplici movimenti, ma a seconda dell'intenzionalità o scopo dell'azione (Jacoboni, 2005; Jacob e Jeannerod, 2004; Fogassi, 2005).

Accogliendo le premesse di cui sopra, l'ipotesi proposta viene articolata come segue:

Il linguaggio in grado di "formare", cioè letteralmente "lasciare un segno", a livello cerebrale prima e cognitivo poi, è quello in grado di reclutare facilmente il sistema sensoriale-motorio (cioè la base motorio-esperienziale della comprensione) "accendendo" quei cluster di informazioni, già mappati a livello neurale, che diversamente rimarrebbero "spenti", bloccando l'attivazione dei successivi processi cognitivi.

Il linguaggio in grado di accendere i circuiti che mappano le azioni richiamate dalle parole e dalle relazioni tra le parole che si stanno utilizzando, è qui denominato "perceptivo-motorio" perché impiega: verbi d'azione, parole-oggetto, connettivi spaziali-temporali-causali, strutturazione del discorso indicante il movimento tra le parti..., che *emergono dal nostro modo di funzionare percettivo e motorio* (Lakoff e Johnson, 1998).

Secondo il punto di vista qui espresso, l'attivazione simultanea e sincronizzata di "grappoli di informazioni" che incorporano le relazioni agentive richiamate dal linguaggio percettivo-motorio, selezionerebbe "la struttura" da cui emerge "il flusso" di pensiero, la cui variabilità discenderebbe dalla configurazione attivata. In altre parole, l'idea è che: le espressioni linguistiche, mobilitando nuove e diverse connessioni tra i cluster già presenti, generino nuove strutture o schemi (neurali prima e cognitivi dopo) che conducono nuovi apprendimenti. Le combinazioni così create, acquisterebbero significato sulla base di un meccanismo denominato "*somiglianze di famiglie*" (Wittgenstein, 1967; Rosch, 1978) cioè somiglianze tra "*strutture di relazione*", che permetterebbero di comprendere i nuovi concetti in termini di altri già noti. (Lakoff e Johnson, 1998). La nuova struttura, o configurazione generata, corrisponderebbe al sapere acquisito, che diventerebbe denso di significato e solidamente assimilato, perché radicato nel sapere esperienziale di ognuno e aggrappato ad una struttura, ovvero, ad "una forma" dai contorni ben delineati (che potrebbe corrispondere a quello che intendiamo, a livello fenomenologico, quando diciamo che un concetto "è chiaro").

Oltre agli studi sopra citati, l'idea è mutuata anche dal concetto di *rientro* di Edelman (2007), costruito ideato dallo scienziato per designare il meccanismo responsabile della segnalazione continua, da una certa regione cerebrale (*mappa*) ad un'altra, e poi di nuovo alla prima, in virtù della quale alcuni gruppi neurali si sincronizzano. Sarebbe questa sincronizzazione, secondo Edelman, a dare luogo alla coordinazione spazio-temporale che permetterebbe la produzione di risposte adattive (che altrimenti sarebbe garantita da qualche forma di computazione). A sostegno di questa tesi abbiamo anche le argomentazioni espresse da Maturana e Varela in *L'albero della conoscenza* (1987), dove i due biologi spiegano perché, per il cervello umano, non esiste "il sopra" o "il sotto", il "davanti" o "il dietro", ma solo la correlazione interna tra il punto sulla retina che viene perturbato dallo stimolo e le contrazioni muscolari che scatenano la reazione alla perturbazione (è quello che gli autori intendono per

determinismo strutturale). Dunque, la struttura dell'ambiente non può specificare i cambiamenti, ma solo innescarli. Infatti, precisano i due biologi, il funzionamento del sistema nervoso è funzione della sua connettività, cioè della sua struttura di connessioni, e il comportamento deriva dal modo con cui si determinano le relazioni tra le diverse attività interne, per effetto delle stimolazioni esterne. L'argomentazione rimanda al concetto di *accoppiamento strutturale* di Maturana, che, nei sistemi umani, avviene all'interno dei domini linguistici. Seguendo il ragionamento dello scienziato, "l'interazione strutturale" che viene a crearsi tra un organismo e il suo ambiente per motivi di sopravvivenza e di adattamento, arriva a costituirsi, nell'essere umano, attraverso le espressioni linguistiche (intese come comportamenti), generando un processo infinito di "rimandi alle espressioni linguistiche", che vengono poi interpretate come "sostanza", cioè come azioni oggettive, e che finiscono per creare l'idea di un lo stabile e coerente (p. 195). E' così che, secondo i due scienziati cileni, il piano neuronale comunica con quello cognitivo e fenomenologico.

3. Situazione sperimentale

Per indagare la capacità del linguaggio percettivo-motorio di "accendere" facilmente il sistema sensori-motorio, cioè la base motorio-esperienziale della comprensione, ed esplorare quindi il ruolo che può assumere il linguaggio percettivo-motorio nei contesti formativi, si è realizzata, a livello di studio pilota, la seguente situazione sperimentale. Ad un gruppo di studenti di classe 5° di scuola Secondaria di 2° grado (22 studenti di Liceo Scientifico), è stato chiesto di comprendere un concetto, non ancora noto, all'interno di una disciplina di studio (filosofia). La comprensione del concetto è stata sondata attraverso tre modalità di compito: le risposte ad alcune domande scritte, un'elaborazione personale del concetto e i resoconti nell'ambito del focus-group successivo al compito. Il concetto da elaborare è stato presentato in modalità scritta utilizzando due diversi registri linguistici: Lpm (Linguaggio percettivo-motorio) e Linguaggio tradizionale (Lt). Metà classe (a suddivisione randomizzata) ha ricevuto una spiegazione del concetto basata sul Lpm (gruppo sperimentale) mentre l'altra metà faceva esperienza del concetto secondo il tradizionale linguaggio da manuale (gruppo di controllo). La modalità scritta delle risposte e la registrazione dei resoconti durante il focus-group, hanno fornito i primi dati sulle potenzialità, o meno, della situazione sperimentale ideata, di sviluppare ragionamenti intorno all'ipotesi avanzata, o di come eventualmente calibrarla in relazione all'interesse di ricerca.

In conformità alle premesse teoriche e all'ipotesi proposta, ci si attende una comprensione maggiore, o più adeguata, dei concetti presentati, nelle situazioni in cui i soggetti usufruiscono dell'esperienza Lpm. Nel caso contrario, si cercherà di indagare, attraverso l'analisi dei resoconti scritti e dei focus-group, i meccanismi implicati nei riscontri ottenuti. Lo studio pilota, condotto su una ventina di soggetti per sondare le potenzialità esplicative e divergenti delle spiegazioni-stimolo offerte, ha già permesso di rilevare una chiara superiorità del linguaggio Lpm nella comprensione dei concetti, rispetto al linguaggio specifico della disciplina. In particolare, i soggetti che hanno conosciuto il nuovo concetto attraverso la spiegazione del manuale, alla richiesta di spiegarlo con parole proprie sono ricorsi ad una ristrutturazione astratta del concetto, che non lascia trasparire la reale comprensione. Diversamente, coloro che hanno ricevuto la spiegazione dello stesso concetto attraverso un linguaggio recante il riferimento ad azioni o situazioni note, hanno manifestato una chiara tendenza a spiegare il concetto attraverso espressioni d'uso familiari e recanti il riferimento alla propria esperienza, con il conseguente guadagno sul piano della comprensione.

Conclusioni

In sintesi, l'idea proposta è che il linguaggio dovrebbe assumere, in ambito formativo, un ruolo pari a quello avuto nella formazione del cervello/mente, ovvero di integrazione di natura e cultura. La direzione indicata dagli attuali studi e ricerche delle neuroscienze cognitive, ci forniscono più di un motivo per avvalorare l'ipotesi secondo cui, il linguaggio da utilizzare nelle interazioni formative dovrebbe essere di natura percettivo-motoria, per agganciare metaforicamente i concetti già mappati a quelli in via di acquisizione. Pertanto il linguaggio che favorisce nuove e adeguate combinazioni tra i nodi concettuali posseduti, formandone altri, dovrebbe "spogliarsi" (a proposito di linguaggio metaforico!), almeno nell'approccio iniziale alle nuove concettualizzazioni, dei linguaggi tecnico-specifici delle discipline, e ricoprirsi di un tessuto capace di lasciar trasparire le strutture senso-motorie che legano i concetti familiari a quelli appena conosciuti. I ragionamenti qui proposti mirano a mettere in evidenza quanto l'apprendimento e la formazione siano, innanzitutto e a tutti i livelli d'interazione, un "fatto linguistico", ovvero un'azione compiuta attraverso il linguaggio. Ma questo non è affatto un concetto nuovo. Lo sappiamo dagli anni '60 che la maggior parte degli atti linguistici provocano delle vere modificazioni nell'ambiente circostante (Austin, 1962; Searle, 1969). Quello che forse questa riflessione aggiunge, è che il linguaggio compie la sua azione "formatrice" nella misura in cui diventa in grado di recuperare "l'azione incorporata" a livello neurale (prova ne siano i numerosi esperimenti che confermano che il linguaggio sfrutta le stesse strutture neurali che conducono l'azione). Varela introduce il termine "en-azione" per indicare il rapporto di reciproca determinazione che intercorre tra azione e conoscenza, che si sostanzia nell'esperienza. Fare esperienza, in senso enattivo, significa creare le condizioni affinché l'azione si trasformi in conoscenza e la conoscenza in azione. L'idea è che sia proprio il linguaggio a permettere la reciproca trasformazione di azione e conoscenza, consentendo così l'integrazione del piano esperienziale (il tipo di azioni, di strumenti, di modalità intersoggettive.. a cui si è esposti) con quello culturale/simbolico. Per Daniel Siegel l'educazione lavora in profondità nel cervello e nei neuroni, modificandone la struttura e attivando i geni appropriati; essa agisce "parlando ai neuroni". In *La mente relazionale* (2001), il neuroscienziato tiene insieme le acquisizioni della neurologia e quelle della psicologia, sottolineando che per l'educatore è importante sia il neurone che il dialogo, sia le mappe cerebrali che la funzione socializzante del sorriso.

In conclusione, si tratta di incoraggiare un approccio *naturale* alla formazione iniziale e continua degli insegnanti, affinché essi diventino consapevoli delle potenzialità pragmatiche insite nel linguaggio, ed esperti nell'uso dello strumento formativo per eccellenza: il linguaggio. Il termine *naturale* è qui inteso nell'accezione "secondo natura", per sottolineare il fatto che l'azione formativa dovrebbe ricalcare le modalità attraverso cui si è evoluto il cervello, ossia, dovrebbe favorire l'inter-azione costante di fattori sociali e corporei. Secondo il punto di vista qui espresso, il buon formatore ha a che fare con questa competenza e con la capacità di "accendere" le idee degli altri attraverso le proprie, piuttosto di far brillare le proprie a spese degli altri! Una tale competenza costituisce altresì il presupposto fondamentale affinché gli insegnanti dispongano dei mezzi utili a: offrire alle future generazioni un'istruzione e formazione di qualità; indirizzare i giovani verso l'idea di un apprendimento lungo tutto l'arco della vita; promuovere in loro il bisogno di "esserci" attivamente; valorizzare la componente creativa e innovativa del pensiero (*European Benchmarks 2020*) (Council of European Union, 2009); tutti aspetti, peraltro, che hanno giocato un ruolo fondante nella formazione del nostro cervello/mente.

Bibliografia

- Antinucci, F. (1999). *Computer per un figlio. Giocare, apprendere, creare*. Roma-Bari: Laterza.
- Barsalou, L.W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behav. Brain Science*, 22, 577-609.
- Borghi, A. M. (2010). Parole, non simboli. *Sistemi intelligenti*, 1, 161-168.
- Council of European Union. (2009). Reference level of European average performance: 'European Benchmarks' [annex 1]. *Official Journal of the European Union*, IV, C 119, 7-8. Retrieved from <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>>.
- Edelman, G. M. (2007). *Seconda natura: Scienza del cervello e conoscenza umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Edelman, G. M. (2004). *Più grande del cielo*. Torino: Einaudi.
- Fadiga, L., Fogassi, L., Pavesi, G. e Rizzolatti, G. (1995). Motor facilitation during action observation a magnetic stimulation study. *Journal of Neurophysiology*, 73, 2608-2611.
- Feldman, J. e Narayanan, S. (2004). Embodied meaning in a neural theory of language. *Brain Lang.*, 89, 385-392.
- Gallese, V. (2008). Il corpo teatrale: Mimetismo, neuroni specchio, simulazione incarnata. *Culture teatrali*. Retrieved from <www.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdf/cultureteatrali_2008.pdf>.
- Gallese, V., Lakoff, G. (2005). The Brain's concepts: the role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*.
- Gallese, V., Migone, P. e Eagle, M., E. (2006). La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XL, 543-580.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Iacoboni, M., Molnar-Szakacs, I., Gallese, V., Buccino, G., Mazziotta, J. e Rizzolatti, G. (2005). Grasping the intentions of others with one's own mirror neuron system. *PLOS Biology*, 3, 529-535.
- Jacob, P. e Jeannerod, M. (2004). The motor theory of social cognition: a critique. *Interdisciplines*. Retrieved from <<http://www.interdisciplines.org/mirror/papers/2>>.
- Lakoff, G. e Johnson M. (1998). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani.
- LeDoux, J. (1998). *Il cervello emotivo*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Libet, B., Freeman, A., Sutherland, J. K. B. (1999). *The volitional brain: Towards a neuroscience of free will*. Imprint Academic.
- Maturana, H. e Varela, F. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Pulvermueller F. (2005). Brain mechanisms linking language and action. *Nature Reviews Neuroscience*, 6(7), 576-582.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti, G. e Voza, L. (2008). *Nella mente degli altri: Neuroni specchio e comportamento sociale*. Bologna: Zanichelli.
- Rizzolatti, G. e Sinigaglia, C. (2006). Capire senza pensare. *La Stampa* (04.10.2006). Torino.
- Rosch, E., Varela, F., Thompson, F. (1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Rosch, E. (2001). Principles of Categorization. In E. Rosch e B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorization* (pp. 27-48). Hillsdale: Erlbaum.
- Siegel, D. (2001). *La mente relazionale: Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tomasello, M. (1999). *Le origini culturali della cognizione umana*. Bologna: il Mulino.
- Vygotskij, L. (1962). *Pensiero e Linguaggio*. Firenze: Giunti.
- Wittgenstein, L. (1967). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.



PARTE TERZA

TRASFORMAZIONI DEL LAVORO
E DELLE PROFESSIONALITÀ FORMATIVE.
METODI E PRATICHE



Abitare l'educazione

La cura del “vissuto ambientale” nella formazione dei docenti della scuola dell'infanzia

Living through education

The care of the “living environment” in the training of teachers in kindergarten

Francesco Paolo Calvaruso

Università della Calabria

Scuola Dottorale Internazionale di Studi Umanistici

fpcal@libero.it

ABSTRACT

This contribution deals with the relationship between the school as a place of education and the quality of being at school. It aims to emphasize the pedagogical importance of *where* education takes place, and it is meant to encourage those who are responsible for education and training to give proper consideration to the opportunity for a closer collaboration between educational studies and those relating to the design/architectural reflection. Building a school requires technical expertise, together with knowledge of physics and science of construction; but it requires also taste and style in order to make a building *unique*, or hopefully so in a now abused landscape of public and private buildings – either secular or religious – that do not convey much to the citizen. The same care should be given to the training of school teachers, especially of children, since the space for human growth and civic education of students should not take the form of an everyday repetition of working practices in a monotonous environment which is free from fruitful stimuli. It is not just a matter of facades, windows and doors, hallways and dining rooms. It is, rather, a matter of learning to live within the places of education, so as to increase even in the youngest a taste for study, research and community.

Il contributo affronta il rapporto fra scuola come luogo dell'istruzione e qualità dello stare a scuola. Esso punta ad evidenziare la rilevanza pedagogica del *dove* si fa educazione e mira a sollecitare chi ha responsabilità educative e formative a tenere in giusta considerazione la portata di una più stretta collaborazione fra gli studi pedagogici e quelli afferenti alla progettazione/riflessione architettonica. Erigere una scuola richiede competenza tecnica, conoscenza della fisica e delle scienze delle costruzioni, ma anche gusto e stile per rendere un edificio un *unicum*, si spera, nel panorama ormai abusato dei palazzi pubblici e privati, laici o di culto, che poco comunicano al cittadino. La stessa cura dovrebbe essere riposta nella formazione dei docenti della scuola, soprattutto dell'infanzia, poiché lo spazio della crescita umana e civica degli studenti non dovrebbe concretizzarsi ogni giorno all'insegna della ripetitiva prassi del lavorare in ambienti monotoni e privi di stimoli. Non è solo una questione di *facciate*, finestre e porte, corridoi e refettori. Si tratta, piuttosto, di imparare ad abitare i luoghi dell'educazione, così da incrementare nei più piccoli il gusto dello studio, della ricerca e dello stare assieme.

KEYWORDS

Living with a pedagogical mind, Living environment, Quality in teacher education, Space and training.

Abitare pedagogica-mente, Vissuto ambientale, Qualità della formazione pedagogica dei docenti, Spazio e formazione.

Introduzione

Le dinamiche onnicomprensive dei dispositivi organizzativo-didattici hanno ormai pervaso l'intera intelaiatura del far scuola. La vita di quest'Istituzione è rigidamente scandita da ritmi, calendari ed appuntamenti sempre più fitti, impegnativi e coinvolgenti. Ciò sottolinea il peso preponderante attribuito dal sistema politico-economico ai processi di trasformazione – trasmissione del sapere in chiave temporale. Tutto e presto, sembra essere lo *slogan* imperante. Nessun "tempo morto": c'è crisi! Il cronografo pare ormai aver assunto metaforicamente, anche nelle questioni pedagogiche, il ruolo (efficientista) predominante, relegando così di fatto la bussola a mero cimitero orientativo. In questo scenario affatto entusiasmante continuiamo, quindi, ad assistere al trionfo del tempo contro l'apporto altrettanto determinante dello spazio dell'educazione (Damiano, 1982, pp. 474-475; De Bartolomeis, 1985, pp. 185-194), lì dove, di fatto, l'atto educativo si esplicita in tutta la sua portata. Eppure, la semplice domanda che viene sempre posta ad ogni fanciullo appena conosciuto non chiede di sapere *quando* bensì *dove* vada a scuola. Frequentarne le aule implica un dirigersi verso un luogo altro. È un uscire *fuori*, dal privato al pubblico. Entra così in gioco il *dove* le prassi didattico-educative degli insegnanti si attuano. Si tratta di un *dove* che in pedagogia si traduce in attenzione scientifica per lo spazio (Iori, 1996), l'ambiente (Gennari, 1997) e il paesaggio (Regni, 2009): i luoghi in cui l'educazione viene *abitata* dai bambini, che (come recitano gli artt. 20 e 29 della Convenzione dei Diritti dell'Infanzia) hanno diritto alla tutela delle loro *abitudini* e ad apprendere il rispetto dell'*ambiente naturale*. Il rapporto fra scuola e città/paesaggio è di natura dialettica e pone l'ambiente quale scenario ulteriore ed alternativo all'aula, anzi qualifica questo come «aula didattica decentrata», come sostiene Frabboni. L'ambiente, aggiunge il pedagogista emiliano, è una delle «monete d'oro nello zaino della didattica», il vasto campo formativo in cui l'azione educativo-didattica può esprimersi in profondità e in estensione per promuovere la gamma delle intelligenze multiple. Ambiente da intendersi, quindi, come libro delle conoscenze, della cultura, del sociale e della natura (Frabboni e Scurati, 2011, pp. 60-62). Tra l'altro, a dar ulteriore spessore a queste considerazioni, la stessa ricerca pedagogica non manca di evidenziare come il rapporto fra ambiente scolastico e rendimento sia essenziale, non derubricabile a fattore di secondaria portata. Weinstein, già nel 1981, ricordava che: 1) l'ambiente può promuovere o ostacolare l'apprendimento in modo diretto e indiretto; 2) esiste una correlazione fra stile educativo e ambiente formativo; 3) si può ottenere maggior apprendimento tenendo in considerazione non solo la didattica ma anche l'ambientazione e le caratteristiche logistiche ed architettoniche del luogo di formazione; 4) tale aspetto «ambientale», pur essendo fondamentale viene considerato in modo marginale (Weinstein, 1981, pp. 12-19). Ma si badi: non è solo l'invito ad un'apertura delle aule verso l'esterno, così da accompagnare i bambini al di là del muro di cinta della loro scuola. Il punto è lo stare realmente in ambiente; concerne l'abitare autentico. Il sentirsi a proprio agio, senza fuorvianti rilassamenti, con i compagni e con gli insegnanti, in spirito di comunità. Abitanti del medesimo spazio, in cui la qualità del tempo è cosa ben diversa dall'impiego massimizzante e sfibrante di una certa progettualità che guarda al fine dimenticando del tutto i mezzi.

Quanto appena detto non fa che rimarcare l'esigenza pedagogica secondo cui biso-

gna «che i docenti si formino una mentalità da committente di scuole, abbiano delle aspettative sul *dove* oltre che sul *come* fare scuola. Occorre che sappiano dare indicazioni e vincoli in modo che l'edificio si presti ad essere usato con proprietà per i molteplici e complessi scopi dell'azione educativa e didattica» (D'Alfonso, 1994, p. 63).

1. Motivazione

Le presenti note traggono spunto da due degli obiettivi strategici individuati dall'U.E. per la cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione e da uno dei cinque benchmark individuati per monitorare i progressi delle politiche nazionali. Vengono presi in carico, quindi, il 2° obiettivo (Migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione) nonché il 3° obiettivo (Promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva), cui si affianca il 5° dei «benchmarks 2020», fissati nel Maggio 2009 dai ministri per l'Istruzione, Gioventù e Cultura dei 27 Stati membri dell'U.E., ovvero quello concernente *l'Istruzione della prima infanzia*, individuato per aumentare sin dalla più tenera età la partecipazione all'istruzione per il futuro successo scolastico, in particolare nel caso di chi proviene da un ambiente svantaggiato. Entro il 2020, almeno il 95% dei bambini di età compresa tra i 4 anni e l'età dell'istruzione primaria obbligatoria dovrebbe partecipare all'istruzione della prima infanzia. La percentuale attuale si aggira intorno al 92,3%. Nove Paesi hanno già realizzato questo obiettivo e molti altri sono sulla buona strada, alcuni sono invece in ritardo.

2. Posizione del problema

L'esperienza maturata nella gestione dei laboratori afferenti alla cattedra di *Pedagogia generale* e di *Pedagogia della Cittadinanza e della Convivenza Civile* presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre ha consentito di far emergere negli insegnanti della scuola dell'infanzia una certa richiesta di incremento di attenzioni formative per gli aspetti attinenti al *vissuto* dei bambini a scuola. Fra le possibili cause di quest'implicita domanda di implementazione formativa potrebbe esservi la consapevolezza della preponderanza concessa, soprattutto negli ultimi anni, ad un certo paradigma tecnologico-produttivista, tutto proteso al risultato, all'acquisizione delle competenze e al raggiungimento del "successo formativo". Lo spazio è una variabile importante della relazione educativa e l'idea pedagogica del *dove*, adeguatamente sviluppata ed affrontata nei corsi universitari per docenti, richiede molta attenzione per ciò che costituisce l'ideazione e la stessa "azione abitativa" del/nel contesto educativo. Si tratta di formare insegnanti capaci di cogliere il senso del locale, ponendo loro la questione del problema dell'abitare in termini di atmosfera emotiva intesa come *Stimmung*, del valore del *qui* in un'epoca dominata dall'*ovunque*, così da dotare chi insegnerà di una mentalità pedagogicamente ed antropologicamente attenta al rapporto fra luogo e concetto, spazio e vita, giacché il «far mente locale», come scrive Franco La Cecla, è «un depositare la propria mente su di un luogo, è un'immagine dove non si vede solo il soggetto che si sforza di mettere a fuoco, strizzando gli occhi, ma dove il soggetto si esteriorizza e si guarda mentre mette le proprie doti di comprensione sopra a un luogo e a un contesto» (La Cecla, 2011, pp. 47-48). È, insomma, un riscoprire, in tempi di sradicamento, la spendibilità pedagogica del *genius loci*. Tutto ciò può costituirsi come un atto di consapevolezza attiva da opporre all'insidiosa e sempre più dilagante deriva di un *abitare liquido*. Vari, quindi, gli elementi da poter ponderare in questa direzione per un'analisi pedagogica del fare scuola: struttura (dimensioni, colori, luminosità del corridoio, punti luce), oggetti (bacheche, lavagne) ed azioni (zone di entrata/uscita di bimbi e genitori; zone di consultazione e brevi soste; spazi verdi e all'aperto, cortili). Fattori da non relegare a sole questioni tecniche, ma spunti, rimandi e sollecitazioni che dovrebbero pungolare la coscienza educativa di chiunque, soprattutto nel segmento primario, in-

tenda occuparsi di insegnamento. La qualità della comunicazione educativa, intesa come *cura/attenzione* per tutti quei dettagli che arricchiscono l'atto trasmissivo del sapere, sostanzia l'ambiente in cui viene quotidianamente posto in essere l'azione didattica¹ e transita, qualora si voglia davvero lasciar il segno, da concetti-chiave del progettare pedagogica-mente quali: semplicità, funzionalità, luminosità e serenità (Segrada, 2007, p. 13).

In un inserto di una rivista specializzata, nella parte curata da Giuliano Franceschini, vengono individuate quattro stagioni che hanno contrassegnato la conformazione della scuola dell'infanzia (Franceschini, 2005, pp. I-VI). Notiamo, così, che queste scuole nascono in correlazione con lo sviluppo industriale e l'occupazione femminile. Assumono in questo periodo un compito meramente assistenziale: tenere più bambini in minor spazio possibile. Sorgono successivamente modelli pedagogici più maturi, come quelli elaborati da Aporti, Fröebel, le sorelle Agazzi, Pizzigoni, Montessori e dall'Attivismo. In questi notiamo l'attenzione posta alla presenza di materiali idonei ai primi apprendimenti, alle attività spontanee del bambino in continuità-contatto con ambiente naturale e familiare, la presenza di armadietti e giochi portati da casa. Il terzo momento viene individuato nell'imporsi del modello cognitivista, che s'impone normativamente nella scuola dell'infanzia negli anni '80 del XX secolo. È la stagione del consenso ad autori come Piaget e Bruner. Il modello bruneriano punta a tre modalità di rappresentazione della realtà: attiva, iconica e simbolica. È di questo periodo la diffusione di alcuni modelli psico-motori. Giungiamo in tal modo sino ad oggi, in cui vige un certo post-cognitivism. Si tratta di modello eco-logico e socio-costruttivista, che genera una rinnovata attenzione per la progettazione degli spazi educativi: pari dignità a tutti i momenti e gli spazi della scuola, che vengono progettati in modo da stimolare indirettamente nei bimbi attività socio-cognitive. Si cerca di stimolare e promuovere, tramite i contesti, tutte le forme dell'intelligenza di ognuno di loro, ovvero di offrirgli le basi dei sistemi simbolico-culturali dell'età contemporanea. Viene altresì favorita la dimensione della *privacy*, con "tane e rifugi" per momenti di autocoscienza così come la dimensione della *socialità*. La scuola è concepita come un unico contesto formativo, in un'ottica d'interdipendenza; le attività di progettazione degli spazi dell'aula non è più affidata solo ai docenti, ma diviene frutto di osservazione e valutazione condivisa.

3. Quadro metodologico

Ciò che il presente contributo prospetta e promuove è un incremento di collaborazione fra pedagogisti ed architetti, al fine di poter meglio fornire ai docenti in formazione una competenza "ambientale" più completa. È chiaro che non si tratta solo di far prendere dimestichezza ai docenti con schizzi, rilievi e prospetti, ma piuttosto di far prendere atto ai docenti della rilevanza concettuale dell'*abitare*, che «non è un mero occupare spazio bensì una facoltà umana che non è né data, né immediata» (La Cecla, 2011, p. 52). Ciò vorrebbe dire rendersi conto dell'evidenza del mondo, aver consapevolezza dell'intorno. *Abitare* in senso pedagogico è pertanto un pensare e vivere ogni angolo del luogo dell'evento formativo con la stessa scioltezza, con il medesimo attaccamento/coinvolgimento affettivo che può suscitare nei bambini il ricordo attivo della casa *nido-guscio* di cui parla Bachelard (Bachelard, 2006). Si tratta di un incremento

1 Sullo "spazio scolastico" come parte essenziale del setting educativo si consulti il sito dell'AN-SAS *Abitare la scuola*, in <http://www.indire.it/aesse/content/index.php?action=read_focus&id_cnt=5701>, dove sono consultabili i pareri di noti esperti. Fra questi cfr. l'intervista del 29/7/2005 rilasciata da Franco Cambi, dal titolo "Spazio scuola: il punto di vista della pedagogia", e quella del 27/7/2005 rivolta a Giovanni Galanti, dal titolo "Il contributo dell'architettura".

di ricerca qualitativo-quantitativa, per una ulteriore collaborazione fra ambiti disciplinari aventi diverse prospettive, da svilupparsi con l'intenzione di rendere la scuola agli occhi dei bambini come una sorta di prolungamento (civico) della propria casa, anzi del proprio *abitare*. Lo spazio vissuto dai bambini, secondo le osservazioni emerse in una ricerca di Chomabart de Lauwe: «È uno spazio affettivo, tipologico, definito dalle relazioni fra oggetti, persone, luoghi che non possono essere misurati in termini numerici. Questo spazio si struttura partendo da contrapposizioni semplici, definite in maniera soggettiva, fra interno/esterno, vicino/lontano. Così nei disegni la propria casa serve spesso da punto di partenza. Il bambino cerca un sostegno in quanto gli è più noto. La sua abitazione gli appare come un luogo rassicurante. [...] Se lo spazio vissuto dai bambini si struttura in una maniera relativamente uniforme e possiede una sfumatura affettiva primordiale, ogni area convoglia in modo specifico questo stralcio vissuto dello spazio fondamentale» (Chombart de Lauwe, 1980, pp. 120-121). La scuola, infatti, così come la casa, soprattutto in età infantile, non può essere concepita, vissuta e "curata" come fosse un semplice luogo di passaggio, un ambiente qualsiasi quasi da riempire. La stessa rappresentazione grafica dei disegni offertaci dai bambini con tanta generosità palesa un universo di senso e di trasporto emotivo che va colto/decodificato e sottolinea come l'idea di ambiente sia un tassello fondamentale nelle fasi della costruzione della loro identità. La casa, ricorda Anna Oliverio Ferraris, sta psicologicamente a simboleggiare il rifugio, il calore della famiglia, il nucleo delle origini. Essa, però, può anche tramutarsi in un posto respingente, un antro da cui fuggire (Oliverio Ferraris, 2008, pp. 100-101). Uno psichiatra molto attento alle dinamiche educative come Paolo Crepet aggiunge che «la scuola dovrebbe essere quella che un vecchio pedagogo [Vittorino da Feltre] chiamava *casa gioiosa*, con un contenuto di seduzione per i ragazzi – un luogo dove alla mattina alle 8 non vedi l'ora di andare –, bella o brutta, di vetro o di cemento, però un luogo che ti appartiene, dove ti incontri, dove sviluppi l'identità [...]» (Botta, Crepet e Zois, 2007, p. 81). In assenza di queste attenzioni non è così difficile comprendere lo scollamento e la disaffezione che molti piccoli alunni possono vivere ai primi passi del loro iter scolastico. Cosa, questa, che non può non avere delle ripercussioni sulla qualità degli apprendimenti a venire, sulla qualità delle loro competenze e soprattutto delle loro personalità in relazione. La scuola (dell'infanzia, ma non solo), dunque, tenga in gran conto tutto ciò; si assuma la responsabilità di operare senza trascurare quel bagaglio di indicazioni psico-pedagogiche ormai acquisite in letteratura.

Heidegger, in un discorso pronunciato il 9 maggio 1956 in onore del poeta dialettale Johann Peter Hebel, ebbe a dire che sia le case di città che di campagna gli apparivano ormai come tramutati in "contenitori" da abitare, locali in cui svolgere la vita quotidiana dell'uomo. Ammoniva il filosofo di Me kirck, però, che in realtà è solo l'abitare che consente alla casa di esser tale. Abitare sulla terra e sotto il cielo indica il cammino dalla nascita fino alla morte, per cui l'andare resta comunque ed ovunque «il tratto principale dell'abitare, cioè del soggiorno umano fra la terra e il cielo, fra nascita e morte, fra gioia e dolore, fra lavoro e parola» (Heidegger, 2005, p. 482)².

- 2 Riflessioni sull'*abitare* dell'Esser-ci sulla Terra che aprono squarci prospettici in un mondo già allora in marcia verso la post-modernità e su cui lo stesso pensatore aveva colto i segnali sin dalla stesura del suo *Sein und Zeit* nel 1927. «In *Essere e tempo* – si legge in Chiurazzi (2002, p. 78) – Heidegger aveva ritrovato nella nozione di *habitare* il senso dell'esistenzialità dell'uomo, che si configura come un originario rapportarsi all'essere nella forma di quella precomprensione di senso che orienta ogni atteggiamento e prassi. Abitare, la spazialità, basato sul prendersi cura, ovvero della concreta richiesta di senso quotidiano dell'Esserci». Sulla categoria del *disincanto*, letta in chiave pedagogica ed intesa come «casa» dell'epoca postmoderna, cfr. Cambi (2006).

3. Risultati attesi o ottenuti

Una maggiore attenzione della ricerca pedagogica nella direzione appena esposta potrebbe arrecare sicuro giovamento alle nuove generazioni di insegnanti della scuola dell'infanzia, che così saprebbero meglio come spendersi nella delicatissima mansione dell' "ambientazione" dei propri allievi. L'innalzamento della qualità del servizio pre-scolare che se ne otterrebbe potrebbe indurre i genitori ad affidare i loro figli con ancora più convinzione ed in numero maggiore alle scuole pubbliche e paritarie, riuscendo così ad incrementare la percentuale di bambini frequentanti la scuola fra i 4 e 5 anni d'età.

Conclusioni

Le contraddizioni dei tempi che attraversiamo sono molte; fra di esse quelle riguardanti l'educazione ambientale. Da un lato è chiara la necessità educativa di avvalersi di più spazi aperti, aree verdi e parchi in città dove far esprimere/pensare/agire il bambino, ma dall'altro si resta sgomenti nel constatare come questi spazi restino quasi soffocati dall'abbraccio disarmonico del cemento incipiente o annichiliti dall'incuria, dall'abbandono cui sono spesso sottoposte le strutture scolastiche. C'è un certo ritardo di attenzione per l'ideazione e l'allestimento di adeguati ambienti formativi. Ritardo che è anche di natura pedagogica. Vanna Iori, infatti, scrive che «l'abitare educativo è ciò che principalmente manca alle scuole» (Iori, 1996, p. 113). Non basta, infatti, farli apprendere giocando e tenerli buoni. È bene farli sentire a loro agio nel luogo deputato alla loro crescita umana, civile e spirituale. L'edilizia scolastica esistente è, invece, a volte persino pericolosa³. Non mancano certo scuole modello di recente costruzione⁴, ma difetta ancora una diffusa cultura pedagogico-architettonica per una più ampia "ecologia umana". Un architetto come Mario Botta sostiene, infatti, che «la costruzione di una scuola dovrebbe essere il primo atto pedagogico. Una scuola che disattende una prerogativa funzionale ed estetica non può pretendere di insegnare agli allievi a vivere meglio» (Botta et al., 2007, p. 73). Ma oltre e al di là dei muri e delle planimetrie della singola scuola, sono i docenti che vanno formati in tal senso, perché *imparare ad abitare* si può, così come a ben respirare o a camminare in modo corretto (Heidegger, 1976, p. 108)⁵. È attraverso la capacità dei maestri di riem-

- 3 Valga per tutti il ricordo della tragedia dei 27 piccoli alunni (Antonio, Antonella, Michela, Maria, Melisa, Sergio, Antonio, Maria, Lorenzo, Luca, Paolo, Valentina, Domenico, Morena, Gianni, Giovanna, Luigi, Luigi, Maria Celeste, Raffaele, Valentina, Gianmaria, Luca, Giovanna, Costanza, Martina) della scuola elementare "Jovine" di San Giuliano di Puglia (CB), morti sotto le macerie dell'Istituto insieme alla loro insegnante nel terremoto del 31 Ottobre 2002. Il sisma dell'8° grado della scala Mercalli aveva altresì causato nel Molise oltre 10 mila sfollati. Molta la commozione in tutto il Paese. Ai bambini e all'insegnante furono concesse nel 2005 le medaglie d'oro al merito civile dall'allora Capo dello Stato Carlo Azeglio Ciampi. Questa la motivazione ufficiale del conferimento alla M^a. Carmela Ciniglio: «In occasione di un violento e disastroso terremoto che causava il crollo di un edificio scolastico, veniva trovata esanime sotto le macerie, abbracciata ad alcuni dei suoi alunni nell'estremo tentativo di proteggerli, facendo loro da scudo con il proprio corpo. Fulgido esempio di raro altruismo, umana solidarietà e spirito di servizio spinti sino all'estremo sacrificio». A loro è dedicato questo saggio.
- 4 Si vedano scuole dell'infanzia, come quelle di Cardano al Campo (VA) <http://www.indire.it/aesse/content/index.php?action=home_schools&id_cnt=3442> e Ponticelli, Imola (BO) <http://www.indire.it/aesse/content/index.php?action=home_schools&id_cnt=3442&start=6&max=6&txtSearch=>>.
- 5 Su determinati aspetti dell'abitare in senso heideggeriano si veda anche Cesarone (2008). Per una lettura che, da quest'angolazione, abbracci il senso della progettazione in chiave di spazi e di cultura del luogo cfr. D'Urso (2009, pp. 15-66).

pire intenzionalmente di significati pregnanti il loro stare assieme in un ambiente deputato all'apprendimento, che è possibile ridipingere l'orizzonte dei fanciulli affidati loro, per rendere la Scuola un luogo da abitare autenticamente, di cui sentirsi "appartenenti" per iniziare il cammino libero verso l'autonomia. «Il sentimento dell'abitare – scrive Pesare – è alla base della paideia occidentale, rappresenta il senso stesso della formazione dell'uomo come individuo e come relazione» (Pesare, 2009, p. 14). La pedagogia conceda più ascolto alla dimensione della spazialità, se ne occupi con maggior pregnanza e se ne assuma la piena responsabilità, cosicché che i bambini possano sempre più abitare l'educazione.

Bibliografia

- Bachelard, G. (2006). *La poetica dello spazio*. Bari: Dedalo.
- Botta, M., Crepet, P. e Zois, G. (2007). *Dove abitano le emozioni. La felicità e i luoghi in cui viviamo*. Torino: Einaudi.
- Bulhinger, A. et al. (Eds.). (1980). *Il bambino e la città*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
- Cesarone, V. (2008). *Per una fenomenologia dell'abitare. Il pensiero di Martin Heidegger come Oikosophia*. Genova-Milano: Marietti.
- Chistolini, S. (2008). *Libertà e cittadinanza nell'immagine del pensiero. Studiare all'Università per insegnare nella scuola*. Roma: Kappa.
- Chiurazzi, G. (2002). *Il postmoderno*. Milano: Mondadori.
- Chombart de Lauwe, M. (1980). La realtà vissuta dello spazio costruito dai bambini. In A. Bulhinger et al. (Eds.), *Il bambino e la città*, 120-121. Milano: FrancoAngeli.
- Compagnoni, E. e Piaggese, B. (2003). *La costruzione dei contesti educativi nella scuola dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Urso, S. (2009). *Il senso dell'abitare contemporaneo*. Sant'Arcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Damiano, E. (1982). Spazio ed educazione. *Pedagogia e Vita*, 5, 474-475.
- De Bartolomeis, F. (1985). *Le attività educative. Organizzazione, strumenti, metodi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F. e Scurati, C. (2001). *Dialogo su una scuola possibile*. Firenze: Giunti.
- Franceschini, G. (2005). Prospettive di riferimento. *Scuola materna per l'educazione dell'infanzia*, 2, I-VI.
- Franceschini, G. e Piaggese, B. (2000). *La progettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia. Un percorso di studio ricerca-azione*. Milano: FrancoAngeli.
- Franceschini, G. e Piaggese B., (2005). L'ambiente formativo. Prospettive teoriche e indicazioni operative per la progettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia. *Scuola Materna per l'educazione dell'infanzia*, 2, I-XV.
- Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- D'Alfonso, P. (1994). La conoscenza dello spazio. In L. Genovese, e S. Kanizsa (Eds.), *Manuale della gestione della classe nella scuola dell'obbligo*. Milano: FrancoAngeli.
- Heidegger, M. (1976). *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia.
- Heidegger, M. (2005). *Discorsi e altre testimonianze del cammino di una vita*. Genova: Il Melangolo.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto*. Firenze: La Nuova Italia.
- La Cecla, F. (2011). *Mente locale. Per un'antropologia dell'abitare*. Milano: Eléuthera.
- Oliverio Ferraris, A. (2008). *Il significato del disegno infantile*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pesare, M. (2009). *Abitare ed esistenza. Paideia dello spazio antropologico*. Milano: Mimesis.
- Regni, R. (2009). *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*. Roma: Armando.
- Segrada, H. (2007). L'ambiente che comunica. *Scuola Materana per l'educazione dell'infanzia*, 8, 13.
- Thomas, G. e Pring, R. (2010). *Evidence-Based Practise in Education*. New York: Open University Press.
- Weinstein, C. S. (1981). Classroom Design as an external condition for learning. *Educational Technology*, 21/8, 12-19.



L'Inter-Azione "Insegnamento-Apprendimento" Tra autoreferenzialità, neurofenomenologia, esperienza cosciente e conoscenza

"Teaching-Learning" Inter-Action Between autoreferentiality, neurophenomenology, self-aware experience and knowledge

Nicolina Pastena

Università degli Studi di Salerno
Facoltà di Scienze della Formazione
npastena@unisa.it

ABSTRACT

With the advent of the so-called science of complexity a new thinking reasoning originated, which places the dimensions of logic and time at the centre of philosophical and speculative interests, and particularly, has led to a different interpretation of the concept of time. Ilya Prigogine, in his interesting work *From Being to Becoming* (1986) deals with this theme, identifying a form of temporality which he defines "creative time." Prigogine, in explaining his theory, wanted to demonstrate that life does not simply consist of the execution of a pre-determined programme but is rather defined within a recursive cycle – meant as creation of something new, as an invention. We have before us a creator time which requires its own particular logic: the logic of non-linearity, better defined as logic of complexity. In this view, contemporary scientific rationality is shown as a reasoning in which universalizing principles do not exist, neither a globality of basic concepts exists, nor a universality of methods applicable to all fields of knowledge. The pillar of this conception is found in the shift from intellectual ability to cognitive strategies. In brief, while intellectual abilities are learned in situations of objectivation of the teaching-learning processes and are translated into objectively verifiable applications, the possibility of learning cognitive strategies is linked to a non-linear logic. These are taught through non-linear didactics (designed to favour autoreferentiality) in a field of subjectivation of educative processes.

Con l'avvento della scienza della complessità, si è originato un nuovo modo di ragionare, che pone le dimensioni della logica e del tempo al centro di interessi filosofici e speculativi e, nello specifico, ha condotto a una diversa interpretazione del concetto di tempo. Ilya Prigogine, nel suo interessante lavoro *Dall'essere al divenire* (1986), affronta questo tema, identificando una forma di temporalità che definisce "tempo creativo". Prigogine, nell'esporre la sua teoria, volle dimostrare che la vita non consiste semplicemente nell'esecuzione di un programma predeterminato, ma è piuttosto definita entro un ciclo ricorsivo – inteso come creazione del nuovo, come un'invenzione. Dinanzi a noi si pone un tempo creatore che richiede una logica propria: la logica della non linearità, meglio definita come logica della complessità. In questa prospettiva, la razionalità scientifica contemporanea figura come un ragionamento nel quale i principi universalizzanti non esistono, né esiste una globalità di concetti-base, e nemmeno un'universa-

lità di metodi applicabili a tutti i campi della conoscenza. Il pilastro di questa concezione si trova nel passaggio dalla capacità intellettuale alle strategie cognitive. In breve, mentre le capacità intellettive sono apprese in situazioni di oggettivazione dei processi di insegnamento-apprendimento e sono tradotte in applicazioni oggettivamente verificabili, la possibilità di apprendere strategie cognitive è pensata come una logica non lineare. Queste sono insegnate tramite la didattica non lineare (ideata per favorire l'autoreferenzialità) in un campo di soggettivizzazione dei processi educativi.

KEYWORDS

Science of complexity, Autopoiesis, Time dimension, Creative time, Non-linear logic, Non-linear didactics.

Scienze della complessità, Autopoiesi, Dimensione temporale, Tempo creativo, Logica non lineare, Didattica non lineare.

1. Complessità sistemica e didattiche non lineari

Già Bacone affermava che l'errore commesso dalla *scienza antica* era stato quello di considerare possibile la *conoscenza oggettiva* solo escludendo l'azione dell'uomo dalla realtà naturale. Essa era interpretata come *sguardo assoluto* sulle cose, come *ragione e verità indiscussa* nel modo d'intendere i fenomeni che regolano, non solo le leggi fisiche, ma soprattutto la visione prospettica della *conoscenza del Mondo*.

Con l'avvento delle cosiddette *scienze della complessità* nasce una nuova *ragione pensante*, che pone al centro dell'interesse *filosofico-speculativo* le dimensioni della *logica* e del *tempo*, in particolar modo, di una diversa interpretazione del concetto di tempo. È Ilya Prigogine, in un suo interessante lavoro dal titolo - *Dall'essere al divenire* - a trattare l'argomento, individuando un'ulteriore forma di temporalità (che egli definisce *tempo creativo*). Il suo pensiero rappresenta un punto nodale nel districarsi della riflessione sui fenomeni che conducono all'interpretazione del *concetto di conoscenza*. Se - egli afferma - nella storia dell'evoluzione del mondo, si è passati dal grado della *materia inerte* a quello della *materia organizzata*, dalla *materia vivente* alla *materia cosciente* e quindi, al concetto d'evoluzione storica della materia stessa, deve necessariamente esistere una forma di temporalità diversa sia dalla *temporalità meccanica* che dalla *temporalità termodinamica*. Mentre il livello del tempo caratterizzato dalla *termodinamica* (Bosman spiega la tendenza spontanea dei sistemi termodinamici verso l'entropia crescente) rappresenta il passaggio dall'*ordine* al *disordine* (dal *meno probabile* al *più probabile*), questa nuova forma temporale rende possibile il passaggio da uno stato di *disordine* ad uno stato d'*ordine* (dal *più probabile* al *meno probabile*). La complessità, in questa prospettiva, è configurata come presenza simultanea e sinergica delle tre forme di temporalità: è come se ogni sistema giocasse più partite (e giochi diversi) contemporaneamente, ubbidendo a regole di natura diversa (Prigogine, 1986).

Questa pluralità di giochi, in cui ogni sistema è immerso, rende possibile il concretizzarsi del nuovo, dell'*innovazione*, della *creazione*; un *sistema complesso* è in grado, infatti, di cambiare le regole che disciplinano la sua stessa esistenza e di *ri-strutturarsi* per rispondere agli *stimoli perturbanti* che minano la sua stabilità. Questo principio diventa elemento di distinzione tra *sistema* definito *complesso* e un *sistema complicato*.

Nelle varie forme di *vita cosciente* (nei *processi psicologici, sociali, storici*) si può dunque, ipotizzare l'esistenza di una terza forma di temporalità che, procedendo dal disordine verso l'ordine, diventa l'*elemento creatore* del pensiero divergente. Qui giocano un ruolo fondamentale due categorie, tra loro apparentemente inconciliabi-

li, il tempo e la logica: i processi logici sembrano essere, per loro stessa natura, al di fuori del tempo e sembrano prescindere da situazioni temporali.

Prigogine, con l'esplicitazione della sua teoria, ha sostanzialmente voluto dimostrare che la vita non si configura semplicemente come l'esecuzione di un *programma pre-determinato*, ma si delinea all'interno di un circuito ricorsivo come *creazione di novità*, come *invenzione*. Ci troviamo di fronte ad un *tempo creatore* che richiede una sua particolare logica: la logica che di più si avvicina a questo tipo di temporalità è la *logica della non linearità*, meglio definita della *complessità*. Essa rende concreta l'intersezione tra *logica* e *tempo* e non può esistere al di fuori della memoria dei processi che caratterizzano la sua esistenza. Un *tempo*, che diventa *creatore* perché in grado di *conservare la memoria* e *capace di ricordare* perché *innovatore*, costituisce una struttura logicamente definita *autoreferenziale*. *Logica* e *tempo*, apparentemente in antitesi, sono invece strettamente intersecati nel paradigma della *nuova razionalità*: non esiste più da un lato, una logica indifferente allo scorrere del tempo, dall'altro, un tempo senza logica, si assiste ad una sovrapposizione di *svolgimento temporale* e *ordine logico*, proprio in virtù del principio che, un *tempo produttore di novità*, è quello che *logicamente* ritorna su se stesso.

L'*autoreferenzialità*, così interpretata, rappresenta la possibilità per i sistemi viventi di svilupparsi nella direzione di una *complessità crescente*. Un *sistema complesso* è un sistema nel quale, oltre a materia ed energia, circola continuamente informazione, comunicazione, trasmissione di messaggi – per dirla con Bateson – di *differenze che generano differenze*: in altre parole, di valori che hanno gradi diversi di significato per il sistema. Autoreferenzialità, in quest'ordine di cose, significa anche *conoscenza della conoscenza*, *produzione di pensiero divergente*, *soggettivazione dei processi di apprendimento*, *autonomia decisionale*.

La Scienza qui coglie i propri limiti e, così facendo, si riconosce come attività allo stesso tempo locale e universale, riscoprendo il *ruolo del soggetto*, sia nella costruzione del proprio dominio di conoscenze e dell'essenza ontologica del proprio essere, sia quale artefice dei processi che la costituiscono in quanto tale.

In conclusione, la *razionalità scientifica contemporanea* è una ragione in cui non esistono *principi universalizzanti*, non esiste una *globalità di concetti base* né un'*universalità di metodi* applicabili a tutti i campi del sapere. Nasce in questo contesto e su queste basi teoriche l'esigenza di pensare nuove forme d'intendere la didattica e le dinamiche che la caratterizzano, unitamente alla necessità di ri-qualificare il background sia cognitivo che strutturale sul quale fondare una nuova *professionalità docente*.

2. Didattica innovativa: processi oggettivi e processi soggettivi

Elemento di novità della *ragione contemporanea* è dunque la *ri-emergenza del soggetto*, la ri-considerazione della distinzione tra oggettivo e soggettivo, tra ciò che appartiene al soggetto e ciò che appartiene all'oggetto.

Nell'ottica costruttivista di Maturana e Varela (1985), il rapporto soggetto-oggetto è in risultato di un'*enazione uomo-mondo*, di una relazione di *accoppiamento strutturale* tra un soggetto (non pre-determinato, non pre-costituito) e un oggetto, (a sua volta, non pre-determinato, non pre-costruito). Ogni essere umano produce il *proprio mondo* nel momento in cui è da questo mondo prodotto. Non esiste una *realtà soggetto* e una *realtà oggetto*; l'autopoiesi crea contemporaneamente l'oggetto e il *particolare sguardo* per cui quell'oggetto acquisisce, in quel momento, un personale, specifico significato (Maturana e Varela, 1987). Conoscenza e vita qui s'intersecano vicendevolmente: solo una struttura in grado di modificare le *regole che regolano la sua stessa esistenza*, può essere identificata come *struttura intelligente*.

Già a partire da Piaget, nasce la considerazione che la *base biologica dell'organismo umano* è la condizione per l'affiorare dei *processi intelligenti* e, nello stesso tem-

po, l'affiorare di questi ultimi è la condizione perché sia riconosciuta una *base biologica*: l'albero della conoscenza è lo stesso albero della vita, che ritorna su se stesso (Piaget, 1983).

Secondo un antico mito, nel Paradiso terrestre, non esisteva solo l'albero della vita ma anche l'albero della conoscenza, le cui radici erano orientate verso il cielo, cosicché questo concetto esprimeva l'eterna contraddizione tra *vita e conoscenza*. Per Piaget, questa contrapposizione è un anello ricorsivo, una *struttura autoreferenziale*. La dimostrazione di questa sua interpretazione dell'intelligenza, Piaget la fornisce nella definizione del passaggio dalle *azioni* alle *operazioni*; la difficoltà fondamentale di quest'atto è rappresentata dal passaggio da ciò che è *psichico* a ciò che è *logico*. Il passaggio dalla *psiche* alla *logica* è il passaggio dall'*irreversibile* al *reversibile* ed è legato alla scoperta della reversibilità: è lo stesso tipo di rapporto che Piaget stabilisce tra *struttura biologica* e *tappe dell'intelligenza*. Utilizzando il modulo della teoria di Piaget, è possibile affermare che le *strategie cognitive* sono la capacità di *automodificazione delle regole* (abilità intellettuali) attraverso le quali la mente affronta l'ambiente. L'asse portante di questa concezione, risiede nel passaggio dalle *abilità intellettuali* alle *strategie cognitive*: tanto si è in grado di risolvere un problema per il quale non si conoscono *regole oggettive di soluzione*, in quanto esiste la possibilità della mente di ritornare infinitamente su se stessa, trasformando e intersecando tra loro quelle stesse regole che la costituiscono. Mentre le abilità intellettuali s'apprendono in situazioni di *oggettivazione dei processi di insegnamento-apprendimento* e si traducono in *prestazioni oggettivamente verificabili*, la possibilità di apprendere le *strategie cognitive* è legata ad una *logica non lineare*. Esse s'insegnano attraverso *didattiche non lineari* (atte a favorire l'*autoreferenzialità*) in un ambito di *soggettivazione dei processi educativi* (Minichiello, 1999).

Qui entrano in gioco i concetti di *capacità* e di *prestazione*. La *capacità* riguarda la soggettività dell'individuo, mentre la *prestazione* la sfera della sua oggettività. Non tutte le *capacità* si traducono in *prestazioni oggettivamente riscontrabili* dal punto di vista dell'oggettivazione dei processi educativi (Minichiello, 2003). Cosa distingue essenzialmente un'*abilità intellettuale* da una *strategia cognitiva*? Le *abilità intellettuali* si applicano sempre a contenuti specifici dell'apprendimento; le *strategie cognitive* s'applicano all'apprendimento stesso, ossia alle *modalità di funzionamento della mente* attraverso le quali si apprende (oggi si parla di *stili d'apprendimento* piuttosto che di *stili d'insegnamento*).

Ognuno apprende secondo un proprio stile e utilizza nell'apprendimento delle strategie che, pur essendo riconducibili a categorie generali, sono specifiche di ciascun individuo. La *strategia cognitiva* controlla il comportamento del discente nell'apprendere e nel pensare e regola il modo con il quale gestisce il proprio dominio di conoscenze (Pastena, 2010).

3. Neurofenomenologia, esperienza cosciente e conoscenza

La *neurofenomenologia*, è una prospettiva complessa, in un quadro epistemologico complesso, che cerca di coniugare tra loro *scienza e non scienza, scienza e filosofia, sperimentazione scientifica ed esperienza vissuta, descrizioni in terza e in prima persona*. La riflessione sulle scienze cognitive, ha portato a rivalutare l'importanza del corpo vissuto, inteso nella duplice accezione di *struttura fisica* e *struttura esperienziale vissuta*; come *entità interna ed esterna, biologica e fenomenologia*. In virtù di queste ragioni, Varela riconsidera l'idea di conoscenza intesa in termini di *dualismo soggetto-oggetto* e si profila, all'interno dei suoi (ultimi) processi di teorizzazione, la consapevolezza della *pesantezza epistemologica* di una visione troppo forte dell'Io. L'impostazione *fenomenologico-cognitivista* di Varela, ispirata alla fenomenologia della percezione di merleau-pontyana memoria, richiama, in un processo di co-implicazione, la percezione, l'azione, la cognizione (Cappuccio, 2006).

Il più complesso e articolato concetto, elaborato Varela per rispondere alle ambiziose idee riduzionistiche di una certa scuola filosofica di derivazione anglosassone, è il *concetto di emergenza*. L'emergenza non è qui intesa nella sua duplice articolazione di *psichica* e *corporea*, come rappresentazione di due livelli differenti di complessità, ma nasce un concetto nuovo e iper-complesso di *emergentismo enattivo*.

Varela e Thompson, esplicitano in - *Radical Embodiment: Neural Dynamics and Consciousness* - la *duplice direzionalità d'azione della causalità*, evidenziando una caratteristica di difficile comprensione per chi non ha affrontato specifici studi in campo neurofisiologico, cioè la *risonanza tra aggregati di cellule corticali* attraverso *scariche sinaptiche ritmiche*. Le interazioni, a livello *neuro-sinaptico locale*, scandite in situazioni di *vita coscienziale*, seguono un andamento non lineare e sono organizzate secondo uno schema generale, iper-reticolare-complesso, fondamentalmente privo di un progetto unitario d'azione. Ad un livello d'organizzazione superiore, possono, invece, dar luogo ad un'azione globale collettiva, sincrona e mirata. L'*emergentismo*, dunque, a livello di *coscienza* è in grado di operare un *coordinamento sui processi cognitivi*. Si stabilisce, in tal modo, un gioco di *dipendenze locali-globali* che assume una forma circolare complementare, una sorta di *doppio vincolo causale* tra fenomeni fisici e fenomeni psichici (Cappuccio, 2006).

Restando ancora all'interno di questa visione prospettica, se l'apprendimento si configura in termini di *accoppiamento strutturale*, ne deriva che la *valorizzazione dell'altro* soggetto cade nell'ambito della *valorizzazione di noi stessi*: il soggetto allarga il proprio ambito conoscitivo nel momento in cui stabilisce con gli altri un *rapporto di tipo affettivo*. La presenza dell'affettività, nei processi cognitivi permette al singolo soggetto di partecipare alla costruzione di quel vasto mondo che è il *mondo dell'uomo e delle società*. La *conoscenza della conoscenza* obbliga l'uomo verso ciò che produce; essa determina la *creazione di un Mondo* di cui il soggetto è responsabile. La nostra *tensione ad essere* è dunque subordinata alla capacità di *aiutare gli altri nel loro tendere ad essere*; non si può conoscere ciò che si è, se non guardandosi dal punto di vista dell'altro (Pastena, 2010).

Avremo, in conclusione, un mondo tanto più ricco e positivo, quanto maggiormente estesa sarà la capacità di *linguaggiare* ed *emozionarsi* tra i soggetti umani che producono quest'*Universo-Mondo*.

4. Conclusioni

È evidente, a questo punto, che l'*intenzionalità formativa* rappresenta l'acquisizione della consapevolezza del percorso che ogni soggetto dell'apprendimento affronta verso il compimento delle proprie capacità, la maturazione di competenze e padronanze o reti di padronanze, allorquando ambienti, contenuti e metodi sollecitano l'uomo ad esercitare quanto appreso in una dimensione sistematicamente *metacognitiva* ed *ideativo-immaginativa*. È solo maturando, o meglio esplicitando, tali percorsi che il soggetto attribuisce significato a ciò che ha imparato a *conoscere*, a *fare*, a *prevedere*, a *ri-dislocare* ed è in grado di fare *dis-giunzioni* e *congetture* (Popper, 1975), di assumere la *logica dell'investigazione* o della *ricerca* per giungere alla personalizzazione, che è foriera di apprendimenti significativi. Sarà da essi che si dovrà partire per poter procedere all'organizzazione e all'utilizzazione dell'informazione affinché essa stessa possa arricchirsi di significato e di valore. Si profila, in questi termini, l'esigenza di configurare una *paideia* che poggi, da un lato, su coordinate *etico-valoriali* con lo sguardo rivolto all'*orizzonte di senso* e, dall'altro, a dinamiche *relazionali-comunicazionali* e all'interdipendenza dei vari sistemi di padronanza acquisiti (Accone, 2005).

La *cultura* diventa, in questa prospettiva, cultura generale integrata in una fitta rete d'interconnessioni, in un'ottica di strutturazione dei meccanismi essenziali necessari a far acquisire al cittadino di domani la più ampia competenza dell'*imparare a co-*

noscere per imparare ad essere. Conoscere la conoscenza significa conoscere la natura della conoscenza stessa, elemento essenziale per affrontare i rischi permanenti dell'illusione e dell'errore. Il traguardo è quello di garantire coesione sociale, di prevenire i fenomeni di discriminazione, di promuovere la tolleranza. L'istruzione, la formazione, l'educazione rappresentano dunque gli elementi essenziali, non solo per l'introduzione dei giovani nel mondo del lavoro, ma per migliorare la qualità della vita sociale e civile dei cittadini del Mondo. L'educazione diventa così processo continuo che abbraccia l'intero arco della vita e la ricerca pedagogica si sofferma con incisività, sia sulla teorizzazione di sempre nuovi modelli interpretativi dei processi conoscitivi, che sull'analisi dei processi interattivi tra le dinamiche di insegnamento e le connesse articolazioni dei processi di apprendimento. In questa visione si colloca la scuola come *ambiente educativo* di esperienze e apprendimenti, al di là della mera visione funzionalista di sola istruzione. Nessun orientamento pedagogico avrebbe senso senza il riferimento fisso e costante al soggetto dell'apprendimento nella sua specificità di *soggetto-persona*, al diritto di ogni essere umano di partecipare alla cultura di cui fa parte e di essere posto nelle condizioni più favorevoli per partecipare alla costruzione della realtà nella quale vive (Pastena, 2010).

Bibliografia

- Acone, G. (2005). *L'identità teorica della pedagogia tra complessità e postmodernità. Pedagogia e vita*. Brescia: La Scuola.
- Cappuccio, M. (Ed.). (2006) *Neurofenomenologia*. Milano: Bruno Mondatori.
- Maturana, H. e Varela F. J. (1985). *Autopoiesi e cognizione*. Padova: Marsilio.
- Maturana, H. e Varela F. J. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Minichiello, G. (1999). *Ricerche sul problema della razionalità in pedagogia*. Salerno: Edisud.
- Minichiello, G. (2003). *Elementi di didattica generale*. Salerno: Edisud.
- Pastena, N. (2010). *Il Giano Bifronte della Pedagogia Contemporanea*. Napoli: De Nicola.
- Popper, K. R. (1975). *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*. Roma: Armando.
- Piaget, J. (1983). *Biologia e conoscenza*. Torino: Einaudi.
- Prigogine, I. (1986). *Dall'essere al divenire*. Torino: Einaudi.



La mente in azione Formazione alla corporeità e alle emozioni dell'insegnante di scienze motorie

Mind in action Training physical educator to sense emotions and the body

Patrizia Tortella

Università Ca' Foscari di Venezia
Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione
cemef@libero.it

ABSTRACT

It has been shown that motivation and sense of self-efficacy of teachers can affect motivation and sense of self-efficacy of students. The aim of this study is to determine the factors that affect motivation, sense of self-efficacy and behaviour of teachers and students toward the practice of physical activity.

Methods. Number of teachers (volunteers) of the lower and upper secondary school recruited for the study: 100. Duration of the study: 1 academic year with meetings every 15 days from October to May. Tools and procedures: questionnaires to teachers and students, interviews with open questions, plenary meetings, group meetings, small group meetings. Expected results: increased motivation of teachers toward their teaching action and increased sense of self-efficacy; related increase in motivation and sense of self-efficacy toward the practice of physical activity by the students; assignment of new implicit and explicit meanings by pupils and teachers; re-evaluation of his/her new behaviour by teachers.

The project develops within the routine teaching activities and is associated to immediate processing and reprocessing of emotional aspects by teachers. The advantage of this approach is its straight translation into teaching practices; it also provides the opportunity for teachers to redefine their attitude and motivation within the context of their own activity.

An additional innovative aspect is the body-emotional dimension in the construction of new networks of meaning.

È stato dimostrato che la motivazione e il senso di autoefficacia degli insegnanti può influire sulla motivazione e il senso di autoefficacia degli studenti. Lo scopo di questo studio è determinare i fattori che influenzano la motivazione, il senso di autoefficacia e il comportamento di insegnanti e studenti nei confronti della pratica dell'attività fisica.

Metodi. Numero di insegnanti (volontari) di scuola secondaria inferiore e superiore reclutati per lo studio: 100. Durata dello studio: 1 anno accademico, con incontri ogni 15 giorni da Ottobre a Maggio. Strumenti e procedure: questionari per gli insegnanti e gli studenti, interviste con domande aperte, incontri plenari, incontri di gruppo di dimensioni variabili. Risultati attesi: incremento della motivazione degli insegnanti nei confronti della loro azione didattica e accresciuto senso di autoefficacia; relativo incremento della motivazione e del senso di autoefficacia da parte degli studenti nei

confronti della pratica dell'attività fisica; assegnazione di nuovi significati impliciti ed espliciti da parte di alunni e insegnanti; rivalutazione dei loro nuovi comportamenti da parte degli insegnanti.

Il progetto si sviluppa entro attività didattiche di routine ed è associato all'immediata elaborazione e rielaborazione di aspetti emozionali da parte degli insegnanti. Il vantaggio di tale approccio è la sua immediata traduzione in pratiche di insegnamento; esso fornisce inoltre l'opportunità per gli insegnanti di ridefinire la loro attitudine e motivazione all'interno del contesto della loro attività personale.

Un aspetto innovativo addizionale è la dimensione fisico-emotiva nella costruzione di nuovi reti di significato.

KEYWORDS

Mind, Relationship, Emotion, Motivation, Behaviour, Secondary school, Teachers.

Mente, Relazione, Emozione, Motivazione, Comportamento, Scuola secondaria, Insegnanti.

1. Introduzione

Le ricerche evidenziano i benefici derivanti dalla pratica di una costante attività motoria mediata dall'azione preventiva nei confronti dello sviluppo di malattie cardiache, ipertensione, diabete, osteoporosi (Department of Health and Human Services, 1996). dal miglioramento della qualità della vita legato all'adozione di stili di vita attiva (American College of Sports Medicine, 1998), dalla riduzione di ansietà e di sintomi depressivi (Paluska e Schwenk, 2000; Blumenthal et al., 1999). Nonostante questi vantaggi siano riscontrabili a tutte le età, solo una esigua parte della popolazione riesce a dedicarsi ad una vita attiva con regolarità e per lungo tempo (US Department of Health and Human Services, 1998).

In particolare nella fase adolescenziale si assiste ad un progressivo calo di interesse per l'attività motoria (Uras, Bertinato, Lanza e Battistelli, 2009) e anche a livello scolastico le lezioni di educazione fisica spesso non vengono apprezzate sufficientemente dagli studenti. Da cosa dipende questo atteggiamento negativo degli adolescenti nei confronti dell'attività motoria?

Dishman e Sallis (1994) ritengono che esso dipenda dalla mancanza di solide motivazioni. Questi autori ritengono che la motivazione sia la componente che più di ogni altra influenza la scelta di un'attività e che essa rappresenti la determinazione intrinseca verso il raggiungimento di un obiettivo. L'auto-motivazione (intrinseca) è infatti per diversi autori (Dishman, Ickes e Morgan, 1980; Hunt e Hillsdon, 1996) il vero elemento determinante per il raggiungimento di uno scopo, mentre gli aiuti estrinseci, quali l'incoraggiamento delle famiglie, di amici o di professionisti, sono utili solo come attività di supporto sociale (King et al., 1992; Willis e Campbell, 1992).

Per quanto riguarda il rapporto tra gli adolescenti e l'attività motoria, Stevenson e Lochbaum, (2008) ritengono che risulti molto difficile riuscire a motivare un gruppo alla pratica di un'attività motoria e, soprattutto, a mantenerne vivo l'interesse per un lungo periodo. Alcuni studi dimostrano come la maggioranza degli insegnanti dei corsi di attività motoria ritenga che sia molto più semplice persuadere le persone ad iniziare un programma motorio che a proseguirlo per un periodo superiore a sei mesi (Brawley e Rodgers, 1993; Willis e Campbell, 1992). Per quanto riguarda i fattori che condizionano la demotivazione alla pratica di attività a lungo termine, le condizioni principali sembrano essere le qualità personali degli allievi, i fattori socio-culturali e le caratteristiche specifiche dell'attività praticata (Dishman, 1994; Schwarzer e Fuchs, 1996; Smith e Biddle, 1999).

La motivazione è da taluni considerata una funzione cognitiva (Rosenstock, 1974; Bandura, 1977). La teoria sociale cognitiva considera l'autoefficacia, intesa come la componente emotiva della motivazione, il mediatore primario di cambiamento di un comportamento nonché un valido predittore di intenzioni (Bandura, 1977; Conn, 1997).

Secondo gli autori l'autoefficacia si inserisce in uno schema di azione circolare che può essere ad andamento positivo, come nel caso seguente:

→ cognizione → cambiamento → successo → autoefficacia → ripetizione → padronanza.

La motivazione è ritenuta quindi essere l'aspetto indispensabile per iniziare un qualsiasi percorso e per mantenere l'interesse a lungo termine (McAuley, Courneya, Rudolf e Lox, 1994; Taylor, Blair, Cummings, Wun e Malina, 1999).

È importante considerare che ulteriori fattori coinvolti nelle scelte di iniziare attività, quali ad esempio il tipo di ambiente fisico e relazionale possono giocare un ruolo importante (Dishman e Sallis, 1994). In questo contesto è interessante notare come sia stato osservato un aumento di motivazione negli allievi che percepiscono nell'insegnante oltre a competenze tecniche anche sensibilità e disponibilità alla relazione (Laitakari e Asikainen, 1998; Nupponen e Laukkanen, 1998; Remers, Widmeyer, Williams e Myers, 1995; Toropainen e Rinne, 2009; Oja, Vuori, Paronen e Pekka, 1998). Queste capacità comunicative, relazionali, empatiche dell'insegnante risultano essere l'aspetto determinante per la motivazione degli allievi.

Tuttavia un accurato studio della letteratura effettuato da Plonczynski (2000) ha evidenziato come molte delle ricerche pubblicate non siano sufficientemente accurate dal punto di vista metodologico e che quindi non è ancora possibile definire in modo esaustivo il ruolo di motivazione e autoefficacia nella pratica dell'attività motoria.

2. Ipotesi

Da questa critica parte il presente studio rivolto a valutare come e se motivazione e senso di autoefficacia dell'insegnante, unitamente a sensibilità e capacità di entrare in relazione, possono influire su motivazione e senso di autoefficacia dell'allievo.

Si vuole indagare sui fattori che influiscono su comportamento, motivazione e senso di autoefficacia di insegnanti e allievi, attraverso un percorso di ricerca-forma-azione.

3. Posizione del problema

Gli insegnanti sono spesso impreparati e incapaci a identificare i motivi che stimolano l'interesse o allontanano gli studenti da una disciplina scolastica, a relazionarsi con loro e a comprendere le loro emozioni e motivazioni (Baldacci, 2008).

È fondamentale tenere conto che gli insegnanti assumono un personale atteggiamento rispetto all'insegnamento, osservabile, ad esempio, attraverso le manifestazioni verbali, le sequenze di atti in rapporto ad un oggetto. Si tratta di disposizioni particolari, costanti e durature per rispondere alle diverse situazioni, influenzate in larga misura dalle esperienze passate. Gli atteggiamenti riguardano per lo più valutazioni negative o positive di qualche entità e sono intimamente connessi coi sistemi di valore.

Per Boscolo (1997) gli atteggiamenti sono originati da fattori affettivi, legati alle emozioni provate dall'individuo nei confronti di oggetti cui fa riferimento l'atteggiamento, da fattori cognitivi considerati come l'insieme di credenze del soggetto, dalla disponibilità all'azione in relazione al grado motivazionale del soggetto. I fattori identificati da Boscolo sono stati riscontrati essere rilevanti anche nell'insegnamento di attività motorie (Laitakari e Asikainen, 1998; Nupponen e Laukkanen, 1998; Remers, Widmeyer, Williams e Myers, 1995; Rinne e Toropainen, 1998; Vuori, Paronen e Oja, 1998; Kasimatis, 1996).

I differenti atteggiamenti degli insegnanti sarebbero determinati anche dalle loro diverse convinzioni (teorie implicite), relativamente a vari aspetti educativi, all'intelli-

genza del bambino, alla propensione per la matematica o per l'attività motori (Boscolo, 1997). In ambito motorio esistono poche ricerche sul ruolo delle teorie implicite degli insegnanti rispetto agli studenti. Una ricerca di Kasimatis, Miller e Marcussen, (1996) pone in risalto il fatto la pratica di attività sportiva risulta più ricca di soddisfazione e produce maggiore percezione di autoefficacia e meno effetti negativi se gli studenti vengono convinti che le abilità atletiche sono per lo più apprese (teoria incrementale) anziché geneticamente ereditate (teoria entitaria). Gli studenti esposti a quest'ultima teoria si scoraggiano facilmente, mostrando ridotte motivazione e percezione di autoefficacia e risultati inferiori.

Gli atteggiamenti possono inoltre variare in seguito a nuove attribuzioni di significato conferite dal soggetto a emozioni già vissute, a nuove emozioni, nuove credenze, al cambiamento di motivazione.

Da un lato è allora importante conoscere i significati attribuiti da un soggetto agli eventi, anche perché questo permette di anticipare come poi la persona agirà in situazione, dall'altro è fondamentale pensare ad un percorso formativo che possa produrre dei cambiamenti, intesi come formazione di nuove reti di significato (Massa, 1992).

La presa di coscienza dei propri atteggiamenti rispetto all'insegnamento dell'attività motoria, alla capacità di relazionarsi, di comunicare e di essere empatico richiede una formazione interdisciplinare, psicologica, pedagogica, psicanalitica, corporea (Gamelli, 2001). La ri-attribuzione di significato avverrebbe attraverso l'ascolto delle emozioni e la riflessione durante l'azione (Contini, 1992; Cambi, 1998). Anche Mortari (2003) ritiene che il percorso formativo di ri-concettualizzazione della natura di proprie teorie e credenze debba essere necessariamente inserito in contesti concreti, arricchito di materialità, corporeità e vissuto dell'esperienza. Margiotta e Minello (2011) suggeriscono un percorso capace di attivare processi interattivi di trasformazione continua, intrapersonale, intersoggettiva, relazionale.

Il progetto di ricerca-forma-azione (Tessaro, 2011) qui proposto vede allora coinvolti tutti gli agenti-attori, insegnanti e allievi, per coniugare intenzionalità formativa, azione in situazione, apprendistato professionale riflessivo in itinere, durante la pratica dell'attività motoria.

4. Quadro metodologico

Si ipotizza un percorso di ricerca-forma-azione degli insegnanti. Si prevede il reclutamento (a partecipazione volontaria) di circa 100 insegnanti della scuola media inferiore e superiore. La metodologia utilizzata è di tipo qualitativo e quantitativo. La durata prevista dello studio è di l'anno scolastico con incontri ogni 15 giorni da ottobre a maggio.

Le attività previste consistono in: *i-* somministrazione ad insegnanti e allievi di questionari; *ii-* interviste semi-strutturate e non strutturate (gli insegnanti somministrano questionari e interviste agli allievi all'inizio e alla fine del periodo in cui realizzano le unità di apprendimento concordate); *iii-* incontri frontali in plenaria; *iv-* incontri di gruppo (10-15 persone) con esperienze di attività corporeo-motoria, espressione corporea, ascolto delle proprie emozioni e riflessione; *v-* attività in piccolo gruppo (4-5 persone) per preparare le unità di apprendimento da somministrare agli allievi e esaminare i risultati di questionari e interviste somministrati agli studenti; *vi-* stesura di un diario da parte di ogni insegnante e allievo; *vii-* utilizzo di piattaforma web di sostegno per le attività dei gruppi.

5. Risultati attesi

Nuova attribuzione di significati impliciti ed espliciti da parte di insegnanti e allievi; presa di coscienza del proprio atteggiamento nell'insegnare da parte degli insegnanti; incremento di motivazione e senso di autoefficacia nell'insegnamento; incremento di motivazione e senso di autoefficacia nella pratica dell'attività motoria da parte degli allievi.

6. Conclusioni

L'aspetto rilevante del percorso di ricerca-forma-azione proposto è il coinvolgimento in situazione di insegnanti e studenti, in un processo formativo intenzionale e riflessivo destinato ad attivare processi di trasformazione intrapersonale, intersoggettiva, relazionale, attraverso la costruzione di nuove reti di significato in cui attività di gruppo e componente motorio-corporea, emozionale rivestano un ruolo fondamentale.

Bibliografia

- American College of Sports Medicine Position Stand. (1998). The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness, and flexibility in healthy adults. *Medicine & Science in Sports e Exercise*, 30, 975–991. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins.
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191–215. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Blumenthal, J. A., Babyak, M. A., Moore, K. A., Craighead, W. E., Herman, S., Khatri, P., Waugh, R., Napolitano, M. A., Forman, L. M., Appelbaum, M., Doraiswamy, M. e Krishnan, K. R. (1999). Effects of exercise training on older patients with major depression. *Archives of Internal Medicine*, 159, 2349–2356. American Medical Association.
- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Torino: UTET.
- Brawley, L. R., e Rogers, W. M. (1993). Social-Psychological aspects of fitness promotion. In P. Seraganian, *Exercise Psychology: the influence of physical exercise on psychological processes* (pp. 254-298). New York: Wiley.
- Cambi, F. (1998). *Nel conflitto delle emozioni*. Roma: Armando.
- Conn, V. S. (1997). Older women: Social cognitive theory correlates of health behavior. *Women & Health*, 26, 71–85. London: Routledge.
- Contini, M. G. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze: La Nuova Italia.
- Dishman, R. K., Ickes, W. e Morgan, W. P. (1980). Self-motivation and adherence to habitual physical activity. *Journal of Applied Social Psychology*, 10, 115–132. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Dishman, R. K. (1994). The measurement conundrum in exercise adherence research. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 26, 1282–1390. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins.
- Dishman, R. K. e Sallis, J. F. (1994). Determinants and interventions for physical activity and exercise. In C. Bouchard, R. J. Shepard e T. Stephens, *Physical Activity, Fitness, and Health*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo*, Roma: Meltemi.
- Hunt, P. e Hillsdon, M. (1996). Changing Eating and Exercise Behaviour. A handbook for professionals. Oxford: Blackwell Science.
- Kasimatis, M., Miller, M. e Marcussen, L. (1996). The Effects of Implicit Theories on Exercise Motivation. *Journal of Research in Personality*, 30(4), 510-516. Amsterdam: Elsevier.
- King, A. C., Blair, S. N., Bild, D. E., Dishman, R. K., Dubbert, P. M., Marcus, B. H., Oldridge, N. B., Paffenbarger, R. S. Jr, Powell, K. E. e Yaeger, K. K. (1992). Determinants of physical activity and interventions in adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24, 221–236. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins.
- Laitakari, J. e Asikainen, T. M. (1998). How to promote physical activity through individual counseling. A proposal for a practical model of counseling on health-related physical activity. *Patient Education and Counseling*, 33(suppl. 1), 13-24. Amsterdam: Elsevier.
- Massa, R. (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- McAuley, E., Courneya, K. S., Rudolf, D. L. e Lox, C. L. (1994). Enhancing exercise adherence in middle-aged males and females. *Preventive Medicine*, 23, 495–506. Amsterdam: Elsevier.

- Minello, R., e Margiotta, U. (2011). *Poiein. Le scienze della trasformazione umana*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mortari, L. (2003). *Epistemologia della ricerca pedagogica*. Verona: Libreria Universitaria Editrice.
- Nupponen, R. e Laukkanen, R. (1998). How to develop a group curriculum: developing an exercise programme for overweight adults. *Patient Educ. Couns.*, 33(suppl. 1), 77-85.
- Oja, P., Vuori, I., Paronen, O. e Pekka, O. (1998). Daily walking and cycling to work: Their utility as health-enhancing physical activity. *Patient Education and Counseling*, 33(suppl. 1), 87-94. Amsterdam: Elsevier.
- Paluska, S. A. e Schwenk, T. L. (2000). Physical activity and mental health: current concepts. *Sports Medicine*, 29, 167-180.
- Plonczynski, D. J. (2000). Measurement of motivation for exercise. *Health Educ. Res.*, 15, 695-705. Oxford: Oxford University Press.
- Remers, L., Widmeyer, W. N., Williams, J. M. e Myers, L. (1995). Possible mediators and moderators of the class size-member adherence relationship in exercise. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 38-49. London: Routledge.
- Rinne, M. e Toropainen, E. (1998). How to lead a group-practical principles and Experiences of conducting a promotional group in health-related physical activity. *Patient Education and Counseling*, 33, 69-76. Amsterdam: Elsevier.
- Rosenstock, I. M. (1974). The health belief model and preventive health behavior. In C. B. Slack e M. H. Becker (Eds.), *The Health Belief Model and Personal Health Behavior* (pp. 27-59). Thorofare, New Jersey: Charles B. Slack Inc.
- Schwarzer, R. e Fuchs, R. (1996). Self-efficacy and health behaviors. In M. Conner e P. Norman (Eds.), *Predicting health behavior: Research and practice with social cognition models* (pp. 163-196). Buckingham, United Kingdom: Open University Press.
- Smith, R. e Biddle, S. J. H. (1999). Attitudes and exercise adherence: Test of the Theories of Reasoned Action and Planned Behaviour. *Journal of Sports Sciences*, 17, 269-281. London: Routledge.
- Stevenson, S. J. e Lochbaum M. R. (2008). Understanding exercise motivation: examining the revised social-cognitive model of achievement motivation. *Journal of Sport Behavior*, 31, 389-412. Daphne, Alabama: United States Sports Academy.
- Taylor, W. C., Blair, S. N., Cummings, S. S., Wun, C. C. e Malina, R. M. (1999). Childhood and adolescent physical activity patterns and adult physical activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31, 118-123. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins.
- Tessaro, F. (2011). *Ricerca didattica Counseling formativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Toropainen, E. e Rinne, M. (2009). What are groups all about? Basic principles of group work for health-related physical activity. *Patient Educ. Couns.*, 33(suppl. 1), 105-109. Amsterdam: Elsevier.
- Uras, S., Bertinato, L., Lanza M. e Battistelli, A. (2009). Familiar context and motivations in sports among adolescents. *Atti di ISSP 09*. Marrakech: n.a.
- US Department of Health and Human Services (1996). Physical Activity and Health: A report of the surgeon general. Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, Atlanta, Georgia. Retrieved on 9th January 2012 from <http://www.cdc.gov/nccdphp/sgr/pdf/execsumm.pdf>
- US Department of Health and Human Services (1998). *Clinician's Handbook of Preventive Services: Put Prevention into Practice* (2nd ed.). McLean, Virginia: International Medical Publishing.
- Vuori, I., Paronen, O. e Pekka O. (1998). How to develop local physical activity promotion programmes with national support: The Finnish experience. *Patient education and Counseling*, 33(suppl. 1), 111-120.
- Willis, J. D. e Campbell, L. F. (1992). *Exercise psychology*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.



Costruire una professionalità docente riflessiva e eticamente fondata

Dalla didattica delle emozioni alla pedagogia della differenza

Building a reflexive and ethically grounded teachers' professionalism

From the teaching of emotions to the pedagogy of difference

Luana Collacchioni

Università degli Studi di Firenze
Dipartimento dei Processi Culturali e Formativi
luana.collacchioni@unifi.it

ABSTRACT

In the world of pedagogy *emotional pedagogy* has established itself. Biology and neuroscience confirm the key role of emotions in the cognitive dimension and for the quality of life. *Becoming emotionally literate* enables to improve relations with others, together with a more aware way of living our lives, more freely and less violently. *Rationality* has a value that none can deny but which is not the most important to be taken into consideration, not even at school. Cartesian thought must be overturned and we need to uphold that in order to be individuals with a solid identity, we need to *feel what we think*.

At school the teacher can choose to position herself in a new perspective, of constant *openness and flexibility*, of *welcoming and comprehension*, to respond to new situations with *reflexive and critical competences* and to interpret the reality of the school and its pupils, in a perspective of possibility, of *pedagogical problematic* and of *existential planning*.

Among the key questions there is the *educational relationship* and *teacher professionalism*: it is the teacher who delineates the theoretical-practical orientations that can promote in the school the *ethic of responsibility and commitment*, the *pedagogy of difference and of respect*, the *teaching of reason and of the emotions* with the *pedagogical aim of integration*, and of enhancing every pupil's individuality, the particular *diversity* of the human being, and to co-construct, in an *inclusive and including school*, *life projects* that are significant because they are meaningful.

Nel mondo delle scienze pedagogiche si è affermata la *pedagogia delle emozioni*. Biologia e neuroscienze confermano il ruolo chiave delle emozioni per la dimensione cognitiva e la qualità della vita. Divenire *emotivamente alfabetizzati* consente il miglioramento delle relazioni con gli altri e permette un vissuto più consapevole, maggiormente sereno e meno violento. La *razionalità* ha un valore innegabile, ma non è la cosa più importante da prendere in considerazione, nemmeno a scuola. Il pensiero cartesiano deve essere ribaltato, nella necessità di sostenere che, al fine di essere individui dotati di una solida identità, abbiamo bisogno di *sentire ciò che pensiamo*.

A scuola, l'insegnante può scegliere di collocarsi in una nuova prospettiva di costante *apertura e flessibilità*, di *accoglienza e comprensione*, per rispondere a nuove situazioni con *competenze critiche e riflessive*, e inter-

pretare la realtà della scuola e i suoi studenti, in una prospettiva di possibilità, di *problematicismo pedagogico* e di *progettualità esistenziale*.

Tra le domande chiave figura la *relazione educativa* e la *professionalità docente*: è il docente che delinea gli orientamenti teorico-pratici che possono promuovere nella scuola *l'etica della responsabilità e dell'impegno, la pedagogia della differenza e del rispetto, la didattica della ragione e delle emozioni, con l'intenzionalità pedagogica dell'integrazione*, e della valorizzazione dell'individualità di ogni studente, della *diversità* particolare di ogni essere umano, e co-costruire, in una scuola *inclusiva e includente, progetti di vita* che siano significativi perché dotati di senso.

KEYWORDS

Relationship, inclusion, teaching, education, ethics, complexity.

Relazionalità, inclusione, didattica, pedagogia, etica, complessità.

1. Introduzione

Nell'ambito delle scienze dell'educazione, e anche in pedagogia, si è ormai affermata la *pedagogia delle emozioni*. Gli studi, che si sono susseguiti nel panorama nazionale e transnazionale entro la biologia e le neuroscienze, contribuiscono in modo sempre maggiore a confermare il fondamentale ruolo che le emozioni hanno nella dimensione conoscitiva e, di conseguenza, nella qualità della vita. *Alfabetizzarsi emozionalmente* permette di migliorare le relazioni con gli altri e di vivere una vita consapevole, più serena e meno violenta; le notizie che giungono dai media ci ricordano quasi quotidianamente quanto di ciò ci sia bisogno.

La *razionalità* ha un valore da cui non si può prescindere e che nessuno può toglierle ma non è l'unico o il più importante da considerare, neppure a scuola. Bisogna imparare ad essere *ragionevoli* più che *razionali* e a ribaltare il pensiero di Cartesio per seguire nuovi autori, tra cui Goleman (1995) che ci insegna ad investire sull'*intelligenza emotiva* per imparare a pensare con la mente e con il cuore e Damasio (1995) nel sostenere che per essere individui con un'identità salda, abbiamo bisogno di *sentire ciò che pensiamo*. Anzi, possiamo andare oltre ed imparare a prendere coscienza di come, talvolta, "pensare troppo" può condurre a deduzioni apparentemente logiche, ma che di fatto allontanano dalla realtà perché soltanto un'interpretazione attenta, partecipata e comprensiva degli eventi può permettere di "cogliere" ciò che accade non solo nella sua evidenza e nella sua logicità (Nardone, 2011), ma soprattutto per i suoi significati impliciti e per i valori che esprime, nei tratti fondamentali della relazione umana e della pragmatica della comunicazione.

La *relazione intersoggettiva* è fondamentale in ogni dimensione sociale e pertanto la *relazione educativa e formativa* che si instaura a scuola è determinante per l'esito dei *processi di apprendimento* e per il *percorso di crescita* di ognuno e di tutti.

L'insegnante, nel modo in cui si rivolge agli alunni, attraverso le strategie che adotta per insegnare motivando e coinvolgendo, grazie all'accoglienza che manifesta, sia con gli alunni che con le rispettive famiglie, è un modello di *inclusione e integrazione* e contribuisce col suo *modus operandi* e col suo *habitus mentale* a costruire quella *cultura dell'integrazione* che, come insegna Morin (1999, 2000, 2001), è fondamentale per l'intera umanità.

Viviamo nella *complessità* e in tale prospettiva possiamo comprendere come tutto è relazione, interconnessione, congiunzione. La nostra *mente* è complessa. L'*identità* è complessa: corpo, mente, emozioni e contesti (Contini, Fabbri e Manuzzi, 2006) sono fortemente congiunti. Gli studi sul cervello informano come tale organo si sia evoluto acquisendo nuove forme di conoscenza e, in tale prospettiva MacLean (1984) elabora il concetto di *cervello triarchico* proprio per sottolineare le tap-

pe evolutive che lo hanno trasformato da cervello che presiede gli istinti (o paleoencefalo) a cervello limbico e quindi emotivo (o cervello mammifero o mesencefalo) a cervello primate, dotato di neocorteccia, sede della razionalità. *Istinti, emozioni e razionalità* sono dunque dimensioni cerebrali evolute in tempi molto diversificati e mantenute nell'umana specie perché necessarie per la sopravvivenza e per una vita istintiva, appassionata, consapevole e cosciente. La teoria del cervello triarchico viene rielaborata da Morin che preferisce parlare di *cervello triunico* proprio per evidenziare la dimensione di collegamento, congiunzione e reticolarità esistente tra le varie dimensioni del conoscere e tra le diverse facoltà organiche che ne sono alla base (corpo, cuore, cervello).

L'insegnante a scuola "deve" (non come dichiarazione d'intenti o come richiesta di prestazione, ma come compito etico a cui è chiamato a rispondere con professionalità e competenza) collocarsi in una prospettiva nuova, di costante *apertura e flessibilità*, di *accoglienza e comprensione*, di trasmissione di saperi e di valori per essere in grado di rispondere a situazioni nuove con *competenze riflessive* (Schön, 2006) per interpretare la realtà ed ogni singolo alunno in ottica di possibilità, di *problematicismo pedagogico* e di *progettualità esistenziale*. In tale prospettiva la *professionalità docente* diventa una questione fondamentale: è l'insegnante infatti che a scuola promuove *etica della responsabilità e dell'impegno, pedagogia della differenza e del rispetto, didattica della ragione e delle emozioni con l'intenzionalità pedagogica di integrare*, valorizzando l'individualità di ognuno, la *diversità* peculiare dell'essere umano e contribuendo alla costruzione di una scuola *inclusiva e includente* che si impegna nella costruzione di *progetti di vita* significativi perché dotati di senso.

2. Finalità della scuola e responsabilità docente

Convinti dell'idea che la vita sia l'attuazione dei progetti che noi costantemente elaboriamo e delle decisioni che continuamente prendiamo, per raggiungere scopi ed obiettivi a breve e a lungo termine, talvolta non ci accorgiamo che, nella complessità della vita, spesso la *direzione di senso* che scegliamo e che intendiamo percorrere è soggetta a deviazioni, aggiustamenti, imprevisti che, in quanto tali, ci conducono verso orizzonti non ipotizzati. Accade così anche a scuola con gli alunni e ciò pone l'insegnante in una prospettiva nuova, di costante *apertura e flessibilità*, di *accoglienza e comprensione*, per rispondere con capacità di adattamento-riadattamento a situazioni sempre nuove e diversificate. Tutto ciò richiede grande impegno per determinare un profondo cambiamento, come insegna Morin, nel *modo di pensare e di insegnare*.

L'intervento educativo, per la sua caratteristica di *processualità*, non può essere completamente predisposto *a priori* perché l'imprevisto è presente nella classe e richiede risposte educative elaborate *in itinere*. La soggettività e la specificità degli alunni, cioè la *diversità* che contraddistingue tutti e ognuno, rende la programmazione "inattuale" per tutti ma "adattabile" a ciascuno. In tal senso il problematicismo esistenziale può essere la prospettiva teorica di riferimento di ogni insegnante affinché la *diversità* personale venga rispettata, la *differenza* sia assunta come valore e l'intervento risulti *inclusivo ed includente*; affinché cioè, si possa pensare sempre in termini costruttivi e trasformativi. Non esiste *educazione* che non produca *cambiamento*. Non esiste *formazione* senza *trasformazione*.

La *didattica inclusiva* è quella modalità d'insegnamento *culturalmente accogliente, emotivamente connotata e razionalmente motivata*.

L'insegnante è il fulcro dell'attività didattica perché è sua la responsabilità del processo formativo dei "suoi" alunni. Morin richiama costantemente ad individuare cardini diversi e rinnovati per promuovere una *cultura della complessità*, una *nuova umanità*. La scommessa è grande e la sfida è impegnativa.

3. Dall'identità frammentata all'identità complessa: ripensare l'insegnamento

L'uomo, nella sua umanità, non è più soltanto un cittadino con una specifica nazionalità, ma è anche un cittadino planetario, abitante del Villaggio globale che condivide con l'intera umanità, la Terra-Patria (Balducci, 2006) ed il destino esistenziale di essere umano. Il problema dell'uomo, pertanto, è una questione non solo individuale, ma anche comunitaria, etica, civile, mondiale.

I luoghi della formazione sono di primaria importanza per sviluppare nelle nuove generazioni un senso di solidarietà e partecipazione, ma ciò è possibile soltanto riuscendo a motivare in tale direzione, a sollecitare la passione, a promuovere il senso di appartenenza e di condivisione, cioè soltanto se riusciamo a costruire *legami*, purché essi siano *autentici* e *significativi*, dettati da una spinta interiore, che attraversi il cuore e che inneschi una motivazione profonda, dettata dall'etica e dall'amore per la vita. «Poi insegnando ho imparato tante cose. Per esempio ho imparato che il problema degli altri è eguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 14).

Il bene comune dell'umanità prevale e prescinde da idee egocentriche, egoistiche, individualiste ed escludive: esso può essere proposto, promosso e salvaguardato soltanto in *ottica donativa*, di *rispetto*, di *attenzione*, di *cura* di sé e dell'alterità. Ecco perché è fondamentale – e sempre più urgente – «educare alla mondialità», come proponeva Balducci negli anni Sessanta (e anche prima), e formare il «cittadino planetario», cittadino del mondo, di una società globale, in cui le distinzioni culturali, etniche, religiose non rappresentano più fattori identitari di separazione, ma una sintesi costruttiva e promotrice della comune appartenenza al genere umano e della sopravvivenza della specie e del pianeta stesso: l'uomo planetario è – sostiene Balducci – simbolo di una rinnovata e possibile umanità, il cui riferimento etico è rintracciabile in una sovrapposizione della dimensione morale e biologica.

In tale prospettiva complessa il sociologo francese Edgar Morin disserta sull'importanza, per l'istituzione scolastica, di impegnarsi per formare *teste ben fatte* e non *teste ben piene*. Soltanto rinnovando il modo di *pensare*, di *insegnare* e di *imparare* a *pensare* potrà essere possibile non soccombere alla tecnica e a ciò che l'uomo ha prodotto con la sua razionalità (scissa dalla sapienza del cuore).

Il cambiamento della modalità di pensiero è necessario per non cadere nel rischio di proporre "nuovi" contenuti programmatici, con "vecchie" modalità didattiche ed è in tale prospettiva che Morin sostiene la necessità di una riforma *paradigmatica* e *non programmatica*, infatti non è fondamentale stabilire a livello programmatico soltanto i contenuti da insegnare, ma è necessario insegnare nuovi saperi e nuove modalità di apprendimento che possano trasformare in senso identitario il pensiero della persona. Occorre, secondo Morin, un *impegno etico* nell'ambito della formazione in generale e delle istituzioni scolastiche in particolare, affinché i saperi posti in atto costruiscano la conoscenza (e particolarmente la conoscenza complessa), accolgano la condizione umana, promuovano l'identità terrestre, preparino ad affrontare le incertezze, insegnino la comprensione e l'etica del genere umano.

4. Emozioni e scuola

L'insegnante ha un potere enorme sulla vita degli alunni che incontra. Su di loro lascia delle impronte indelebili ed è quindi di enorme importanza ripensare la professionalità docente per costruirla non solo con *competenze* e *conoscenze* ma con *valori* trasmissibili attraverso la *relazione educativa*. Ecco perché il *canale emozionale* si colloca come dimensione da rivalutare in quanto strettamente connessa con la *dimensione conoscitiva*, con la *relazionalità* e con il *benessere personale*.

Valorizzare le *emozioni* è quindi un *dovere* se vogliamo formare persone consapevoli e riflessive, ma è anche un *impegno* contro i malesseri che sempre più spesso

dilagano nelle scuole e che richiedono un contributo serio, attento, costante, per promuovere, come sostiene Mortari (2007), quel *capitale sociale*, che unito all'*agire donativo*, può essere la base di una nuova civiltà più solidale e consapevole.

Dare spazio alle emozioni nella scuola è l'unico modo per promuovere una *relazione educativa di qualità*; lavorare sulle emozioni significa sia proporre progetti, laboratori e percorsi sulle singole emozioni, sia proporre progetti sull'alfabetizzazione emozionale, sia riconoscere il *potenziale relazionale e di conoscenza delle emozioni* ma, soprattutto, a livello professionale, per l'insegnante significa assumere una modalità empatica ed emozionalmente capace di accogliere la dimensione personale e soggettiva degli alunni, porre attenzione ai disagi anche quelli meno evidenti, creare dialogo, motivare all'apprendimento: significa essere modelli includenti che promuovono l'inclusione.

Occorre pertanto che l'insegnante maturi la consapevolezza dell'importanza della *motivazione* e della *metariflessione*. L'insegnante che riesce ad assumere quotidianamente nella scuola un *atteggiamento metariflessivo*, riuscirà a porsi in una posizione accogliente e disponibile, maggiormente flessibile e ciò gli consentirà di fare quell'autocritica necessaria a rivedere costantemente la propria azione educativa e ad esperire quell'empatia indispensabile per sapersi *decentrare emotivamente e razionalmente* dal proprio punto di vista ed assumerne altri come possibili.

Solo una scuola in grado di coinvolgere e motivare i suoi alunni potrà trasmettere loro il desiderio di apprendere, che quindi si concretizzerà in piacere per lo studio, amore per la lettura, desiderio di confronto e dialogo, potenziamento di spirito creativo, apertura mentale. Così la scuola non coinciderà con termini come *fatica, sforzo, difficoltà, staticità*, ma potrà coincidere con lemmi quali *scoperta, piacere, inventiva, azione, divertimento, movimento*. La motivazione e la gratificazione sono essenziali, per gli alunni e per gli stessi insegnanti. Il desiderio di lavorare con i bambini è indispensabile perché l'entusiasmo ed il piacere per la scoperta si trasmettono insieme ai contenuti. La motivazione degli alunni più facilmente emerge quando i primi ad essere motivati sono gli insegnanti, ma se gli insegnanti non sono motivati e "appassionati", come possono esserlo o diventarlo gli alunni?

Sul piano relazionale è il docente che crea clima di accettazione in classe ed il clima che crea è strettamente interconnesso con il suo modo di pensare, con il concetto di motivazione da cui nella scuola non si può prescindere se si intende *formare al pensiero* e non *educare all'obbedienza*, se si intende trasmettere l'idea di democrazia e l'esperienza del rispetto. Tutto ciò è strettamente ed inevitabilmente collegato con la *pedagogia delle emozioni*.

La *scuola dell'alfabetizzazione emozionale* sarà/sarebbe la scuola attrezzata per rispondere ai malesseri e ai disagi comportamentali e relazionali; sarà/sarebbe la scuola della formazione personalizzata e mondializzata, rispettosa dell'individuo e non omologante né massificante; sarà/sarebbe quella scuola che non propone trasmissione standardizzata delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati, pensati per individui astratti "normali"; sarà/sarebbe la scuola che realizza la propria funzione pubblica impegnandosi per il successo scolastico degli alunni, che non devono essere concepiti in modo astratto.

Le *Indicazioni per il curricolo* rafforzano questo aspetto, evocando una nuova cittadinanza e sollecitando il sistema educativo a formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di una collettività ampia e composita, nazionale, europea, mondiale e ciò richiama alla *valorizzazione delle identità e delle differenze* per mettere in relazione i microcosmi individuali e personali con il macrocosmo dell'umanità e del pianeta.

5. La professionalità docente tra etica e rispetto

Pensare la scuola significa pensare percorsi che originano nella prassi, che trasmigrano nella teoria – per essere ripensati – e poi ritornano nelle pratiche didattiche, che

a così possono essere agite con maggior consapevolezza, competenza e criticità. Dalla prassi alla teoria, quindi, e dalla teoria alla prassi, tendendo sempre verso l'esistere pedagogico e la progettualità esistenziale, concettualizzata, in Italia, da Giovanni Maria Bertin (1983) e sostenuta da Mariagrazia Contini (2004) che tanto si occupa di pedagogia delle emozioni e di neuroscienze.

La scuola italiana vive un momento di grande difficoltà e pertanto risulta ancor più necessario che gli insegnanti abbiano maturato il senso di un'etica e di una *deontologia* forte e salda, perché siano capaci di "resistere" nonostante le difficoltà contingenti e reali e di proporre in modo costruttivo quella formazione attenta e autentica di cui tutti gli alunni hanno diritto e bisogno. In tutto ciò si svela un rispetto che è verso *tutti*, sottolineando come sia importante includere ognuno nella propria differenza, divergenza, specificità.

Il rispetto non può non appartenere ai luoghi della formazione, dal momento che la scuola è anche luogo di *cura*, pedagogicamente intesa, come sostiene Boffo (2006, pp. 11-12): «Ovunque la cura venga rammentata, sia essa cura riflessiva o cura delle lacerazioni umane, sia essa cura medica, o cura spirituale, o cura quotidiana di prassi di *routine*, esprime sempre un dato: è cura della forma dell'uomo. [...] Ogni cura è cura pedagogica. [...] La cura sta nell'azione umana: è prassi del sapere dell'uomo. Si rivolge alla crisi dell'uomo e al suo benessere». La *relazione autentica* è la dimensione fondamentale di ogni relazione significativa. La relazione educativa è una relazione di cura e di responsabilità eticamente orientata verso l'alterità, una relazione che implica il dare, il ricevere, il restituire cure insieme alla consegna educativa.

La *cura* e l'*empatia* sono dimensioni che possono/dovrebbero caratterizzare la professionalità docente; sono dimensioni che contraddistinguono una professionalità rispettosa e attenta. Sono dimensioni che non possono, per loro natura, essere imposte: l'insegnante può scegliere di seguire le vie della cura e dell'empatia oppure può orientarsi verso altre possibilità. Sicuramente quando la scelta si orienta verso l'ascolto, l'attenzione, il rispetto, l'empatia e la cura, la relazione educativa avrà maggiori esiti formativi, trasformativi e la qualità della vita scolastica sarà migliore.

Solo prendendosi cura degli altri – alunni, famiglie, colleghi, a scuola – sarà possibile creare *legami forti*, gli unici capaci di motivare, di coinvolgere, di solidarizzare, di accogliere e di condurre verso un'alta qualità della vita, in termini relazionali, comunicativi, individuali e sociali.

I care: è lo slogan implicito che determina la modalità d'insegnare; è il modo di essere insegnante; è il desiderio di essere e di esser-ci, lì, proprio lì, in classe, con tutti e con ognuno di loro, gli alunni. «Cara signora, lei di me non ricorderà nemmeno il nome [...] Io invece ho ripensato spesso a lei» (Scuola di Barbiana, 1967).

6. Considerazioni conclusive

L'insegnamento complesso proposto da Edgar Morin e la filosofia dell'educazione di Giovanni Maria Bertin creano lo sfondo iniziale e permanente della presente riflessione, che tende alla dimensione pratica e alla didattica, ma la finalità è sempre formativa e riflessiva, attenta allo sviluppo di una mente aperta e costruttiva. La pedagogia e la filosofia dell'educazione, sul fronte teorico sono gli ambiti che permettono di *decostruire* vecchi saperi assoluti per ripensarli in modo flessibile e contestualizzato.

La didattica è la concretizzazione ripensata dell'agire scolastico, metodologico e del pensare la scuola e l'insegnamento; è la sintesi del *sapere*, del *saper fare* e del *saper essere* ed è pensabile solo se ricca di valori etici, personali, esistenziali, sociali.

Dice la volpe al Piccolo principe (2001, pp. 85-86): «Ecco il mio segreto. È molto semplice: non si vede bene che con il cuore. L'essenziale è invisibile agli occhi. [...] Gli uomini hanno dimenticato questa verità. Ma tu non la devi dimenticare. Tu diventi responsabile per sempre di quello che hai addomesticato».

Le emozioni che orientano e dirigono continuamente le nostre azioni e che for-

temente incidono sull'espressione dei nostri desideri e sull'esternazione dei nostri pensieri, condizionano fortemente il vissuto personale e la qualità della vita.

La scuola è chiamata a rispondere responsabilmente al suo compito ed attualmente un impegno elevato è richiesto per gestire i conflitti sempre più frequenti e legati al malessere sociale che caratterizza questo terzo millennio. Rispondere non soltanto in termini di razionalità, ma anche in termini di alfabetizzazione emozionale contribuisce ad un maggiore presa di coscienza e ad un innalzamento della qualità della vita.

Bibliografia

- Balducci, E. (2006). *Pianeta Terra, casa comune*. Firenze: Giunti.
- Balducci, E. (2007). *Educare alla mondialità*. Firenze: Giunti.
- Bertin, G. M. e Contini, M. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Bertin, G. M. e Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Boffo, V. (Ed.). (2006). *La cura in pedagogia, linee di lettura*. Bologna: Clueb.
- Contini, M., Fabbri, M. e Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- De Saint-Exupéry, A. (2001). *Il Piccolo Principe*. Milano: Fabbri Editori.
- Goleman, D. (2006). *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*. Milano: BUR.
- MacLean, P. D. (1984). *Evoluzione del cervello e comportamento umano*. Torino: Einaudi.
- Morin, E. (1999). *Relier les connaissances*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2007). Capitale sociale e risorse formative. In L. Mortari e C. Sità (Eds.), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative*. Trento: Erickson.
- Nardone, G. (2011). *Cogito ergo soffro. Quando pensare troppo fa male*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Professionalità docente Futuro da “protagonista” delle nuove generazioni

Teaching Professionalism A future as a “protagonist” of the new generations

Fabiana Quatrano

Università degli Studi di Salerno

Scuola di Dottorato in Processi Pedagogico-Didattici e dell'analisi Politico Sociale

fquatrano@unisa.it

ABSTRACT

Being a teacher is difficult, especially in the contemporary society where the educational issue appears increasingly complex, so much to see a disappearance of the idea of education from the cultural horizon and a transformation of interests and needs. The formation of the teaching profession is the carrying element of the change and innovation for a school lived as environment of research and learning. The school should be seen as institution ad hoc with teachers who know how to integrate into the territory into an integrated and polycentric educational system, able to provide individuals with the whole knowledge (knowledge- know-how – knowing how to be) necessary to fully realize its own life project and promote the growth of the local, national, European and global community. It thus requires school systems a remarkable renewal effort to respond to all challenges and qualify as a factor of development adherent to the social reality in which they operate. It is necessary to bring the education to the centre of the reflection and daily life in the belief that education is really the key that can positively redefine the future of our society.

Essere insegnante è difficile, soprattutto nella società contemporanea dove la questione educativa si presenta sempre più complessa, tanto da assistere ad una sparizione dell'idea di educazione dall'orizzonte culturale e ad una trasformazione di interessi e necessità. La formazione della professionalità docente è l'elemento portante del cambiamento e dell'innovazione per una scuola vissuta come ambiente di ricerca e di apprendimento. La scuola deve configurarsi come istituzione ad hoc con docenti che sappiano integrarsi nel territorio in un sistema educativo integrato e policentrico, capace di fornire ai singoli l'insieme dei saperi (il sapere- il saper fare – il saper essere) necessari a realizzare pienamente il proprio progetto di vita e a promuovere la crescita della comunità di appartenenza locale, nazionale, europea, mondiale. Si richiede, quindi, ai sistemi scolastici un rilevante sforzo di rinnovamento per rispondere a tutte le sfide e qualificarsi come fattore di sviluppo aderente alla realtà sociale nella quale essi operano. Occorre riportare l'educazione al centro della riflessione e dell'agire quotidiano nella convinzione che proprio nell'educazione si trova la chiave capace di ridefinire in positivo il futuro della nostra società.

KEYWORDS

Training, Knowledge, Expertise, Professionalism.
Formazione, Conoscenze, Competenze, Professionalità.

Introduzione

«Tutto il lavoro dell'educazione e dell'insegnamento deve tendere ad unificare, non a disperdere; esso deve costantemente sforzarsi di assicurare e nutrire l'intera unità dell'uomo» (Maritain, 1973, p. 70).

Oggi appare sempre più evidente la crisi dei sistemi scolastici, fenomeno ampiamente discusso che porta all'imputazione della scuola di non essere più in grado di offrire contesti formativi adeguati alle nuove generazioni e di non sviluppare conoscenze e competenze utilizzabili nel mondo extra-scolastico.

Fra le varie questioni che si possono addurre alla spiegazione del fenomeno, una delle più rilevanti riguarda la professionalità degli insegnanti, aspetto che rimanda direttamente alla loro formazione, che deve essere aggiornamento ed arricchimento continuo del proprio profilo professionale.

La formazione della professionalità docente è l'elemento portante del cambiamento e dell'innovazione per una scuola vissuta come ambiente di ricerca e di apprendimento.

Nell'ambito della formazione l'organizzazione, come suggeriscono Morin e Luhmann, rappresenta il cuore del mondo: essa è il centro propulsore dello sviluppo e del benessere nelle società contemporanee ed una condizione imprescindibile per il pieno sviluppo della persona nel processo formativo (Morin, 1969; Luhmann e De Giorgi, 1992).

J. Delors, proprio sulla formazione degli insegnanti nel rapporto all'Unesco redatto dalla Commissione internazionale sull'educazione, afferma: «L'importanza del ruolo dell'insegnante in quanto promotore del cambiamento, della comprensione e della tolleranza reciproca, non è mai stata così evidente come oggi e probabilmente è destinata a diventare anche più fondamentale nel ventunesimo secolo. La necessità di cambiare, di passare da forme grette di nazionalismo all'universalismo, dal pregiudizio etnico e culturale alla tolleranza, alla comprensione e al pluralismo, dalla autocrazia alla democrazia nelle sue varie manifestazioni, e da un mondo tecnologicamente diviso dove l'alta tecnologia è privilegio di pochi a un mondo tecnologicamente unito, assegna enormi responsabilità agli insegnanti, che contribuiscono a forgiare i caratteri e gli spiriti delle nuove generazioni» (Delors, 1997, p. 133).

1. L'educazione come strumento formativo

Occorre riportare l'educazione al centro della riflessione e dell'agire quotidiano nella convinzione che proprio nell'educazione si trova la chiave capace di ridefinire in positivo il futuro della nostra società.

Si ritiene necessario riscoprire il significato profondo dell'educazione e ravvivare la passione di educare prima se stessi, per essere poi in grado di educare gli altri. Va recuperata l'idea di «educabilità», come l'ha delineata una grande educatrice, Edda Ducci: «Educabilità umana ha lo stesso senso di perfettibilità umana, di tensione viva ad assimilarsi al Modello, di spinta a diventare quell'io che si è. Non è uno spazio da riempire, né una serie di comportamenti o di persuasioni da apprendere, bensì un fascio di energie inesauribili da sviluppare in tutto l'arco del vivere: c'è in noi qualcosa di eterno. È il potenziale affidato a ciascuno di noi. Ci distingue uno dall'altro. Di esso non conosciamo né l'intensità, né la misura, ma possiamo concretamente esperire l'una e l'altra. Svilupparlo è il compito di tutta la vita, compito che va svolto interamente e che non può essere copiato da altri [...]. Dello sviluppo di questo fascio di energie – e di tutte – siamo responsabili. Il richiamo alla parabola dei talenti è spontaneo [...]. Riflettere sulla propria educabilità non è cosa spontanea: è un agire interiore che deve essere coscientemente voluto, preparato e mantenuto con cura, e protratto per tutto l'arco della vita» (Ducci, 2002, pp. 27-28)

«L'educabilità del soggetto – persona implica che esso sia strutturato quale essere (dimensione onto-metafisica), valore (dimensione etica) e senso (dimensione ermeneutica). La persona non è solo oggetto di crescita, sviluppo, istruzione, esperienza significativa, ma è anche soggetto di diritti/doveri, di valori (bene-male, bello-brutto, vero-falso, utile-inutile) e rivolta ad una costellazione di significati che non possono prescindere da un orizzonte di senso» (Acone, 2005, p. 29).

Al centro dell'attenzione educativa deve collocarsi la persona colta nella sua specifica identità, nelle sue esigenze di maturazione, nella sua rete di relazioni, nelle sue attitudini e potenzialità.

Il docente chiamato ad educare, nel bene del singolo e della comunità, deve avere un atteggiamento presente e disponibile nella relazione con la persona da educare.

2. La relazione: “spazio educante”

«L'educazione come evento passa sempre attraverso relazioni ed educare è consentire/favorire (relazionalmente) lo sviluppo (educabile) di personalità che nell'acquisita e consapevole interdipendenza/congruità socio relazionale, siano eticamente orientate da una responsabilità interpersonale e, nella relazionalità intergenerazionale, anche da una specifica responsabilità educativa» (Clarizia, 2000, p. 19).

La relazione si pone come luogo di cura e «aver cura della relazione, educare ad averne cura può porsi come propositivo compito progettuale di una pedagogia in cui la tensione teleologica agganci, nella relazione, la tensione etica/empatico-comunicativa-didattica...E poiché è la relazione che struttura la vita e ogni discorso intorno ad essa, che si costituisce come progetto e strumento di ogni progetto, è sempre la relazione che può consentire il distendersi della speranza tra la teoresi e la prassi dell'educativo, tra la teleologia pedagogica e i possibili esperimenti (empirico-pratici) della sua operatività ... Aver cura della relazione, educare ad averne cura, perché noi siamo relazione» (Clarizia, 2000, pp. 142-143).

Il termine relazione è quello che meglio esprime quelle condizioni necessarie perché un rapporto tra due persone sia definito educativo. Se si fa riferimento al latino, il termine relazione può derivare dal composto del prefisso “re” che esprime una ripetizione, oppure del suffisso “res” che indica l'agire nei confronti di un oggetto o un soggetto (Demetrio, 1990).

La prima interpretazione rimanda all'aspetto della continuità che deve esserci nel rapporto tra due persone, la seconda invece si riferisce agli aspetti della referenzialità e della pragmaticità che riguardano un rapporto tra due persone che comunicano, che parlano di qualche cosa dall'altro e parlano l'uno all'altro, ma soprattutto che agiscono, che mirano a cambiare e trasformare ciò di cui si parla (Demetrio, 1990).

Relazione è, quindi, un termine che ha conosciuto, conosce e conoscerà sempre una legittimazione più che giustificata ... Ne consegue che risulta impossibile concepire un pensare, un fare, un dire, un insegnare, un educare o un curare prescindendo dalla categoria di relazione

La relazione anticipa e sorregge ogni esperienza umana (di per sé interumana o, comunque, coinvolta con qualche “inter” tra uomini, tra uomini e natura, tra uomini e Dio, tra uomini e condizionamenti biologici, storici, spazio-temporali, ecc.) (Demetrio, 2004).

La crescita e lo sviluppo della mente e della personalità sono possibili solo all'interno di una relazione. La relazione non è solo un fatto cognitivo, intellettualistico, ma è sempre anche un fatto emozionale ... la capacità di pensare dipende allora dal sentire e dal capire quello che ci accade dentro: noi possiamo pensare solo se siamo in contatto con le nostre emozioni ... è solo lo sviluppo dell'affettività e dell'emotività, la capacità di contenerle ed elaborarle che ci permette di pensare e di apprendere (Blandino, Granieri, 1999).

3. La costruzione del sé attraverso “l’alfabetizzazione emozionale”

I sentimenti, grazie all’apporto di numerosi studi e ricerche, sono stati riconosciuti come la trama fondativa e unitaria del sé sulla quale si costruisce l’identità della persona. Le emozioni sono, pertanto, gli elementi che fondano l’identità della persona, determinando le scelte e il pensiero ed influenzando sull’apprendimento.

Piaget ha posto in evidenza fin dalla fase senso-motoria, «l’inseparabilità della vita affettiva e cognitiva e l’indissociabilità degli stati affettivi e degli stati cognitivi»: infatti per lo sviluppo armonico della personalità è necessario una interazione tra cognizione ed affettività per il parallelismo che esiste nel pensiero umano tra il piano affettivo e quello umano.

Tra i processi emotivi e l’apprendimento esiste una profonda connessione, poiché esso si sviluppa sempre all’interno di una relazione affettiva.

Il *fattore emozione* costituisce, pertanto, l’elemento centrale intorno al quale è possibile organizzare e sviluppare una tipologia di competenze educative comprendenti la conoscenza di sé, la comunicazione e l’ascolto, le capacità relazionali e le abilità di aiuto, le strategie di gestione del disagio e delle conflittualità che si verificano in ogni ambito sociale. Le *competenze emozionali*, concettualmente conseguenti alle ricerche sull’*intelligenza emotiva* realizzate nel campo delle neuroscienze, offrono la possibilità di rilevare e di intervenire nelle situazioni di *disagio*, *disadattamento* e *handicap*, con strumenti psicopedagogici diretti a promuovere il benessere e tutte le potenzialità di crescita individuali e dei gruppi.

Gli esiti di numerosi studi hanno confermato che l’*intelligenza del cuore* può essere potenziata anche in soggetti meno dotati cognitivamente o in condizioni di diversa abilità, nei quali i problemi di autonomia e di autostima richiedono più attenzione. I programmi di *educazione alle emozioni* assumono di conseguenza valenza preventiva nel regolare l’equilibrio interiore e nel consolidare i fattori di protezione nei confronti delle disarmonie dello sviluppo. L’esplorazione dell’immenso *spazio interiore* potrà consentire di valorizzare ogni *diversità* e formare esseri umani completi, in un clima di libera espressione.

Le emozioni «sono depositarie della nostra storia, di ogni singolo elemento delle esperienze, dei rapporti e delle scoperte che abbiamo vissuto, ancor più di quanto non lo siano il corpo e la mente» (Cooper e Sawaf, 1997; corsivo mio) e assumono un ruolo determinante nelle diverse circostanze della vita personale e relazionale. Nello stesso modo interessano e definiscono totalmente il luogo educativo, perché costituiscono delle *attitudini fondamentali della persona* che influenzano profondamente tutte le altre capacità, sia interferendo con esse, sia facilitandole.

I processi di apprendimento e di insegnamento si costruiscono di conseguenza con la partecipazione indispensabile dei sentimenti, nell’integrazione inscindibile tra la ‘mente’ e il ‘cuore’ (Vignati, 2000).

È ormai accertato che «in un clima favorevole alla crescita, l’apprendimento è più profondo, procede più rapidamente [...] perché nel processo è investita l’intera persona, con sentimenti e passioni al pari dell’intelletto» (Rogers, 1978; corsivo mio).

I numerosi progetti di *alfabetizzazione emozionale* che da alcuni anni si stanno realizzando nelle scuole con l’intento di coltivare l’equilibrio emotivo e di costituire una *vaccinazione psicologica* contro il disagio, trovano riscontro nelle concezioni di Daniel Goleman (1996, 1998, 2002) che ha formulato una nuova teoria della *mente emozionale*, definendo come il repertorio comportamentale dell’uomo sia in buona parte determinato dalle emozioni.

4. Responsabilità, impegno e competenze dell’insegnante di “qualità”

Il ruolo del docente si colloca, oggi, in una scuola che trova «la sua intrinseca vitalità e finalizzazione nell’educazione», una scuola dell’uomo, per l’uomo e secondo l’uomo,

ossia dedita all'educazione (Agazzi, 1982, p. 50). L'insegnante ha, quindi, il compito di educare, giacché l'ambiente in sé, non educa, è educativo o diseducativo secondo l'intenzionalità di chi opera in esso, poiché afferma Viotto «solo la persona può essere educatore» (Viotto, 1982, p. 66). Mentre un tempo educare era un compito di tutta evidenza, che si svolgeva da sé, quasi per consequenzialità sociale, oggi invece è una sfida, realtà da ri-comprendere e ri-formulare: una sfida a tutto campo, da tutti i lati e per tutti i soggetti, nessuno escluso che spinge a condividere, spostandone appena la prospettiva: è l'invito del sociologo francese Edgar Morin affinché «tutti quelli che hanno il compito di insegnare (che per noi diventa "educare") si portino negli avamposti dell'incertezza del nostro tempo» (Morin, 2001, p. 14). Svolgere la professione di insegnante è "impegnativa", soprattutto nella società contemporanea, dove la questione educativa del nostro tempo si presenta sempre più complessa, tanto da assistere ad una sparizione dell'idea di educazione dall'orizzonte culturale e dall'immaginario sociale e ad una trasformazione di interessi e necessità; è cambiata la struttura e la concezione della famiglia, i rapporti tra giovani e adulti, il valore delle istituzioni e della religione, i modelli di vita e tutto questo ha contribuito a disorientare e spesso ad ostacolare e ri-definire un giusto ed integro processo educativo delle generazioni moderne.

Ai docenti viene chiesto di sapersi confrontare con situazioni sempre più complesse, caratterizzate da un alto grado di variabilità, da una costante necessità di adattamento, da relazioni articolate con soggetti diversi. Saper insegnare richiede, pertanto, una professionalità specifica che non si improvvisa, ma che è il risultato di un faticoso cammino e tra i tanti «aspetti importanti che contraddistinguono il professionismo dei docenti vi è quello che attiene al campo dell'etica professionale. Insegnare è un'attività pubblica, l'insegnante lavora quotidianamente sotto gli occhi dei propri allievi che imparano presto ad interpretare i suoi comportamenti e a trarne le conseguenze. Per questo rientra nella sfera del professionismo l'adozione di comportamenti adeguati al ruolo che si svolge, la capacità di proporsi come modello di persona colta ed educata» (Cenerini e Drago, 2000, p. 46).

I docenti, oggi, proprio per questo, non possono più fare affidamento sul tradizionale prestigio del ruolo che ricoprono; possono contare soltanto sull'autorevolezza che riescono a conquistarsi *sul campo*, dimostrando non soltanto l'indispensabile competenza professionale nel proprio specifico settore disciplinare, ma anche e soprattutto la serietà, il rigore, il piacere e l'entusiasmo della ricerca, la capacità di costituire modelli esemplari e di essere accettati e richiesti come guida, di mettersi in discussione e confrontarsi con gli altri, studenti e colleghi, alla ricerca di idee e di valori condivisi.

Ecco perché educare è tanto difficile e non solo a motivo dei tempi che cambiano: educare è difficile perché è un'arte che non si può inventare, ma che si deve pianificare e costruire; perché, oltre che un compito ed un dovere, educare è "cosa del cuore", e non solo della ragione o del buon costume, che nell'amore darà i suoi frutti, poiché è solo nell'amore che si preserva il bene dell'altro.

Anzi per don Giussani il cuore ha un valore riepilogativo, trascendente, «comprensivo di tutte quelle evidenze ed esigenze originali (giustizia, bellezza, bontà, verità) con cui l'uomo è proiettato dentro il confronto con tutto ciò che esiste...l'educazione è introduzione alla realtà» (Caselli, 2009, p. 54).

Il docente per educare con efficacia deve, dunque, tenere conto del fattore realtà, dalla quale l'educazione non può essere slegata. Egli dunque deve conoscere il contesto e l'ambiente in cui la persona si trova a vivere e deve, inoltre, capire quale sia il punto di partenza della persona da educare: capirne il punto reale di partenza significa poter trovare un percorso educativo graduale ed appropriato.

Conclusioni

La scuola è scuola di qualità se sarà in grado di interagire positivamente con gli allievi, con le loro famiglie e con il contesto sociale in cui opera; coinvolgere un numero cre-

scente di “attori”, stimolandoli alla partecipazione responsabile ed alla cittadinanza democratica, promuovendone la piena realizzazione in sintonia con le loro potenzialità ed accompagnandoli nel delicato processo di crescita, di sviluppo della personalità e di maturazione critica e sociale; adottare le metodologie e le tecniche didattiche più idonee per favorire l'apprendimento anche da parte degli alunni più problematici; creare un clima sereno e collaborativo; garantire l'uguaglianza delle opportunità per consentire a tutti la possibilità di esprimersi, con i linguaggi più appropriati alle singole realtà individuali, e di trovare risposta alle proprie esigenze personali. (Lawton, 1972, pp. 55-56).

La scuola deve fornire un'ampia cultura generale, deve mettere nelle condizioni di far acquisire agli alunni conoscenze, competenze e capacità critiche per svolgere un ruolo attivo nella società e partecipare da protagonisti ai processi di innovazione e di cambiamento. Tali obiettivi possono essere raggiunti mediante una modalità che sappia integrare insieme fattori conoscitivi, emotivi, relazionali, creativi, da ricostruire continuamente.

Lo sviluppo di conoscenze, capacità e competenze diventa via obbligata per una scuola chiamata a realizzare esperienze significative ed efficaci di apprendimento, recuperando gli aspetti dell'imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme con gli altri, imparare ad essere (Rapporto Unesco-Delors, 1996, p. 89).

Una scuola, che vuole formare giovani intelligenze critiche, deve garantire ai suoi alunni insegnanti di qualità, per cui gli ambiti di conoscenza e di capacità che devono essere conosciuti, sviluppati e potenziati per poter diventare insegnanti di “qualità” sono stati sintetizzati da U. Margiotta in cinque categorie, definite “dimensioni”: competenze disciplinari, competenze didattiche, competenze autoriflessive, competenze empatico – relazionali, competenze gestionali (Margiotta, 1999, p. 51).

Le competenze degli insegnanti sono spesso implicite, si riproducono nella riflessività individuale e nel lavoro fuori e dentro l'aula; si apprendono individualmente e collettivamente, si manifestano come traduzione delle idee di cambiamento e con esse emerge il campo dell'azione professionale possibile e si costruiscono i nuovi patrimoni professionali della scuola: «le competenze sono costantemente in itinere, vengono rinnovate e ristrutturare, anche radicalmente ... vengono definite nel presente e nel futuro, e in un futuro contrassegnato dall'innovazione e dalla trasformazione» (Cambi, 2004, p. 24).

Poiché le competenze mutano rispetto ai bisogni della società, la competenza generale che bisogna apprendere, come insegnano vari studiosi da Lyotard a Morin, è la capacità di “*apprendere ad apprendere*”, che ci fa avere quella conoscenza flessibile in grado di rispondere volta per volta alle necessità sociali. Ciò significa anche avere una conoscenza il più possibile personalizzata, “una testa ben fatta” come sostiene Morin.

Bibliografia

- Acone, G. (2005). *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*. Salerno: Edisud.
- Agazzi, A. (1982). Una scuola a misura d'uomo. In G. Rovea (Ed.), *Educazione a scuola nelle ideologie contemporanee*. Brescia: La Scuola.
- Blandino, G. e Granieri, B. (1999). *La disponibilità ad apprendere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Caselli, L. (2009). Un'educazione capace di parlare all'umano. In G. Chiosso, *Sperare nell'uomo*. Torino: SEI.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Cenerini, A. e Drago, R. (2000). *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Clarizia, L. (2000). *La relazione alla radice dell'educativo all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.

- Cooper, R. K. e Sawaf, A. (1997). *Il fattore emozione*. Torino: Sperling&Kupfer.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (2004). La relazione è anche una virtù?. *Animazione sociale: Mensile per operatori Sociali*, Novembre. Torino: Gruppo Abele.
- Ducci, E. (2002). *Educabilità umana e formazione, in Educarsi per educare. La formazione in un mondo che cambia*. Milano: Paoline.
- Goleman, D. (2002). *Essere Leader*. Milano: Rizzoli.
- Goleman, D.(1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: BUR.
- Goleman, D.(1998). *Lavorare con intelligenza emotiva*. Milano: BUR.
- Lawton, D. (1972). Scuole per domani. In E. J. King (Ed.), *Insegnanti e società in evoluzione*. Roma: Armando.
- Luhmann, N. e De Giorgi, R.(1992). *Teoria della società*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Maritain, J. (1973). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (1969). *Il Metodo*. Milano: Feltrinelli.
- Delors, J. (Ed.). (1996). *Learning: Il tesoro nel*. Paris: UNESCO.
- Rogers, C. (1978). *Potere personale*. Roma: Astrolabio.
- Vignati, R. (2000). La scuola delle emozioni. *Atti del Convegno: Un ponte educativo sul Terzo Millennio"* (04.11.2000). Fermo: Centro Studi P.S.
- Viotto, P. (1982). Il personalismo pedagogico. In G. Rovea (Ed.), *Educazione a scuola nelle ideologie contemporanee*. Brescia: La Scuola.



La formazione degli insegnanti in relazione alle problematiche di salute degli studenti immigrati di provenienza a matrice islamica in Italia Orientamenti pedagogici europei e italiani

Italian teachers' training related to health issues of immigrant students belonging to an Islamic heritage European and Italian pedagogical guidelines

Pasquale Renna

Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Dottorato di ricerca in Ambiente, Medicina e Salute
renna_pasquale@libero.it

ABSTRACT

This paper proposes an analysis of teachers' needs for training, especially among the Italian upper secondary school. Such an account acknowledges the priority of providing teachers with training about the health needs of Islamic students, belonging to the second religious group in Italy.

Un'analisi dei bisogni formativi degli insegnanti, specialmente nella Scuola Secondaria Superiore in Italia, non può fallire nel prendere in considerazione la necessità crescente di formazione riguardo ai bisogni di studenti islamici, essendo l'Islam la seconda religione italiana.

KEYWORDS

Intercultural training, Islam, Health care promotion, Teacher, School.
Formazione interculturale, Islam, Promozione della salute, Insegnante, Scuola.

Introduzione

L'Islam, come è noto, non è soltanto una fede religiosa di carattere monoteistico, ma, a partire dai precetti del libro sacro: il Corano, e della Sunna, che racchiude una plurisecolare produzione giuridica, è un complesso ed articolato sistema di norme che regolano ogni aspetto della vita del credente. L'immigrato di provenienza a matrice islamica, dunque, non può non tener conto dell'ampia precettistica che concerne, ad esempio, comportamenti relativi all'igiene, alla dieta, all'abbigliamento. Tali fattori influiscono sulla qualità della vita e sul contesto scolastico, il quale rappresenta, nella fattispecie della situazione italiana, una fucina multiculturale che ha le potenzialità per divenire un laboratorio interculturale. Il processo di transizione dal multiculturalismo alla convivialità interculturale coinvolge in prima istanza il docente che, a motivo della particolare autorevolezza conferitagli dal suo ruolo, potrebbe divenire, se ricevesse un'opportuna formazione e motivazione in merito, una figura-chiave nei processi di reciproca conoscenza e apprezzamento che dovrebbero caratterizzare

una società (di cui la Scuola è un significativo microcosmo) autenticamente democratica. Il medico di medicina generale potrebbe essere proficuamente coinvolto nell'elaborazione di protocolli formativi destinati primariamente ai docenti, e, in seconda istanza e servendosi di opportune mediazioni, anche ai genitori e agli alunni.

1. Orientamenti internazionali circa la promozione della salute

La formazione scolastica ha, tra i suoi obiettivi-chiave, non soltanto l'apprendimento di concetti e di nozioni che descrivano e spieghino gli aspetti della "realtà" che ci circonda (Zucconi e Howell, 2003:246-249), ma anche la promozione di un processo di apprendimento globale che coinvolga la personalità dell'alunno. In tal senso, la scuola si qualifica come vivaio di relazioni umane e luogo di lavoro in grado di rispondere a tre richieste fondamentali: (a) curare la preparazione professionale e facilitare il processo di inserimento nel mondo del lavoro; (b) aiutare i giovani a comprendere la propria personalità e svilupparla, dando loro la possibilità di imparare a godere di un vasto arco di attività espressive, come la letteratura, la musica e lo sport; (c) favorire la formazione del cittadino per renderlo capace di partecipare attivamente alla gestione democratica della società. Così la Carta di Ottawa per la Promozione della Salute, dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 1986):

«La Promozione della Salute favorisce lo sviluppo personale e sociale offrendo un'informazione ed una educazione per la salute e rinforzando le competenze personali. Essa così moltiplica le opzioni e permette alle persone di meglio padroneggiare la propria salute ed il proprio ambiente, e di operare scelte favorevoli alla salute. È indispensabile dare alle persone i mezzi per apprendere durante tutta la vita, di prepararsi alle diverse tappe della vita e di fronteggiare i traumi e le malattie croniche. È necessario facilitare questo processo a scuola, in famiglia, al lavoro e nella comunità. Un intervento si impone attraverso la mediazione di istituzioni di formazione».

L'impatto che la traduzione pratica di queste aspettative, in termini di attività formative, ha sugli studenti non è di scarso valore: le modalità di insegnamento possono migliorare o peggiorare l'autostima delle persone, modificare in senso positivo o negativo i loro comportamenti e la formazione dei costrutti personali, e, in sostanza, influenzare il loro modo di costruire la realtà. In tal senso, dopo la famiglia di origine, il processo formativo realizzato nella scuola è di primaria importanza al fine della creazione di una realtà consensuale. Per tale ragione tutta l'esperienza scolastica è un potente fattore che consente di formare giovani cittadini.

Essa, infatti, contribuisce al processo di socializzazione, modella l'identità, aiutando o ostacolando lo sviluppo di un potenziale innato. Le scuole, così, sono punti di aggregazione importanti per sviluppare una cultura della salute in un periodo in cui vanno a strutturarsi abitudini e convinzioni che saranno mantenute per tutta la vita. Esse hanno quindi un ruolo chiave nella promozione della salute, e dovrebbero cogliere l'occasione che viene loro data di contribuire a costruire il futuro della società attraverso lo sviluppo di programmi di promozione della salute fisica, mentale e sociale, in modo che esse stesse divengano *scuole promotrici di salute*.

«La realizzazione di un ambiente sano, l'acquisizione di stili di vita individuali e collettivi corretti, la capacità di operare scelte selettive e strategiche passa dalla formazione di cittadini che la scuola educa e che rappresentano il potenziale di un corretto sviluppo ecologico, ambientale e sociale. Ma il contesto scolastico, che deve garantire la realizzazione di queste finalità, è esso stesso un luogo salubre?» (De Nicolò,

2002, p. 33).

A causa del legame importante tra scuola e salute l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), con un documento chiamato "Global School Health Initiative", ha lanciato, per l'appunto, una Iniziativa Globale per la promozione della salute nella Scuola, una Iniziativa Globale della Salute nella Scuola.

«La salute è direttamente collegata ai risultati scolastici, alla qualità della vita e alla produttività economica. La ricerca, sia nei paesi industrializzati che in quelli in via di sviluppo, ha dimostrato che i programmi scolastici per la salute possono contemporaneamente ridurre i problemi di salute, accrescere l'efficienza del sistema scolastico e migliorare lo sviluppo della salute pubblica, dell'istruzione e dell'economia di ogni paese»¹ (WHO, 1995, p. 1).

L'OMS definisce "Scuola Promotrice di Salute" quella che costantemente consolida la propria capacità di essere ambiente favorevole alla salute per apprendere e lavorare. La *scuola sana*, dunque, coinvolge i dirigenti sanitari e scolastici, gli insegnanti e i loro sindacati, gli studenti, i genitori, operatori nel campo della salute e le personalità di spicco della comunità nell'impegno di rendere la scuola un luogo sano; si adopera per fornire: un ambiente favorevole alla salute, istruzione e servizi scolastici sulla salute attraverso progetti orientati alla scuola e alla comunità e oltre; programmi di promozione della salute per gli studenti e il personale scolastico; programmi sull'alimentazione sana; politiche e pratiche che rispettano l'autostima dell'individuo. Essa, inoltre, è centrata non sull'insegnamento ma sulla facilitazione dell'apprendimento, e si avvale di docenti efficaci nel promuovere la crescita dei propri studenti (Pinto Minerva, 2002, p. 16).

Il progetto dell'OMS per le scuole sane riconosce la necessità di coordinarsi con organizzazioni e altre risorse per formare i docenti, di incoraggiare l'integrazione nei curricula scolastici di programmi sulla salute, di effettuare un censimento della salute degli studenti e dello sviluppo di ambienti scolastici favorevoli sia a livello fisico che psicosociale.

A tal proposito, il presente progetto di ricerca è fondato sulla convinzione per cui la formazione degli insegnanti in relazione alle problematiche di salute degli studenti immigrati di provenienza a matrice islamica in Italia necessita di un sistema formativo integrato che valorizzi adeguati processi di collaborazione tra Sistema Scolastico, Servizio Sanitario Nazionale, ed Autorità religiose islamiche riconosciute dallo Stato.

Dal momento, infatti, che tanto l'imam quanto il medico di medicina generale rappresentano entrambi un sicuro punto di riferimento per i soggetti di provenienza a matrice islamica, potrebbero essere coinvolti in una progettualità formativa volta:

- a mettere in luce quelle particolari esigenze di salute degli immigrati di provenienza a matrice islamica che abbiano un carattere sia culturale sia clinico;
- a sensibilizzare gli insegnanti, attraverso l'intervento di una competenza esperta, verso le esigenze ed i problemi di salute degli alunni di provenienza a matrice islamica, in modo che possano facilitare la convivialità delle differenze in classe.

In particolare, il medico di medicina generale potrebbe ricevere dagli insegnanti dei periodici feedback in merito alla qualità dell'integrazione degli alunni di provenienza a matrice islamica in classe, che, come è noto, offre un quadro sintetico del grado di inclusione sociale della popolazione di provenienza a matrice islamica.

1 Traduzione a cura di Pasquale Renna.

2. L'Islam a scuola in Italia. Una risorsa per la costruzione di una cittadinanza possibile

Milena Santerini propone un'idea di cittadinanza che promuova la valorizzazione delle differenze in quanto agenti di accrescimento e potenziamento di personalità autonome e mature. Le differenze, comunque, rischiano di semplicemente giustapporsi le une alle altre, se non vengono promosse, mediante opportuni processi formativi, prassi di concreta solidarietà che diano corpo ad un vivere insieme improntato alla reciproca accoglienza.

«Una cittadinanza consapevole dal punto di vista interculturale utilizza la “scoperta” delle differenze per suscitare confronto e dibattito, nella tensione, tuttavia, a cercare convergenze e somiglianze [...] La coesione sociale nasce non solo dal “diritto alla diversità” ma anche dal “diritto alla somiglianza”, che pone tutti i membri di una comunità alla ricerca di un *modus vivendi* ordinato alla solidarietà.» (Santerini, 2010, pp. 92-93).

In ambito scolastico è possibile promuovere prassi di conoscenza e apprezzamento nei riguardi degli alunni di provenienza a matrice islamica mediante percorsi formativi in cui gli insegnanti siano predisposti, anche in un'ottica di interdisciplinarietà, a focalizzare precise tematiche della fede e della prassi islamica, come il digiuno del Ramadan, che contengono un potenziale valoriale in grado di giovare alla classe nel suo complesso.

Il digiuno del Ramadan, infatti, non implica soltanto l'astensione dal consumo di alcuni alimenti che l'islam considera proibiti, come troppo spesso viene sottolineato, ma comporta l'assunzione di comportamenti obiettivamente positivi, come l'autocontrollo nell'assunzione del cibo (la cui mancanza determina gravi problemi di salute, cagionati da ipertensione e diabete, nell'ambito della popolazione italiana nel suo complesso) e la condivisione del proprio cibo con gli altri.

«Anche le norme di alimentazione sono spesso al centro dell'attenzione quando si parla di islam a scuola [...] Pur senza compromettere la salvaguardia dei minori e del clima sereno della comunità scolastica, è necessario quindi valorizzare le legittime esigenze che il Ramadan esprime, sottolineando i valori comuni a varie tradizioni religiose che sono insiti nel precetto del digiuno musulmano, da mettere anche a tema durante l'attività scolastica: simbologia dei riti, attenzione per i meno fortunati, dominio di sé. Nel caso di atteggiamenti intransigenti, la scelta corretta dovrebbe essere quella di aprire un dialogo con i genitori dei bambini, utilizzando se necessario la mediazione di un imam autorevole della comunità.» (Branca e Santerini, 2008, pp. 70-71).

Quanto sopra accennato a proposito del digiuno vale per molti altri precetti religiosi che, se opportunamente mediati da un'insegnante adeguatamente formato, possono divenire concreti agenti di educazione alle differenze e promozione della salute per l'intera classe.

3. Scuola e Islam. Un sistema integrato per la formazione interculturale degli insegnanti

Il presente progetto si propone di ipotizzare, mettere a punto e sperimentare, mediante una collaborazione con gli Ordini dei Medici locali ed i medici di medicina generale disponibili, un modello di intervento di promozione della salute rivolto ad insegnanti della scuola secondaria, centrato sulla presa di consapevolezza dei bisogni di salute degli immigrati di provenienza a matrice islamica, secondo i seguenti steps.

- Mediante una review della legislazione regionale in materia sanitaria ci si propone di contezza dei servizi a cui i soggetti immigrati hanno diritto.
- Mediante un'indagine preliminare, condotta tramite un'intervista rivolta al Direttore dell'ASL locale, inoltre, ci si propone di rendere conto del grado di attuazione dei servizi per immigrati previsti dal quadro legislativo regionale.
- Mediante l'ausilio di medici di medicina generale e di guide religiose islamiche disponibili, si predispone, per gli insegnanti, un protocollo formativo incentrato sul metodo autobiografico. In tal modo il formatore ottiene un bagaglio di competenze atto a mettere in luce il patrimonio di conoscenze implicite dello studente di provenienza a matrice islamica circa le questioni della salute e della malattia e i suoi eventuali problemi tanto nel rapporto con il medico occidentale, quanto nella relazione formativa con l'insegnante. Gli insegnanti coinvolti nel progetto, in seguito, predisporranno un'esperienza di atelier autobiografico condotta in una classe in cui siano presenti alunni di provenienza a matrice islamica.
- Mediante un *focus group*, previsto in un momento successivo al termine del laboratorio autobiografico, ci si propone, coinvolgendo tanto i medici di medicina generale quanto gli insegnanti che abbiano preso parte all'esperienza formativa, di raccogliere i bisogni di formazione degli insegnanti che possano essere implementati mediante ulteriori protocolli.

Con il progetto di ricerca sopra esposto nelle sue linee essenziali, ci si attende, come risultato auspicato, che, in seguito proprio alla realizzazione di un'opportuna formazione rivolta agli insegnanti, di cui si è detto sopra, nel sistema scolastico italiano si possa proporre, sebbene gradatamente, un efficace modello di "education from religion" (Branca e Santerini, 2008, p. 64).

L'"education from religion", prevede un'educazione gestita dalle autorità scolastiche e pubbliche locali con l'ausilio di figure esperte, quali, nella nostra fattispecie, il medico di medicina generale, il quale potrebbe essere efficacemente coadiuvato, nella lettura delle implicazioni culturali delle problematiche di salute degli studenti islamici, anche dall'eventuale supporto di autorità religiose. Tipica del modello britannico di educazione religiosa, essa tende a rimarcare il concetto per cui è possibile realizzare forme di proficuo apprendimento dalle organizzazioni religiose, così come anche dalle tradizioni filosofiche, purché siano coinvolte mediante i giusti strumenti di riconoscimento e di intervento istituzionale. Si tratta, in altre parole, di una forma di riconoscimento della razionalità dei discorsi di carattere religioso e laico, che è in perfetta sintonia con gli obiettivi della laicità italiana.

Conclusioni

Il modello di "progetto educativo interculturale" nel campo della promozione della salute, è destinato, mediante una previa formazione da parte del corpo docente, ad alunni di un contesto-classe in cui siano presenti soggetti di provenienza a matrice islamica, in modo da sondarne i disagi nel campo della espressione delle esigenze di salute, nonché le risorse che la classe può mettere in campo al fine di promuovere un'autentica integrazione, fondata sul principio del reciproco apprezzamento e della convivialità delle differenze (Santerini, 2010, pp. 89-93).

La presenza islamica nella scuola pubblica, inoltre, ci ricorda che gli adolescenti e i giovani musulmani che oggi frequentano la scuola italiana diverranno i cittadini di domani.

Predisporre un protocollo formativo sulla promozione della salute, che abbia al centro la formazione degli insegnanti e che sia destinato agli alunni, significa recepire alcune delle esigenze essenziali dei futuri cittadini italiani.

Sarà possibile, in tal modo, focalizzare forse la più importante delle "garanzie positive" (Branca e Santerini, 2008, p. 59), che esprime il campo delle potenzialità. Le ga-

ranzie positive, non di rado, mettono in luce le difficoltà operative del sistema scolastico italiano, il quale, a partire dalla “scuola dell’autonomia”, rischia di produrre tante “monadi scolastiche” che potrebbero far rimpiangere un centralismo in grado di calare dall’alto, omogeneamente, misure comuni per tutti, e di cui si avverte la necessità al fine di promuovere processi efficaci di integrazione ed inclusione scolastica e, da ultimo, sociale.

Bibliografia

- Branca, P. e Santerini, M. (2008) *Alunni arabofoni a scuola*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2007). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Council of European Union (2008). *Joint report on Social Protection and Inclusion* (Report No. 7274/08). Brussels.
- De Nicolò M. (2002). La promozione della salute per una scuola di qualità. In F. Pinto Minerva, G. Palasciano e M. De Nicolò (Eds.), *Il profilo di salute della scuola* (pp. 31-42). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Eckmann, M., Eser Davolio, M. (2002). *Pédagogie de l'antiracisme. Aspects théoriques et supports pratiques*. Genève: IES.
- Ferrari, A. (2008). La scuola italiana di fronte al paradigma musulmano. In Ferrari, A. (ed.). *Islam in Europa/Islam in Italia tra diritto e società*. Bologna: Il Mulino.
- Ferrari, S. (Ed.). (1996). *L'Islam in Europa. Lo statuto giuridico delle comunità musulmane*. Bologna: Il Mulino.
- Fondazione Zoè (2009). *La comunicazione della salute. Un manuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frisina, A. (2003). Quale Islam si propone e quale Islam si percepisce? Un’analisi tra le scolaresche italiane: il caso milanese. In G. Sciortino e A. Colombo (Eds.). *Stranieri in Italia. Un’immigrazione normale*. Bologna: Il Mulino.
- Gallelli, R. (1998). *Salute, cultura, educazione*. Bari: Adda.
- Guolo, R. (2003). *Xenofobi e xenofili. Gli Italiani e l'Islam*. Roma-Bari: Laterza.
- Gusdorf, G. (1991). *Auto-bio-graphie*. Paris: O. Jacob.
- Marhaba, S. e Salama, K. (2003). *L'anti-islamismo spiegato agli italiani. Come smontare i principali pregiudizi sull'Islam*. Trento: Erickson.
- Mariani, U. (2001). *Educazione alla salute nella scuola. Costruzione del benessere e prevenzione del disagio*. Trento: Erickson.
- Pace, E. (2004). *L'Islam in Europa: modelli di integrazione*. Roma: Carocci.
- Pinto Minerva, F. (2002). *Una scuola per la salute*. In F. Pinto Minerva, G. Palasciano e M. De Nicolò (Eds.), *Il profilo di salute della scuola* (pp. 31-42). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ramberg, I. (Ed.) (2006). *La paura dell'Islam e i giovani*. Roma: Sapere 2000.
- Roy, O. (2003). *Global Muslim. Le radici occidentali nel nuovo Islam*. Milano: Feltrinelli.
- Saint-Blancat, C. (Ed.) (1999). *L'Islam in Italia. Una presenza plurale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Santerini, M. (2008). *Islam e islamofobia in classe*. In P. Branca e M. Santerini, *Alunni arabofoni a scuola*. Roma: Carocci.
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Van Driel, B. (Ed.) (2004). *Confronting Islamophobia in Educational Practice*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- World Health Organization, WHO (Organizzazione Mondiale della Sanità, OMS). (1986). *Carta di Ottawa per la promozione della salute*. Retrieved from <http://giovani.provincia.so.it/xcontents/documentazione/20060313_123239_1.pdf>.
- World Health Organization, WHO (Organizzazione Mondiale della Sanità, OMS). *Who's Global School Health Initiative: Helping Schools to Become Health-Promoting Schools. WHO Information Fact Sheets, 2, 1-5*.
- Zucconi, A. e Howell, P. (2003). *La promozione della salute. Un approccio globale per il benessere della persona e della società*. Molfetta: La Meridiana.



Etnografia in contesti scolastici Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia Focus sulla metodologia

Ethnography in schools - A research perspective between anthropology and pedagogy Focus on methodology

Sabina Leoncini

Università degli Studi di Firenze
Dottorato in Scienze della Formazione
sabinaleoncini@virgilio.it

ABSTRACT

This paper is concerned with ethnography at school and the methodology required conducting an observational inquiry in an educational context. It explores the possibility of interconnecting pedagogy and anthropology, by using the methodology of one to study problems typical of the other. During last century, the works of J. Ogbu, M. Mead, and Y. Shavit, helped the development of disciplines such as sociology of education and anthropology of education. This work will analyse the methodological aspect affecting the method of ethnography, hence enhancing reflexive remarks coming from a brief account of Italian anthropology of education. Furthermore, it will propose the idea of schooling by starting from anthropology. In addition, some limitations about such method are explained. The focus will be on the following issues: researchers' reflexive attitude, the dialogical character of ethnographic accounts, and the linguistic perspective. In its conclusion, this paper will claim that the usage of such techniques will help improving the role of teachers, which are fundamental for our society.

Questo articolo riguarda l'etnografia a scuola e la metodologia per condurre un'osservazione in un contesto educativo. Con questo si intende la possibilità di interconnettere la pedagogia e l'antropologia attraverso l'uso della metodologia dell'una per studiare i problemi tipici dell'altra. Durante l'ultimo secolo, grazie al lavoro di studiosi come J. Ogbu, M. Mead e Y. Shavit, si sono sviluppate le discipline della sociologia dell'educazione e l'antropologia dell'educazione. Il presente lavoro analizzerà l'aspetto metodologico che influenza in particolare il metodo etnografico e la riflessione conseguente a un breve resoconto dell'antropologia dell'educazione in Italia. Quindi, proporrà come far scuola a partire dall'antropologia, svilupperà alcune considerazioni circa i limiti di questo metodo. Tutto ciò, focalizzandosi sulla riflessione del ricercatore, sull'aspetto dialogico del resoconto etnografico e sulla prospettiva linguistica. Nelle conclusioni, si richiama l'uso di queste tecniche allo scopo di migliorare la figura dell'insegnante, essendo fondamentale il suo ruolo nella società.

KEYWORDS

School, Observation, Ethnography, Education.
Scuola, Osservazione, Etnografia, Educazione.

Introduzione

La scuola costituisce il luogo di convivenza, per eccellenza, di persone provenienti da mondi completamente diversi che trascorrono e condividono insieme un percorso di crescita e di maturazione unico e irripetibile, che i libri di testo e i programmi cercano di indirizzare, coadiuvati dagli/dalle insegnanti. La scuola oltre a questo ha anche una funzione sociale, di aggregazione, che naturalmente può avere anche dei risvolti negativi. Il racconto di ciò che avviene in questo “micro-mondo” ci serve quindi a capire e migliorare il futuro della società intera, ed è per questo che i ricercatori devono, a mio avviso, entrare nella scuola, nel vero senso della parola, cercando non solo di incidere sulla didattica, ma cercando di descrivere ciò che avviene, comunicando con essa e con chi ne fa parte (non solo studenti e insegnanti ma anche le altre figure presenti) per creare per quanto possibile un modello di scuola sostenibile, di qualità, che rispetti i diritti umani, che porti avanti l’idea di benessere e di serenità.

All’interno delle scienze sociali l’etnografia risulta uno strumento in grado di descrivere quelle “micro-pratiche” (Simonicca, 1997) che sfuggono alla ricerca quantitativa. Ed è per questo che pedagogia e antropologia trovano negli studi di antropologia dell’educazione, già presenti dalla seconda metà del novecento (Gobbo, 1996), una sorta di “sincretismo disciplinare” che in qualche modo cerca di studiare i problemi dell’una attraverso la metodologia dell’altra determinando riflessioni come quella di Margaret Mead che sosteneva che le differenze tra i popoli hanno basi culturali e non razziali e che quindi l’educazione è alla base di questo fenomeno (Simonicca, 1997). Altro motivo per cui è importante indagare il mondo della scuola attraverso l’osservazione è la necessità di analizzare e comprendere la presenza e il ruolo di culture subalterne e culture dominanti che attraverso la scuola vengono tramandate, creando o meno disparità insanabili che condizionano spesso l’intera vita degli studenti (Bourdieu, 1998). In questo contesto si inseriscono gli studi di J. Ogbu sul rendimento degli studenti immigrati in America negli anni sessanta sui quali torneremo in seguito soffermandoci sull’aspetto metodologico. Gli studi che si sono poi soffermati sulla stratificazione sociale (Shavit, 2007) hanno gettato le basi di discipline oggi affermate anche a livello accademico come l’antropologia dell’educazione e la sociologia dell’educazione. Il focus di questo articolo riguarda quindi proprio la metodologia dell’etnografia a scuola cercando di sviluppare una riflessione non necessariamente esaustiva, a partire dall’esperienza italiana ma che proponga degli spunti per coloro che sono interessati ad approfondire questo argomento.

1. Pedagogia Interculturale e Antropologia dell’educazione in Italia: un breve accenno

I primi studi in cui degli antropologi culturali hanno iniziato ad occuparsi di educazione risalgono alla fine degli anni settanta. In questi anni M. Callari Galli e G. Harrison cercarono di descrivere il processo di esclusione e discriminazione che la povertà e le limitate prospettive lavorative della Sicilia dell’epoca avevano causato. Nel 1975 M. Callari Galli pubblica *Antropologia e educazione* in cui esamina la relazione tra educazione e antropologia culturale e riflette in maniera critica sul suo lavoro presentando cultura ed educazione come collegate intrinsecamente. L’importanza della collaborazione di queste due discipline si relaziona anche alla situazione storica italiana; una giovane unità nazionale in cui le caratteristiche culturali, folkloristiche e linguistiche di alcune regioni venivano messe da parte per dar vita ad un’architettura scolastica di stampo nazionalista. Nell’ottica di Callari Galli (Gobbo, 2012) solo l’antropologia avrebbe potuto guidarci per imparare la diversità culturale altrui, nonché come relazionarsi all’altro, agli altri. Solo negli anni novanta avvenne un pieno riconoscimento della storia italiana delle differenze linguistiche e culturali. La giustizia sociale fu percepita come una questione di equità sociale ed economica. Si partiva dal

presupposto riconoscimento delle diversità interne in ambito italiano per dar vita ad un nuovo incontro tra antropologia ed educazione ed accogliere, in seguito ai fenomeni migratori, le diversità “esterne”. Molti studiosi, erano pronti a definire l’Italia non più un paese di emigrazione ma di immigrazione. Le classi apparivano sempre più ricche di lingue, religioni e significati diversi che crearono un’urgenza dell’elaborazione di un approccio interdisciplinare che promuovesse il dialogo e il superamento dei conflitti. Il contributo di F. Gobbo a questa disciplina ha portato, attraverso i suoi scritti e la collaborazione con J. Ogbu, ad un confronto e ad un’apertura tra il dibattito italiano, in un quadro europeo, e quello anglo/americano in merito al rapporto tra antropologia ed educazione e pedagogia interculturale soffermandosi sui temi di minoranza, identità, performance. Dalla metà degli anni novanta sono state condotte numerose ricerche all’interno della classe, portate avanti da antropologi dell’educazione o da pedagogisti interculturali con l’utilizzo del metodo etnografico, che hanno arricchito il panorama teorico italiano attraverso risultati ottenuti in contesti di ricerca educativa. La proposta di Gobbo (2012) di rendere gli insegnanti etnografi di se stessi ha portato a capire che i cambiamenti all’interno della classe e le relazioni tra studenti possono avere origine non solo dalle differenze culturali, etniche linguistiche tra gli studenti, ma anche dall’atteggiamento e dalle aspettative dell’insegnante. Oltre all’osservazione in classe, come vedremo in seguito in questo articolo, l’utilizzo del metodo etnografico anche fuori dalla classe, e non solo con studenti e insegnanti, permette di riflettere sul processo di inclusione e integrazione, per avere una visione comprensiva dei processi educativi e delle relazioni interculturali.

2. Come condurre un’osservazione partecipante a scuola

Le basi metodologiche di un’osservazione a scuola sono costituite dalle tradizionali tecniche di indagine tipiche della ricerca in campo antropologico: osservazione partecipante, ascolto e interviste.

Per osservazione partecipante, s’intende la partecipazione alle lezioni in classe per un determinato numero di ore in cui si osservano gli avvenimenti, le interazioni, i dialoghi, le relazioni tra gli studenti e tra gli studenti e gli insegnanti all’interno della classe.

L’osservazione, solitamente viene registrata con videocamera o con mp3 e accompagnata da delle note di campo andando poi a costituire con altre riflessioni quotidiane il diario di campo, strumento fondamentale per stendere in seguito l’opera di scrittura.

Altro metodo che può essere utilizzato sono le interviste e le storie di vita, da svolgere con i genitori, con il personale scolastico, con le insegnanti, con le istituzioni locali. Naturalmente altre metodologie tipiche delle scienze umane (il questionario, l’intervista strutturata e semi-strutturata, il focus group, la ricerca d’archivio, la grounded theory ecc..) possono essere utilizzate, in particolare per ovviare a problemi di tipo linguistico o per una maggiore adeguatezza teoretica. L’importanza del lavoro sul campo è ciò che caratterizza l’etnologia in rapporto alle altre scienze poiché al contrario di queste, la dialettica fra teoria e raccolta dei fatti avviene durante la ricerca sul campo; talvolta anche la raccolta quotidiana delle osservazioni provoca importanti cambiamenti nell’orientamento teorico della ricerca e questo è il motivo per cui l’etnologia considera il campo come un laboratorio (Cresswell, 1981). A questo proposito anche le osservazioni di Ogbu, che ha dato un prezioso contributo all’evoluzione dell’etnografia in campo educativo, in merito alla “micro-etnografia” e alla “etnografia di multilivello” sono da prendere in considerazione. Per “micro-etnografia” s’intende la concentrazione su un’analisi degli eventi che si verificano in classe, a scuola o nella famiglia ma che probabilmente non è sufficiente a chiarire molti dei fattori che influenzano l’esperienza scolastica di appartenenti a diversi gruppi sociali anche se spiega la variabilità del rendimento scolastico dei gruppi sociali stessi.

Nell'“etnografia di multilivello” la ricerca e la raccolta di dati avvengono su diversi livelli, dalla classe scolastica, alla famiglia, alla società fino agli eventi storici e sociali più vasti (Gobbo e Gomes, 2003). Lo spazio di osservazione (la scuola) diventa quindi anche spazio legato all'immaginazione, alle rappresentazioni, alla sperimentazione di nuove identità che racchiudono in sé elementi dell'immaginario collettivo che vanno a smaterializzarsi per prendere forme nuove, complesse, inestricabili. Il ricercatore non può d'altra parte sottrarsi ad un processo di cambiamento ed egli in primis è colui che mette in discussione la propria identità. Spesso anche le rappresentazioni del ricercatore attingono considerazioni e immagini, più o meno consapevolmente, da fonti diversificate e sono, oltre che “solidamente” fondate sui principi della scienza antropologica e sulle descrizioni etnografiche, anche influenzate dagli stereotipi dominanti e dalle fantasie della società da cui il ricercatore proviene (Sacchi, 2003). Nello scrivere le note di campo e nella loro rielaborazione per ottenere una descrizione etnografica, è importante tenere di conto di queste tre caratteristiche elencate da Geertz (1987).

- la descrizione etnografica è interpretativa;
- quello che interpreta è il flusso del discorso sociale;
- l'interpretazione ad essa inerente consiste nel tentativo di preservare il detto di questo discorso dalle possibilità che esso svanisca e di fissarlo in termini che ne consentono una lettura.

Per quanto riguarda il processo di scrittura dei dati emersi attraverso l'osservazione, secondo alcuni studiosi è opportuno differenziare il momento della presenza del ricercatore sul campo da quello della stesura dell'elaborato finale proprio perché è importante che i due momenti siano ben distinti, fin dall'elaborazione iniziale del progetto di ricerca. Il testo, diversamente dal discorso, può viaggiare. Se è vero che molta scrittura etnografica è prodotta sul campo, la composizione effettiva del testo è svolta solitamente altrove. Dei dati costituiti in condizioni discorsive, di dialogo, ci si impossessa solo in forme testualizzate. Gli avvenimenti e gli incontri della ricerca si sedimentano in appunti presi sul campo e l'esperienza diventa narrazione, evento significativo o esempio (Clifford, 1987).

3. Rischi, limiti e variabili di cui tenere di conto

Accennando ai limiti e agli eventuali punti critici dell'utilizzo delle metodologie sopra discusse, è importante riflettere su due questioni basilari che riguardano il punto di partenza per la definizione del metodo da utilizzare durante la ricerca sul campo.

- Cosa accade all'interno della scuola in quanto istituzione;
- Quali potrebbero essere le difficoltà nel condurre un progetto di ricerca in un contesto in cui potrebbe essere presente una forma di “violenza strutturale” (Galting, 1996, 2000), di violenza diretta, di disagio sociale.

Francesca Gobbo (1996) sostiene che nella pratica educativa come nel lavoro “sul campo” ci si trova spesso di fronte a situazioni e questioni impreviste: impreviste dalle teorie, dai saperi disciplinari, dalle ipotesi di ricerca. L'antropologia (così come una certa filosofia dell'educazione) ci mette a disposizione una modalità di indagine che, valorizzando la riflessività, l'immaginazione, la flessibilità e, innanzi tutto, l'ascolto, permette di affrontare tali situazioni e questioni, e di restituirle in tutta la loro complessità al lettore, provocandone ulteriori riflessioni, congetture e rielaborazioni.

Numerose sono le difficoltà nel condurre una ricerca sul campo in un contesto di violenza e di disagio sociale. Primo fra tutti i rischi è quello di trovarsi “inclinato” in un gruppo piuttosto che in un altro (Piasere, 2002); in questo caso il ricercatore deve

scegliere a quale schieramento avvicinarsi senza perdere la possibilità di confrontarsi anche con l'altro o con gli altri gruppi sociali presenti sul territorio. Potrebbero infatti essere compromessi i contatti con un gruppo sociale o con l'altro. L'altro rischio che ne consegue è quello di identificarsi nella sofferenza di un gruppo sociale escludendo la sofferenza dell'altro o degli altri gruppi, divenendo parte integrante dell'attivismo che ha come presupposto l'emancipazione di quel determinato gruppo.

In questi casi è importante secondo Dei mantenere comunque in maniera sobria le regole del metodo e della critica delle fonti, del rigore argomentativo, e anche mantenere quella certa dose di distacco da immediate finalità pratiche che è sempre requisito del lavoro scientifico (Dei, 2005). In quest'ottica il lavoro sul campo diventa unico e singolare, benché il ricercatore si porti dietro il suo bagaglio teorico, egli sperimenta il suo "essere qui adesso" infatti sostiene Kilani «La presenza sul campo è anche un'esperienza personale, una situazione d'interazione dinamica (un dialogo continuo fra l'interprete e l'interpretato) e un processo di conoscenza che fa intervenire problemi e livelli differenti di risoluzione di essi» (Kilani, 1994, p. 154).

4. Autoriflessione del ricercatore e antropologia dialogica

Vorrei fare un breve riferimento all'autoriflessione del ricercatore e alla sua importanza. Egli infatti è parte della ricerca in quanto la sua presenza è partecipe degli avvenimenti che osserva. È indispensabile quindi una riflessione sul proprio ruolo, sulla propria identità, sui propri valori che diventano parte del bagaglio interpretativo di cui si serve il ricercatore stesso. In merito gli insegnamenti di Edgar Morin (2003) sono fondamentali, egli sostiene che oggi si viva in un mondo cronometrato, affrettato, ed in cui i tempi della riflessione e dell'autoriflessione mancano, che non ci sia abbastanza investimento riflessivo, né in politica, né altrove, che si viva giorno per giorno e che si sia presi dalle pianificazioni, dalle programmazioni. Da tener presente nell'ambito di una ricerca etnografica nell'ambito scolastico è l'idea di una ricerca dialogica che tenga di conto delle voci degli osservati. L'etnografia non presenta un obiettivo resoconto non contestato delle altre esperienze ma deve dare chiara voce agli osservati. Una ricca descrizione etnografica, dovrebbe includere l'analisi dei dati emersi e la voce dei soggetti osservati come anche quella del ricercatore che rivela se stesso e la sua soggettività nel racconto.

Il resoconto etnografico odierno rimanda alla volontà del ricercatore, di porre la dimensione dialogica come intenzionalmente presente. Questo dimostra l'intenzione del ricercatore di voler mettere al corrente il lettore delle condizioni in cui è avvenuta la ricerca. Come sostiene Marc Abélès (2001) a proposito della conduzione di ricerche all'interno di un'istituzione, un punto di fondamentale importanza del lavoro di ricerca è l'utilizzo di una metodologia per la quale «ciò che interessa all'antropologo è la materialità dell'istituzione da una parte e i rapporti quotidiani al suo interno dall'altra» (1996, p. 154). In questa prospettiva l'esperienza di campo è importante perché consente di accedere a questa quotidianità. Se da un lato, quindi è importante condurre un'osservazione formale all'interno delle classi, altrettanto importanti sono le informazioni alle quali si può accedere attraverso l'osservazione di un piano informale all'interno della scuola ma fuori dalla classe. Questo può avvenire grazie al costante lavoro di creazione e di mantenimento di contatti e di relazioni con il gruppo di insegnanti e di collaboratori scolastici, in una prospettiva di collaborazione.

5. Il ruolo del linguaggio

Durante un processo di osservazione a scuola, un ruolo fondamentale per la comprensione delle dinamiche e delle interazioni tra studenti e insegnanti e degli studenti tra di loro è quello giocato dal linguaggio. Il legame tra il linguaggio utilizzato e il contesto all'interno del quale viene utilizzato sono di vitale importanza perché il

ricercatore possa comprendere le relazioni sociali che intercorrono nella classe studiata. “Le parole fanno le cose” (Bourdieu, 1998) e così tra i banchi di scuola le interazioni linguistiche costruiscono la rete di significati condivisi appartenenti ai “micro-mondi” ai quali si accennava in apertura. Individuare e comprendere tali interazioni, in connessione al contesto di riferimento è parte del lavoro di ricerca dell’osservatore e permette di capire e descrivere i meccanismi attraverso i quali viene costruita l’identità personale (Lelli, 2007). Le scelte discorsive dei soggetti osservati, e la tempistica che regola tali scelte (ad esempio quanto uno studente interviene, in quale contesto, con che frequenza ecc.) nonché gli “atti linguistici” che ne fanno parte sono campi privilegiati per il ricercatore da osservare perché possono essere letti come atti che descrivono la classe nel suo insieme ma anche il singolo al suo interno, il suo modo di vivere il gruppo, di relazionarsi all’insegnante e agli altri coetanei. Infine l’insegnante stessa, che vede o ascolta la sua registrazione, permette di cogliere, attraverso le interazioni linguistiche, la relazione che intercorre tra lei e il gruppo classe, i singoli individui, nonché la sua rappresentazione di essi.

Conclusione

La formazione degli insegnanti è l’ambito di ricerca che una società contemporanea deve sviluppare, a mio avviso, più di ogni altro. Gli insegnanti attraverso la scuola contribuiscono assieme all’educazione informale e non formale alla trasmissione di modelli culturali che gli studenti porteranno con sé durante il loro percorso di vita. È di fondamentale importanza quindi che tali modelli prendano spunto dalle più attuali tecniche di ricerca nel mondo della scuola. L’utilizzo di tecniche osservative tipiche del rigore socio-antropologico può essere uno strumento valido per studenti che rappresenteranno un giorno il futuro corpo docente della scuola e per migliorare la scuola stessa, la base del nostro sviluppo futuro.

Bibliografia

- Augé, M. (2000). *Il senso degli altri, Attualità dell’antropologia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Parigi: Editions du Seuil.
- Callari Galli, M. (1996). *Lo spazio dell’incontro*. Roma: Meltemi.
- Clifford, J. (1987). *I frutti puri impazziscono: Etnografia, letteratura e arte nel XX secolo*. Torino: Bollati.
- Cresswell, R. (1981). *Elementi di etnologia*. Bologna: Il Mulino.
- Dei, F. (2005). *Antropologia della Violenza*. Roma: Meltemi.
- Favaro, G. (2004). *L’intercultura dalla A alla Z*. Milano: FrancoAngeli.
- Foucault, M. (2004). *L’ordine del discorso e altri interventi*. Torino: Einaudi.
- Galtung, J. (1996). *Scegliere la pace*. Milano: Esperia.
- Galtung, J. (2000). *Pace con mezzi pacifici*. Milano: Esperia.
- Geertz, C. (1987). *Interpretazioni di culture*. Bologna: Il Mulino.
- Gobbo, F. (1996). *Antropologia dell’educazione: Scuola, cultura, educazione nella società*. Milano: UNICOPLI.
- Gobbo, F. e Gomes, A. M. (2003). *Etnografia nei contesti educativi*. Roma: CISU.
- Gobbo, F. (2012). Anthropology of education in Italy. In I. Anderson, e M. Kathryn, *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling* (pp. 151-166). New York : Berghahn Books.
- Gupta, A. (1995). Blurred Boundaries: the Discourse of Corruption, the Culture of Politics, and the Imagined State. *American Ethnologist*, 22(2), 179-199.
- Herzfeld, M. (2006). *Antropologia, pratica della teoria nella cultura e nella società*. Firenze: Seid.
- Kilani, M. (2002). *Antropologia: Una introduzione*. Bari: Dedalo.

- Lelli, S. (2007). *Tras-Formazioni: Guaraní della Bolivia tra paradigma sciamanico e scuola*. Roma: CISU.
- Nordstrom, C. e Robben, A. C. G. M. (1996). *Fieldwork under fire, contemporary studies of violence and survival*. Berkley: University of California Press.
- Morin, E. (2003). *Dialogo. L'identità umana e la sfida della convivenza*. Milano: Scheiwiller.
- Piasere, L. (2002). *L'etnografo imperfetto*. Roma-Bari: Laterza.
- Piasere, L. (2010). *A scuola tra antropologia e educazione*. Firenze: Seid.
- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale: Interventi nella scuola*. Trento: Erickson;
- Rabinowitz, D. (1997). *Overlooking Nazareth: The Ethnography of Exclusion in Galilee*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Sacchi, P. (2003). *Nakira: Giovani e donne in un villaggio beduino in Israele*. Roma: Il Segnalibro.
- Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A., Menahem, G. (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Simonica, A. (1997). *Antropologia del Turismo: Strategie di ricerca e contesti etnografici*. Roma: La Nuova Italia.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.



Costruire competenze interculturali attraverso il *cooperative learning*

La ricerca-azione come strumento per la formazione degli insegnanti

Building intercultural competences through *cooperative learning*

Action research as a tool for teachers' training

Marialuisa Damini

Università degli Studi di Padova
Dipartimento FISPPA
marialuisa.damini@studenti.unipd.it

ABSTRACT

The article describes the theoretical framework, the methodology and the results of an educational research in the field of intercultural education. The aims of this research are to understand how teachers define intercultural competence and the possibility of planning *curricula* that contribute to develop it within mainstream teaching activities, focusing on the use of *cooperative learning* methods (in the approach of the *Group Investigation*) in the classroom. The question that arises is whether *CL* is an effective methodology to acquire intercultural competence. The research involves 18 self-selected teachers and eight classes for a total of 175 students. The specific aim of this article is to explore how action-research can enhance teachers' practices, in particular toward diversity, by applying the theory to the daily pedagogical practice and by using self-observation and other-observation in their work. Actually, using cooperative learning methods, the teachers are required to a systematic and continuous reflection on the experience and on group dynamics in the classroom. Furthermore, they become more sensitive about specific tensions and situations within the classroom. Secondly, cooperative learning methods emphasise the differences in the classroom because the students are encouraged to work together and to discover new aspects – not necessarily positive ones – concerning each other.

Il presente lavoro descrive il framework teorico, la metodologia e i risultati di una ricerca educativa nel campo della formazione interculturale. Lo scopo di questa ricerca è comprendere come gli insegnanti definiscono la competenza interculturale e la possibilità di pianificare *curricula* che contribuiscano a svilupparla entro principali attività docenti. Ciò è svolto con riferimento all'uso nella classe dei metodi del *cooperative learning* (secondo l'approccio della *Group Investigation*). La domanda che emerge è se *CL* sia una metodologia efficace per acquisire competenza interculturale. La ricerca coinvolge 18 docenti auto-selezionatisi e otto classi per un totale di 175 studenti. L'obiettivo specifico di questo articolo è esplorare come la ricerca-azione possa migliorare

le pratiche degli insegnanti, in particolare nei confronti della diversità, applicando la teoria alla pratica pedagogica quotidiana e utilizzando l'auto-osservazione e l'osservazione altrui nel loro lavoro. Di fatto, con l'utilizzo i metodi del *cooperative learning*, agli insegnanti è richiesta una riflessione sistematica e continua sull'esperienza e sulle dinamiche di gruppo nella classe. Inoltre, essi diventano sempre più sensibili circa le specifiche tensioni interne alla classe. Infine, i metodi del *cooperative learning* sottolineano le differenze nella classe poiché incoraggiano gli studenti a lavorare assieme e a scoprire nuovi aspetti – non necessariamente positivi – che li riguardano l'un l'altro.

KEYWORDS

Cooperative learning, Intercultural competence, Intercultural Education, Action research, Reflective practitioner.

Cooperative learning, Competenze interculturali, Formazione interculturale, Ricerca-azione, Professionista riflessivo.

Formare gli insegnanti significa formare persone cui è chiesto di assumersi la responsabilità di educare i giovani in modo che divengano capaci di attualizzare nella miglior forma possibile la loro umanità e agire come cittadini consapevoli e attivi. Questo ruolo difficile e delicato richiede competenza, richiede che essi divengano professionisti pensanti e creativi, cioè soggetti capaci di generare rivoluzioni concettuali nella loro pratica, quelle che aprono lo spazio del pensare a "virtù luminose".

(Mortari, 2009, p. 169)

Introduzione

Che cosa significa oggi educare a scuola? La domanda, solo apparentemente scontata nella sua risposta, da cui vorremo partire per introdurre il presente contributo, ci pare una questione essenziale. Se infatti, come sottolineato da Mortari (2009, p. 11), «educare a scuola significa individuare e organizzare esperienze educative che siano le migliori possibili per particolari gruppi di studenti in specifici contesti rispetto all'obiettivo di favorire in ciascuno il pieno fiorire delle sue potenzialità», potremmo allora dire che *l'educazione è una pratica*, e come tale è guidata da un obiettivo, che viene continuamente rivisto attraverso una costante analisi delle situazioni, individuando e affinando strategie e strumenti per raggiungerlo in maniera efficace, in modo da ridefinire via via l'attività presente e futura. Tuttavia, se la riflessione viene concepita come radicata nell'esperienza, il rischio è quello di rimanere "intrappolati" all'interno di essa. Ecco allora la necessità di un pensiero condiviso perché «non si apprende il pensiero critico al di fuori di uno spazio pubblico, dove l'incontro col pensiero di altri, che consente di considerare l'oggetto anche da altri lati, rende possibile l'applicazione di canoni critici al proprio punto di vista» (Mortari 2005, p. 110).

È la possibilità di condividere i propri saperi all'interno di uno "spazio riconosciuto" che consente di creare una *comunità competente dei pratici*, in cui i docenti non solo elaborano sapere dall'esperienza, rischiando quindi le "teorie" o "modalità di lavoro" che possono essere proposte dall'esterno. Questa modalità pare assolutamente essenziale per dare sempre maggior spessore alla competenza docente, la quale è tale proprio quando l'agire in classe si misura e (ed eventualmente) si modifica con teorie elaborate nel contesto stesso dell'azione. Quello che ne esce è un invito a rileggere la formazione degli insegnanti in termini più "partecipativi", individuando nella scuola e nei contesti educativi «occasioni di apprendimento riflessivo, di ragionamento critico sulla pratica, di indagine "sull'azione" e nel "corso dell'azio-

ne” (Schön, 1993), di collegamento tra dati ed elaborazioni teoriche che sembrano saldare la pratica formativa alle logiche metodologiche proprie della ricerca qualitativa» (Bove, 2009, p. 9-10).

Questa possibilità ha guidato tutto il percorso di ricerca che di seguito presenteremo focalizzandoci anche sulle potenzialità che derivano dal forte intreccio tra ricerca educativa e formazione, in questo caso, degli insegnanti. Anche in riferimento a queste feconde “contaminazioni”, la ricerca-azione si propone come possibilità privilegiata per la formazione degli insegnanti, in quanto modalità di lavoro che porta ad un innalzamento della propria competenza sul campo attraverso una continua e condivisa riflessione sulle proprie pratiche educative al fine di gettare luce su una situazione di incertezza, partendo quindi sia dal proprio vissuto sia dalla conoscenza – e possibile rielaborazione – “di pratiche educative ritenute efficaci sulla base di dati di ricerca e per indagare le modalità procedurali utilizzate in tale replica” (Striano, 2001, p. 132). Il pensiero diventa, appunto, “riflessivo” e in grado di elaborare un’elaborazione concettuale “intelligente” sulla pratica (Dewey, 1961, p. 79), capace di liberare la pratica stessa dagli automatismi e, quindi, migliorandola. Nonostante alcune voci contrarie (es. Gore, 1987), questa modalità di lavoro porta quindi anche ad una riqualificazione, come prima abbiamo accennato, della professione dell’insegnante (Killen, 1989), necessaria in particolare nell’odierno scenario socio-culturale in cui è sempre più evidente una “crisi di fiducia” nelle professioni, in particolare di quelle educative. Grazie a percorsi di “riflessione condivisa” gli insegnanti possono altresì riscoprire dimensioni nuove nella loro professione, ripensandosi non più (solo) come “risolutori di problemi strumentali” e di emergenza, ma come artefici creativi e “riflessivi” del proprio agire e delle proprie scelte.

1. Il progetto di ricerca

Il percorso di ricerca qui presentato ha come tema principale un’indagine su come gli insegnanti osservano, implementano ed esperiscono lo sviluppo di competenze interculturali nelle studentesse e negli studenti attraverso il *cooperative learning* all’interno di un percorso di ricerca-azione. L’ipotesi di ricerca è che utilizzando metodologie didattiche di tipo partecipativo, individuate nel *cooperative learning*, e in particolare nell’approccio della *Group Investigation*, le alunne e gli alunni maturino, nella loro percezione e, in particolare, nella percezione dei loro insegnanti, atteggiamenti di maggiore apertura verso la diversità (Damini, 2011). I soggetti della presente ricerca sono diciotto insegnanti di scuola secondaria di secondo grado di Verona e provincia di diverso ambito disciplinare. Gli insegnanti si sono autoselezionati dopo la presentazione del progetto di ricerca. Gli alunni coinvolti nel progetto sono stati nel primo anno di lavoro (2010-2011) 175 (144 maschi e 31 femmine) appartenenti a otto classi di cinque istituti diversi. Nell’anno scolastico 2011-2012 il gruppo ha perso due insegnanti e ne ha acquistato uno. Sei classi hanno continuato il lavoro, due si sono aggiunte, rimpiazzandone altrettante che hanno cessato il percorso.

L’aspetto rilevante della ricerca sta pertanto nel dare visibilità al processo di sviluppo di competenze interculturali dando “voce” agli insegnanti che non solo osservano il processo ma si pongono anche come attivi promotori del processo stesso. Essi vengono chiamati, come poco oltre vedremo, ad “aggiornare” la loro didattica rispetto ad *input* nuovi che provengono da un mondo in cambiamento che richiede, tra l’altro, che gli studenti imparino a scuola ad agire le competenze chiave, di cui fa parte anche la capacità di interagire in situazioni complesse ed eterogenee (Rychen, 2007, pp. 123-127). Per questo la ricerca-azione ci è parsa, sin dall’inizio, la metodologia di ricerca più adeguata, sia in quanto “efficace strumento di potenziamento didattico” (Kemmis e McTaggart, 1982), e quindi in quanto “formativa”, sia come modalità per interrogare criticamente, e quindi studiare, l’esperienza. Nel prossimo paragrafo cercheremo quindi di cogliere, seppur brevemente, come all’interno della ricerca, la

ricerca-azione possa essere considerata da un lato un valido strumento per la formazione degli insegnanti (Magos, 2007, p. 1103) e nello stesso tempo un'adeguata, in questo caso, metodologia di ricerca, in virtù delle "contaminazioni metodologiche" (Bove, 2009) esistenti tra formazione e ricerca educativa.

2. I passaggi della ricerca: costruire sapere partendo dall'esperienza

Essendo già stato presentata in un'altra pubblicazione (Damini, 2011) una dettagliata disamina del progetto di ricerca, ci pare in questa sede rilevante focalizzare l'attenzione sui passaggi con cui si è costruita e si va via via costruendo la ricerca in corso, evidenziando, attraverso di essi, le connessioni tra ricerca-azione e formazione. Promovendo infatti la riflessione sull'agire e quindi un cambiamento sui risultati dell'azione (Hatton e Smith, 1995) e invitando gli insegnanti a "connettere" la propria pratica quotidiana con le teorie che guidano la ricerca educativa e, pertanto, l'insegnamento alla ricerca, il ruolo dell'insegnante subisce una trasformazione profonda. L'insegnante acquisisce una postura di ricerca che riguarda più l'essere che il fare, che gli consente di vedere la realtà con lenti diverse che rivelano gli aspetti su cui è possibile intervenire e su cui si orienterà una nuova riflessione, in un processo ciclico che procede, secondo il modello di Lewin (1946, 1958), attraverso una spirale di movimenti fondati su tre azioni specifiche: *pianificazione, esecuzione, inchiesta sui risultati dell'azione* (Trombetta e Rosiello, 2000, pp. 82-97). Un ulteriore aspetto peculiare, che indirizza tale spirale di provvedimenti, è la *condivisione delle finalità della ricerca*, presupposto importante che deve guidare tutto il percorso e che è facilitato dalla presenza del ricercatore, che si situa all'interno del contesto come "formatore" e "agente di cambiamento" (Lamberti, 2006, pp. 115-116). All'origine della ricerca esiste infatti un "problema" condiviso, ovvero una situazione per la quale non esiste una risposta risolutiva anticipatamente disponibile (Mortari, 2003, p. 9), e che in questa sede poteva essere individuato nella "sensazione" di una crescente intolleranza verso la diversità, in particolare culturale, negli studenti di scuola secondaria di secondo grado, e nella necessità di trovare strumenti "didattici" per promuovere atteggiamenti di apertura, che portassero a loro volta ad un "saper fare" con la diversità ("competenza interculturale"). Nello specifico di questa ricerca, all'individuazione del problema – circostanziato peraltro analizzando precedenti ricerche che indagano la percezione e l'atteggiamento degli studenti adolescenti verso la diversità, in particolare culturale (Aquario, Castelnuovo, Fornasari, Pains, Spotti, Surian e Zamparelli, 2008) – è seguita la co-costruzione, con gli insegnanti, una definizione di "competenza interculturale", a partire dal loro "sentire comune". Essa è quindi stata poi inserita all'interno di un contesto pedagogico e messa in riferimento con la letteratura esistente. Tra i diversi modelli con cui si è cercato nel corso degli ultimi anni di definire la competenza interculturale, la scelta è stata quella di adottare come riferimento quello dinamico proposto da Dearthoff (2009). Insieme a questo modello, è stato preso in considerazione anche quello evolutivo proposto da Bennett (1993; Miltenburg e Surian, 2002), ovvero il *Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)*. Egli sottolinea che lo sviluppo di competenze interculturali può essere riassunto in un modello di maggiore o minore sensibilità interculturale corrispondente a sei fasi, che corrispondono a sei *steps* successivi: rifiuto, difesa, minimizzazione (stadi etnocentrici); accettazione, adattamento, integrazione (stadi etnorelativi). Mentre il modello di Dearthoff ha costituito una sorta di "sfondo integratore" per definire con gli insegnanti la competenza interculturale, quello di Bennett ha aiutato a leggere i "cambiamenti" degli studenti durante il percorso di ricerca. Attraverso le implicazioni pedagogiche di questo modello gli insegnanti hanno individuato alcune dimensioni che concorrono a sviluppare competenza interculturale. Con questi indicatori è stata costruita una "griglia osservativa" che gli insegnanti hanno cercato di utilizzare in classe e che hanno riportato durante i *focus group* (Gillies, 2007, 2010). Una griglia auto-osservativa è

stata costruita anche per gli studenti per aiutarli a riflettere sul proprio atteggiamento verso la diversità. La rilevazione iniziale, in itinere e finale è avvenuta (e avverrà) attraverso un questionario ripreso da una ricerca precedente (Aquario et al., 2008). Le domande del questionario permettono un confronto con i dati presentati a livello europeo nel rapporto Eurobarometro 2007. La competenza interculturale degli studenti è stata (e verrà) rilevata anche attraverso la somministrazione di alcuni incidenti critici, le cui risposte sono state poi confrontate con già citato DMIS.

Partendo da ciò, è stato fondamentale ritornare alla propria pratica quotidiana per riflettere su come sia possibile modificarla per sviluppare competenza interculturale. La necessità del cambiamento – non subito ma condiviso – impone la necessità di riconoscere le “zone d’ombra” del proprio agire educativo. In altri termini, la pratica può essere “rischiarata” da un sapere elaborato proprio a partire dalla pratica stessa. Questo porta ad uno sviluppo della competenza docente, se è vero che «si può parlare di competenza docente solo quando l’agire in classe ha come riferimento non teorie ricevute dall’esterno e applicate senza alcun intervento di rielaborazione critica, ma teorie elaborate nel contesto stesso dell’azione o teorie generate dalla pratica» (Wayne-Ross, 1992, p. 182).

All’interno di incontri di formazione mensili gli insegnanti hanno quindi acquisito le nozioni di base del *cooperative learning* (Johnson e Johnson, 2003). Hanno poi iniziato a progettare delle unità di lavoro cooperative esplicitando i punti chiave del metodo e riflettendo sulla possibilità di progettare situazioni di apprendimento “complesse” che promuovessero l’interesse e la partecipazione (Cohen, 1994a, 1994b). Non si è trattato tuttavia di un’acquisizione che potremmo definire “passiva”: infatti nel gruppo di ricerca-azione essi imparano a progettare attività didattiche con il *cooperative learning*, utilizzandolo durante la formazione e in particolare, in questo secondo anno, la *Group Investigation*. In questo modo il *cooperative learning* diventa anche una strategia per ripensare la scuola come *knowledge building community* (Scardamalia e Bereiter, 1993). Sperimentando l’importanza di “condividere” un percorso, essi hanno costruito una vera “comunità di ricerca” fondata da “professionisti riflessivi” (Schön, 2006). Attraverso momenti dedicati in ogni incontro e, in particolare, all’interno di *focus group* a cadenza trimestrale è stata realizzata l’“inchiesta sui risultati dell’azione”, ovvero sull’effettivo sviluppo di competenze interculturali. Questo spazio di “riflessione condivisa” ci pare fondamentale all’interno di un percorso che è anche formativo, in quanto permette il passaggio dalla *reflection-in-action* e *reflection-on-action* (Killion e Todnem, 1991, pp. 14-16) alla *reflection-for-action*, che può essere “guida all’azione” proprio perché nasce da una condivisione.

La ricerca-azione, quindi, caratterizzandosi in termini di orientamento alla problematicità (Frabboni, 1999), si pone come metodologia di particolare interesse a scuola, soffermando l’attenzione degli operatori della scuola più sul processo che sul prodotto e sulla problematicità insita nel processo (Aluffi Pentini, 2001). Esiste ora la necessità di leggere le “contaminazioni” tra formazione e ricerca educativa, e mettere queste, pur nelle difficoltà che esse presentano, a “tema” di ricerca. La sfida è (e lo è stata fin dall’inizio) di pensare la ricerca come “collaborativa” sin dall’inizio, nel senso che, come evidenziato da Bove (2007, p. 25) i partecipanti sono stati coinvolti non solo della dimensione più pratica della ricerca (il fare), ma anche nelle interazioni discorsive ad essa peculiari (l’interpretare). In questo senso la ricerca non va «fatta sulle persone ma con le persone; dunque i partecipanti alla ricerca non sono oggetti dell’indagine, ma co-soggetti e co-ricercatori» (Mortari, 2007, pp. 136-137).

Questo significa che se da un lato i soggetti coinvolti nella ricerca (in questo caso gli insegnanti) possono mettere a tema i loro saperi sull’esperienza ripensando alle loro pratiche educative e mutandole grazie ai nuovi *input* formativi che derivano dalle domande dei ricercatori e dalle necessità teoriche della ricerca, d’altro lato, la formazione può diventare ricerca «se pensata come un fenomeno che ha tra le sue finalità la comprensione dei fenomeni e l’apertura a una nuova interpretazione, l’amplia-

mento delle prospettive di interpretazione degli eventi anche attraverso l'esposizione a quelle altrui e non la riproduzione statica e cristallizzata di una lettura del fenomeno» (Riva, 2000; Bove, 2007, p. 25).

Ne deriva in conclusione un arricchimento che può nascere solo dallo scambio e dalla contaminazione.

3. Risultati provvisori

La ricerca è ancora in corso. Per questo l'analisi dei dati è *in progress* e i risultati non sono ancora definitivi. Tuttavia, una prima pre-analisi dei dati (per ora solo qualitativa) conferma un forte atteggiamento di chiusura nei confronti della diversità, in particolare culturale. Per più della metà degli studenti la diversità è collegata all'essere stranieri e questo è considerato uno svantaggio per la maggior parte di essi. Solo in alcuni casi essi ammettono che la diversità culturale possa essere considerata una ricchezza. Questo atteggiamento è peraltro confermato da una prima pre-analisi sugli incidenti critici, in cui la maggior parte degli studenti mostra atteggiamenti di "rifiuto" o "difesa" (Bennett, 1993). Particolarmente interessante appare tuttavia rilevare ciò che emerge dall'osservazione (e dal vissuto) degli insegnanti. Dopo un anno di lavoro (giugno 2011) essi avvertono in primo luogo di essere sempre più capaci di "leggere" nuove situazioni di conflittualità. Il *cooperative learning*, infatti, enfatizza alcune situazioni di "diversità" che hanno bisogno di poter diventare ricchezza attraverso una riflessione costante e condivisa, anche con gli alunni. Essi hanno manifestato il bisogno di cercare insieme "strumenti nuovi" per poterle gestire, tra i quali appare rilevante il poter condividere con i colleghi quanto accade in classe. Possiamo concludere che lavorare utilizzando modalità cooperative provoca cambiamento non solo negli studenti, ma anche negli insegnanti, anche se non si sono ancora potute esplorare le relazioni tra questi cambiamenti. In particolare, vero motore di cambiamento pare proprio la possibilità di riflettere insieme *sul* e *il* cambiamento, nel senso di poter dare ad esso – alle incertezze che esso comporta – nuove possibilità nello sviluppo della propria competenza professionale e, non in seconda battuta, della propria identità personale.

Bibliografia

- Aluffi Pentini, A. (2001). *La ricerca-azione. Motore di sinergia tra teoria e prassi*. Bologna: Pitagora.
- Aquario, D., Castelnovo, A., Fornasari, A., Pains, A., Spotti, M.C., Surian, A. e Zamparelli, S. (2008). *L'altro/a tra noi. La percezione dei confini da parte delle e degli adolescenti italiani*. Colle Val d'Elsa: Biblioteca della Fondazione.
- Batelaan, P. (Ed.). (1998). *Towards an equitable classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe*, Hilversum: International Association for Intercultural Education (IAIE).
- Bennett M., Bennett J. (1993). *Towards Ethnorelativism*, in R.M. Paige *Education for the intercultural experience*, Yarmouth (ME): Intercultural Press.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli
- Cohen, E.G. (1994a) *Designing groupworks: Strategies for Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, E. (1994b). Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1 e 35.
- Damini, M. (2011). Costruire competenze interculturali attraverso il *Cooperative Learning*: un percorso di ricerca-azione nella scuola secondaria di secondo grado. *Rivista della Società Italiana di Ricerca Didattica*, 7, 23-38.

- Deardorff, D.K. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eurobarometer (2007). *Intercultural dialogue in Europe. Report*. Brussels: European Commission.
- Frabboni, F. (1999). *La didattica*. Bologna: Pitagora.
- Gillies, R. (2007). Cooperative learning: Integrating theory and practice. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Gillies, R., Boyle M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933-940.
- Gore, J.M. (1987). Reflecting on Reflective Teaching. *Journal of Teacher Education*, 38, 2, 33-39.
- Hatton, N. and Smith, D. (1995). Reflection in teacher education – towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 1, 33-49.
- Johnson, D. e Johnson, F. (2003). *Joining together: Group theory and group skills* (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kemmis, S. e McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Melbourne (VIC): Deakin University Press.
- Killen, L.R. (1989). Reflecting on Reflective Teaching. A Response. *Journal of Teacher Education*, 40, 2, 49-52.
- Killion, J.P., Todnem G.R. (1991). A process for building personal theory. *Educational Leadership*, 48, 14-16.
- Lamberti, S. (2006). *Cooperative Learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*. Padova: CEDAM.
- Lewin, K. (1958). *Group Decision and Social Change*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2, 4, 34-46.
- Magos, K. (2007). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1102-1112.
- Miltenburg, A., Surian, A. (2002). *Apprendimento e competenze interculturali*. Bologna: Emi.
- Mortari, L. (2005). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere : la formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Rychen, D.S. (2007). Competenze chiave: affrontare le sfide importanti della vita. In D.S. Rychen, L. Hersh Salganik (Eds.), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* (pp. 103-141). Milano: FrancoAngeli.
- Riva, M.G. (2000). *Studio "clinico" sulla formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Trombetta, C., Rosiello, L. (2000). *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Trento: Erickson.



“Dimostrare di farcela”

Quali sono i profili di studenti che non abbandonano gli studi nel biennio della scuola secondaria di II grado

“Show you can make it”

What are the profiles of students that do not drop out during Grades 12-13?

Michela Ventura

Università di Trento

Dipartimento di Scienze Cognitive e della Formazione
ventura.michela@gmail.com

ABSTRACT

Nowadays, school failure is considered a priority in the European education policy agenda. While in average Europe dropout rate is 15.3%, in Italy it is 23.5% (OECD, 2010b) and it mostly involves immigrant and lower social class students. In spite of the official efforts, Italian high school system has failed in removing the obstacles to academic success for all students: within vocational courses the dropout rate is 100% higher than in other high schools. That means that certain students are predestined to reach lower school and job positions in the society.

In this paper I describe the findings of an empirical research carried out during the school year 2009/2010 in three cities of North, North-West and South of Italy. The research is based on theoretical sampling typical of grounded theory method and involved six different high schools¹. From the findings emerge three types of students' resistance to dropout.

Al giorno d'oggi, l'insuccesso scolastico è considerato una priorità nell'agenda europea delle politiche educative. Sebbene la media europea degli abbandoni sia del 15,3%, in Italia è del 23,5% (OECD, 2010b) e riguarda principalmente studenti immigrati e di ceto sociale basso. A dispetto degli impegni ufficiali, il sistema scolastico secondario italiano ha fallito nel rimuovere gli ostacoli che si oppongono al successo accademico di ogni studente: nell'ambito degli istituti ad indirizzo professionale, il tasso di abbandoni è del 100% superiore a quello delle altre scuole superiori. Questo dato indica che alcuni studenti sono predestinati ad occupare posizioni sociali inferiori sia in ambito scolastico che lavorativo.

In questo *paper*, descrivo i risultati di una ricerca empirica svolta durante l'anno scolastico 2009/2010 in tre città rispettivamente del Nord, Nord-Ovest e Sud Italia. La ricerca si fonda sul campionamento teorico tipico del metodo della *grounded theory* e riguarda sei differenti istituti secondari. Dai risultati emergono tre tipi di resistenza all'abbandono da parte degli studenti.

KEYWORDS

School failure, Social justice, Grounded theory, Grade 12, Grade 13.
Insuccesso scolastico, Giustizia sociale, Grounded theory, Biennio.

1 One grammar school, two Technical Institutes, three vocational schools.

Introduzione

Benché studiato da tempo², l'insuccesso scolastico è un fenomeno che sfugge ad una definizione univoca, includendo sia una dimensione individuale, di fallimento personale, sia una dimensione istituzionale, di fallimento del sistema scolastico, sia una dimensione sociale, di fallimento nelle funzioni attribuite alla scuola dalla società. La definizione del fenomeno "insuccesso scolastico"³, così come la sua percezione, si è modificata nel tempo. Ciò che importa qui sottolineare è come, trattandosi di un fenomeno complesso, nessuna definizione possa considerarsi neutra, ma ciascuna "costruisca un discorso" e al tempo stesso definisca le "pratiche del discorso" accettate o meno dalla comunità scientifica.

In letteratura la definizione di "insuccesso scolastico" come costruito sociologico e fenomeno macrosociale (Liverta Sempio, Confalonieri, Scaratti, 1999) comprende la dispersione scolastica, l'abbandono (*dropout*), l'evasione, l'assenteismo (*truancy*) e una prestazione inferiore alle possibilità (*underachievement*).

Tutte queste diverse dimensioni interessano un sistema di relazioni complesse tra quattro attori protagonisti: lo/a studente/ssa, la sua famiglia, la scuola, il contesto sociale, a cui si deve aggiungere, soprattutto nella scuola secondaria di I e II grado, il gruppo dei pari. Dare una definizione univoca del fenomeno "insuccesso scolastico" e delinearne un quadro che restituisca tutti gli aspetti ad esso connessi, risulta quindi quanto meno problematico, ancorché necessario.

In questo lavoro si assume che l'"insuccesso scolastico" non sia o non sia riducibile alla mera misurazione di (mancati) risultati, non sia solo uno "stato delle cose", ma sia invece un processo, che si origina, si sviluppa, in modo più o meno impreveduto e imprevedibile, ed (eventualmente) si conclude. Viene pertanto considerato "insuccesso scolastico" l'insieme di tutti quei casi in cui gli studenti, all'interno del loro percorso formativo, non riescono a trovare le occasioni per sviluppare pienamente le proprie potenzialità all'interno di un percorso di senso per la propria vita futura. Molti di più, dunque, di quel 20,9% di studenti che la scuola italiana "fa scappare" per l'incapacità di misurarsi con loro (Rossi Doria e Pirozzi, 2010, p. 195) e che tecnicamente ricadono nel rassegnato conteggio dei *dropout*.

1. Cornice teorica di riferimento: l'approccio della *critical pedagogy*

Con *critical pedagogy* si definisce un particolare settore di studi della pedagogia che affonda le sue radici nella Scuola di Francoforte (Adorno e Horkheimer, 1966) e nella sua "seconda generazione" di filosofi, in particolare Jürgen Habermas (Habermas, 1971, 1998), e che si è sviluppata negli ultimi vent'anni soprattutto in ambito anglosassone.

Ciò che caratterizza la *critical pedagogy* è la tensione verso una teoria critica dell'educazione, che considera ed analizza i processi di formazione all'interno del loro contesto storico e sociale. I teorici che fanno capo alla *critical pedagogy* scelgono ed affermano con forza una visione ed un'analisi politica della realtà indagata. Pur non caratterizzandosi come scuola di pensiero omogenea e comprendendo anzi autori molto diversi tra loro in relazione all'oggetto di studio e alla metodologia utilizzata

2 Negli anni 1980-1994, numerosi progetti pilota sono stati implementati in Italia contro la dispersione; la legge 496 del 1994 istituisce presso il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (d'ora in poi, Miur) l'Osservatorio sulla dispersione scolastica (a cui fanno seguito gli Osservatori provinciali).

3 Per un'analisi del linguaggio utilizzato nel definire l'insuccesso scolastico in Italia, si rimanda al contributo di Milena Manini "Per un linguaggio e una terminologia univoca" (Morgagni, Ed., 1998, 65-81).

per indagarlo, ciò che accomuna tutti questi studi è il loro obiettivo: la denuncia e la trasformazione delle ingiustizie e delle disuguaglianze sociali.

Gli autori che si sono occupati di scuola all'interno della cornice epistemologica della *critical pedagogy* hanno analizzato cosa accade all'interno delle scuole, evidenziando il ruolo del processo di insegnamento-apprendimento nel riprodurre le disuguaglianze sociali. Il presupposto da cui questi autori sono partiti è che l'educazione non puoi mai essere neutrale, ma ha un'intrinseca connotazione politica (Freire, 1998, p. 91): la società è caratterizzata da disuguaglianze di potere che si traducono in disuguaglianze economiche, sociali e culturali e in relazioni di dominio e sfruttamento; queste disuguaglianze vengono portate all'interno della scuola dagli studenti; la scuola, può lavorarle, per ridurre queste disuguaglianze, o non fare nulla e quindi contribuire a riprodurle, attraverso il processo di insegnamento-apprendimento; questo processo trasmette, infatti, attraverso la conoscenza, una specifica visione del mondo; la conoscenza trasmessa, pertanto, non può mai essere neutrale (Apple 1982; Giroux 1983; Freire, 1985).

1.1. Metodologia utilizzata: una social justice education grounded theory (Charmaz 2005)

Denzin individua nella *critical pedagogy* gli strumenti per indagare la realtà ponendosi obiettivi di giustizia sociale, proponendo un connubio tra *critical pedagogy* e *grounded theory* nel sostanziare “[un’]epistemologia della resistenza” (Denzin, 2007, p. 461) che metta a nudo i sistemi di potere sottostanti alla realtà quotidiana, sviluppando il pensiero critico a partire dai bisogni locali (“indigeni”) e rendendo possibile la trasformazione, verso una società più giusta.

Questo approccio alla ricerca è stato ritenuto il più convincente, pertanto si è adottata in questo lavoro una *grounded theory* costruttivista orientata alla giustizia sociale.

1.2. Tecniche di raccolta dati

Le tecniche utilizzate per raccogliere/costruire i dati sono state scelte nella consapevolezza che

ogni strumento codifica lo “sguardo” del ricercatore secondo un certo punto di vista e pertanto contiene intrinsecamente un’ottica interpretativa. Inoltre la scelta degli strumenti dipende da assunzioni teoriche, da modelli impliciti” (Baldacci, 2001, p. 152).

L’approccio etnografico è stato ritenuto il più efficace per “raggiungere intima familiarità con il contesto in cui si sviluppa il fenomeno indagato” e il più coerente con i presupposti epistemologici finora descritti. Come tecnica per raggiungere questo scopo si è scelto di effettuare delle osservazioni partecipanti ricorsive in tutte le scuole e le classi campione. Le osservazioni a scuola e in classe hanno permesso di accedere ad una “cultura scolastica condivisa”, che cambia a seconda della scuola che si frequenta e in cui il fenomeno dell’insuccesso scolastico nasce e si sviluppa.

Per arricchire ad approfondire gli elementi emersi grazie alle osservazioni partecipanti, si è scelto di utilizzare come tecnica quella dell’intervista semi-strutturata, perché il campione prevedeva inizialmente soltanto studenti, che si sono rivelati disorientati da domande troppo aperte, tipiche dell’intervista in profondità. Le interviste ai testimoni privilegiati sono state invece di tipo aperto, in profondità. Per ragioni di spazio, vengono qui sintetizzati i dati raccolti durante le varie fasi del campionamento teorico (Tarozzi, 2008, pp. 103-107).

Scuola	Osservazioni Partecipanti	Interviste agli studenti (studenti coinvolti)	Interviste a testimoni privilegiati nella scuola	Altre interviste a testimoni privilegiati
Ist. Professionale SE (Trento)	8	4 (4)	2	10
Liceo Classico AS (Trento)	8	3 (8)	2	10
Ist. Professionale RM Cinisello Balsamo)	7	6 (6)	1	10
Ist. Tecnico AF (San Donato Milanese)	6	7 (7)	-	10
Ist. Professionale AP (Napoli)	5	2 (3)	1	10
Ist. Tecnico WM (Ponticelli)	-	4 (9)	2	10
Tot	34	26 (37)	7	10

Tab. 1. Sintesi dei dati raccolti al termine del campionamento teorico

1.3. “Dimostrare di farcela”: profili di studenti che non abbandonano gli studi

Le etichette, o *codes*, prodotte dalla codifica iniziale sono state organizzate in potenziali fattori di successo o di insuccesso scolastico, che afferiscono a vari livelli: territoriale-familiare, scolastico, didattico, relazionale. I diversi fattori sono stati poi definiti come “strutturali” o “processuali”.

I fattori strutturali (in verde) formano il quadro di sfondo all’interno del quale si sviluppano i processi che conducono verso il successo o l’insuccesso scolastico (vedi Figura 1). All’interno di questo quadro emergono i fattori processuali (in rosso) che contribuiscono a costruire successo/insuccesso scolastico:⁴

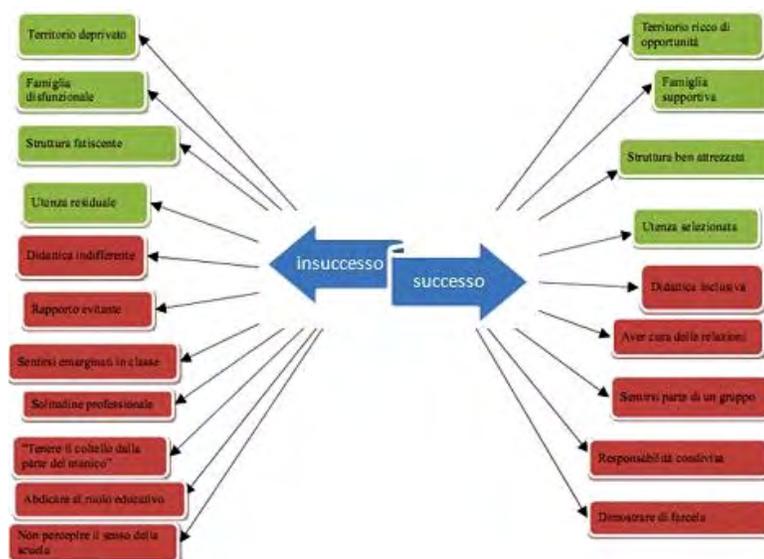


Fig. 1. Organizzazione delle proto-categorie al termine della codifica iniziale. In verde i fattori strutturali, in rosso i fattori processuali

4 Il rapporto tra le proto-categorie è fluido e dinamico, così come le proto-categorie stesse, benché la modalità di rappresentazione utilizzata in Figura contribuisca a farlo sembrare statico e meccanico.

I fattori emersi sono stati esplorati più in profondità utilizzando le interviste semi-strutturate con gli studenti e le interviste in profondità con testimoni privilegiati, che hanno introdotto una prospettiva interiore, che era rimasta inaccessibile alle osservazioni partecipanti e che ha fatto emergere nuove categorie quali “sentirsi emarginato in classe” e “dimostrare di farcela”. Grazie alle interviste è stato inoltre possibile approfondire la comprensione dei fattori processuali individuati precedentemente.

Al termine della codifica focalizzata ci si è concentrati sui fattori processuali che spingono verso l’insuccesso scolastico, procedendo con il metodo della comparazione costante tra studenti di Liceo, d’Istituto tecnico e d’Istituto professionale; studenti di Istituto professionale del Trentino Alto Adige, periferia di Milano e Napoli; studenti dell’Istituto professionale del centro e della periferia; studenti di Istituto Tecnico della periferia di Milano e di Napoli; studenti italiani e migranti; studenti figli di genitori italiani e migranti nazionali meridionali) ed internazionali.

Al termine di questa seconda fase d’analisi, si è tornati nuovamente ai dati per effettuare una codifica teorica e sviluppare le categorie secondo le loro proprietà e sottocategorie.

Esplorando più in profondità queste categorie, unitamente ai fattori che spingono gli studenti a “dimostrare di farcela”, sono emerse le tipologie di reazione che gli studenti mettono in campo per far fronte a ciò che li spinge verso l’insuccesso scolastico. I condizionamenti sociali esterni ed interni alla scuola impongono agli studenti un’identità che essi rifiutano e non sentono propria e che li spinge ad adottare una delle seguenti tipologie di reazione. Sono tipologie di reazione molto fluide, tanto che lo/a stesso/a studente/ssa può passare dall’una all’altra durante la stessa giornata scolastica, a seconda dell’insegnante che si trova di fronte.

1.4. Essere studenti nella scuola secondaria di II grado

In un quadro di “predestinazione dei percorsi formativi”, gli studenti che non abbandonano gli studi mettono in atto differenti tipologie di reazione, che vengono ora descritte.

“Ribellione continua”: i ribelli

Ciò che accomuna gli studenti “ribelli” è la modalità palesemente trasgressiva con cui essi reagiscono ai fattori che li condizionano negativamente (territorio deprivato, famiglia disfunzionale, sentirsi emarginati in classe, didattica indifferente etc.), rifiutando in tal modo il ruolo, l’etichetta che si sentono appiccicata addosso e cercando una nuova identità come studenti: essi sfidano apertamente gli insegnanti, provocando conflitti con gli stessi o con i compagni, non mostrano rispetto e si ritengono al tempo stesso trattati con poco rispetto, non temono le punizioni e sono spesso inconsapevoli dei motivi che li spingono ad agire in questo modo. Con il passare del tempo, questo “ruolo” che essi si costruiscono all’interno della classe, rende difficile per loro uscirne senza un supporto, poiché vengono socialmente riconosciuti come “ribelli” e comportarsi in questo modo diventa “un’abitudine”; cambiare atteggiamento vorrebbe dire rimettere in discussione la propria immagine sociale, impresa ben più faticosa del sopportare le sanzioni che conseguono al loro comportamento. Spesso i “ribelli” sono studenti che sono stati in passato “buoni” studenti o che avevano alte aspettative nei confronti della scuola, aspettative che sono state deluse; oppure sono studenti con una famiglia che valorizza molto il titolo di studio e che non si sentono adeguati alle aspettative familiari; o ancora sono studenti con una famiglia disfunzionale, che vivono in un territorio deprivato ed hanno alle spalle una storia di insuccessi: questi studenti percepiscono la scuola come un attacco alla loro vita personale, al loro sistema di valori e ai loro obiettivi e il loro comportamento nasconde spesso la richiesta di essere “visti” e trattati in un modo diverso.

Due elementi caratterizzano il profilo di questo tipo di studenti: la scarsa consa-

pevolezza delle ragioni per cui essi attuano un certo comportamento e la maggiore facilità con cui gli studenti che attuano questa tipologia di reazione si indirizzano verso l'abbandono scolastico. Sono gli studenti considerati "difficili", perché difficili da gestire, da prendere in carico, soprattutto in classi numerose e affollate di studenti "problematici".

Tirar giù la saracinesca: gli impermeabilizzati

Ciò che accomuna gli studenti "impermeabilizzati" è la loro modalità di reagire ai condizionamenti negativi separando la loro identità di studenti, che si ritrovano rispecchiata addosso, da quella personale, a cui tengono molto e che coltivano con cura nel tempo extra scolastico. Essi reagiscono "essendo assenti" a scuola, seppur fisicamente presenti durante le lezioni. Gli studenti impermeabilizzati si rendono indifferenti tanto alle minacce, quanto agli incoraggiamenti, hanno perso ogni interesse nella scuola e la considerano un'inutile perdita di tempo, la ritengono un pesante obbligo che non può in alcun modo arricchirli nella loro vita personale, né presente, né futura. Di contro, vanno spesso molto d'accordo con i compagni, che diventano un buon motivo per venire a scuola. Un particolare tipo di studenti impermeabilizzati sono quelli destinati a lavorare in famiglia; essi considerano il titolo di studio ancora meno importante per la loro vita professionale di quanto già non facciano molti dei loro compagni. Sono studenti che non hanno alcuna motivazione allo studio e preferiscono trascorrere il tempo dedicandolo alle cose per loro davvero importanti (amici, musica, etc.). Al tempo stesso, non desiderano allungare la loro permanenza a scuola ripetendo, ad esempio, un anno, così calcolano molto lucidamente quanto è necessario studiare in ciascuna disciplina, quali prove di verifica possono saltare e quali no, con quale insegnante possono permettersi di comportarsi in un certo modo e con quale no, in che modo riuscire a fare "bella figura", quando e con chi. Sono studenti che non hanno interiorizzato il rapporto tra i propri sforzi e i propri risultati, spesso non comprendono e contestano l'utilità delle consegne assegnate dagli insegnanti, non le rispettano, ma senza sperimentarne le conseguenze: hanno imparato a calibrare il proprio comportamento e le proprie *performances* scolastiche in modo da ottenere il massimo risultato con il minimo sforzo. Non si può però parlare in questo caso di "successo scolastico": gli eventuali buoni risultati ottenuti da questi studenti sono fini a se stessi, non rientrano in un percorso di senso più ampio che coinvolga la loro vita personale al di fuori della scuola o un progetto di vita futura. La scuola continua ad essere percepita come un pesante obbligo senza senso imposto dagli adulti.

La perdita di senso della scuola percepita dagli studenti impermeabilizzati non conduce alla motivazione al cambiamento della stessa o del proprio comportamento attraverso l'azione, ma alla ricerca di una nicchia di dignitosa e spensierata sopravvivenza all'interno della scuola, proiettando la propria realizzazione personale e i propri desideri nella futura vita professionale e extrascolastica.

"Dimostrare di farcela": i resilienti

Gli studenti definiti in questo studio "resilienti" condividono con i ribelli e gli impermeabilizzati le difficili condizioni in cui avviene per loro il processo di insegnamento/apprendimento, tuttavia si distinguono per la loro modalità di reazione. Nonostante i fattori negativi che si trovano a dover fronteggiare, infatti, questi studenti scelgono di impegnarsi per andare avanti, superare gli ostacoli e raggiungere la meta che si sono prefissati. Essi hanno ben chiari i propri obiettivi e considerano il completamento del percorso di studi come un mezzo per raggiungerli, non si lasciano scoraggiare dalle sconfitte, che considerano temporanee e riescono a trovare il modo per gestire la frustrazione derivante dagli insuccessi. Sono studenti che spesso fanno tutta questa fatica "per qualcuno": un'insegnante che ha creduto in loro, i propri genitori, il/la *partner*, un'altra figura significativa che stimano e a cui vogliono "dimostrare di farcela". Non sono generalmente studenti brillanti, dai risultati ottimali in tutte le materie,

anzi più spesso ottengono risultati buoni, o anche soltanto mediocri, tuttavia essi hanno interiorizzato il legame tra la scuola e la loro vita, i loro obiettivi personali, e mantengono alta la motivazione e l'impegno. Sono consapevoli di sé come studenti e dei propri limiti, ma anche delle proprie aspirazioni e capacità, nonché dei diversi atteggiamenti degli insegnanti che si trovano accanto e con cui devono rapportarsi.

Gli studenti resilienti sono gli unici per i quali si possa parlare di "successo scolastico": la scuola ha per loro un ruolo importante e funzionale al progetto di vita, le danno un senso e vi trovano un'occasione di realizzazione personale. Un particolare tipo di studenti "resilienti" in questo studio è costituito dagli studenti migranti. Più spesso dei coetanei italiani essi si trovano a dover fronteggiare condizioni di apprendimento difficili: vengono più spesso indirizzati verso scuole o Istituti professionali, sono spesso destinatari di progetti standardizzati che non tengono conto della loro individualità e bisogni specifici, ricevono, implicitamente o esplicitamente, il messaggio "Tu non sei di qui", vengono più spesso visti come "categoria" piuttosto che come personalità in crescita. Al tempo stesso, sono supportati da famiglie che più spesso di quelle italiane credono nel ruolo della scuola come motore di promozione ed emancipazione sociale, sono più consapevoli delle difficoltà, non solo economiche, che i loro genitori hanno dovuto affrontare e li considerano "un esempio".

Questi studenti riescono quindi a fronteggiare i numerosi condizionamenti negativi in maniera resiliente e ad usare la scuola per ottenere quanto si prefiggono.

Conclusioni

Dall'analisi dei dati prodotta durante la codifica teorica sono emersi i fattori che facilitano il passaggio da un profilo di studente/ssa all'altro, in particolare da studenti ribelli o impermeabilizzati a resilienti. Questi fattori sono riconducibili essenzialmente a tre componenti:

- una forte motivazione individuale;
- un forte supporto da parte della famiglia degli studenti;
- insegnanti "emancipatori", nel senso gramsciano di insegnanti come intellettuali che non si limitano ad istruire, ma oltrepassano i confini della "scuola come obbligo" per spingersi sulle orme sempre incerte dell'educazione dei futuri cittadini.

Bibliografia

- Apple, M. W. (1982). *Education and power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century. Applications for advancing social justice studies. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln, *The SAGE Handbook of qualitative research* (3rd edition), 507-536. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (2007). Grounded theory and the politics of interpretation. In A. Bryant, K. Charmaz *The SAGE Handbook of Grounded theory*, 454-471. London: SAGE Publications.
- Freire, P. (1985). *The politics of education, Culture, power and liberation*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey publishers.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy, and civic courage* (traduzione di Patrick Clarke). Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Habermas, J. (1971). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (1998). *L'inclusione dell'altro*. Milano: Feltrinelli.

- Adorno, W. T. e Horkheimer, M. (Eds.). (1966). *Lezioni di sociologia*. Torino: Einaudi
- Manini, M. (1998) Per un linguaggio e una terminologia univoca". In E. Morgagni (Ed.), *Adolescenti e dispersione scolastica: Possibilità di prevenzione e recupero* (pp. 65-81). Roma: Carocci.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2010b). PISA 2009 Results: Overcoming social background. *Equity in learning opportunities and outcomes vol. II*. Retrieved from: http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en_2649_35845621_46567613_1_1_1_1,00.html
- Pirozzi, S. e Rossi Doria, M. (2010). La scuola vista da chi non ci va e la capacità di "aspirare a..": Pinocchio, alzati, che devi andare a scuola. In B. Ligorio e C. Pontecorvo (Eds.). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, 185-196. Roma: Carocci.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.



PARTE QUARTA

INSEGNAMENTO E RICERCA FORMATIVA
IN CONTESTI FORMALI, INFORMALI E NON FORMALI

Umberto Margiotta - Elena Zambianchi

La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità

The enactive network of the educational relationship in the development of parenting

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia
margiot@unive.it

Elena Zambianchi

Università Ca' Foscari, Venezia
Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione
e.zambianchi@inwind.it

ABSTRACT

This paper summarizes a research project developed as part of the PhD in Educational and Cognitive Science, which main objective is to analyze, in parenting context, the most significant connotations of the educational relationship in its making itself enactive, i.e. generative, for an adequate self formation.

Il presente lavoro riassume un progetto di ricerca sviluppato come parte di un Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione, il cui obiettivo principale è quello di analizzare, nel contesto parentale, le connotazioni più significative della relazione educativa nel suo farsi enattiva, cioè generativa, per un'adeguata autoformazione.

KEYWORDS

Parenting, Enaction, Intersubjectivity, Educational relationship, Self-formation. Ruolo del genitore

1. Società post-moderna e difficoltà intergenerazionali

Attualmente viviamo in una società complessa caratterizzata da profondi mutamenti socio-economici e politici, dal rapido cambiamento dei valori di riferimento ma anche dall'eterogeneità e dalla contraddizione dei numerosi modelli e proposte culturali simultaneamente presenti nei vari contesti di vita che, non di rado, disorientano e rendono più fragile chiunque. Tale complessa società interpone una miriade di ostacoli all'*autorealizzazione* personale, tanto che l'orientarsi fra le molteplici idee e suggestioni che percorrono la contemporaneità ma soprattutto la possibilità di dare coerenza alla propria esistenza, si rivelano azioni sovente immani. Si dà perciò una questione ontologica che non può non riguardare l'attuale "emergenza educativa" (cfr. Giussani, 2005), senza dubbio ascrivibile a numerose cause ma tra le quali appare emergere l'abdicazione degli adulti al fondamentale compito educativo di loro competenza. Detta "emergenza educativa" non è neutra rispetto all'innegabile difficoltà comunicativo-relazionale tra adulti e giovani, né va dispensata dalla responsabilità di aver contribuito all'attuale crisi generazionale, dove nessuno oramai più riconosce all'altro né il ruolo che gli compete né tantomeno l'essenza che gli è propria

(Barnao, Fortin, 2009). Va dunque addossata la “colpa” agli adulti di oggi che non sarebbero più in grado di educare? Sicuramente tra gli educatori – genitori, insegnanti, formatori – si percepisce forte la tentazione di rinunciare al proprio ruolo (probabilmente spesso nemmeno compreso), tuttavia la questione non va meramente attribuita alle responsabilità degli adulti – che pur esistono e non devono essere nascoste – ma anche al clima culturale e ad una “*formae mentis*” che inducono a dubitare del valore della persona umana. Di conseguenza si fa sempre più difficoltosa la capacità di tramandare, da una generazione all’altra, i cosiddetti “valori perenni” (Margiotta, 2011a), ovvero quegli strumenti e quelle strategie di conoscenza, quelle regole di comportamento e quegli obiettivi credibili intorno ai quali costruire la propria esistenza: in poche parole, è sempre più evidente che per gli adulti del nostro tempo è operazione quanto mai difficoltosa l’accompagnamento dei giovani lungo il loro personale percorso di estrinsecazione del proprio sé. Il fatto è che nella nostra attuale società, qualificata come “complessa” poiché risultato di una pluralità di sistemi di scambio spesso parziali o giustapposti e privi di reciprocità effettiva, la relazione educativa non appare più in grado di produrre *forme significanti* nelle azioni né nelle interrelazioni umane.

2. Relazione educativa e funzione genitoriale

L’atto educativo, nel suo complesso, può considerarsi lo strumento attraverso cui l’individuo acquisisce la consapevolezza di sé, la propria identità personale con tutte quelle conoscenze, capacità e competenze che gli consentono di vivere umanamente. Ne deriva che l’educare non può coincidere nel mero attribuire all’altro una forma ed un senso prestabiliti, quanto nella sua capacità di generare una trama relazionale che conduce ciascuno alla conoscenza di sé e del mondo disvelando alla libertà individuale i propri reali talenti. Ma l’educazione, processo naturale e culturale nel contempo che avviene in assetto intersoggettivo, non può che essere relazionale. Nello spazio educativo intersoggettivo gli individui evolvono in virtù del reciproco scambio e in esso ciascuno “si forma” alla coscienza. Tra i molti luoghi e modi dell’educare ve ne è uno di privilegiato e irrinunciabile, che è lo spazio della *genitorialità*, con i vissuti elementari che in essa prendono forma e dove le interrelazioni danno forma alle radici dell’identità umana. Emerge tuttavia, con crescente evidenza, quanto sia soprattutto la crisi della genitorialità, nelle sue funzioni primarie, uno degli aspetti più preoccupanti del mutamento dei rapporti intergenerazionali (Salerno, Di Vita, 2004) e quanto tale crisi concorra – seppur non unica – al grave disagio in cui oggi versa il mondo giovanile, come mai in tempi precedenti. “Genitorialità” è qui intesa come la capacità di un lo “adulto” di assumersi la responsabilità di prendersi cura di un lo “infante” (Fivaz-Deupersing, Corboz-Warnery, 2005), oltre che di se stessi e del nucleo di afferenza, ovverosia come diritto/dovere di attuare proposte educative con uno specifico individuo-bambino. L’adulto capace di esprimere una funzione genitoriale compiuta è una persona che ha maturato l’adulthood (Demetrio, 1999), che ha cioè raggiunto una propria “competenza autobiografica” ed è perciò in grado di prendere in mano il proprio personale percorso di vita – e se è il caso di riconciliarsi con esso – con l’obiettivo di condurre l’altro (il bambino di cui si occupa) ad estrinsecare al meglio il proprio peculiare percorso di vita. E se la genitorialità è la qualità dinamica, in costante evoluzione, dei molteplici momenti di dialogo educativo col figlio, possiamo affermare che funzione genitoriale e relazione educativa sono le due dimensioni fondanti il rapporto adulto/bambino, che si realizza in una reciprocità dove solo la consapevolezza e la capacità di autoriflessione del primo diviene “il metro di misura” dell’evoluzione del secondo (Bastianoni, Fruggeri, 2005).

3. Intersoggettività per la qualità della vita

Valutare l'adeguatezza della "relazione educativa" significa accertare l'intreccio relazionale tra gli individui, dove hanno valenza aspetti e fattori biologici, psicologici, sociali, culturali. Riflettere sulla sostanzialità delle relazioni intersoggettive (lette come contesti di grande valore per la "buona crescita" di una mente sì informata ma nel contempo creativa, responsabile e capace di criticità) risulta pertanto fondamentale per poter ancora attribuire alla relazione educativa l'originaria capacità di assurgere a trama generativa dei processi formativi (Margiotta, 2011b). Conferma a questa argomentazione si trova nel significativo apporto di Bruner che affronta, in ottica psicologica, il problema filosofico di «come conosciamo le menti» (1996, p. 71) e che indica nei termini di «processo che – a seguito di *transazioni* tra individui – approda alla condivisione di assunti e di credenze riguardanti la realtà del mondo, il funzionamento della mente, gli orientamenti degli uomini e i modi in cui dovrebbe esplicitarsi la comunicazione tra loro» (*intersoggettività*, per Colwyn Trevarthen 1993). In un successivo contributo sul *caregiving* umano, Bruner (2004) ben illustra come l'uomo, non essendo dotato di risposte istintive specie-specifiche che gli consentano di interagire con gli altri membri della sua specie nell'interesse della sopravvivenza comune, debba necessariamente far affidamento alla cultura e al linguaggio attraverso cui egli si mantiene unito al gruppo d'appartenenza e si adatta all'ambiente. Tale adattamento richiede l'educazione di certe capacità unicamente umane, che pur essendo "li" in qualche stato nascente, hanno bisogno di molto tempo per entrare a far parte di quel *kit di attrezzi culturali* che consente all'individuo di instaurare un rapporto con la cultura medesima ma, soprattutto, di operare nell'interazione con essa. Bruner (pp. 16 e ssgg.) non manca di sottolineare che l'acquisizione dei modi e degli strumenti della cultura umana si rivela un'attività lunga e carica di rischi e che per operare *in* essa e *con* essa è richiesta non solo una maggior intelligenza ma è altresì necessaria la presenza dell'*intersoggettività* umana con i suoi doni (come ad esempio il simbolico "stare per"). Questi consentono di utilizzare gli altri come guide per l'adattamento al mondo o, per meglio dire, per operare in condivisione con gli altri. In breve, egli ritiene che l'*intersoggettività* sia l'«anima della relazione educativa» e che essa coincida con una sorta di teoria (presente già in bambini di pochi mesi seppur in forma di rudimentale congettura) secondo cui ciascuno riconosce negli altri delle *menti*, o un'esperienza soggettiva, o degli stati intenzionali. Relazionarsi con i bambini *come se* avessero una vita soggettiva propria sembra essere una *condizione essenziale* per il loro sviluppo e la crescita umana: in sostanza, per la formazione del loro sé. Tuttavia Bruner (pp. 14-15) mette in guardia dal dare per scontata l'*intersoggettività*, rilevando da un lato come la sua ipertrofia appaia uno dei tratti caratteristici della nostra specie e dall'altro come il suo deterioramento "disabiliti" gli umani.

4. Prospettive per un percorso di ricerca

Alla luce di questa breve premessa, la nostra riflessione verterà sulla capacità educativa delle relazioni di "dar forma al sé" e dunque di favorire, se non di consentire, l'auto-realizzazione individuale e il disvelamento di una coscienza consapevole. L'ipotesi generale è che possano dirsi "di qualità" quei processi formativi che – innestati in assetto intersoggettivo – permettano al soggetto di «avere comportamenti intelligenti fondati sulla conoscenza di *come* esistere» (Margiotta, 2011b, p. 69); ma soprattutto che consentano la *realizzazione autopoietica* (dal greco "auto/sé" e "poiesis/creazione") dell'individuo, così come inteso da Maturana e Varela (1985, 1987). Pertanto, a partire dall'analisi delle condizioni in cui attualmente si esplica la funzione genitoriale, si propone un percorso di ricerca articolato in tre livelli di analisi, tra loro interconnessi.

Innanzitutto occorre problematizzare il tema della *relazione educativa*, in quanto propulsore dei processi formativi sottesi ai percorsi di crescita e di maturazione del-

l'uomo. In proposito numerose sono le linee di indagine che, mutuando da diversificate prospettive teoriche (dalla filosofia alla psicologia dinamica, dalla pedagogia alla sociologia, sino alle neuroscienze), tutte offrono preziosi contributi alla comprensione dell'esistenza umana. Funzionali al nostro obiettivo appaiono tuttavia sostanzialmente i tre seguenti approcci.

Una prima linea problematizzante il tema della relazione educativa è quella *umanistica di tradizione cattolica*, soprattutto nella visione di Maritain (1962), secondo cui al centro dell'educazione vi è la *persona*, sinolo di anima e di corpo, unità inscindibile ed indissolubile di spirito e materia. Egli eleva ad ordinamento di detta visione il personalismo pedagogico, rivalutando profondamente – rispetto all'immanentismo della modernità che aveva condotto alla negazione di ogni valore trascendentale dell'uomo – sia la personalità dell'educatore che quella dell'educando e assegnando significato formativo alla relazione educativa intercorrente tra i due. Nella relazione educativa, secondo questa prospettiva, è essenziale la *reciprocità* ovvero l'instaurarsi di un rapporto interpersonale tra chi educa e chi viene educato che deve realizzarsi entro uno spazio processuale comprendente e costituente ambedue nel contempo. In questo senso il fine ultimo dell'educazione di formare una personalità compiuta non è uno schema o una definizione che l'adulto può imporre al figlio o all'allievo, ma è una tensione comune che coinvolge l'educatore non meno di colui che viene educato. Lo scopo della conoscenza è disinteressato perché viene riconosciuto come valore in se stesso: la conoscenza (*la verità*) fa l'uomo libero e l'educazione personalistica compie questo cammino di liberazione delle coscienze che cercano la sapienza e la verità come beni universali ("*valori perenni*"). Il limite sostanziale di tale linea interpretativa è dato dalla sua astoricità, nel senso che preclude la possibilità di collocare la relazione educativa in una prospettiva storica e quindi di comprenderla nel suo assimilarsi alle mutevoli condizioni della società umana che avvengono nel tempo e nello spazio.

Una seconda linea deriva dalla *psicologia culturale* di Bruner – alla quale afferiscono le più recenti posizioni di Pontecorvo e Ajello (2007) – soprattutto in riferimento alle preziose evidenze sulla pratica di "scaffolding" che l'autore innesta sulla teoria prossimale dello sviluppo di Lev S. Vygotskij (1934) per spiegare come un individuo più esperto aiuti un individuo meno esperto nel realizzare compiti, risolvere problemi, raggiungere obiettivi altrimenti impossibili in condizione di isolamento (cfr. Wood, Bruner, Ross, 1976; Bruner, 2004). Bruner giunge alla disamina del concetto di relazione educativa avvalendosi da un lato, come si è detto, del costruttivismo sociale e dall'altro dell'interazionismo simbolico di George H. Mead per il quale gli individui agiscono nei confronti dell'ambiente in base al significato che gli attribuiscono, che nasce dall'interazione tra gli individui stessi nonché dalla condivisione e dall'interpretazione dell'esito di detta interazione. In sostanza, secondo questa linea interpretativa il contesto storico-sociale non determina il destino dell'uomo ma lo accompagna (appunto con azioni di *scaffolding*) con gli strumenti del dialogo, della conversazione, della narrazione, nei suoi percorsi e processi costitutivi nell'ambito di un contesto che è relazionale (*intersoggettivo*).

Una terza linea interpretativa assume la relazione educativa a "contesto di vita", individuando nell'*approccio fenomenologico* – nella visione che da Husserl, passando per Merleau-Ponty, giunge sino a Varela, Thompson ed altri – il metodo per esaminare e problematizzare il processo in questione. In sostanza, sottolineando l'assunto relazionale della cognizione umana questa terza prospettiva riconosce e valorizza la reciproca interdipendenza uomo-ambiente oltre che la matrice biologico-culturale della conoscenza. I contributi maggiormente orientativi ai nostri fini derivano dalle analisi di Edith Stein (1999) la quale, sottolineando l'importanza dell'educazione quale strumento per apprendere ciò che è irrinunciabile per legittimare la propria esistenza, riconosce che nessuna prassi è fruttuosa se non accompagnata dalla "forza dell'autoformazione", ovvero da quella determinazione e volontà che muove la per-

sona ad adoperarsi per realizzare i propri valori; di Luigina Mortari (2003), per la quale l'individuo acquista coscienza di sé e del mondo quando si dedica a riflettere su ciò che accade (*in azione e su l'azione*) per cercarne il significato, ciò consentendo di apprendere dall'esperienza; di Umberto Margiotta (2011d) che, a partire dalle riflessioni di Dewey sullo sviluppo del pensiero riflessivo quale obiettivo primario dell'educazione e alla luce dell'indiscutibile rapporto tra pensiero, contesto ed esperienza testimoniato dalla ricerca empirica, ribadisce la significatività pedagogica del nesso tra pensiero riflessivo e processi formativi: «...in una società – la nostra – per la quale le categorie dell'instabilità, dell'incertezza, della precarietà, dell'incontrollabilità si impongono come categorie ontologiche e gnoseologiche, il pensiero riflessivo in quanto pensiero euristico e critico potrebbe costituire un «dispositivo-strumento» di formazione quanto mai necessario per una società del Post Twin Tower che voglia dirigersi verso la costruzione di una nuova democrazia trovando, sempre, nell'educazione lo «spazio esperienziale» funzionale a realizzare la crescita e lo sviluppo individuale e sociale...» (Margiotta, 2011d).

Quest'ultima linea interpretativa, integrando gli assunti portanti delle due precedenti (da un lato la necessità umana di estrinsecarsi ai "valori perenni," dall'altro il riconoscimento della dimensione contestuale entro cui tale estrinsecazione si realizza), appare più incisiva nel render conto della reale funzione della relazione educativa nel porsi a fondamento dello sviluppo della *persona*; ma soprattutto nel rivelare una portata euristica notevole per il nostro percorso di ricerca. Infatti, in che modo l'approccio fenomenologico può aiutarci a comprendere l'effettiva generazione di formatività durante la relazione intersoggettiva? La domanda cruciale diviene appunto la seguente: quando, come, dove la relazione intersoggettiva, che "naturalmente" connota l'esercizio di genitorialità, si fa, è riconosciuta, è agita, come formativa dagli attori della relazione stessa? *La nostra ipotesi è che la relazione intersoggettiva divenga formativa quando si realizza come enattiva*. Il dispositivo principe che produce *enazione* giace nella *riflessività*, processo che, avvalendosi degli strumenti del dialogo, della conversazione, della narrazione, è agita in assetto interazionale e si fa strumento capace di "dare forma", cioè *significato*, ai sistemi umani di azione.

5. Considerazioni conclusive

La tesi principale inerente la possibilità *che la relazione educativa formi alla coscienza* sarà dunque esplorata alla luce del *paradigma enattivo* (Maturana e Varela, 1985, 1987). Com'è noto, tale indirizzo comporta significative conseguenze relativamente alla dimensione del sé e del mondo, proprio in ragione del fatto che la domanda sulla conoscenza si rivela come ricerca della possibilità di produzione (*enazione*) e di disvelamento (*enazionamento*) di un mondo esperienziale e conoscitivo da parte di un soggetto incarnato. Ne deriva che la cognizione diviene un effettivo "far emergere di significatività" attraverso la manipolazione concreta di ambienti che si generano nel vivo della relazione col sistema, nel vivo della reciproca specificazione tra sistema e ambiente e nel vivo del loro co-emergere (Varela, Thompson, Rosch, 1992). Il tentativo dell'indagine sarà dunque quello di comprendere se il livello qualitativo dell'attuale capacità dell'adulto di porsi in relazione educativa primaria col bambino sia o meno condizione sufficiente per avviare un'adeguata formazione delle giovani generazioni in ogni aspetto della loro esistenza. L'auspicio è di poter concorrere a quelle prospettive teoriche secondo le quali ciò che maggiormente conta ai fini dello sviluppo armonico della persona, ancor più dei modi dell'educazione è la relazione interpersonale tra l'adulto e il giovane. Allo scopo, tenuto conto dello sfondo integratore – la *prospettiva enattiva* – e alla luce delle prospettive di ricerca su riferite si cercherà:

- di analizzare se la relazione educativa – soprattutto così come si esplica nei primissimi anni di vita nel contesto di intersoggettività genitoriale – innesca nel sog-

getto in età evolutiva tipologie apprenditive e comportamentali positivamente orientate al disvelamento del proprio sé;

- di capire se, rendendo gli adulti consapevoli della “trama enattiva/generativa” della loro capacità intersoggettiva, si può contribuire a modificarne gli assetti metacognitivi (cfr. Margiotta, 2011c), nella convinzione che il più efficace supporto alla funzione genitoriale giace non tanto sul potenziamento del ruolo (cosa deve saper fare un adulto per essere genitore) quanto sulla consapevolezza della propria essenzialità (*chi* deve riuscire ad “essere” un individuo adulto).

A conclusione, torna utile una riflessione di Cambi (2011, p. VII) che ci appare un’esemplare esplicitazione del processo di *autopoiesi*: «...la relazione educativa sta alla base di ogni formazione umana e li lascia un segno almeno generativo [...] è fondata nella natura stessa dell’*anthropos* [...] è una relazione complessa [...] che va dall’azione dei “neuroni specchio” all’apprendimento del linguaggio, agli stessi conflitti dell’Edipo agli stili di comunicazione familiare, per passare poi all’agire di altri “attori”. [...] Al crocevia di queste interferenze prende corpo un io che-si-fa-sé: che si dà identità (o la riceve), che delinea un proprio profilo, che si costruisce come soggetto-persona».

Bibliografia

- Bastianoni, P. e Fruggeri, L. (2005). *Processi di sviluppo e relazioni familiari*. Milano: Unicopli.
- Barnao, C. e Fortin, D. (2009), (Eds.). *Accoglienza e autorità nella relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Bruner, J.S. (1996). *La mente a più dimensioni*. Roma: Laterza. (Op. or. 1986).
- Bruner, J.S. (2004). Fondamenti del caregiving umano. In M.V. Masoni e B. Vezzani (Eds.), *La relazione educativa* (pp. 11-23). Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2011). Presentazione. In V. Boffo (Ed.), *Relazioni Educative: tra comunicazione e cura* (pp. VII-X). Milano: Apogeo.
- Demetrio, D. (1990). *L’età adulta. Teorie dell’identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carrocci.
- Fivaz-Deupersinge, E. e Corboz-Warnery, A. (2005). *Il triangolo primario*. Milano: Raffaello Cortina.
- Giussani, L. (2005). *Il rischio educativo*. Milano: Rizzoli.
- Margiotta, U. (2011a). La coscienza differenziata. Relazione presentata al Convegno *L’antropologia di Bernard Lonergan: educazione, valori e cambiamento*, Venezia, 1-2 settembre 2011.
- Margiotta, U. (2011b). La pedagogia e la questione trascendentale della formazione. In R. Minello e U. Margiotta, *Poiein. La Pedagogia e le Scienze della Formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2011c), (Ed.). *The changing mind. From neural plasticity to cognitive modifiability*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2011d). *Educare l’intelligenza: pensiero riflessivo e contesto*. Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca’ Foscari di Venezia. Paper interno. In press.
- Maritain, J. (1962). *L’educazione della persona*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Maturana, H.R. e Varela, F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio. (Op. or. 1980).
- Maturana, H.R. e Varela, F.J. (1987). *L’albero della conoscenza*. Milano: Garzanti. (Op. or. 1984).
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carrocci.

- Pontecorvo, C., Ajello, A.M e Zucchermaglio, C. (2007). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Salerno, A. e Di Vita A.M. (2004), (Eds.). *Genitorialità a rischio. Ruoli, contesti, relazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Stein, E. (1999). *Il mistero della vita interiore*. Brescia: Queriniana. (Op. or. 1997).
- Trevarthen, C. (1993). Il Sé generato nell'intersoggettività: la psicologia della comunicazione infantile. In U. Neisser (Ed.), *La percezione di sé: le fonti ecologiche e interpersonali della conoscenza di sé* (1999, 143-197). Torino: Bollati Boringhieri.
- Varela, F.J., Thompson, E., Rosch, E. (1992). *La via di mezzo della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Vygotskij, L.S. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Roma-Bari: Laterza. (Op. or. 1934).
- Wood, D., Bruner, J.S. e Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

La funzione educativa dell'insegnante nel processo di sviluppo identitario dell'allievo adolescente

Teacher's educational role in the adolescent student's process of identity development

Emanuela Fiorentino

Università del Salento
Dottorato in Pedagogia dello sviluppo
emanuela.fiorentino@unisalento.it

ABSTRACT

For the adolescent student the scholastic experience becomes meaningful when it takes care of his developmental needs. In each personal experience, included the scholastic one, the adolescent seeks to fulfil his developmental tasks and consequently to define his identity profile. In this contest, the school is in charge of offering proper didactic methods as to meet the developmental needs of the person. Therefore, besides the didactic activity aimed to the teaching of disciplines, the teacher has to give an educational value to his actions. The meaningful learning model is here proposed as a new tool to interpret the needs of teaching and it is presented as an intervention aimed for the development perspective of the person. E. Morin (2000, 2001) believes that the school, within a complex society, should address issues such as the nature of human identity, the rise of a planetary citizenship and the promotion of a new concept of knowledge.

Per lo student adolescente, l'esperienza scolastica acquista senso quando si prende cura dei suoi bisogni evolutivi. In ogni esperienza personale, inclusa quella scolastica, l'adolescente cerca di soddisfare i suoi compiti evolutivi e definire conseguentemente il suo profilo identitario. In questo contesto, la scuola ha il compito di offrire appropriati metodi didattici per soddisfare le necessità evolutive della persona. Al di là dell'attività didattica mirata all'insegnamento delle discipline, il docente deve dare alle sue azioni un valore educativo. Il modello dell'apprendimento significativo è qui proposto come nuovo strumento per interpretare i bisogni dell'insegnamento ed è presentato in forma di intervento orientato allo sviluppo potenziale della persona. E. Morin (2000, 2001) ritiene che la scuola, all'interno di una società complessa, debba affrontare questioni come quella della natura umana, l'emergere di una cittadinanza planetaria e la promozione di un nuovo concetto di conoscenza.

KEYWORDS

Developmental needs, Identity, Meaningful learning, Comprehension.
Bisogni evolutivi, Identità, Apprendimento significativo, Comprensione.

1. Scuola e compiti di sviluppo

I processi di accelerazione e di globalizzazione che investono l'attuale società complessa hanno dilatato i tempi e gli spazi dell'esistenza umana; il processo di sviluppo della persona sembra risentire di tale frammentarietà e necessita di una particolare attenzione alla luce delle nuove evoluzioni.

In ogni fase evolutiva il soggetto è chiamato a dar risposta ad uno specifico compito di sviluppo e a superare una *crisi normativa*, necessaria per adempiere ai personali bisogni evolutivi (Erikson, 1987)¹.

Lo psicologo E. Havighurst avvia delle riflessioni intorno al compito di sviluppo che il soggetto affronta in un determinato periodo della vita. L'adempimento a tale compito permette alla persona di affrontare positivamente i problemi successivi, mentre il fallimento di fronte ad esso conduce all'infelicità, alla disapprovazione da parte della società e a difficoltà dinanzi a compiti che si presentano in seguito (1952).

Il contesto socio-culturale rappresenta il nucleo centrale per la buona riuscita del compito di sviluppo (Erikson 1966); la *liquidità* delle relazioni interpersonali e la fusione degli spazi dell'esistenza umana tra globalità e località richiedono un maggiore sforzo per ridefinire la cornice di riferimento entro la quale avviene lo sviluppo della persona (Bauman, 2008).

La direzione lungo la quale procedere, per dare concreto adempimento a tali sforzi, può essere individuata nelle riflessioni del Mead, secondo il quale la risposta ai bisogni evolutivi e il passaggio alle successive fasi di sviluppo personale possono avvenire all'interno di spazi definiti e condivisi con *l'altro significativo* (1966).

Tale modello di alterità si evidenzia nelle situazioni relazionali nelle quali la presenza del Tu viene investita da personali significati affettivi e trova, pertanto, un preciso riscontro nei movimenti affettivi propri della soggettività della persona.

Alla luce di tali premesse, l'identità personale si profila come l'esito di un percorso intrinsecamente negoziale, profondamente ancorato alla dinamica degli scambi che la persona intrattiene con le presenze che si muovono nel suo contesto di vita².

Di fronte alla complessità sociale, la persona necessita di un contesto relazionale capace di fornire risposte ai bisogni evolutivi, al fine di permetterle di adempiere al compito di sviluppo.

Tale impegno educativo diviene ancora più urgente nel periodo adolescenziale, durante il quale il soggetto è chiamato a dar risposta ad uno specifico compito di sviluppo e cioè quello di definire il personale profilo identitario (Erikson, 1987).

Il percorso di costruzione dell'identità personale richiede all'adolescente di adempiere alle istanze di *separazione* e di *individuazione*. Attraverso il percorso di *separazione* il soggetto intraprende un processo di distinzione dalle figure genitoriali, per proiettarsi verso segmenti di esperienza extrafamiliari, governati da dinamiche e sistemi di valore distinti se non alternativi a quelli familiari. L'*individuazione* rappresenta, invece, la naturale conseguenza della *separazione* e può essere definita come il percorso generativo del Sé, che conduce il soggetto a costruire un modo di essere autonomo, indipendente dai profili identitari che gli venivano attribuiti dalle figure parentali durante l'infanzia.

Il concreto assolvimento dei compiti appena delineati comporta per l'adolescente l'insorgere di una *crisi normativa*, ovvero una destrutturazione dei precedenti assetti identitari che deve necessariamente essere affrontata, affinché egli possa elaborare una risposta compiuta alla domanda "chi sono io?".

L'adolescente cerca di far fronte ai suoi compiti evolutivi in ogni esperienza personale, inclusa quella scolastica (Erikson, 1987); alla luce delle considerazioni esposte

- 1 Il concetto di *crisi normativa*, chiarito dall'Erikson, rappresenta il momento critico che il soggetto deve affrontare nel passaggio da una fase all'altra nel percorso di sviluppo personale, per adempiere in modo efficace ai personali bisogni evolutivi.
- 2 La presenza del Tu in quanto *alter* e non *alienus*, come sottolinea il Mounier (2004: 60), permette alla persona di essere e di svilupparsi. In tal senso, la relazione con l'altro significativo riveste un'importanza cruciale nel percorso di sviluppo identitario della persona. La distinzione *alter* e *alienus* si ritrova anche negli scritti del Buber (1993).

in precedenza, diviene necessario ridefinire il compito della scuola all'interno di tale contesto e di tale prospettiva.

Tornano particolarmente utili al riguardo le riflessioni del Morin, per il quale i temi verso cui l'insegnante, nella società complessa, deve volgere l'attenzione interessano la natura dell'identità umana, la nascita di una cittadinanza planetaria, la promozione di una nuova idea di conoscenza (2001).

Secondo il Morin, la scuola si propone come un luogo educativo carico di sollecitazioni e capace di insegnare una conoscenza pertinente, in grado di cogliere i problemi globali dell'uomo e del contesto sociale (2000).

All'interno della società complessa, la scuola, oltre a trasmettere il sapere, deve fornire risposte ai bisogni evolutivi della persona, allo scopo di agevolare, con la sua azione, i percorsi generativi del Sé.

L'adeguato assolvimento di tale compito esige la definizione di un intervento didattico finalizzato a connettere i contenuti disciplinari ai percorsi di sviluppo dell'allievo. Un approccio rilevante alla definizione di tale processo può essere rilevato nelle riflessioni didattiche del Wiggins e McTighe, secondo i quali la realizzazione di tale obiettivo è possibile nella misura in cui il docente supera la logica della *programmazione* per andare verso una logica della *progettazione* (2004, pp. 29-44).

Nello specifico, si tratta di oltrepassare la tradizionale visione della programmazione come sequenza di contenuti da trasmettere, per andare verso un processo che genera comprensione e non soltanto conoscenza.

La definizione dei percorsi che vanno dalla conoscenza alla comprensione esigerebbe una trattazione molto più ampia di quella che si può dare in questa sede. Tuttavia, in termini molto generali si può parlare di transito da un sapere declinato in termini semplicemente dichiarativi ad un sapere connotato in termini sostanzialmente *ermeneutici*, che cerca di individuare la rilevanza sociale e personale degli apparati concettuali delle diverse discipline.

Nella logica della progettazione, la realizzazione di tale processo suggerisce una pianificazione in tre fasi: *identificazione dei risultati attesi*, *determinazione delle evidenze di accettabilità* e *pianificazione delle esperienze*. Nello specifico, dapprima il docente si pone un interrogativo: «cosa gli studenti dovrebbero essere in grado di conoscere, comprendere e fare?»; in secondo luogo egli può definire alcuni criteri al fine di appurare che gli allievi abbiano conseguito una comprensione profonda: «cosa accetteremo come evidenze della comprensione e della padronanza elevata degli studenti?»; infine, una volta identificati i risultati (comprensioni durevoli) si pianificano le attività formative: «Di quali conoscenze e abilità fondamentali avranno bisogno gli studenti per raggiungere i risultati desiderati?» (Wiggins, McTighe, 2004, pp. 31-39).

L'attivazione di tale processo si pone come la risorsa che consente interventi didattici finalizzati non soltanto alla trasmissione dei saperi, ma anche alla formazione delle attitudini personali, che permettono all'allievo di conferire senso a sé stesso e al mondo, al fine di trasformare il contesto nel quale vive e renderlo significativo per sé (Piccinno, 2009, pp. 15-44).

L'esperienza scolastica diviene significativa per l'allievo in quanto permette di operare una riflessione sui personali bisogni evolutivi.

Sotto tale profilo, il passaggio dalla conoscenza alla comprensione consente di transitare da una connotazione esclusivamente cognitiva di un contenuto disciplinare ad una connotazione assiologica, riconoscendo il valore e il significato che quel contenuto riveste per il soggetto stesso e per il contesto socio-culturale nel quale egli vive.

In tale direzione si colloca il modello didattico dell'apprendimento significativo, che, pur muovendo da una focalizzazione sulle discipline, trascende tale prospettiva per andare verso la dimensione della persona, al fine di offrire risposte ai bisogni evolutivi (Wiggins, McTighe, 2004a).

Nello specifico, i cardini sui quali si definisce la logica di tale intervento rispondono ad una duplice prospettiva. Da un lato si tratta di proporre le discipline secondo

un percorso di apprendimento che le correli ai compiti di sviluppo dell'allievo, dall'altro, si tratta di promuovere un percorso didattico che sia capace di sviluppare le dimensioni funzionali dei contenuti, ovvero la dimensione concettuale delle discipline, in una direzione che potenzi la capacità dell'allievo di intervenire sull'esperienza per trasformarla secondo i suoi scopi.

Il modello dell'apprendimento significativo permette di correlare le discipline ai compiti di sviluppo dell'allievo, promuovendo un percorso didattico capace di sviluppare tanto la connotazione funzionale, quanto quella di significato dei contenuti proposti dall'insegnante³.

Dalla dimensione del *sapere* si passa, così, alla dimensione del *saper fare* e del *saper essere*, nella misura in cui l'allievo, attraverso un contenuto disciplinare, conferisce senso a sé stesso e al contesto nel quale vive.

Il punto di ancoraggio di questa duplice esigenza può essere individuato nel *compito di prestazione*, che si profila come la risorsa didattica in grado di favorire il passaggio dalle conoscenze dichiarative, che l'insegnante consegna come nozioni all'allievo, alle conoscenze procedurali, che permettono all'allievo di estendere tali competenze in contesti reali, diversi da quelli di apprendimento (Wiggins, McTighe 2004b, pp. 155-157)⁴.

La rielaborazione soggettiva che l'allievo produce sul contenuto appreso, diviene un passaggio fondamentale verso il superamento di una visione comportamentista o meramente assimilativa della didattica. Essa rappresenta invece il punto di ancoraggio che permette all'esperienza scolastica di divenire significativa, in quanto consente alla persona di riflettere su sé stessa e di costruire significati nuovi per sé e per il contesto al quale appartiene (Novak, Gowin, 2001).

2. Verso una sintesi tra “testa ben piena” e “testa ben fatta”

Un apporto significativo alla definizione di un modello didattico ancorato alla comprensione e che coniughi tra loro conoscenze e significati può essere individuato nella distinzione operata dal Gardner tra *materie* e *discipline* (2005)⁵. La focalizzazione di tale differenza apre interessanti riflessioni rispetto ai processi di acquisizione della conoscenza, poiché consente di individuare i nessi dinamici che permettono di superare la logica assimilativa, per andare verso una logica della comprensione dei contenuti appresi.

Come abbiamo già avuto modo di chiarire, il processo di apprendimento non è limitato soltanto alla ricostruzione del profilo concettuale di un argomento, ma anche alla comprensione autentica di tale contenuto. Gli interventi attivati dall'insegnante puntano non soltanto alla trasmissione del sapere, bensì mirano ad aiutare l'allievo a rispondere alle domande “chi sono io?”, “chi voglio essere?”; l'esperienza scolastica declinata sulla logica dell'apprendimento significativo consente alla persona di riflettere sui personali bisogni evolutivi e di elaborare risposte personali agli interrogativi identitari connessi ai compiti di sviluppo (Piccinno, 2009, pp. 15-44).

- 3 Il Bruner riflette intorno alle dimensioni strutturale e di significato di un sapere disciplinare. La prima dimensione fa riferimento alla struttura concettuale di un contenuto, mentre la seconda dimensione permette all'allievo di individuare la connotazione assiologica di tale contenuto (1997).
- 4 Le conoscenze dichiarative rispondono alla domanda “che cos'è?” e spiegano ciò che l'oggetto è, forniscono una definizione strutturale dell'oggetto. Le conoscenze procedurali rispondono alla domanda “come si fa?” e traducono l'oggetto in una definizione appunto procedurale e funzionale.
- 5 Il Gardner chiarisce la distinzione tra materie e discipline, definendo le prime come un corpus di concetti definiti e le seconde come una struttura, ossia un insieme di elementi correlati tra loro, che indicano i processi generativi dei concetti.

Le riflessioni intorno alla capacità di connettere conoscenze e significati si caricano di una specifica valenza didattica ed evolutiva che consente di superare le scissioni tra processi di apprendimento e processi di sviluppo, a vantaggio di una configurazione esperienziale capace di operare una sintesi proficua tra “testa nel piena” e “testa ben fatta”. Come afferma il Morin «una testa ben fatta è una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione. Ogni conoscenza è una traduzione e nello stesso tempo una ricostruzione sotto forma di rappresentazioni, idee, teorie, discorsi» (2000, p. 18). L'organizzazione delle conoscenze comporta operazioni di acquisizione, interconnessione e sintesi, cosicché il processo della spiegazione attuato dall'insegnante non può esser slegato da quello della comprensione; il Morin sostiene che la spiegazione sia necessaria per la comprensione intellettuale e oggettiva (2001, p. 98).

Nella prospettiva delineata, l'insegnante non si limita a fornire la definizione concettuale dei singoli contenuti disciplinari, ma opera altresì per mettere l'allievo nella condizione di attuare un processo di acquisizione della conoscenza legato a variabili di natura procedurale. L'allievo dimostra di aver compreso un contenuto nella misura in cui, dinanzi ad un *compito di prestazione*, è in grado di ricostruirne non soltanto il profilo concettuale, ma anche il profilo procedurale, ovvero le connotazioni algoritmiche che gli consentono di trasformare quel sapere in una strategia di azione contemporaneamente finalizzata alla soluzione di un problema e all'affermazione del personale modo di essere⁶.

La definizione di conoscenza dichiarativa e di conoscenza procedurale è resa chiara attraverso un'ulteriore distinzione e cioè quella tra *esercizio* e *problema* (Piccinno 2005, 2009).

Nello specifico, l'*esercizio* è un compito attraverso il quale l'allievo riferisce un concetto oppure esegue una procedura nota; in tal senso, il suo svolgimento sollecita la dimensione strutturale e dichiarativa del sapere disciplinare nel senso che alla fine del compito il risultato che l'allievo consegue è soltanto quello di aver affinato e consolidato la definizione linguistica di un concetto. Al contrario, il *problema* rappresenta un compito attraverso il quale l'allievo si confronta con una situazione simile a quella reale, che richiede non soltanto di riferire conoscenze acquisite, ma anche di interagire con il suo bagaglio conoscitivo, di connetterlo alla specificità del compito da affrontare, di tradurre i riferimenti concettuali in una sequenza di azioni idonea a trasformare il contesto nella direzione indicata dalla consegna.

Si tratta, dunque, di svincolare le conoscenze dal contesto in cui sono state apprese, per utilizzarle in contesti differenti, individuando il significato e la funzionalità della conoscenza acquisita.

Uno dei passaggi attraverso il quale si snoda il modello dell'apprendimento significativo, nella prospettiva del Wiggins e McTighe⁷, è proprio quella della *decontestualizzazione* delle conoscenze acquisite, al fine di applicarle in contesti differenti da quelli in cui sono state apprese (2004, pp. 77-100).

Significativa, a tal proposito, appare la riflessione del Morin, per il quale «lo sviluppo dell'attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi diviene un imperativo dell'educazione» (2000, p. 19). Si sollecita, così, lo sviluppo di un *pensiero ecologizzante*, capace di situare ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con l'ambiente socio-culturale.

6 Il *compito di prestazione* è un'attività che gli allievi svolgono al fine di dimostrare il conseguimento di una comprensione profonda; gli allievi si confrontano con un problema.

7 Il modello dell'apprendimento significativo, nella prospettiva del Wiggins e del McTighe, si snoda in sei passaggi: spiegazione, interpretazione, applicazione, prospettiva, empatia, autoconoscenza. Tali passaggi permettono all'allievo di raggiungere una comprensione profonda.

Oltre al compito di prestazione, un'altra risorsa didattica che consente al docente di operare nella prospettiva dell'apprendimento significativo è rappresentata dai cosiddetti "filtri", ovvero criteri di analisi che l'insegnante deve considerare per individuare il diverso grado di significatività delle conoscenze (Wiggins, McTighe, 2004, pp. 34-35).

- Primo filtro: «Fino a che punto l'idea, il tema o il processo rappresentano una "grande idea" dotata di valore durevole al di là della scuola?».
- Secondo filtro: «Fino a che punto l'idea, il tema o il processo appartengono al nucleo centrale della materia di studio?».
- Terzo filtro: «Fino a che punto l'idea, il tema o il processo richiedono di essere chiariti?».
- Quarto filtro: «Fino a che punto l'idea, il tema o il processo costituiscono un potenziale per coinvolgere gli studenti?».

Ai fini del nostro discorso un particolare rilievo assumono il primo ed il quarto di tali filtri. Gli apprendimenti passibili di essere trattati nella prospettiva della comprensione, infatti, sono tanto quelli che estendono la loro portata euristica al di fuori della scuola, nei concreti contesti di vita, quanto quelli che presentano particolari connessioni con le peculiarità dei momenti evolutivi dell'allievo⁸.

Il modello dell'apprendimento significativo, proposto da Wiggins e McTighe, si avvicina all'idea di scuola come ambiente educativo, delineata da Morin. Tale modello ricalca i cardini della visione moreniana: insegnare una conoscenza pertinente, cogliere i problemi globali dell'uomo e del contesto sociale, considerare l'unità e la complessità della persona, riflettere sulla condizione umana (Morin, 2001).

Ciò rappresenta il presupposto a partire dal quale è possibile pensare ad un'idea di scuola come luogo all'interno del quale la persona può rispondere ai propri bisogni evolutivi, in un contesto didattico non svincolato dal contesto sociale e fortemente connesso alle esigenze di sviluppo dell'allievo declinate tanto in termini funzionali quanto in prospettiva assiologica.

3. La comprensione come riflessione sul Sé

Espressioni come *comprensione profonda* e *comprensione apparente* sono spesso utilizzate all'interno del contesto scolastico per indicare il livello di apprendimento raggiunto dall'allievo rispetto ad un contenuto disciplinare. In particolare, un allievo dimostra di comprendere profondamente un contenuto quando è in grado di ricostruirne tanto la dimensione strutturale, quanto quella funzionale.

Conoscere un argomento e conseguire ottimi risultati nei test sulle conoscenze non significa, tuttavia, *comprendere in profondità* (Wiggins, McTighe 2004a, pp. 77-101). Il processo di comprensione richiede infatti all'allievo non soltanto di spiegare e di riferire la struttura concettuale di un sapere disciplinare, ma anche di operare un'interpretazione dei contenuti appresi al fine di esplicitare inferenze, collegamenti e associazioni con altri segmenti del sapere e soprattutto con l'esperienza personale e sociale.

Un allievo consegue una comprensione autentica quando è in grado di interpretare il significato personale e sociale del sapere appreso; in questo senso l'educazione al

8 Ad esempio, per un adolescente l'argomento della Rivoluzione Francese assume significato sia perché lo aiuta a comprendere meglio il contesto nel quale vive (i valori alla base di quell'evento costituiscono, infatti, la fonte di ispirazione dei principi di libertà politica tipici delle nostre democrazie), sia perché lo aiuta a comprendere il suo bisogno evolutivo fondamentale: imparare ad essere libero (Piccinno, 2009).

comprendere diviene l'obiettivo globale per l'uomo e per il contesto sociale in cui vive, sempre più dichiarato in termini di complessità e di multivariabilità (Gardner, 2002).

Tale obiettivo è raggiunto nella misura in cui l'allievo diviene parte attiva del processo di apprendimento; come afferma il Bateson l'allievo deve *apprendere ad apprendere*, cioè a riflettere intorno ai processi di apprendimento, al fine di diventare consapevole non soltanto delle conoscenze che acquisisce, ma anche dei percorsi specifici e personali che egli attiva quando deve operare il loro apprendimento (1989).

In questo senso, il termine ultimo dell'apprendimento significativo si sostanzia non soltanto nell'acquisizione delle conoscenze, bensì nell'apprendimento di sé stessi. Esso comporta di conseguenza l'autovalutazione dei propri schemi di pensiero e delle personali strategie conoscitive in modo da permettere all'allievo di individuare gli elementi che ostacolano o facilitano lo svolgimento dei processi di comprensione e di acquisire una maggiore capacità di controllo su di essi (Wiggins, McTighe, 2004a). Particolarmente rilevanti, sotto tale profilo, si rivelano gli studi del Bandura, secondo il quale «la metacognizione implica il pensare alle proprie attività cognitive, non semplicemente le abilità di ordine superiore. Nel costruire soluzioni, le persone devono incanalare la loro attenzione, decifrare le richieste dei compiti ambientali, fare riferimento a conoscenze rilevanti sia fattuali che operazionali, rilevare il grado di adeguatezza e di versatilità delle proprie abilità, testare la propria comprensione e valutare e rivedere i piani e le strategie posti in essere a seconda dei risultati prodotti dai loro sforzi» (2000, p. 311).

Sotto tale profilo, il passaggio dalla conoscenza alla comprensione, dai concetti ai significati trova il suo compimento all'interno di un percorso epistemologico che muove dalla comprensione delle cose per trascendere nella comprensione di sé.

In questo senso, i processi di comprensione e di metacognizione si profilano strettamente correlati, in quanto entrambi muovono verso la prospettiva della persona; proprio in questa connessione si riscontra la principale garanzia della possibilità di coniugare l'esperienza di apprendimento ai contesti di sviluppo dell'identità. Riflettere sulla conoscenza significa incontrare il personale modo di acquisirla e operare tale incontro assume uno specifico valore evolutivo, poiché apre l'allievo non soltanto alla conoscenza ma anche alla costruzione del personale modo di essere.

Conoscenze e significati delle conoscenze, processi di apprendimento e processi evolutivi, "testa ben piena" e "testa ben fatta" possono costruirsi in una prospettiva di equilibrio e di compenetrazione soltanto nella misura in cui il confronto con il sapere assume una valenza maieutica e si trasforma in assunzione e acquisizione di sé stessi.

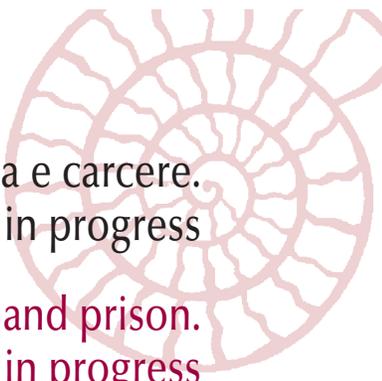
L'allievo riflette intorno ai processi di sviluppo e accede ai personali sistemi di significato. La metacognizione rappresenta il passaggio più completo della costruzione di sé, poiché permette alla persona di riflettere sul personale profilo identitario, al fine di elaborare sistemi di significato che consentono a ciascuno di inverarsi nel mondo come soggettività originaria e inderivabile ma comunque aperta al confronto e alla negoziazione con gli altri.

L'autoconoscenza rappresenta un esito fondamentale della comprensione, in quanto rappresenta il punto di ancoraggio che trasforma il processo di apprendimento in una esperienza di incontro con il mondo, che allo stesso tempo trascende sé stessa per trasformare tale incontro in un momento di rispecchiamento del Sé.

Bibliografia

- Baldini, M. (1986). *Epistemologia e pedagogia dell'errore*. Brescia: La Scuola.
Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teorie e applicazioni*. Trento: Erickson.
Bateson, G. (1989). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*. Roma: Laterza.

- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Roma: Paoline.
- Erikson, E. (1966). *Infanzia e società*. Roma: Armando.
- Erikson, E. (1987). *Gioventù e crisi di identità*. Roma: Armando.
- Gardner, H. (2002). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Havighurst, R., J. (1952). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.
- Mead, G. (1966). *Mente, Sé e società*. Firenze: Giunti.
- Mounier, E. (2004). *Il Personalismo*. Roma: AVE.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Novak, J. D., e Gowin, D. B. (2001), *Imparando ad imparare*. Torino: Sei.
- Wiggins, G., e McTighe, J. (2004a). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Wiggins, G., e McTighe, J. (2004b). *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Piccinno, M. (2005). L'errore dalla percezione comune all'interpretazione pedagogica. In L. Binanti (a cura di), *Sbagliando s'impara: Una rivalutazione dell'errore* (pp. 81-92). Roma: Armando.
- Piccinno, M. (2009). L'apprendimento significativo. In M. Piccinno (a cura di), *La didattica tra conoscenze e significati* (pp. 15-44). Lecce: Pensa MultiMedia.



Scuola e carcere. Work in progress

School and prison. Work in progress

Francesca De Vitis

Università del Salento

Dipartimento di Scienze Pedagogiche, Psicologiche e Didattiche
francesca.devitis@unisalento.it

ABSTRACT

This paper addresses the difficult problem of schooling in prison. In addition to the critically increasing overcrowding, as well as the lack of staff, there exists another prison, which is less advertised but leaves a deeper mark on its occupants' and staff's lives. Such view of the prison is understood as a step of cultural and social recovery, i.e. as an opportunity for a rebirth accomplished through a shared path of personal growth. The European Commission points out education and training as a key aspect for men and women belonging to the new century. Today, more than ever, they have to face an even more complex society, which is interactive, multi-ethnic, multiracial and multicultural. In the prison context, "education and trainings" are two terms that gain a greater value than the one usually accorded to them. They are valued especially in a social and identity-making perspective, which consists not only in the demand for a better basic education, the cultural formation of the subjects, and newly-constructed opportunities of employment: moreover, it requires a reflexive view on the criticalities involved in being a prison teacher.

Le riflessioni affidate a questo scritto tematizzano la problematica questione della scuola in carcere. Oltre la criticità crescente del sovraffollamento, oltre i problemi legati alla carenza di personale, esiste un altro carcere, che fa meno notizia ma lascia un segno profondo nelle coscienze di chi lo vive e di chi ci lavora. È il carcere inteso come momento di recupero culturale e sociale, come opportunità di rinascita che si realizza attraverso un percorso condiviso di crescita personale. La Commissione Europea indica come ruolo chiave, l'istruzione e la formazione per l'uomo del nuovo secolo, che oggi, più che mai, deve misurarsi e confrontarsi in una società sempre più complessa, interattiva, multi-etnica, multirazziale e multiculturale. Nel contesto specifico del carcere, i due termini "formazione e istruzione" – già di per sé pregnanti – si caricano di una valenza particolarmente intensa sotto il profilo sociale e identitario, che non è non solo quello di garantire un'istruzione di base efficace, la formazione culturale dei soggetti, e costruire ipotesi di occupabilità delle persone, ma anche di fornire spunti di riflessione sui nodi problematici e criticità dell'esser docente in carcere.

KEYWORDS

Prison, School, Teachers' training.
Carcere, Scuola, Formazione degli insegnanti.

Introduzione

Di carcere si sente parlare tanto e forse anche troppo! Si parla di situazioni indegne dei detenuti, si parla di sovraffollamento, si parla di cattiva sanità, etc., solo eccezionalmente si parla dell'importanza della ri-educazione del detenuto, e quando lo si fa l'attenzione è spostata sulle numerose attività proposte dalle associazioni. Ma di scuola in carcere non si parla mai, e tanto meno degli *ufficiali* della scuola, ovvero sia i docenti che lavorano in carcere. Eppure la possibilità di accesso all'istruzione scolastica da parte del detenuto è riconosciuta fin dal 1931, quando si parlava addirittura di obbligo, e non ancora di diritto. Questo avveniva con l'approvazione dell'ordinamento penitenziario del 1975, che nel 2000, con il nuovo regolamento penitenziario, è stato indicato come diritto riconosciuto. All'interno dell'ordinamento penitenziario si parla di: ri-educazione del condannato, alfabetizzazione di base, formazione culturale dei soggetti, orientamento al lavoro, nella prospettiva di un apprendimento per tutto l'arco della vita. Alfabetizzazione, formazione, istruzione, orientamento, educazione, apprendimento, non sono forse principi e compiti propri dell'istituzione scolastica? Ed allora, la scuola in carcere dov'è? e quando c'è, cosa fa?

Questi sono gli interrogativi attraverso i quali, ho cercato di dare forma al contributo qui proposto, cercando di evidenziare i possibili nodi problematici della scuola in carcere, che perché non diventi solo una questione di abbellimento normativo, forse dovrebbe tornare ad essere competenza di studio della pedagogia. Ciò induce a riflettere sul fatto che il problema del sovraffollamento, non si può risolvere solo con l'indulto, ma bisognerebbe affidarsi a dei reali interventi educativi e formativi, che cerchino di provocare nel soggetto dei dispositivi alternativi di apprendimento, rispetto a quelli esperiti fino a quel momento, per un vero cambiamento del percorso di vita. Parlando di apprendimento all'interno dell'istituzione scolastica, è chiaro che il ruolo chiave nell'attivazione di un processo di cambiamento è affidato alla figura del docente che opera in carcere, il quale vive quotidianamente una condizione limite, che oscilla tra l'inutilità del tutto che il contesto in cui si opera induce, trincerandosi dietro pratiche didattiche routinarie e rassicuranti e la mistica fiducia del cambiamento radicale del soggetto. Ed allora anche in questo caso, verrebbe da chiedersi se l'insegnante che lavora in carcere, non dovrebbe possedere delle competenze ancora più tecniche e specialistiche.

1. La scuola in carcere: opera contraddittoria?

All'importanza dell'istruzione e formazione in carcere, attraverso la realizzazione di percorsi scolastici, si grida a gran voce fino dal 1931, quando la questione della scuola in carcere si riduceva solo all'obbligatorietà da parte dei detenuti alla frequenza di corsi di scuola elementare. Circa diciassette anni dopo, con l'approvazione della Costituzione Italiana, negli artt. 27 e 34 si indica non solo che l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni è obbligatoria e gratuita per tutti, ma si inizia a parlare di valore rieducativo della pena. Le indicazioni contenute negli articoli della Costituzione Italiana, trovano attuazione giuridica nell'art. 19 dell'Ordinamento penitenziario del 1975, in cui si afferma che la formazione culturale dei soggetti, negli istituti penitenziari, sia curata «mediante l'organizzazione dei corsi della scuola dell'obbligo..., secondo gli orientamenti vigenti e con l'ausilio di metodi adeguati alla condizione dei soggetti». Anche se è bene sottolineare che l'art. 19 non impone alcun obbligo scolastico per i detenuti adulti in quanto, vista l'età degli stessi, per nessun detenuto l'istruzione è più un obbligo! Il fatto che l'art. 19 dell'Ordinamento penitenziario abbia previsto che la formazione culturale in carcere sia curata attraverso l'organizzazione di corsi della scuola dell'obbligo è una semplice indicazione del livello di corsi da istituire all'interno degli istituti penitenziari e non una imposizione dell'obbligo scolastico a carico dei detenuti per i quali invece l'istruzione rimane essenzialmente

un diritto. Infatti, tutto ciò fa sì che nel Nuovo Regolamento Penitenziario del 2000, l'istruzione in carcere si configuri come Diritto Riconosciuto, e quindi non un obbligo. Sul finire degli anni '90, Massimo Pavarini¹, afferma come sull'educazione e sul tema dell'istruzione e formazione in carcere ancora non sia stato scritto nulla se non una sola norma che compara nell'Ordinamento Penitenziario. La questione dell'istruzione e formazione in carcere, è un tema particolarmente sentito anche in Europa. A tal proposito, è bene ricordare, come il Consiglio d'Europa, con una Raccomandazione (2006) del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulle Regole Penitenziarie Europee, nella parte II, art. 28, comma 1 e 2, afferma la necessità che «Ciascun istituto deve cercare di offrire ai detenuti l'accesso ai programmi d'istruzione che siano i più completi possibili e che soddisfino i bisogni individuali dei detenuti e ne prendano in considerazione le aspirazioni» e «Deve essere data priorità ai detenuti che hanno bisogno di una alfabetizzazione primaria e a coloro che mancano di una istruzione di base e professionale». Queste raccomandazioni raggiungono una loro chiara esplicitazione nella Conferenza Europea per l'Educazione in Carcere, tenutasi a Budapest nel febbraio 2010, in cui si sostiene il proposito di promuovere interventi di cooperazione in materia di istruzione e formazione negli istituti di pena. Questa breve e sintetica cornice di riferimento storica-normativa, è necessaria per chiarire come il problema della scuola in carcere, è stato affrontato sempre secondo modalità prescrittive e di rado come reale presa in carico di criticità che vanno ben oltre la giurisprudenza, e coinvolgono invece la realtà complessa dello *studente-adulto-detenuto* in un sistema altrettanto complesso.

E. Goffman (1961, p. 34) definisce il carcere come istituzione totale, in quanto: «serve a proteggere la società da ciò che si rivela come pericolo intenzionale nei suoi confronti».

“Il pericolo intenzionale” di cui Goffman parla, non è altro che la *persona*, e come tale non ci si può limitare ad un elenco dei diritti e doveri. Pertanto, di fronte a quanto detto, si capisce bene come affrontare il discorso della scuola in carcere, implica la necessità di non semplificare il discorso ad un riduttivo atto di decostruzione di ciò che fino ad ora è stato fatto in materia di istruzione e formazione in carcere, bensì prendere in considerazione la reale proposta di una possibilità di costruzioni di nuovi dispositivi e modelli interpretativi di ciò che la scuola è e potrebbe fare in carcere, partendo da un'analisi critica dello stato attuale. La consapevolezza del riconoscimento che il carcere è fatto di persone, permette certamente di scrutare orizzonti conoscitivi e significativi diversi che contribuiscono a favorire l'emergere di un'idea, (forse provocatoria!), di *carcere*, inteso come possibile *ambiente educativo di apprendimento*, sforzandosi però di disegnare un'immagine alternativa all'idea di “*scuola carcere*”, ovvero di un carcere che è scuola di vita, e quindi destinato a suscitare sollecitazioni agli addetti ai lavori per la proposta di un alternativo modello a quello per cui non è il carcere che insegna, ma la scuola che istruisce e forma le persone che abitano il carcere, facendo sì che la scuola in carcere non sia solo una questione di abbellimento. Ma come si può parlare di apprendimento, di istruzione, di formazione, quando il destinatario di tutto ciò è una persona a cui è stata tolta (anche se temporaneamente!) l'autodeterminazione, l'autonomia e la libertà d'azione? Una chiave di lettura utile alla comprensione del delicato discorso della scuola che opera in carcere, ci può venire dal contributo di S. Colonna. Egli riconosce che la scuola, in qualunque dimensione e a qualunque livello, è un'agenzia pubblica, destinata per sua natura alla formazione integrale dell'uomo. (Colonna, 1997:163). Ad essa spettano compiti istituzionali specifici, anche se diver-

1 Docente di diritto penitenziario presso l'Università di Bologna. Nel maggio del 1997 ha svolto attività di docenza in un corso di aggiornamento per docenti che operano nelle carceri.

si per ordine e grado, ma tutti congruenti con un fine sostanzialmente unico : umanizzare l'uomo attraverso un ininterrotto, vario e molteplice apprendimento, non dimenticando che è impossibile promuovere ed attuare la formazione umana esclusivamente con gli strumenti offerti dalla didattica scolastica e prescindendo dalle dinamiche socio-culturali del contesto ambientale di riferimento della struttura scolastica stessa. Ciò vuol dire che sebbene la scuola rappresenti un ambiente destinato per lo più ad un apprendimento formalmente strutturato, essa non può far finta che l'ambiente circostante non ci sia, né può sottrarsi a stabilire un rapporto dialettico con la cultura di riferimento, anche se questo potrebbe comportare dei notevoli rischi e disagi. (pp. 164-167). Con Colonna, viene condiviso il fatto che la scuola non può e non deve agire come una monade leibniziana, e quindi ignorare le richieste proprie del contesto all'interno del quale esse è collocata, e quindi in questo caso dell'istituzione penitenziaria. Se così intesa, la scuola in carcere rappresenta in qualche modo la controtendenza al carcere stesso. Infatti, gli esperti del settore sono concordi nell'affermare che essa rappresenti la prima agenzia sociale ed educativa in cui ogni soggetto, minore o adulto che sia, sperimenta il controllo sociale e l'autorevolezza dell' istituzione. Ma a ben pensarci, anche il carcere risponde a questi due parametri per il mantenimento dell'ordine sociale all'interno della struttura penitenziaria. Ed allora? Cosa rende necessaria la scuola in carcere, al tal punto da riconoscerne la necessità normativa? Tralasciando discorsi di pura demagogia e volendo ancorare ogni riflessione alla realtà, una risposta potrebbe essere quella per cui la scuola, a volte in modalità condivisibili ed altre volte no, risponde all'esigenza di educazione e di cultura della società e delle persone che fanno la società. Pertanto, nonostante difficoltà dovute a ragioni economiche, istituzionali e sociali, la scuola, intende assolvere alla sua funzione educativa anche in contesti così rischiosi come il carcere, cercando di raggiungere ordine ed uniformità di comportamenti del gruppo, attraverso le stesse dinamiche di un fare scuola nelle modalità classiche, ovvero attraverso una partecipazione globale del soggetto al processo di apprendimento, tenendo conto delle sue reali motivazioni e dei suoi bisogni specifici. Ma è quanto mai noto, come la riflessione pedagogica, oggi, di fronte all'argomento scuola, sposta l'attenzione, dal soggetto al progetto educativo che occorre pensare per il soggetto, nella prospettiva del *life long learning*. La scuola, ancora oggi, riveste ruoli e funzioni propri di agenzia educativa che si fa portavoce di questo progetto e che prevede le modalità di sviluppo di un processo educativo o di varie forme di attività didattiche in un contesto di apprendimento, che non può esser considerato blindato alle interferenze socio-culturali.



Ciò significa che la chiave di lettura che agevola il discorso della scuola in carcere, non è altra cosa se non il riconoscimento che la cultura è la componente fondamentale dell' istituzione educativa, e quindi della scuola, e come tale è tendenzial-

mente proiettata a non venir meno a quello che è la sua funzione essenziale, ovvero coordinare armonicamente le parti che la compongono, e cioè processi, strutture e persone².

2. “Docenti dentro”

Rispetto a quanto detto finora, vien fuori che l'identità della scuola, deve continuare ad esser tesa a salvaguardare le sue funzioni e priorità a prescindere che la sua pratica si realizzi in contesti di apprendimento diversi, rispetto a quelli tradizionalmente conosciuti, come può essere l'ambiente carcere di cui si sta parlando. Anzi la possibilità di riflettere sul modo in cui la scuola organizza se stessa in situazioni diverse, rispetto a quelle che siamo abituati ad immaginare, dovrebbe esser vista come ulteriore sfida educativa all'interno della società complessa. È chiaro che l'intreccio tra grandi trasformazioni culturali, sociali ed economiche e sistemi educativi, principi pedagogici e competenze professionali mette a dura prova la struttura non solo della scuola, ma soprattutto di coloro che nella scuola ci lavorano, ovvero gli insegnanti. Giorgio Bertazzini, nell'articolo³ intitolato “Scuola in Carcere. Se non speri l'insperato non lo troverai” pubblicato sulla Rivista Telematica treccani.it, scrive: «Una Circolare congiunta M.P.I./M.G.G. n.253/1993 che stabilisce che «la finalità precipua della scuola è quella di rieducare il detenuto alla convivenza civile attraverso azioni positive che lo aiutino nella ridefinizione del proprio progetto di vita e nell'assunzione di responsabilità verso se stesso e la società» e che, con riferimento agli insegnanti, «il corretto esercizio della particolare attività educativa presuppone una adeguata conoscenza dell'organizzazione e del funzionamento dell'istituzione, della propria azione educativa con lo scopo più generale di recupero sociale». Ne consegue l'obbligo della costante formazione del corpo docente. Ma fra il de iure e il de facto vi è uno iato che solo eccezionalmente è colmato da buone prassi che dovrebbero rappresentare la precondizione per un lavoro serio, dignitoso e supportato da una progettualità alta». Il sostegno a quanto Bertazzini dice, viene anche dalla preside Vergari⁴, la quale in un'intervista circa la scuola in carcere afferma che «nell'ambito delle competenze di ciascun docente, si cerca di offrire e valorizzare le abilità di ognuno». Sia il prof. Bertazzini che la preside Vergari sembrano concordare sul fatto che la formazione del docente che lavora in carcere, dovrebbe essere una precondizione necessaria per lo svolgimento di un lavoro serio e progettuale. Le difficoltà dell'ambiente carcere sono tante e forse pure troppe, ma ciò non dovrebbe costituire un alibi per non cercare risposte possibili per affrontare la problematicità dell'educazione scolastica in carcere. Forse il tema proposto, si presenta un po' come una sfida per l'insegnamento, che per affrontarlo dovrebbe, come dice Morin, prendere le distanze dall'idea di insegnamento come arte o azione di trasmissione di conoscenze ad un allievo, e quindi allontanarsi dalla sua funzione cognitiva ed abbracciare invece la sfera dell'educazione. Infatti, il Morin, parla di insegnamento educativo, riconoscendo nell'educazione ciò che può aiutare ad essere migliore. (Morin, 2000, p. 3). Il pensiero del Morin, aiuta a rappresentarci il tema della scuola in carcere come una sfida interdipendente all'interno della società complessa, per cui ciò che occorre non è né una riforma dell'insegnamento né del pensiero, ma l'una conduce all'altra e viceversa. Nel caso spe-

2 L'immagine è tratta da <http://it.wikipedia.org/wiki/Progetto_educativo>.

3 Docente di Discipline giuridiche ed economiche presso I.I.S. “V. Benini” Melegnano, con Sez. associata alla C.R. Di Milano Opera, Garante dei diritti delle persone limitate nella libertà personale per la Provincia di Milano (2006-2010).

4 Nel suo articolo (2010), la preside Vergari dell'Istituto comprensivo di via Tiburtina Antica racconta l'esperienza scolastica all'interno dei quattro istituti del carcere romano di Rebibbia.

cifico dell'insegnante, sempre nel pensiero del Morin, ella/egli dovrebbe «preparare le menti ad affrontare le incertezze, in continuo aumento, non solo facendo loro conoscere la storia incerta e aleatoria dell'Universo, della vita, dell'umanità, ma anche favorendo l'intelligenza strategica e la scommessa per un mondo migliore». (Morin, 2000, pp. 106-107). Per esser *docente dentro* è necessario affidarsi allo sviluppo di un'intelligenza strategica, che può essere favorita solo attraverso una riflessione sull'azione, sulla pratica, che aiuti il professionista, ovvero l'insegnante ad acquisire un'*expertise* capace di guidare la sua azione professionale. (Schön, 2006, p. 57). Se l'insegnante fosse in grado di far questo, allora sarebbe possibile avviare un percorso di costruzione di competenza a partire dalla scuola, e l'evoluzione del sistema educativo verso lo sviluppo delle competenze, forse, dice Perrenoud, è il solo modo di dare senso alla scuola. (Perrenoud, 2000).

3. Scuola e carcere: vecchio problema, nuovi interrogativi

Essere docente all'interno di un carcere, significa sperimentare la finitezza dell'insegnamento. È una condizione limite che oscilla tra l'inutilità del tutto che il contesto in cui si opera induce, trincerandosi dietro pratiche didattiche routinarie e rassicuranti, e la mistica fiducia del cambiamento radicale del soggetto, che può portare l'insegnante ad un coinvolgimento totale di sé nella pratica formativa. L'insegnante che opera in carcere, dice Albinati⁵, combatte quotidianamente con problematiche che riguardano:

- la carenza di spazi, materiali didattici, mezzi;
- il basso numero di detenuti che frequentano i corsi scolastici, accompagnata all'alta percentuale di abbandono;
- l'alta disomogeneità del gruppo classe;
- la non continuità della didattica, provocata dagli infiniti ruoli di supplenza;
- il non esser riconosciuto come figura professionale importante per il percorso rieducativo del detenuto.

Il quadro descrittivo che ci propone Albinati, colora di nero la pratica professionale dell'insegnante che opera in carcere. Essere "*docenti dentro*" vuol dire:

- affidarsi alle proprie abilità artistica professionale che emerge in situazioni di pratica uniche, incerte e conflittuali (Schön, 2006, p. 52),
- non dimenticare la centralità dell'uomo che fa sì che il progetto-trattamento da destinare al detenuto sia il risultato di competenze professionali e di risorse umane, operanti nel settore penitenziario, volte a costruire percorsi in relazione ai reali bisogni dell'utenza carceraria nell'ottica di una reale progettualità del dopo carcere.

Ed allora, affidarsi sempre al *sapere, saper fare e saper essere* rende possibile attivare un processo di significazione e riconoscimento della propria attività di insegnamento che permette di stimolare, indurre l'alunno-detenuto a costruire fuori un nuovo progetto di vita.

Fino ad ora, abbiam visto come nel contesto specifico del carcere, i due termini formazione e istruzione – già di per sé pregnanti – si caricano di una valenza particolarmente intensa sotto il profilo sociale e identitario, che non è non solo quello di garantire un'istruzione di base efficace e di costruire ipotesi di occupabilità delle persone, ma anche di fornire spunti di riflessione sui nodi problematici e criticità dell'es-

5 Scrittore con esperienza di insegnamento negli istituti penitenziari adulti.

ser docente in carcere. Pertanto la questione della scuola in carcere è tutta work in progress e come tale suscita numerosi interrogativi, come, per esempio: 1) quale professionalità docente all'interno di un così complesso sistema, qual è il carcere? 2) quale strategia metodologica utilizzare per individuare una via intermedia per promuovere il processo di educazione permanente e nuove necessità di formazione continua richiesta dal *work oriented* della società della conoscenza? 3) come coniugare la libertà di insegnamento con la realtà totalizzante del carcere e promuovere prassi per l'educabilità del detenuto e l'attivazione del processo professionalizzante del detenuto?

Si tratta di questioni aperte, in cui si riconosce il carattere di polifunzionalità educativa della scuola, che mentre si occupa dei suoi *soldati*, ovvero gli alunni, deve anche provvedere alla formazione continua dei suoi *ufficiali*, ovvero gli insegnanti. La polifunzionalità educativa della scuola rimanda, a sua volta, al riconoscimento della tendenza bidirezionale del progetto educativo, che assume la funzione di garante sia nella realizzazione del processo educativo degli alunni, che nel processo formativo dei docenti.

Ora, da quanto detto, emerge come la spinosa questione della scuola in carcere, sollecita l'attivazione di alternativi circuiti educativi inclini ad una riflessione che va oltre regolamenti e ordinamenti giuridici, per trovare vie di accesso utili a favorire un dialogo critico tra le due istituzioni, riconoscendo il fatto che parlare di istruzione, educazione, formazione, in qualsivoglia contesto, rimanda ad un processo aperto e rischioso che richiede saperi, competenze e professionalità.

Bibliografia

- Bruner, J. (1994). *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando.
- Colonna, S. (1997). *Diritto allo studio e scuola per la persona*. Roma: EUROMA.
- Conferenza Europea (2010). *Percorsi di Inclusione: Rafforzare la cooperazione europea nel carcere di Istruzione e Formazione*. Retrieved from <ec.europa.eu/education/grundtvig/doc2047_en.htm>.
- Di Natale, P. (2005). *I non Luoghi dell'Educazione. Carcere e ospedale tra storia e ricerca*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ministero della Giustizia, *Estratto delle principali norme della legge 26 luglio 1975, n.354, del regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà (D.P.R. 30/6/2000, n. 230)*.
- Goffman, E. (1967). *Asylums*. Torino: Einaudi.
- Grion, V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*. Roma: Carocci.
- Lichner, M. (1990). *Soggetti, percorsi, complessità sociale: Per una teoria dell'educazione permanente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Marchioro, S. (1997). Educazione degli adulti in contesto carcerario: Un quadro generale dei problemi di metodi. *Percorsi*. IRRSAE Emilia Romagna.
- Margiotta, U. (Ed.). (2010). *Abilitare la professione docente*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Vergari, M. A. (2010). Scuola in carcere: lezione Rebibbia. *Le Due Città: rivista dell'amministrazione penitenziaria*, 10(XI).



La tutela/promozione della salute in una società multiculturale

Indagine sulle popolazioni Romà in Capitanata

Promoting and preserving health in a multicultural society

An inquiry on Romà people in Capitanata

Arturo Gianluca Di Giovine

Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Scuola di Dottorato in Scienze del Benessere

ABSTRACT

The research on the health status of the Romà and Sinti populations represents an important contribution for the acquisition of knowledge and data related to the ethnical-linguistic minority, among the most affected by non-institutional and institutional discriminatory behaviours.

The research hypothesis consists in investigating how and how much the following elements interact and affect each other: the “camp” paradigm in the politics of inclusion of the Romà populations, the public health policies, and the culture of health emergency belonging to the Romà. The specific goals regard the correlation between the healthy/diseased status of the Romà and their living environment, i.e. their social-environmental conditions. The research structure is composed of three phases. The first phase concerns a theoretical research, related to the study of some aspects of the health sciences: the legislative, social, political, transcultural, medical and pedagogical ones. Instead, the second phase is a field survey concerning the Romà camp of Arpinova (FG), inhabited by Macedon Rom. The following instruments were adopted to carry on the inquiry: questionnaires to be proposed to the representatives of the Romà community of Arpinova, and to doctors operating the public health services; deep interviews with the chair doctors of the local public health district. The third phase of the research addresses data processing, and involves pedagogical proposal: that of drawing and defining guidelines dedicated to the Romà populations and to those health and welfare professionals who are entrusted with their care.

La ricerca sullo stato di salute delle popolazioni Romà e Sinti rappresenta un contributo importante per l’acquisizione di conoscenza e dati inerenti a questa minoranza etnico-linguistica, tra le più colpite da comportamenti discriminatori istituzionali e non.

L’ipotesi di ricerca consiste nell’indagare come i seguenti elementi interagiscono e si influenzano a vicenda: il paradigma “campo” nelle politiche di inclusione delle popolazioni Romà, le direttive della medicina sociale, e la cultura dell’emergenza sanitaria propria dei Romà. Gli obiettivi specifici riguardano la correlazione tra status di salute/malattia delle popolazioni Romà e il loro ambiente di vita, ossia le condizioni socio-ambientali. La struttura della ricerca si compone di tre fasi. La prima riguarda una ricerca teorica condotta sugli aspetti legislativi, sociali, politici, transculturali, medici e pedagogici delle scienze della salute. La seconda fase, invece, è un’inchiesta sul campo riguardante il campo Romà di Arpinova (FG), abitato da Rom macedoni. Gli strumenti utilizzati sono: questionari da proporsi

ai rappresentanti della comunità Romà di Arpinova e ai dottori che operano nell'ambito del servizio socio-sanitario; interviste di profondità ai primari del distretto socio-sanitario locale. La terza fase della ricerca si occupa dell'elaborazione dei dati e la formulazione di una proposta pedagogica: quella di tracciare e definire le linee guida rivolte alle popolazioni Romà e ai professionisti sociali e sanitari cui è affidata la loro tutela.

KEYWORDS

Trans-cultural medicine, Politics of inclusion, Pedagogy of the health sciences, Romà populations.

Medicina transculturale, Politiche di inclusione, Pedagogia delle scienze della salute, Popolazioni Romà.

1. Introduzione

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO/OMS, 1948) definisce la salute come «uno stato di completo benessere fisico, mentale, sociale e non consiste soltanto nell'assenza di malattie o infermità. Il possesso del migliore stato di sanità che si possa raggiungere costituisce uno dei diritti fondamentali di ciascun essere umano, qualunque sia la sua razza, la sua religione, le sue opinioni politiche, la sua condizione economica e sociale. I Governi hanno la responsabilità della sanità dei loro popoli: essi per farvi parte devono prendere le misure sanitarie e sociali appropriate». Da questa definizione si delinea come compito dello Stato la prevenzione e la limitazione delle situazioni di non-benessere, che possono impedire al soggetto una vita dignitosa. Il diritto alla salute rappresenta, quindi, uno dei diritti fondamentali della persona, diritto che ne riconosce la dignità, che deve essere salvaguardato anche attraverso l'azione dei pubblici poteri. La ricerca sullo stato di salute delle popolazioni *Romà* e *Sinti* rappresenta un contributo di notevole importanza per l'apporto di conoscenze e dati relativi ad una minoranza etnico-linguistica tra le maggiormente colpite da comportamenti discriminatori, istituzionali e non. La direttiva 2000/43/CE obbliga gli stati membri dell'Unione Europea a garantire ad ogni cittadino dell'UE un accesso non discriminatorio all'istruzione, all'occupazione, alla formazione professionale, all'assistenza sanitaria, alla protezione sociale e all'alloggio. In virtù di ciò, il 7 settembre 2010 è stata istituita una *task force* della Commissione sui *Romà* per semplificare, valutare e analizzare l'uso e l'efficacia dei fondi dell'UE a favore dell'integrazione dei *Romà*. I risultati della Commissione evidenziano un dato sconcertante: non esistono, ancora, misure che affrontino in modo energico e proporzionato i problemi sociali ed economici di gran parte della popolazione *Romà* nell'UE. Nell'ambito della ricerca sulle condizioni e sui bisogni di salute delle popolazioni *Romà* emerge un dato altrettanto inquietante: Hajioff e McKee in 110 articoli su *Romà/Gypsies* pubblicati tra il 1996 e il 1999 constatano come la maggior parte delle ricerche riguardino le malattie trasmissibili e pochissime investono il tema delle malattie non trasmissibili. Gli autori sostengono la presenza di un'attenzione particolare, nelle ricerche, per le popolazioni non-*Romà*, in quanto la scarsità delle ricerche sulle malattie non trasmissibili delle popolazioni *Romà* attesta una minore preoccupazione nei confronti dei bisogni di salute della stessa popolazione e una maggiore preoccupazione per lo stato di salute della popolazione maggioritaria (Hajioff e Mc Kee, 2000).

Zeman, Depken e Senchina nella loro ricerca hanno riscontrato la presenza di centoventinove articoli scientifici pubblicati tra il 1985 e il 2003 inerenti la salute dei *Romà*. Tale studio mette in risalto come il 50% degli articoli esamina le caratteristiche genetiche dei *Romà*, mentre gli autori sostengono la necessità di promuovere ricerche e azioni concertate tra ricercatori e comunità emarginate, su questioni di salute pubblica e di disuguaglianze economico-sociali (Zeman, Depken e Senchina, 2003).

2. Cenni storici sulla nascita delle politiche della salute

L'affermazione del proprio corpo è una delle prime forme di coscienza di classe, di appartenenza ad un preciso blocco sociale. Così fu per la borghesia nel XVIII secolo che ha sostituito alla *limpieza de sangre* del ceto nobile e aristocratico, l'idea di un organismo in buona salute. Nel momento in cui le altre classi, come quella proletaria, per cause economico-produttive sono entrate in contatto con le classi borghesi, in quel preciso momento storico, c'è stato il riconoscimento da parte della classe borghese nei confronti del proletariato di un corpo e di una sessualità. Il corpo del proletariato comincia ad essere oggetto della tecnologia e del dispositivo di controllo nel momento in cui entra in contatto con il corpo della borghesia.

Le politiche della salute del XVIII secolo mostrano l'interessamento del potere nei confronti della salute di tutti, della salute del corpo popolazione (Foucault, 1997). A tal proposito è fittizia la separazione tra medicina privata e medicina socializzata, entrambe, in un contesto dialettico, sono espressione di una strategia globale, di una *noso-politica* (Foucault, 1997). Una *noso-politica* che non è esclusivamente espressione di pratiche negative, ma di dispositivi positivi, quali il benessere fisico del corpo-popolazione, la progettazione di una tecnologia della popolazione stessa. Essa, pertanto, da una parte privilegia, come proprio oggetto di studio e intervento, la famiglia studiata attraverso l'infanzia, siamo di fronte ad una medicalizzazione della famiglia¹; dall'altra parte si rivolge al corpo collettivo, alla popolazione, privilegiando il concetto di igiene e funzionando come istanza di controllo sociale. Infatti, la scoperta degli antibiotici è contemporanea alla progettazione dei grandi sistemi di sicurezza sociale. Spesso sono i motivi economici che hanno influenzato l'organizzazione della medicina, possiamo parlare di un economia politica della medicina (Foucault, 1997). La medicina sociale si configura come scienza del corpo sociale, come sapere e pratica sociale, caratterizzata da tre manifestazioni e organizzazioni differenti. In Germania all'inizio del XVIII sec. nell'ambito di quella che possiamo chiamare scienza dello stato, abbiamo una *medicina di stato*, basata su un sistema di osservazione della morbosità del corpo-popolazione, su una capillare organizzazione amministrativa e funzionari medici nominati dal governo. In Francia, invece, constatiamo la presenza di una *medicina urbana*, del dispiegamento di un sapere medico legato al fenomeno dell'urbanizzazione, alla crescente paura delle epidemie. Un sistema, quello della paura urbana, che imponeva la scelta di prendere delle misure, attraverso il modello delle quarantene. Un modello che si interessa delle condizioni ambientali, delle condizioni di vita delle persone e che definisce il concetto di salubrità, come conservazione della salute per tutti. L'igiene pubblica è una derivazione del modello della quarantena e si configura come controllo scientifico-politico dell'ambiente di vita.

In Inghilterra, si manifesta la *medicina della forza lavoro*, che investe la tematica della povertà, il cambiamento di percezione della povertà divenuta problema politico, la coabitazione tra ricchi e poveri induce il sistema di potere a garantire alle classi povere l'assistenza sanitaria, per un miglioramento delle condizioni di salute, in modo tale che le classi ricche erano meno esposte al rischio di essere vittime di fenomeni epidemici (Foucault, 2002). Pensiamo alle campagne di vaccinazione, che hanno incontrato, nel corso della storia, grandi resistenze, in quanto avevano delle forti implicazioni politico-sociali. Ad esempio in America il movimento per l'abo-

1 Nell'analisi foucaultiana delle tre figure della diversità, quella dell'onanista pone in risalto l'intervento del sapere medico nel contesto familiare. La masturbazione è considerata la causa di possibili malattie, pertanto il bambino deve essere controllato e gestito dal medico.

lizzazione della schiavitù e il rifiuto della vaccinazione obbligatoria erano legati da un'affinità naturale, entrambi resistevano all'intervento autoritario e diffidavano delle istituzioni (Illich, 2011).

3. Il paradigma campo

I "campi Rom" nel nostro paese nascono come risposta all'ondata migratoria dei Romà provenienti dai paesi dell'est Europa. Sono interventi messi in atto dalle pubbliche amministrazioni per regolarizzare situazioni di vita irregolari, ossia di persone che vivevano in campi illegali o edifici abbandonati (Signa, 2002). I campi sono costruzioni del paese 'ospitante' per regolarizzare, controllare e gestire situazioni di ordine sanitario e sociale (Brunello, 1996).

A tal proposito la letteratura inerente ai campi di concentramento evidenzia tratti, aspetti e considerazioni che possono essere accostate all'attuale situazione dei campi Rom. Emergono analogie e differenze, che non ci inducono ad assimilare i campi rom ai campi di concentramento dei sistemi totalitari, ma stimolano una riflessione critica circa la prospettiva di inclusione.

I campi di concentramento non sono un'invenzione dei sistemi totalitari, nazisti e comunisti, bensì sono presenti nelle teorizzazioni del pensiero utopico² (Kozminski, 1997), storicamente vengono costruiti e organizzati, per la prima volta, durante la guerra anglo-boera in Sudafrica e la lotta di liberazione dell'isola di Cuba dalla dominazione spagnola nel XIX sec. Di conseguenza l'istituzione concentrazionaria deve essere considerata per ciò che fu e rappresentò in origine: una risposta al problema della gestione delle masse nell'era democratica, nazionale e coloniale (Kotek e Rigoulot, 2001). Una definizione del termine campo di concentramento la troviamo nel lavoro di Kotek e Rigoulot, nel quale si definisce campo di concentramento "un terreno attrezzato in fretta e in modo sommario, per lo più ermeticamente chiuso, in cui sono raggruppati in massa, in condizioni precarie e assai poco rispettose dei più elementari diritti umani, individui o categorie di individui ritenuti pericolosi o nocivi" (Kotek e Rigoulot, 2001, p. 28). Gli stessi autori sostengono che i campi di concentramento vengono costruiti allo scopo di isolare preventivamente una parte del corpo sociale; punire e correggere con interventi educativi le persone rinchiusi nel campo; terrorizzare la popolazione civile; sfruttare la forza-lavoro non retribuita, intesa come esercito industriale di riserva; rifondare il sociale, come istanza totalitaria, come costruzione di un nuovo uomo e una nuova società (Kotek e Rigoulot, 2001). D'altronde nel corso della storia i soggetti definiti devianti, anormali, coloro che deviavano da una norma, da una regola di condotta, da un sistema normativo, diventavano oggetto di un potere di normalizzazione (Foucault, 2002). Emergono due metodi: da una parte l'esclusione dei lebbrosi, il metodo della lebbra, presente alla fine del Medioevo, e si trattava di una pratica di rigetto, di marginalizzazione, di allontanamento dei malati, dei folli, dei devianti; dall'altra parte l'inclusione dell'appestato, il metodo della peste, che non esclude, ma circoscrive in un determinato territorio folli, devianti, malati e li rende oggetto di una minuziosa e sistematica suddivisione, attraverso una osservazione ravvicinata e meticolosa. Trattasi dell'invenzione della tecnologia positiva del potere, ossia un potere che è passato dalla logica dell'esclusione e dell'allontanamento, una logica di tipo binario folle/ragionevole, ad un potere positivo, che osserva, divide, individualizza (Foucault, 2002). Esclusione e inclusione sono espressioni, anche di un medesimo potere di normalizzazione.

2 Pensiamo al potere illimitato che gli ideatori delle società utopistiche (Platone, Campanella, Moro) assegnano a guardiani, pubblici funzionari e sorveglianti.

Ciò che contraddistingue i campi di concentramento e li differenzia dalle prigioni, è l'inquadramento giuridico (Kotek e Rigoulot, 2001), ossia nella prigione la detenzione è qualcosa di penalmente riconosciuto, mentre nel campo di concentramento la detenzione in questo caso è extragiuridica, è una detenzione amministrativa, che racchiude i casi dubbi, sospetti. Si vive in un campo non per quello che si è fatto, ma per quello che si è, o si potrebbe essere, il campo come una condizione ontologica, come stato di eccezione (Agamben, 2003), come non luogo (Augé, 2009).

Uno degli aspetti relativi al dispiegamento di un dominio totale è proprio l'uccisione della persona come soggetto di diritto (Arendt, 1967). Si tratta della condizione di soggetto in stato di detenzione amministrativa avallata dalla versione basata sull'anticipazione logica di sviluppi possibili, orientati al soddisfacimento delle ragioni per le quali i soggetti vivono nel campo (Arendt, 1967). Un altro obiettivo totalitario è quello di rendere superflui gli uomini, rendere gli uomini eccedenza demografica. Nella società postmoderna, complessa e frammentata, una moltitudine di persone sono considerate, implicitamente ed esplicitamente, vite di scarto (Bauman, 2005). Il campo rom, tuttavia, non è solamente da intendere come residenza della superfluità umana, come zona di controllo sociale, ma anche come luogo, entro il quale si crea un *target group*, dove si accentrano servizi, si costruisce un'utenza speciale e l'essere rom sembra coincidere con il vivere in un campo (Sigona, 2002).

4. Chi sono i Romà

Il processo di esclusione/inclusione normalizzante dei campi Rom, non va visto solamente nell'ottica unidirezionale del dispiegamento di un potere che segrega, ma emerge un processo di auto/esclusione correlato alla cultura Rom e Sinti, la distinzione, in una logica binaria, di Rom e Gagio (non Rom). Ogni forma d'intervento nei confronti dei Romà, può essere letta come un tentativo di "gagizzazione" nei loro confronti, che alimenta un processo di chiusura culturale, funzionale e/o conseguenza di una lettura essenzialmente culturalistica del fenomeno. Le popolazioni Romà provengono dalle antiche regioni dell'Asia (De Vaux de Foletier, 1977). Il termine Rom, infatti, deriva dall'indiano *dom*, che significa uomo, mentre il termine zingaro, deriva dal greco *athinganoi*, che significa intoccabili e si riferisce al nome di una setta religiosa presente in Frigia nel IX sec. a.C. (Piasere, 2009). La storia del popolo Romà è intrisa di rifiuti, di esclusioni, di ghettizzazioni, che hanno contraddistinto le politiche e i modelli di inclusione/sfruttamento degli stessi. Possiamo distinguere tre modelli, che si sono succeduti nel corso del tempo:

- a) modello balcanico, che evidenzia l'inserimento dei Romà nelle strutture socio-economiche attraverso il regime fiscale e lo sfruttamento della forza-lavoro;
- b) modello occidentale, che non prevede l'inserimento dei Romà nelle strutture socio-economiche, salvo un loro annullamento culturale;
- c) modello spagnolo, è una variante del modello occidentale, che prevede una rigida "sedentarizzazione" e de-culturazione per una assimilazione culturale al paese "ospitante" (Piasere, 2009). Da non dimenticare il genocidio nazista, la politica eugenetica perpetrata ai loro danni dal terzo Reich, passata alla storia nelle comunità Rom con il nome di *Porrajmos* (devastazione).

5. Tempi della ricerca, metodi e strumenti

L'ipotesi di ricerca consiste nell'indagare quanto e come, il paradigma campo nella politica di inclusione delle popolazioni Romà, le politiche di medicina sociale e la cultura dell'emergenza sanitaria, propria delle popolazioni Romà, siano collegati tra di loro, interagiscano e s'influenzino vicendevolmente. Gli obiettivi specifici riguardano la correlazione tra lo stato di salute/malattia delle popolazioni Romà e l'ambiente di

vita, le condizioni socio-ambientali. La struttura della ricerca è composta da tre fasi. La *prima fase* concerne una ricerca prettamente teorica, relativa allo studio degli aspetti legislativi, politico-sociali, di medicina trans-culturale e di pedagogia delle scienze della salute. La *seconda fase* della ricerca riguarda, invece, l'indagine sul campo, nel nostro caso si tratta del campo rom di Arpinova (FG) 'abitato' da romà macedoni. Una parte di questa seconda fase si avvale della collaborazione di Emergency (progetto ambulatori mobili) presente e operante nel campo rom di Arpinova tra maggio e ottobre 2011. Gli strumenti utilizzati sono: questionari da proporre ai rappresentanti delle comunità rom del campo di Arpinova ed ai medici, che operano nel campo, del servizio socio-sanitario; interviste in profondità da effettuare ai dirigenti medici del distretto socio-sanitario. La *terza fase* della ricerca compete all'elaborazione dei dati e alla proposta pedagogica, al fine di delineare e definire delle linee guida, nel campo della salute dirette alle popolazioni romà e alle figure professionali che si occupano della salute e del benessere delle stesse popolazioni.

Conclusioni

Le *policies*, le linee di condotta inerenti l'inclusione sociale, attraverso i *cultural studies* assumono una nuova prospettiva critica, in quanto pongono al centro delle pratiche inclusive l'analisi dei processi culturali attraverso cui la marginalità e la devianza vengono socialmente costruite (During, 2003) e mettono in risalto come tali meccanismi operino nei confronti di soggetti etichettati come diversi in base alla loro provenienza etnica, culturale, sociale. Il concetto di inclusione supera il modello integrazionista, inteso come modello di assimilazione in funzione di una normalità. L'inclusione come processo, come costruzione di uno spazio etico, nel quale le differenze rappresentano il modo stesso di esprimersi della realtà (Deleuze, 1997), il centro dell'azione inclusiva, non per essere affermate in una prospettiva di tolleranza delle diversità, bensì per co-costruire un pensiero comune, per fare trans-cultura (Pinto Minerva, 2007), ossia elaborazione di uno spazio "aperto e delimitato" nel quale è possibile riconoscersi e riconoscere l'altro.

Bibliografia

- Agamben, G. (2003). *Lo stato di eccezione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Arendt, H. (1967). *Le origini del totalitarismo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Augè, M. (2009). *Nonluoghi*. Milano: Eleuthera.
- Baumann, Z. (2005). *Vite di scarto*. Bari: Laterza.
- Brunello, P. (1996). *L'Urbanistica del Disprezzo*. Roma: Manifestolibri.
- De Vaux De Foletier, F. (1977). *Mille anni di storia degli zingari*. Milano: Jaca Book.
- Deleuze, G. (1997). *Differenza e ripetizione*. Milano: Raffaello Cortina.
- During, S. (2003). *The Cultural Studies Reader*. New York: Routledge.
- European Roma Rights Center (ERRC) (Ed.). (2000). Il paese dei campi. La segregazione razziale dei Rom in Italia: Rapporto nazionale n. 9 [supplemento]. *Carta*, 12, 70-76.
- Foucault, M. (2005). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1992). *Storia della follia nell'età classica*. Milano: Rizzoli.
- Foucault, M. (1997). *Archivio Foucault: Interventi colloqui interviste*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2002). *Gli anormali*. Milano: Feltrinelli.
- Geraci, S., Maisano, B., Motta, F. (1998). *Salute Zingara*. Roma: Anterem.
- Hajioff, S., McKee, M. (2000). The health of the Roma people: a review of the published literature. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 54, 864-869.
- Kalaydijeva, L., Gresham, D., Calafell, F. (2001). Genetic studies of the Roma: a review. *BMC Medical Genetics*, 2(5).
- Kaminski, A. J. (1997). *I campi di concentramento dal 1896 a oggi*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Kotek, J., Rigoulot, P. (2001). *Il secolo dei campi*. Milano: Mondadori.
- Piasere, L. (1991). *Popoli delle discariche. Saggi di antropologia zingara*. Roma: Cisu.
- Piasere, L. (1995). *Comunità girovaghe, comunità zingare*. Napoli: Liguori.
- Piasere, L. (1999). *Un mondo di mondi: antropologia delle culture rom*. Napoli: Ancora.
- Piasere, L. (2009). *I Rom d'Europa*. Bari: Laterza.
- Pinto Minerva, F. (2007). *L'intercultura*. Bari: Laterza.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alla sofferenza dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sigona, N. (2002). *Figli del ghetto. Gli italiani, i campi nomadi e l'invenzione degli zingari*. Nonluoghi.
- World Health Organization (WHO). (1948) *WHO definition of Health* [html]. Retrieved from <<http://www.who.int/about/definition/en/print.html>>.
- Willrich, M. (2011). *Pox: An American history*. London: .
- Zeman, C. L., Depken, D. E., Senchina, D. S. (2003). Roma health issues: a review of the literature and discussion. *Ethnicity and Health*, 8(3), 223-249.



Adolescenza e salute Uno sguardo pedagogico

Adolescence and health A pedagogical view

Erica Mancini

Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Scuola di Dottorato in Scienze del Benessere
erica_mancini@libero.it

ABSTRACT

In our complex and “liquid” society, the aim of Pedagogy is to promote a conscious and lively existential project. The Pedagogist experienced in Health Sciences is able to act efficiently in promoting the sexual and reproductive health in respect of the person’s well-being, within the Family Advisory Bureaus.

Nella nostra società complessa e “liquida”, l’obiettivo della Pedagogia è quello di promuovere un progetto cosciente e vivacemente esistenziale. Il Pedagogista con esperienza nell’ambito delle Scienze del Benessere è capace di agire efficientemente nei Consultori Familiari, promuovendo la salute sessuale e riproduttiva, nel rispetto del benessere della persona,

KEYWORDS

Pedagogy, Adolescence, Family Advisory Bureaus, Well-being.
Pedagogia, Adolescenza, Consultorio Familiare, Benessere.

Introduzione

Nell’ambito delle scienze della salute, il passaggio dal modello bio-medico al modello bio-psico-sociale, ha determinato la nascita di una visione ecologica della salute, caratterizzata dalla molteplicità delle relazioni tra dimensione biologica, psicologica e sociale della persona ed ambiente. La salute, concetto multidimensionale, sistemico e complesso, si nutre della stessa esigenza di interdisciplinarietà che caratterizza il discorso pedagogico: formazione e salute, infatti, sono strettamente interconnesse tra loro. Una persona “in salute”, è una persona formata alla riflessione critica e costruttiva sul proprio progetto di vita nella consapevolezza della mutevole variabilità dell’esistenza.

1. Adolescenza e salute

L’adolescenza è stata ed è tutt’ora oggetto di innumerevoli studi, condotti in un’ottica interdisciplinare: essa non rappresenta semplicemente una fase di preparazione alla vita adulta, un’età di passaggio necessaria per la formazione di adulti competenti ma è un periodo della vita umana dotato di un peculiare e profondo significato.

Gli adolescenti sono in grado di partecipare attivamente alla vita sociale, in un periodo in cui si trovano ad affrontare anche i problemi legati al loro stesso sviluppo

biologico e fisico, psicologico e sociale. I compiti di sviluppo a cui gli adolescenti sono chiamati, tuttavia, «non sono, in una società complessa e pluralista come la nostra, difficoltà che esistono per ogni adolescente, sempre uguali ed inevitabili. Si definiscono nel rapporto tra l'individuo, la sua appartenenza sociale e l'ambiente in cui è inserito: in certe condizioni sono numerosi ma possono essere affrontati senza drammi, in altre appaiono particolarmente difficili, creando frustrazioni, angoscia, senso di impotenza che portano irrequietezza, aggressività e, al limite, apatia. Tutti gli adolescenti comunque devono affrontarne per divenire adulti e le energie che tale impegno richiede sono assai elevate» (Palmonari, 1997, p. 73). Inoltre, la definizione dei compiti di sviluppo e l'individuazione dei momenti adatti per risolverli sono determinate da variabili intraculturali ed interculturali: ci sono, dunque, molti modi diversi di vivere l'adolescenza e lo stesso soggetto che cresce è parte attiva, costruttiva della propria evoluzione.

Gli attuali contesti socio-culturali, sono sempre più all'origine di problematiche legate allo sviluppo adolescenziale. La formazione della persona lungo l'intero arco della sua vita, è il frutto della continua interazione tra la dimensione biologica, psicologica, sociale, storica e culturale; in particolare, l'attuale complessità culturale non incide solo sul processo di costruzione dell'identità personale e sociale degli adolescenti ma determina anche l'emergere di difficoltà nella percezione dei problemi, nella ricerca di soluzioni adeguate e nella individuazione di percorsi di significato indispensabili per collocarsi in un mondo in rapido mutamento.

La possibilità del confronto è fonte di ricchezza per gli adolescenti che imparano a riflettere ed a prendere coscienza delle loro convinzioni e delle loro scelte; tuttavia il disorientamento derivante dal sentirsi "soli" di fronte alla complessità dei compiti di sviluppo, è un segno dei nostri tempi.

Gli adolescenti hanno bisogno, oggi più che mai, di punti di riferimento forti, di adulti che sappiano proporre sani modelli educativi, fondati sul rispetto di ruoli e regole e su una conversazione generativa (Volpicella, 2008b) continua, aperta alla riflessione ed al cambiamento. Oggi, la maggior parte degli adolescenti non riesce ad immaginare le possibilità del futuro (Topolski, Patrick, Edwards, Huebner, Connel, Kio-mi Mount, 2001); ecco perché «[...] la scommessa principale che famiglie, istituzioni sociali e realtà sociali ed educative si trovano a fronteggiare, in riferimento all'adolescenza, è costituita dalla necessità di proporre agli adolescenti un senso del futuro possibile, una speranza per cui vale la pena di investire, muoversi, attivarsi. Una sfida fondamentale è quella di proporre agli adolescenti, futuri adulti, il modello di adulti meno frantumati, meno disorientati nel tentativo di unificare i tasselli della propria vita» (Volpicella 2008a, p. 101).

La consapevolezza dell'importanza assunta del contesto nella formazione della persona chiama in causa il ruolo di tutti i protagonisti del sistema sociale nell'assunzione di una forte responsabilità educativa nei confronti delle giovani generazioni. Gli adolescenti rappresentano la risorsa più importante per il futuro delle nostre società che, purtroppo, non sono sempre caratterizzate dalla presenza di contesti favorevoli alla loro salute ed al loro benessere. L'adolescente di oggi è il bambino di ieri: è importante promuovere una sana cultura della salute anche nella prima infanzia. Per i genitori, la nascita di un figlio rappresenta un importante e delicato momento di transizione in cui nascita biologica e nascita psicologica e sociale sono profondamente legate tra loro: la promozione del benessere dell'intera famiglia è di fondamentale importanza per lo sviluppo e la crescita delle giovani generazioni. L'adolescenza, in particolare, rappresenta una fase dello sviluppo molto importante per il consolidamento di abitudini e di comportamenti legati alla salute: la promozione di attività di prevenzione risulta, dunque, di strategica importanza (Steiner, Erikson, Hernandez, Paveski, 2002) anche alla luce della frequente possibilità di comparsa, in questo periodo, di comportamenti a rischio che possono avere conseguenze negative per la salute e per il benessere psicosociale degli adolescenti. I contesti informali (famiglia,

gruppo dei pari) e formali (scuola), all'interno dei quali si svolge la vita degli adolescenti, assumono una rilevanza significativa in quanto caratterizzati da azioni formative implicite o esplicite, dalla presenza di risorse o di ostacoli per la crescita. Sono necessarie strategie focalizzate sull'analisi dei bisogni e sulla identificazione dei fattori di rischio per progettare ed implementare interventi finalizzati a rendere gli adolescenti maggiormente consapevoli dei loro comportamenti legati alla salute ed a sviluppare relazioni significative non solo con gli adulti ma anche con gli stessi coetanei; a questo proposito, il collegamento tra la scuola e le istituzioni socio-sanitarie ed educative presenti nel territorio può giocare un ruolo di strategica importanza per la progettazione di interventi di promozione della salute in età adolescenziale, concepiti in un'ottica sistemica (Bronfenbrenner, 1986).

2. I consultori familiari

In Italia, la legge n.405 del 29 luglio 1975 "Istituzione dei Consultori Familiari" definisce i principi ispiratori, i requisiti e le modalità di realizzazione dei consultori familiari nelle regioni italiane. L'istituzione dei consultori familiari si inserisce in un periodo di profonde modificazioni culturali, sociali e legislative che, negli anni Settanta, si concluderanno con la legge n.194 del 22 maggio del 1978 "Norme per la tutela sociale della maternità e sull'interruzione volontaria della gravidanza". Questa legge assegnerà proprio ai consultori familiari un ruolo determinante nella prevenzione dell'interruzione volontaria della gravidanza. Tra le norme che regolano l'attività dei consultori familiari, il D.M. 24 aprile del 2000 "Progetto Obiettivo Materno Infantile" (POMI) indica i campi operativi prioritari dei consultori e stabilisce la necessità di integrazione tra consultorio, struttura di I livello, con i servizi di II e III livello nonché la messa in rete dei consultori con le istituzioni scolastiche e le organizzazioni di volontariato presenti sul territorio.

I consultori familiari operano nell'ambito della prevenzione primaria attraverso un approccio interdisciplinare, garantito dalla presenza di una équipe di figure professionali con competenze in ambito sanitario, psicologico e sociale; il POMI sottolinea l'importanza di questo approccio che garantisce unitarietà e completezza all'offerta consultoriale; il decreto, inoltre, individua tre progetti strategici per il consultorio che riguardano il percorso nascita, gli adolescenti e la prevenzione dei tumori femminili.

In relazione agli adolescenti, il POMI auspica la presenza, all'interno dei consultori, di uno Spazio Giovani, dedicato ai ragazzi tra i 14 e 20 anni a cui si può accedere liberamente, senza la prescrizione del medico di famiglia, in tempi e luoghi differenti dall'accesso riservato agli adulti. Nel consultorio, dunque, la promozione della salute in età adolescenziale può essere attuata in un ambiente informale che facilita la relazione e la comunicazione tra adolescenti ed operatori, opportunamente formati. Il collegamento con la scuola, inoltre, è di fondamentale importanza per coinvolgere famiglie e docenti e per rendere più visibile il consultorio e caratterizzarlo quale importante e costante punto di riferimento per gli adolescenti. Scuola e consultorio possono elaborare congiuntamente progetti di educazione alla salute di ampio respiro, nella consapevolezza che, la qualità in tutti i livelli di istruzione, auspicata dall'Unione europea nel documento "Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva", passa anche attraverso la promozione del benessere di studenti e docenti all'interno del contesto scolastico.

Lo Spazio Giovani, dunque, rappresenta, allo stesso tempo, un luogo ed una possibilità di promozione integrata della salute nelle giovani generazioni. Il consultorio familiare, infatti, non può più basare l'offerta di servizi esclusivamente sull'utenza spontanea; attraverso modalità di offerta attiva, deve riuscire ad intercettare anche i bisogni di tutte quelle persone che, per condizioni di svantaggio economico, sociale e culturale, sono spesso in una condizione di invisibilità sociale.

Questa affermazione risulta ancor più importante alla luce di una precisa consapevolezza: alcuni adolescenti, soprattutto quelli che sperimentano situazioni di disagio sociale all'interno del contesto familiare e sociale di appartenenza, non riuscendo a formulare una richiesta d'aiuto esplicita, corrono il rischio di rendersi invisibili agli occhi non sempre attenti degli adulti. Gli operatori dei consultori familiari, dunque, possono promuovere il ben-essere delle nuove generazioni soltanto in un'ottica ecologica, coinvolgendo, cioè, anche gli adulti significativi, genitori e docenti, all'interno delle attività e delle iniziative dedicate agli adolescenti.

3. La ricerca

3.1. Alcuni dati

La nostra ricerca ha preso in considerazione alcune criticità relative alla salute sessuale e riproduttiva delle adolescenti.

In primo luogo, abbiamo preso in considerazione il problema dell'interruzione volontaria di gravidanza (d'ora in poi IVG); in Italia, l'articolo 12 della legge 194/78 fornisce indicazioni per l'IVG delle minorenni. Dalla lettura della "Relazione del Ministro della Salute sull'attuazione della legge contenente norme per la tutela sociale della maternità e per l'interruzione volontaria di gravidanza (Legge 194/78)" del 4 agosto 2011, emerge che il tasso di abortività delle minorenni, a livello nazionale, è di 4.4 nel 2009; paragonando questo dato con i dati contenuti nelle relazioni degli anni precedenti, abbiamo constatato che in Italia il fenomeno dell'IVG effettuate da minorenni è piuttosto costante (ad esempio, il tasso di abortività nel 2006 è di 4.9, nel 2007 e nel 2008 è di 4.8). Per quanto riguarda la nostra regione, le IVG effettuate da ragazze minori di diciotto anni sono in diminuzione: il tasso di abortività è di 5.6 nel 2008 e di 3.7 nel 2009; tuttavia il ricorso all'IVG resta ancora una problematica rilevante.

Un'altra tematica importante riguarda le gravidanze nel periodo adolescenziale: il riferimento è all'ultimo rapporto di Save the Children sulle mamme adolescenti in Italia del 2011. Nel nostro Paese, il fenomeno delle "mamme teen" risulta abbastanza contenuto: nel 1998 il numero dei nati vivi da madri di età inferiore ai 18 anni è pari allo 0,46% del totale delle nascite; nel 2008 è pari al 0,44%. Nel 2008, inoltre, la Puglia è al terzo posto per il numero di nati da ragazze minorenni (è preceduta da Sicilia e Campania).

I fattori correlati al rischio di una gravidanza precoce sono tre: condizioni di deprivazione o di svantaggio socioeconomico, appartenenza ad una famiglia d'origine destrutturata e non stabile, bassi livelli di istruzione (Imamura, Tucker, Hannaford, Oliveira da Silva, Astin, Wyness, Bloemenkamp, Jahn, Karro, Olsen, Temmermann, 2007). La maternità precoce, dunque, costituisce solo l'aspetto emergente di una situazione più complessa, multiproblematica, che richiama l'esigenza di interventi dedicati non solo alla minorenne ma anche al suo nucleo familiare.

Cosa può comportare una gravidanza nel periodo adolescenziale? Per alcune giovani madri, «[...] la maternità può rappresentare un evento felice, ma per la maggior parte dei casi, la nascita è vissuta come troppo precoce e l'esperienza prevalente può essere di rifiuto oppure di panico o dolore. Per effetto di una gravidanza in età adolescenziale, si possono avere anche conseguenze sul piano sociale [...] Per la madre, queste sono rappresentate principalmente dal venir meno delle possibilità di istruzione e di conseguenza delle future possibilità di occupazione e di inserimento nel mondo del lavoro. In questo contesto, si possono riproporre le condizioni che favoriscono una seconda gravidanza a distanza di poco tempo» (De Nisi, Bianchi, Piffer, Arisi, 2008, pp. 7-8).

Per approfondire ulteriormente il discorso relativo alla sessualità delle adolescenti, è da segnalare la problematica relativa ai comportamenti contraccettivi. Il riferimento è al sondaggio dal titolo "Sei maturo per il sesso sicuro?" che la Società Italia-

na di Ginecologia ed Ostetricia ha promosso su Internet ed ha condotto intervistando gli studenti di alcuni istituti secondari di Milano, Roma e Napoli. Hanno risposto al sondaggio 1.131 ragazzi italiani (di cui il 36% maschi e il 64% femmine) alle prese con l'esame di maturità. Dalla lettura dei dati emerge che il 25% delle minorenni ha fatto ricorso almeno una volta alla contraccezione d'emergenza e che solo il 55% del totale degli intervistati usa metodi contraccettivi. Confrontando questi dati con quelli relativi alle pratiche contraccettive degli italiani di età maggiore ai diciotto anni, è possibile segnalare un aspetto fortemente problematico: ben il 70% degli italiani non fa uso di anticoncezionali, la metodica più utilizzata nel XXI secolo è ancora il coito interrotto (Flamini e Pompili, 2011). Insieme ai progetti di educazione sessuale per gli adolescenti, dunque, si dovrebbe pensare a specifici percorsi di educazione alla sessualità ed alla contraccezione destinati anche alle famiglie e, in generale, agli adulti.

I comportamenti contraccettivi delle adolescenti, inoltre, sono influenzati anche dal consumo, oggi sempre più elevato, di alcool e di sostanze stupefacenti che abbassano la soglia di autoprotezione e riducono la lucidità necessaria per analizzare le situazioni e valutare la presenza di rischi: per le adolescenti, dunque, non solo aumentano le possibilità di incorrere in una gravidanza, ma anche di contrarre malattie sessualmente trasmesse e di essere vittime di abusi.

È necessario sottolineare, infine, il ruolo importante che giocano le sollecitazioni mediatiche: i mass media rappresentano il corpo adolescente come paradigma dell'eccellenza sessuale, un corpo giovane, ancora in crescita, che, però, viene erotizzato in maniera adulta. I modelli offerti alle adolescenti, infatti, sono sessualmente espliciti, aggressivi dal punto di vista non solo dell'ostentazione del corpo ma soprattutto dell'uso strumentale del corpo; le adolescenti, tuttavia, non sono in grado di gestire le conseguenze emotive e sessuali dei comportamenti che mettono in atto per avvicinarsi a questi modelli, spesso vissuti come ideali.

All'interno di questo complesso scenario, la famiglia non può agire da sola e non può costituire, per gli adolescenti, l'ambito di riferimento esclusivo in tema di educazione all'affettività, alla sessualità, alla contraccezione, in una parola, alla responsabilità; si pone, dunque, l'esigenza di offrire agli adolescenti luoghi e tempi di dialogo ed approfondimento molteplici e qualitativamente differenziati. L'offerta di conoscenze o servizi a loro dedicati, tuttavia, non è sufficiente: il bisogno degli adolescenti è un bisogno spiccatamente educativo e formativo.

3.2. Fasi e strumenti della ricerca

Nella prima fase della ricerca (gennaio 2010-ottobre 2010) abbiamo condotto uno studio approfondito del processo che conduce al riconoscimento ed alla tutela dei diritti sessuali e riproduttivi nei documenti internazionali; delle raccomandazioni dell'Organizzazione Mondiale della Sanità in tema di salute sessuale e riproduttiva; dei documenti europei sulla salute e, in particolare, sulla salute sessuale e riproduttiva; della legislazione nazionale in campo sociale e sanitario dagli anni Settanta ad oggi; dell'epidemiologia del fenomeno dell'IVG in Italia e nella regione Puglia dal 1998 al 2010. In questa fase, inoltre, abbiamo esaminato il "Progetto di riorganizzazione della rete consultoriale pugliese" (contenuto nella D.G.R. n.735 del 17 marzo 2010). Il documento presenta i risultati della ricognizione di tutte le strutture consultoriali effettuata sull'intero territorio pugliese: dalla lettura dei dati è risultata l'assenza del Pedagogista nei consultori familiari pubblici pugliesi, nonostante la presenza di questa figura professionale sia prevista dalla legge regionale sui consultori familiari, la l.n.30/77 (art.6).

La seconda fase della ricerca (ottobre 2010-dicembre 2011) è stata dedicata allo studio dell'adolescenza in un'ottica interdisciplinare (sguardo medico, pedagogico, psicologico, sociologico), con particolare attenzione al rapporto adolescenza e salute ed alle problematiche di salute sessuale e riproduttiva. Questa analisi ha permesso di evidenziare alcune criticità che, unite alla constatazione dell'assenza della figu-

ra professionale del Pedagogista nei consultori familiari pubblici pugliesi, hanno condotto alla definizione dell'ipotesi della nostra ricerca: la presenza di una specifica progettualità pedagogica a sostegno delle attività dei consultori familiari pubblici pugliesi potrebbe rendere più complete ed efficaci le prassi di prevenzione e di promozione della salute sessuale e riproduttiva rivolte alle adolescenti.

La ricerca, dunque, sarà condotta attraverso l'utilizzo di due strumenti, l'intervista semistrutturata rivolta agli operatori dei consultori familiari pubblici di Bari e provincia, ed un questionario strutturato anonimo da somministrare alle utenti minorenni dei consultori familiari.

L'obiettivo che intendiamo perseguire con l'intervista è la raccolta di dati sul numero e tipologia di: attività del consultorio; colloqui con adolescenti; incontri con le famiglie; corsi di formazione seguiti da ogni operatore; numero richieste per IVG e per contraccezione d'emergenza delle adolescenti; rapporto del consultorio con il Territorio (scuole, ospedali, associazioni di volontariato etc...).

Gli obiettivi che intendiamo raggiungere attraverso la somministrazione del questionario strutturato sono i seguenti: conoscere i comportamenti sessuali delle adolescenti utenti del consultorio ed del rapporto tra adolescente e consultorio; raccogliere informazioni sul numero e la tipologia di attività di educazione sessuale a cui le adolescenti hanno partecipato.

La terza ed ultima fase della ricerca (gennaio 2012-dicembre 2012), prevederà l'indagine sul campo, l'elaborazione dei dati e la messa a punto di una proposta pedagogica per il consultorio familiare.

Conclusioni

Nel lontano 1988, Pietro Bertolini nel saggio "Eros ed Educazione", sottolineava la stretta relazione tra esperienza educativa ed esperienza erotica: secondo l'Autore, entrambe si costituiscono nella forma di un rapporto intersoggettivo ed entrambe esigono, in tale rapporto, un'autentica reciprocità, garanzia di rispetto della personalità e del corpo dell'altro. Rapporto educativo e rapporto erotico, inoltre, sono accomunati dal desiderio che l'altro partecipi al nostro mondo esistenziale e dal fascino che è rappresentato dall'apertura al possibile ed al futuro (Bertolini, 1988). Ai nostri giorni, la riflessione di Bertolini non solo si fa portatrice di un valore positivo della sessualità, ma consente di porre l'attenzione sulla necessità di una educazione alla sessualità che, superando le derive istruttivo-informative, legate esclusivamente alla sfera biologica, comprenda i significati emotivi, affettivi, etici, in una parola, esistenziali, che caratterizzano la sessualità nella sua visione più profonda e completa.

Bibliografia

- Bertolini, P. (1988). Eros e educazione. In P. Bertolini e M. Dallari (Eds.), *Pedagogia al limite*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano* (1st ed.). Bologna: Il Mulino.
- Commissione Europea (2010). *Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva*. Retrieved from: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:IT:PDF>>.
- De Nisi, M., Bianchi, L., Piffer, S., Arisi, E. (2008). *Gravidanze e nascite nelle adolescenti: Analisi del fenomeno in provincia di Trento Anni 2000-2005*. Osservatorio Epidemiologico.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2008). *Introduzione alla pedagogia generale* (2nd ed.). Roma-Bari: Laterza.
- Flamini, C., Pompili, A. (2011). *Contraccezione*. (1st ed.). Roma: L'Asino d'Oro.

- Imamura, M., Tucker J., Hannaford P., Oliveira da Silva, M., Astin, M., Wyness, L., W.M. Bloemenkamp, K., Jahn, A., Karro, H., Olsen, J., Temmermann, M. (2007). Factors associated with teenage pregnancy in the European Union countries: a systematic review. *European Journal of Public Health*, 17(6). Retrieved from <<http://eurpub.oxfordjournals.org/content/17/6/630.full.pdf+html>>.
- Manfredi, M. (Ed.). (2009). *Variazioni sulla cura: Fondamenti, valori, pratiche* (1st ed.). Milano: Guerini e Associati.
- Ministero della Salute (2011). *Relazione del Ministro della Salute sull'attuazione della legge contenente norme per la tutela sociale della maternità e per l'interruzione volontaria di gravidanza (Legge 194/78)*. Retrieved from <http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_1585_allegato.pdf>.
- Palmonari, A. (1997). *Psicologia dell'adolescenza* (2nd ed.). Bologna: Il Mulino.
- Regione Puglia (2010). *Bollettino Ufficiale della Regione Puglia*. Retrieved from <http://www.regione.puglia.it/web/files/sanita/rete_consultori.pdf>.
- Save the Children Italia Onlus (2011). *Piccole mamme. Rapporto di Save the Children sulle mamme adolescenti in Italia*. Retrieved from <http://images.savethechildren.it/IT/f/img_pubblicazioni/img145_b.pdf>.
- Steiner, H., Erikson, S.J., Hernandez, N., Paveski, R. (2002). Coping styles as correlates of health in high school students. *Journal of Adolescent Health*, 30, 181-190.
- Topolski, T., Patrick, D.L., Edwards, T.C., Huebner, C.E., Connel, F.A., Kiomi Mount, K. (2001). Quality of life and health-risk behaviors among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 29, 426-435.
- Volpicella, A.M. (2008a). *L'adolescenza: Rischi e opportunità*. (1st ed.) Lecce: PensaMultimedia.
- Volpicella, A.M. (2008b). *La famiglia: Una realtà complessa*. (2nd. ed.). Lecce: PensaMultimedia.



I maltrattamenti della donna-madre nell'ambito familiare e le ripercussioni sull'infanzia

Abuse of women-mothers in the familial context and its consequences for children

Diana Pallotta

Università degli Studi di Macerata
diana.pallotta@yahoo.it

ABSTRACT

This article provides a brief presentation of domestic violence and of the related Daphne III European research project (2007-2013, JLS/2008/CFP/DAP/2008-1): «An indirect harmful effect of violence: Victimizing the child and Re-victimizing the woman-mother through her child's exposure to violence against herself. Sensitizing and creating awareness through research-product material, both transnational and differential according to the partner-context.» The study compares children exposed to the abuse of their mothers by her partner (experimental sample; *n* 40) to those who had not (control sample; *n* 40), in order to see whether the former are more likely either to make use of violence or to be more tolerant about that. It is also considered whether their mothers appear to them as a negative model role. Children's self-perception was also examined by measuring global self-worth and by making use five subscales (scholastic competence, social acceptance, athletic competence, physical appearance, behavioural conduct). Questionnaires were administered in schools to children aged 9-11 and their teachers. Part of the Italian results is reported. There exists the need to increase teachers' awareness about the repercussions that witnessing domestic violence has on children. Hence, it is proposed to contrast the phenomenon through action based on pedagogy, thus promoting social inclusion, citizenship and active democracy.

Questo articolo fornisce una breve presentazione della violenza domestica e del relativo progetto di ricerca europeo Daphne III: «An indirect harmful effect of violence: Victimizing the child and Re-victimizing the woman-mother through her child's exposure to violence against herself. Sensitizing and creating awareness through research-product material, both transnational and differential according to the partner-context». Lo studio compara i bambini esposti al maltrattamento delle loro madri da parte del partner (gruppo sperimentale; *n* 40) con bambini che non si sono trovati in questa situazione (gruppo di controllo; *n* 40), allo scopo di indagare se i primi siano più propensi all'uso della violenza o a tollerarla. È inoltre considerata l'eventualità che la madre assuma per loro il ruolo di modello negativo. L'auto-percezione dei bambini è inoltre esaminata servendosi del parametro autostima globale e di cinque sottocategorie (competenze scolastiche, accettazione sociale, competenze atletiche, aspetto fisico e comportamento). Nelle scuole sono stati distribuiti dei questionari ai bambini di età 9-11 e agli insegnanti. Si riportano parte dei risultati italiani. Emerge la necessità di aumentare la consapevolezza degli insegnanti circa le ripercussioni date dall'assistere alla violenza domestica da parte dei bambini. Conseguentemente, si propone di contrastare il fenomeno attraverso un'azione fondata

sulla pedagogia, promuovendo così l'inclusione sociale, la cittadinanza e la democrazia attiva.

KEYWORDS

Abuse of women-mothers, Childhood, Teacher training, Citizenship, Social inclusion.

Maltrattamento di donne-madri, Infanzia, Formazione degli insegnanti, Cittadinanza, Inclusione sociale.

1. Introduzione

Molti studi sul fenomeno dei maltrattamenti alla donna sono stati svolti prevalentemente nei campi della medicina (Saltzman, Mahendra, Ikeda e Ingram, 2005), della psichiatria e della psicologia (Crusto, Whitson, Walling, Feinn, Friedman, Reynolds, Amer e Kaufman, 2010; Reale, 2011) e della sociologia (McGee, 1997) sia nel territorio nazionale sia in quello internazionale. Benché negli ultimi anni ci siano state delle indagini nell'ambito pedagogico (Pati, 2006), risulta che per quanto riguarda la formazione degli insegnanti non ci sia stata ancora una preparazione adeguata, programmata e sistematica per scontrare il problema e soprattutto le ripercussioni che questo fenomeno ha sull'infanzia.

L'ultima rilevazione a campione sulla violenza domestica in Italia risale al 2006. I dati nazionali sono stati pubblicati dall'ISTAT e dal Dipartimento per le Pari Opportunità nel 2007. Prendendo quindi in considerazione il tempo trascorso, non sono più affidabili per rappresentare lo stato attuale del fenomeno. È importante comunque sottolineare due dati. Primo, che tra le 690 mila donne vittime di violenze ripetute da parte del partner, il 62,4% dichiara che i figli hanno assistito alla violenza (danno indiretto). Secondo, che nel 15,7% dei casi i figli stessi hanno subito violenza del padre (danno diretto).

Dai dati riportati ogni giorno dalla cronaca, ma anche dalla Polizia e dai Centralini Antiviolenza, la violenza contro le donne e i bambini è sempre presente sul territorio nazionale ed è in aumento, come d'altronde in altri paesi del mondo. Le statistiche per quanto riguarda la violenza domestica variano a secondo della fonte dal 70-87%. Rashida Manjoo, Relatore Speciale per la violenza contro le donne, le sue cause e conseguenze, per l'Alto Commissariato dei diritti umani dell'ONU ha appena concluso una missione conoscitiva del fenomeno in Italia, la prima del suo genere, i dati quali saranno presentati a giugno dell'anno in corso. In una conferenza stampa tenuta a Roma il 26 gennaio ha segnalato quanto la violenza contro la donna e il femminicidio siano in aumento. Se nel 2006 le donne uccise dal loro compagno¹ erano 101, nel 2010 il numero sale a 127. La violenza domestica continua ad essere un problema che spesso non viene denunciato per ragioni di dipendenza economica, la mancanza di fiducia nel sistema per tutelare la donna e i suoi bambini, il contesto di una società patriarcale basata sulla famiglia (www.ohchr.org, 29 gennaio 2012). Si ricorda che ad oggi, l'Italia non ha ancora firmato la "Convenzione Europea per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne" di Istanbul (maggio 2011) e già firmata da 16 paesi tra i quali, Slovacchia, Macedonia e Turchia.

1 Per compagno si intende marito, partner, o ex.

2. Terminologia della violenza alle Donne nell'ambito familiare

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 1997) ha documentato come la violenza contro le donne può manifestarsi in varie forme nel corso della vita della donna, come la rottura della placenta in gravidanza dovuta alle conseguenze della violenza, l'infanticidio delle bambine, la violenza domestica, lo stupro, il femminicidio, la mutilazione genitale, la tratta, le molestie sessuali sul lavoro, sono solo alcuni esempi. La violenza può essere causata da una persona, spesso l'uomo, contro la donna, oppure può essere a livello strutturale o istituzionale, come la disparità di stipendi e il 'tetto di vetro'.

Nel caso specifico della violenza domestica possiamo trovare nella letteratura anglofona varie terminologie (McGee, 1997): «*battered wife syndrome, intimate violence, abuse of women, marital conflict, maltreatment, abuse of women in the home, matrimonial discord, interparental conflict, marital aggression, conjugal violence, family violence, woman abuse, spouse abuse*».

In italiano invece troviamo, solo per citarne alcuni (Romito, 2001): disagio familiare, problemi familiari, violenza alle donne, conflitti, litigi, disaccordi, violenza familiare, abuso alle donne, maltrattamenti, violenza di genere.

I diversi termini elencati denotano come la percezione e la comprensione del fenomeno, si siano non solo sviluppati negli anni, secondo i vari contesti, ma ci chiedono anche di essere critici e riflettere sulle nostre reazioni e comportamenti che abbiamo di fronte al fenomeno. Solo allora ci sarà poi un filo conduttore, ovvero una organizzazione del nostro pensiero, tra come esaminiamo il fenomeno e il nostro intervento. Per esempio, il significante 'conflitto', spesso usato nell'ambito terapeutico, non riconosce in pieno la portata della violenza subita dalle donne; 'abuso' invece richiama la violenza sessuale e non necessariamente quella psicologica o fisica subita. Inoltre, la frase 'violenza domestica', potrebbe specificare altre forme di violenza che si manifestano nell'ambito delle mura domestiche, non specificatamente tra uomomarito e donna-moglie. Bisogna fare attenzione alla violenza linguistica, dove l'uomo, attore di violenza scompare dalla definizione (Romito, 2001). Infatti, la terminologia, pur dando un nome alla cosa, cerca di cambiarla nel suo senso più profondo per poi occultarla, negarla, scordarla. La violenza quindi diventa più subdola, quasi istituzionalizzata, giustificata dal linguaggio e diventa più forte e pervasiva.

In questo articolo, la violenza domestica è intesa come violenza perpetrata dal uomo sulla donna, che sono in relazione intima oppure dopo che la relazione sia finita. La violenza può essere fisica, psicologica, sessuale, economica. Spesso sono presenti più di un tipo di violenza. La tabella di seguito elenca alcuni esempi dei vari tipi di violenza, comunemente reperibili nella letteratura. Esistono altre forme di violenza come quella religiosa e lo stalking, ma ci concentriamo solo sulle quattro categorie citate sopra.

Fisica	Schiaffi, percosse, torsione del braccio, strangolamento, bruciate, accoltellamento, calci, minacce con un oggetto o un arma, morte
Psicologica	Comportamenti volti ad intimidire come sguardi, minacce di abbandono o di maltrattamenti, segregazione in casa, isolamento
Sessuale	Costrizione al rapporto sessuale, prostituzione
Economica	Rifiuto di concedere soldi, privazione di cibo e delle esigenze base

Tab. 1. Tipi di violenza domestica

La violenza domestica si ripercuote sulla salute fisica, sessuale e psicologica della donna e ha delle conseguenze comportamentali. Lesioni, fratture, lacerazioni, disturbi gastro-intestinali e ginecologici, aborti, depressione, bassa auto-stima, disturbi post-traumatico da stress, suicidio, abuso di alcol e farmaci sono alcuni esempi riportati dai servizi socio-sanitari, dai centralini antiviolenza e dalla polizia. Il danno causato alla donna sarà poi subito dal figlio che è presente a queste violenze.

3. I Bambini esposti ai maltrattamenti contro la madre

Per quanto riguarda la sperimentazione del bambino, nella terminologia, spesso si usano i verbi “testimoniare” o “assistere” alla violenza. Nonostante il bambino non sia nella stessa stanza quando la violenza è in corso, si considera comunque che abbia ‘assistito’ (dall’inglese *witnessing violence*) dato che sarà sensibile all’atmosfera in casa (sguardi, toni di voce, pianti, oggetti rotti). Allo stesso modo, un bambino è testimone quando una donna subisce violenza economica, per gli effetti indiretti che ne conseguono, come mettere in dubbio la capacità genitoriale della madre, di proteggere e nutrire i suoi figli. Inoltre, nella letteratura anglofona spesso viene utilizzata la frase “exposed to violence” ovvero “esposti” alla violenza. In italiano questa parola richiama la ‘ruota’ e l’abbandono dei bambini ma ora viene utilizzata anche in riferimento alla presenza dei bambini alla violenza contro la madre.

Esporre i bambini alla violenza nell’ambito familiare compromette il loro pieno sviluppo fisico, mentale, emotivo, sociale ed affettivo. Certe volte vengono feriti accidentalmente cercando di separare i genitori, sono in un continuo stato di ansia e hanno paura di andare a scuola e lasciare la madre da sola. Possono soffrire del disturbo post-traumatico da stress, da somatizzazioni e depressioni (Baker e Jaffe, 2007). È possibile che le funzioni alimentari e del sonno siano compromesse e che sperimentino problemi a scuola, come l’iperattività, disturbi dell’attenzione e della memoria, disturbi cognitivi (Buckley, Holt e Whelan, 2007). Si può inoltre manifestare una tolleranza o accettazione della violenza, diventando vittime oppure perpetratori. Il fenomeno quindi passa da una generazione all’altra. La complessità del danno provocato ai bambini può dipendere dalle seguenti variabili: età, genere, durata e livello di gravità della violenza, rimozione tempestiva dalla fonte di violenza, resilienza del bambino e interventi da parte di altre figure di riferimento come nonni e insegnanti.

4. La ricerca Daphne III e la metodologia

Ogni ricerca di importanza scientifica, oltre ad essere teoricamente sensata deve essere fondata sulla realtà, essere *evidence-based*. È quindi opportuno spendere alcune parole sul progetto di ricerca Europeo Daphne III, JLS/2008/CFP/DAP/2008-1, intitolato “Il danno indiretto provocato sui bambini che hanno assistito alla violenza contro le loro madri. Studio dei processi di vittimizzazione del bambino e di ri-vittimizzazione della madre a causa dell’esposizione del figlio alla violenza contro di lei. Sensibilizzare e creare consapevolezza attraverso la produzione di materiale transnazionale e differenziato, a seconda del contesto del paese partecipante.” Il gruppo di ricerca è composto dalle Università di Cipro (Cattedra Unesco), Roma Tre (Italia), Oradea (Romania) e Presov (Slovacchia). Le indagini si sono svolte nel decorso del 2009-2011. La ricerca comparativa ha usato gli stessi strumenti di rilevazione quantitativa e qualitativa nei quattro Paesi. Lo studio del danno indiretto sui figli che assistono alla violenza contro la madre si è avviato partendo dalla donna. La consapevolezza delle madri del danno recato ai propri figli si è rivelata tramite la raccolta e lo studio di testimonianze di donne-madri presso i centralini anti-violenza e la polizia. In seguito all’analisi linguistica dei testi, si è poi passati alla creazione di un questionario suddiviso in aree tematiche da utilizzare durante la conduzione di interviste guidate in *focus group* a donne-madri italiane. Sia le testimonianze che le interviste sono state analiz-

zate qualitativamente (Miles e Huberman, 1994). Dal materiale raccolto sono stati creati 14 scenari da somministrare a bambini nelle scuole una volta ottenuto il consenso scritto dei genitori. Il campione è composto da un gruppo di controllo e da un gruppo sperimentale di 40 bambini, ciascuno tra 9-11 anni, dove il gruppo sperimentale ha assistito alla violenza contro la madre. Contemporaneamente agli scenari è stato anche somministrato lo strumento "Self-Perception Profile" (Harter, 1985), composto da 3 questionari: "Come sono" e "Quanto sono importanti queste cose per te per farti sentire una persona?" ai bambini; e "Scala di valutazione dell'insegnante sul comportamento effettivo del bambino", all'insegnante o all'adulto di riferimento. Lo strumento Harter ha rilevato cinque dimensioni (competenze scolastiche, accettazione sociale, abilità sportiva, aspetto fisico, comportamento/condotta) e percezione globale che il bambino ha di sé. Gli scenari sono stati utilizzati per sollevare gli atteggiamenti dei bambini quando confrontati alla violenza, (ovvero l'aggressione, la passività o la assertività), la madre come modello, l'autostima e il loro atteggiamento verso la scuola.

5. Alcuni dati italiani relativi ai bambini

I dati che vengono riportati di seguito sono stati raccolti dai questionari e riguardano solamente i bambini esposti ai maltrattamenti. Per quanto concerne le somministrazioni di questionari nelle scuole, si rivela che il gruppo di bambini, sia maschi che femmine, ha punteggi inferiori nella dimensione della competenza scolastica. Il loro punteggio è altrettanto inferiore nella considerazione della madre come modello mentre è più alto nel bisogno di proteggerla. Le bambine non considerano la madre come modello. Per quanto riguarda altre variabili di genere, i bambini tendono ad avere una immagine più alta di sé in confronto alle bambine, le quali tendono ad essere meno assertive. Quando sono esposte alla violenza, le bambine tendono ad assumere atteggiamenti più assertivi e passivi. Le bambine esposte inoltre ritengono di avere una 'buona' competenza scolastica quando le bambine che non hanno sperimentato violenze nell'ambito familiare si ritengono "eccellenti".

Gli insegnanti hanno dato un punteggio inferiore ai bambini e alle bambine esposti nelle dimensioni di competenza scolastica, accettazione sociale, abilità sportiva e comportamento/condotta. In altre parole, gli insegnanti valutano che i bambini e le bambine esposti alla violenza abbiano meno capacità o competenze scolastiche, che non siano bene accolti dai loro compagni ne bravi nei giochi, e che il loro comportamento/condotta non siano sempre appropriati. I bambini tendono ad avere punteggi inferiori rispetto alle bambine, soprattutto nella condotta.

6. Riflessione sulla formazione degli insegnanti

È bene cominciare la discussione con una frase di Rudolf Steiner, "Esistono soltanto tre modi efficaci per educare: con la paura, con l'ambizione, con l'amore; noi rinunciamo ai primi due" (Masci, 2010). Nel contesto della violenza assistita questo aforisma è quanto più rilevante nella scuola dove vengono promossi i valori come il rispetto dell'altro, la coesione sociale e la giustizia. L'aula e il cortile della scuola sono gli spazi dove il bambino continua a formare la sua identità, e come sperimenta la sua socializzazione influirà sull'identità dell'individuo e del gruppo classe. Si è visto dalla ricerca Daphne III come alcuni bambini si sentono esclusi dal mondo dei loro compagni e si tirano indietro, arrestando la loro partecipazione alla vita della scuola e sociale. L'esclusione non è sempre ovvia e la marginalizzazione sperimentata nel mondo esterno può essere vissuta un'altra volta per l'agire dell'insegnante, poco sensibile alla realtà del bambino, tramite l'uso del suo linguaggio, le didattiche scelte piuttosto che dinamiche di potere non equilibrate nelle attività di apprendimento. È importante riflettere criticamente su ciò che accade nell'aula e agire in contrasto al divario della partecipazione.

L'educazione e la formazione sono i catalizzatori per trasformare la società. Partendo dai Diritti del Bambino, si arriva ai Diritti dell'Uomo. L'insegnante, radicato nella realtà, agisce come un ponte, toglie gli ostacoli, collegando il mondo interiore del bambino che va sempre più liberandosi, con il mondo esterno, dove libero, può attuare la sua cittadinanza. Non si tratta però di solo diritti, o 'regole' ma di sprigionare la curiosità e la creatività del bambino, di testimoniare il suo percorso verso l'autonomia e l'autorevolezza della sua persona.

Il ruolo dell'insegnante diventa fondamentale quando si trova di fronte ad un dramma umano stracciante. Non esiste pedagogia che possa dare all'insegnante un *toolkit* di competenze, abilità, o metodi per contrastare il disagio del bambino, se non il bambino stesso. È da qui che l'insegnante deve partire per poi dopo ritornare. Avendo presenza in se, indica ciò che è bene e ciò che è male con il suo esempio, offrendo al bambino alternative allo scenario della violenza e la possibilità di sperimentare una verità diversa da quella subita solitamente in famiglia. Per esempio il bambino che rifiuta la madre come modello non sceglierà di creare una famiglia e avere figli quando sarà grande, forse sceglierà rapporti dove sarà sempre vittima o perpetratore. È in questo spazio che l'insegnante agisce, propone, mette in atto la sua libertà, dove il vero atto educativo non è la trasmissione di saperi tra docente e discente, ma il risveglio della persona a crearsi un progetto di vita che dia un senso alla sua esistenza. Da qui le basi per una cittadinanza e democrazia attiva, dove il dialogo e la reciprocità si contrappongono alla marginalizzazione e all'esclusione sociale.

Conclusion

Questo articolo ha introdotto il fenomeno della violenza domestica e una ricerca Europea Daphne III, presentando alcuni dati italiani. Le ripercussioni sull'infanzia sono tali da indurre la Scuola ad interrogarsi sul suo agire educativo ed esaminare gli atteggiamenti e le attitudini degli insegnati sulla violenza domestica per progettare azioni di contrasto, sia a breve che a lungo termine.

Bibliografia

- Baker, L. L. e Jaffe, P. G. (2007). *Woman abuse affects our children – an educator's guide*. Ontario: Queen's Paper.
- Buckley, S., Holt, S. e Whelan, S. (2007). Listen to me! Children's experiences of domestic violence. *Child Abuse Review*, 16, 296-310.
- Chistolini, S. (2002). *Educare per la pace*. Milano: FrancoAngeli.
- Chistolini, S. (2008). *Libertà e cittadinanza nell'immagine del pensiero, Studiare all'università per insegnare nella scuola*. Roma: Kappa.
- Council of Europe (2011). *Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence* (11 may 2011). Retrieved from <<http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/210.htm>>.
- Crusto, C. A., Whitson, M. L., Walling, S. M., Feinn, R., Friedman, S. R., Reynolds, J., Amer, M., e Kaufman, J. S. (2010). Posttraumatic stress among young urban children exposed to family violence and other potentially traumatic events. *Journal of Traumatic Stress*, 23(6), 716–724.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver (CO): University of Denver.
- ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica). (2007). La violenza e i maltrattamenti contro le donne dentro e fuori la famiglia. Retrieved from (on 21st February 2007) <http://www3.istat.it/sala stampa/comunicati/non_calendario/20070221_00/>.
- Luberti, R. e Pedrocchi Biancardi, M. T. (Eds.) (2005). *La violenza assistita intrafamiliare: Percorsi di aiuto per bambini che vivono in famiglie violente*. Milano: FrancoAngeli.

- Masci, A. (2010). Fondamenti per un sano approccio educativo secondo la pedagogia di Rudolf Steiner. In S. Chistolini (Ed.), *La scuola raccontata dai maestri, dalla intercultura alla cittadinanza* (pp. 61-68). Roma: Kappa.
- McGee, C. (1997). Children's experiences of domestic violence. *Child and Family Social Work*, 2, 13-23.
- Miles, M. B. e Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). London: Sage.
- Pati, L. (Ed.). (2006). *Infanzia violata e solidarietà sociale. Elementi per un'interpretazione pedagogica*. Milano: I.S.U Università Cattolica.
- Reale, E. (2010). *Maltrattamento e violenza sulle donne, Vol. 1, La risposta dei servizi sanitari*. Milano: FrancoAngeli.
- Romito, P. (2005). *Un silenzio assordante la violenza occulta su donne e minori*. Milano: FrancoAngeli.
- Romito, P. (2011). *La violenza di genere su donne e minori. Un' introduzione* (3rd ed.). Milano: FrancoAngeli.
- Saltzman, L. E., Mahendra, R. R., Ikeda, R. M., e Ingram, E. M. (2005). Utility of hospital emergency department data for studying intimate partner violence. *Journal of Marriage and Family*, 67, 960-970.
- Steiner, R. (2010). *Importanza della conoscenza dell'uomo per la pedagogia e della pedagogia per la cultura*. Milano: Antroposofica.
- United Nations Human Rights (Office of the High Commissioner for Human Rights). (2012). Violence against women: UN expert concludes visit to Italy. *Display News* (29 January 2012). Retrieved from <<http://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=11784eLangID=E>>.
- WHO (World Health Organization). (2010). Violence against women: A Priority Issue. *Gender Women and Health* (30 maggio 2010). Retrieved from <<http://www.who.int/gender/violence/prioreng/en/>>.



La tras-formazione in medicina Progettare il cambiamento nelle cure di fine vita

Trans-formation in medicine Planning the change in End of Life health care

Maria Isa Carelli

Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Dottorato di Ricerca in Pedagogia delle Scienze della Salute
carelli81@gmail.com

ABSTRACT

The term “humanization of medicine,” now widely used to show the importance of the recovery of human and relational dimension in the process of care, deserves to be re-discussed and considered with reference to the way the relationship between health/disease, norm/deviation has evolved in the context of our civilization. Around this expression, in fact, are gathered the requests for change addressed to medicine and to a biomedical approach to illness. It thus allows one to reflect on the cultural meanings that accompany the experience of illness, pain and suffering and the transformations that over the past decades have touched the medicine. In this perspective, the article presents the results of a study on the lived experiences of general practitioners working in the context of end of life, which shows the importance of implementing training programs increasingly integrated through the inter-disciplinary nature of knowledge and through the contribution of specific professional profiles (family mediators) to improve the scope of relationships and communication between the physician, the patient and the family of the latter.

Il termine “umanizzazione della medicina”, ora ampiamente usato per mostrare l’importanza del recupero della dimensione umana e relazionale nel processo di cura, merita di essere ridiscussa e considerata in riferimento al modo in cui le relazioni tra salute/malattia, norma/deviazione si sono evolute nel contesto della nostra civiltà. Attorno a questa espressione, infatti, si raccolgono le richieste di cambiamento indirizzate alla medicina e a un approccio biomedico alla malattia. Ciò consente di riflettere sui significati culturali che accompagnano l’esperienza della malattia, del dolore e della sofferenza e le trasformazioni che hanno toccato la medicina nei decenni trascorsi. In questa prospettiva, l’articolo presenta i risultati di uno studio sulle esperienze vissute di medici di famiglia che lavorano nel contesto del fine vita, le quali mostrano l’importanza di implementare programmi di formazione sempre più integrati attraverso il carattere inter-disciplinare della conoscenza e grazie al contributo di specifici profili professionali (mediatori famigliari) allo scopo di migliorare le opportunità di relazione e comunicazione tra i medici, i pazienti e le famiglie di questi ultimi.

KEYWORDS

Disease and cultural dimension, Pain and suffering, Palliative care, Communication and the doctor-patient-family contexts of end of life, Lived experiences of general practitioners.

Malattia e dimensione culturale, Dolore e sofferenza, Cura palliativa, Comunicazione e contesti del fine vita dottore-paziente-famiglia, Esperienze vissute di medici di famiglia.

Non c'è forse persona tanto indifferente per te, la quale, salutandoti nel partire per qualunque luogo, o lasciarti in qualsivoglia maniera, e dicendoti 'Non ci rivedremo mai più', per poco d'anima che tu abbia, non ti commuova, non ti produca una sensazione più o meno trista.

(Leopardi, *Zibaldone*, vol.1, 645, 11 febbraio 1821)

Introduzione

I cambiamenti che nell'arco degli ultimi decenni hanno inciso sulla pratica del sapere medico richiedono una riflessione sui significati culturali dell'esperienza di malattia: il ricorso (attualmente così frequente) a espressioni come *umanizzazione della medicina*, merita pertanto di essere approfondito alla luce delle variabili sociali che hanno modificato l'odierna domanda di salute. Quando si parla, infatti, di *umanizzazione della medicina* si è sin dall'inizio di fronte a un'aporia: è forse disumana la "nostra" medicina? L'essere umano si distingue dagli oggetti in virtù del fatto che egli non ha già *in sé* il proprio significato: a quella «scimmia nuda» (Morris, 2008), a quell'«animale non ancora stabilizzato» (Nietzsche, 1886) è data soltanto la possibilità di rintracciare in una rete di significati, solo in parte già costituiti, un proprio percorso di senso, mai univoco. La risposta alla domanda se questa condizione rappresenti un dono, il dono della libertà, non è scontata. In essa è implicita la domanda sul senso del dolore e della sofferenza che ineriscono alla nostra libertà. Eppure, nonostante tutto, se quella libertà è quanto propriamente ci caratterizza, non è possibile eluderla e nel rapporto con gli altri e con il mondo diviene essenziale per ciascuno sentirsi riconosciuto. L'umanizzazione, perciò, sarebbe innanzitutto una reazione a una sorta di reificazione: in ambito medico essa fa dunque pensare a un'equiparazione del proprio sé a un oggetto, attraverso un processo che si attua innanzitutto ai danni del proprio corpo. Dunque, la richiesta di umanizzazione può essere intesa come un cambiamento in medicina che fa riferimento a «vere e proprie azioni sull'ambiente strutturale e relazionale» da attuare «mediante un'educazione continua degli operatori sanitari» (Cavicchi, 2011, p. 238).

Se ciò che contraddistingue gli esseri umani è proprio l'unione fra il biologico e il culturale, ravvisabile fin da subito nel legame che tiene insieme il singolo e l'ambiente che lo circonda, quell'ambiente che egli subirà ma anche modificherà nel corso della propria esistenza, occorrerà riflettere sulle modalità con cui l'esperienza di malattia nel contesto delle nostre società si è sempre di più appiattita su di un paradigma, quello biomedico, che ha ridotto l'importanza della sfera culturale della malattia. C'è da chiedersi, pertanto, cosa abbia favorito l'affermarsi di una pratica medica, centrata sul predominio del paradigma biomedico.

Nel contesto delle società industriali caratterizzate dalla divisione del lavoro, e, quindi, dall'assolvimento da parte di ciascuno di una determinata funzione (modello struttural-funzionalista), alla professione medica è stato affidato il compito di curare e, in particolare, di operare ai fini della guarigione degli individui. Dentro quel quadro, dunque, la salute e la malattia sono divenute un punto cardine della stabilità sociale, con la conseguenza che in medicina è andato affermandosi un modello paternalistico basato sulla direttività delle istruzioni del medico e sulla esecuzione di queste da parte del malato. Inoltre, i mutamenti intervenuti a causa delle scoperte e delle innovazioni tecniche hanno favorito un processo di iperspecializzazione, con una progressiva modificazione della stessa professione medica, dell'organizzazione delle strutture ospedaliere e dei suoi spazi, in conflitto con l'istanza più profonda del malato di sentirsi riconosciuto e rispettato.

La dimensione del negativo, costituito dal dolore, dall'inguaribilità, dalla morte, esulando dall'obiettivo prioritario della guarigione, è scivolata gradualmente in se-

condo piano quale grande rimosso delle nostre civiltà, relegata quasi esclusivamente alla sfera dei vissuti individuali: del malato e della sua famiglia, ma anche della classe medica e degli operatori sanitari.

La questione del dolore e della sua sopportabilità, però, rappresenta il nodo critico su cui ciascuna società deve interrogarsi, rivedendo i propri saperi e il proprio modello di organizzazione. Ecco perché se si vuole parlare di umanizzazione della medicina, si deve anche fare riferimento a una società che potremmo dire “umanizzata”. Questa espressione, tuttavia, lungi dal rassicurare, palesa risvolti inquietanti, fino a evocare la distopia dei regimi totalitari. Non si deve dimenticare, a tale proposito, che anche il nazionalsocialismo perseguiva l’ideale di una umanità in qualche modo “umanizzata” e che fu proprio in seguito alle atrocità compiute dal nazismo, dalla complicità e dal ruolo che in esso assunsero molti medici, che il modello paternalistico di medicina ha mostrato tutto il suo potenziale rischio, richiedendo il suo superamento attraverso la successiva introduzione di misure quali, ad esempio, il consenso informato. In ogni caso, però, la riflessione intorno al dolore deve occupare un posto centrale nella riflessione sociale, a partire dalla domanda su quanto dolore un essere umano possa sopportare. Un essere umano, appunto, il singolo: le risposte, però devono essere sociali, discusse, partecipate, per superare gli steccati della divisione fra norma-salute/ deviazione-malattia che il processo di medicalizzazione diffuso ha consolidato. Non vi sono scorciatoie: nel dolore la vecchia divisione fra emotivo e cognitivo si frantuma. Affinché l’impatto sia meno violento, l’unico modo che una società ha per ripensare se stessa risiede nella sua capacità di rimettere in discussione i propri sistemi formativi: non perché si debba parlare necessariamente di morte e dolore, ma perché occorre ripensare la vita, la qualità delle relazioni, far interagire i saperi, riformulare gli insegnamenti e le pratiche. Occorre che medicina e arte, ad esempio, si parlino attraverso una riconsiderazione delle proprie strutture fondamentali e dei propri punti di contatto. Esse, infatti, esprimono in linguaggi diversi la grande questione del rapporto che gli esseri umani intrattengono con il tempo, con la loro finitudine. Anche la filosofia e la religione lo fanno e, a ben vedere, i grandi temi della nostra esistenza risiedono nelle diverse forme di sapere, anche se attualmente queste sembrano così irrigidite da non mostrare più i collegamenti che esse intrattengono fra loro e con la realtà. Intorno al grande tema del dolore, i saperi umanistici possono e devono ripensarsi dialogando con quelli scientifici, e viceversa. Si tratta di un discorso che tocca la razionalità politica, le vecchie strutture di organizzazione sociale, e che va nel senso di un superamento della logica delle competenze, per come essa è stata intesa e praticata fin qui. Alla crisi economica e sociale che sta toccando così profondamente le nostre società, si deve rispondere forse in modo diverso rispetto a quanto è stato fatto nel passato in situazioni analoghe: ripensare la specializzazione potenziando al contempo le occasioni di dialogo fra i saperi, un dialogo che, nel tempo, possa dar luogo anche a un ripensamento dei programmi nei diversi gradi di istruzione.

1. Dolore e cure palliative

Cronicità e disabilità tendono a diventare la cifra della nuova domanda di salute nelle nostre società occidentali che, quindi, devono farsi carico della necessaria e non più procrastinabile riorganizzazione dei servizi di assistenza.

Il malato, in particolare, sembra esprimere un nuovo bisogno di personalizzazione delle cure di fronte al quale la medicina mostra le proprie difficoltà a ripensare se stessa, barricata nei propri vecchi modelli formativi e operativi. Serve, pertanto, una riflessione critica soprattutto sui processi formativi del medico che dovranno ricomprendere la problematicità dei discorsi sulla salute e sulla malattia, nonché il modo in cui, come aveva sostenuto B. J. Good (1999) la medicina ha costruito i propri oggetti rimuovendo gli aspetti legati alle rappresentazioni simboliche, culturali e sociali, con

cui interpretiamo le esperienze di malattia. Le decisioni in materia di fine vita hanno fatto riaffiorare tutta l'importanza dei contesti antropologici del vivere e delle cure palliative dal momento che esse sono: «*terapie attive* (vanno ricercati bisogni sia dichiarati sia inespressi), *globali* (rivolte alla persona intera, la quale variamente interagisce nel suo ambiente), *multidisciplinari* (è essenziale l'efficace integrazione di più professionalità per rispondere in modo appropriato alle necessità che emergono)». Infatti: «1. le cure palliative considerano la morte come un evento naturale, che non va né accelerato, né ritardato; 2. le cure palliative provvedono al sollievo dei sintomi (e in particolare del dolore), ma sono ugualmente premurose verso esigenze psicologiche, spirituali, relazionali e sociali; 3. le cure palliative mirano a permettere al malato il massimo esercizio possibile della sua autonomia e offrono un consistente supporto alla sua famiglia» (Bertolissi, Brascesco, Cancian, Lora Aprile e Turbil, 2007).

A fronte di una medicina sempre più tecnica, diventa essenziale una formazione critica. Ecco perché nell'ambito della nostra ricerca, condotta presso l'Università degli Studi di Bari, abbiamo cercato innanzitutto di ricostruire gli atteggiamenti e i bisogni dei medici di Medicina Generale di fronte alle problematiche del fine vita. Lo studio teorico, l'analisi del contesto nazionale e della normativa vigente, infatti, hanno fatto emergere la centralità del ruolo che la Medicina Generale va assumendo nel quadro delle cure palliative.

2. La ricerca

Titolo

Prendersi cura dei malati in trattamento palliativo: umanizzazione in medicina e reti di cura

Obiettivo

Ricostruire gli atteggiamenti e i bisogni dei medici di Medicina Generale di fronte alle problematiche del fine vita.

Collaborazioni

Dott. Vincenzo Pomo (ARES Puglia), Dott. Rino Moraglia (CompuGroup Medical Italia SPA), Dott. Nicola Birardi (CompuGroup Medical Italia SPA)

Strumenti e metodologia di indagine

Abbiamo somministrato a un campione di MMG pugliesi, iscritti nella mailing list della CompuGroup Medical Italia SPA, un questionario, utilizzato nell'indagine nazionale SIMG – Area Cure Palliative, *I vissuti del MMG nell'assistenza al malato morente* (Bertolissi et al., pp. 12-18), previa autorizzazione degli Autori e modificandolo sulla base delle esigenze della nostra indagine.

Il campione

Complessivamente il questionario è stato inviato, a mezzo posta elettronica, a 2.876 MMG che lavorano in Puglia. Ha risposto al questionario l'11% del campione (315 medici). Al termine della compilazione ogni questionario è stato acquisito e registrato, attraverso il mezzo telematico, presso il centro di elaborazione della CompuGroup Medical SPA.

Struttura del questionario

Il questionario è diviso in sezioni, in base alle informazioni richieste e alle aree indagate: caratteristiche dei MMG che hanno risposto al questionario (ITEM 1-8); il sentire del MMG (ITEM 9-12); il paziente e la sua famiglia (ITEM 13 –16); l'organizzazione (ITEM 17); affrontare la morte (ITEM 18-21); interesse del MMG per l'indagine (ITEM 22-24).

Breve sintesi dei risultati

Il 77% dei MMG che hanno risposto sono uomini, il restante 23% sono donne. La maggior parte di loro ha un'età compresa fra i 50 e i 60 anni. Si tratta di medici che ha all'attivo molti anni di esperienza professionale: il 40% di loro dichiara di esercitare da più di 20 anni, il 36% da più di 30. La maggior parte dei medici che compongono il campione, precisamente il 73% , appartiene alla categoria dei cosiddetti "massimalisti", cioè ha un numero di assistiti che supera le 1000 persone.

Il 59 % dichiara di riconoscersi in una specifica confessione religiosa e fra questi il 98% dichiara di essere cattolico. Di questi ultimi, in merito ai processi decisionali di fine vita, il 34% ritiene le proprie convinzioni religiose molto importanti; il 46% importanti, il 13% poco importanti, soltanto il 5 % le ritiene non importanti e il 2% ha preferito non rispondere.

Alla domanda *«Quando tra i suoi assistiti segue una persona nella fase avanzata di malattia, quali sono i suoi sentimenti prevalenti?»*, le risposte ottenute rappresentano un ventaglio estremamente variegato e testimoniano la presenza di un'ampia gamma di emozioni che potremmo definire "positive o facilitanti" come la compassione, il senso di empatia, la tensione positiva, il senso di utilità e pregnanza e sentimenti che potrebbero ostacolare la relazione con il malato e i familiari di quest'ultimo, nonché tradursi in frustrazione professionale per il medico. I 178 medici, che hanno risposto a questa domanda, dichiarano di provare spesso/talvolta: senso di solitudine professionale (66%), senso di colpa (39%), senso di inadeguatezza personale e di impreparazione ad affrontare la situazione (60%), rabbia per presunti errori e disorganizzazione del sistema (63%), impotenza per non essere in grado di guarire o prolungare la vita (85%), angoscia (54%). Il 92% sperimenta un senso di utilità, l'88% una tensione positiva, il 93% un senso di empatia, l'80% compassione. Su 171 medici che hanno risposto alla domanda *«Quando deve assistere una persona nella fase avanzata della malattia, verso quali priorità orienta le sue preoccupazioni assistenziali?»* il 65% assegna la massima priorità al sollievo dal dolore. Su 171 medici che hanno risposto alla domanda *«Secondo la sua esperienza quando un suo assistito/assistita è nella fase avanzata della malattia con quale frequenza percepisce le seguenti paure e/o preoccupazioni presenti in lui/lei?»*, l'81% dichiara di percepire spesso nel paziente la paura del dolore fisico, il 79% di loro, con la stessa frequenza, percepisce la paura di dipendere dagli altri e il 50% rileva spesso la preoccupazione del paziente per il futuro della famiglia.

Dalle risposte alla domanda *«Con quale frequenza ha riscontrato divergenze di opinione tra lei e la famiglia riguardo all'approccio da seguire nella cura di un paziente in fase avanzata della malattia?»*, su 267 medici che hanno risposto, è emerso che le divergenze maggiori si manifestano spesso e talvolta in merito a: interventi invasivi (46%), sul luogo di morte (40%), sul luogo di cura (53%) e sulle terapie specifiche (44%). Alla domanda seguente *«Con quale frequenza ha riscontrato divergenze di opinione tra i familiari riguardo all'approccio da seguire nella cura di un congiunto nella fase avanzata della malattia?»*, hanno risposto 267 medici. Essi hanno rilevato che principalmente i motivi di contrasto fra i familiari riguardano: interventi invasivi (55%), il luogo di morte (47%), il luogo di cura (62%), le terapie specifiche (58%), il consulto con medici esterni (48%) e la sospensione di idratazione/nutrizione medicalmente assistita (45%).

Dall'analisi delle risposte che ci forniscono informazioni importanti sul grado di apprezzamento e l'interesse con cui i MMG hanno compilato il questionario è emerso che per il 48% di loro rispondere al questionario ha significato un confronto con i propri limiti professionali.

Infine, altre considerazioni importanti riguardano l'autovalutazione che i medici hanno fornito circa la propria preparazione per affrontare i contesti di fine vita: su 264 medici, il 55% la ritiene sufficiente, il 23% inadeguata, il 22% buona, tuttavia il 64% di loro dichiara di sentire la necessità di partecipare a un percorso formativo specifico e solo il 36% non avverte questa necessità.

3. Considerazioni sui risultati, proposte

I dati che abbiamo raccolto, se per un verso mostrano una grande consapevolezza che il Medico di Medicina Generale ha del proprio ruolo nei contesti segnati dalla fragilità, soprattutto per quanto attiene all'ambito della gestione del dolore, dimensione che la maggioranza del campione ha riconosciuto come una delle principali preoccupazioni dei malati, dall'altro confermano l'ipotesi che le difficoltà più grandi si riscontrano proprio nel campo della comunicazione con la famiglia del malato soprattutto in merito alle terapie specifiche da seguire e al luogo di cura.

Per affrontare tali difficoltà potrebbe risultare utile attingere alle capacità e competenze di esperti nell'ambito della mediazione familiare. Questi ultimi, infatti, potrebbero costituire una risorsa estremamente proficua apportando il proprio contributo nella formazione dei MMG e affiancandosi alle altre figure di professionisti che compongono le équipes di cure palliative, in particolare, all'interno dei contesti familiari dove vi siano bambini e adolescenti.

In riferimento a tali contesti, diversi studi (condotti in particolare negli Stati Uniti) hanno evidenziato i problemi cui possono andare incontro i *caregiver*. Tutto questo perché occorre riconsiderare innanzitutto che nell'esperienza di malattia ne va del nostro incontro con "l'altro", con quanto ci aspettavamo da lui: trovarvi rifugio, sicurezza, protezione. Il dolore e la malattia, invece, producono estraneità e straniamento rispetto ai luoghi e ai tempi della propria vita, oltre che ai ruoli con cui ciascuno di noi si riconosce all'interno di quel funambolico gioco di specchi delle identità. L'esperienza di malattia, in particolare, produce una frattura all'interno della vita anche familiare. Una malattia ad andamento cronico e degenerativa richiede un riadattamento di ogni singolo componente. Comunicare, in queste situazioni, è difficile. Si dice, talvolta, che la sofferenza unisca, in realtà essa rischia di creare tante solitudini, forme di dolore diverse: fra le quali quella del medico. Per tutti, in forme diverse, è l'infallibilità (propria e dell'altro) ad allontanarsi insieme alla sicurezza di un destino addomesticato. Così, quando ancora rimane del tempo, fintanto che lo si può assaporare anche nel dolore, riportandolo a condizioni "accettabili", un singolo giorno può unirsi al passato, a ciò che è stato, nel segno della continuità e, insieme, della rottura. Come per Ivan Illich, che, grazie anche al sollievo che gli procura il suo servo, il quale quotidianamente gli permette di poggiare le gambe sulla propria schiena, riesce a superare tutta la rabbia verso i propri familiari (fatta eccezione per il figlio, nei confronti del quale non nutre alcun sentimento di odio) e ad assaporare il barlume di una vita diversa, quella che non ha fatto e, in fondo, ad abbracciare il passato, *ciò che è stato, ciò che poteva essere, ciò che è come il frutto della propria libertà*. La libertà che insieme può farci sentire l'ebbrezza del Tutto e l'abisso del Nulla. L'eternità, di ciò che è stato e che non può essere più diverso, si trasfigura, come attraverso un cristallo che mostra tutte le sue possibilità.

Conclusioni

Il sapere pedagogico, secondo la prospettiva delineata, potrebbe porsi al crocevia di altri saperi di carattere umanistico, per volgersi alla comprensione della nuova dimensione antropologica, valorizzare il raccordo di dimensioni come quella filosofica, sociologica, psicologica, storica. Occorre, quindi, formare una competenza professionale e umana che si dispieghi nel dialogo con il malato e con la sua famiglia e sviluppare i saperi relazionali fondamentali nei contesti di fine vita, tenendo conto del fatto che lo sviluppo di adeguate competenze relazionali riguarda l'esercizio di una sensibilità quotidiana che non necessariamente deve riferirsi a dottrine morali o a convinzioni religiose.

Bibliografia

- Adam, Ph., e Herzlich, C. (1999). *Sociologia della malattia e della medicina*. Milano: Franco-Angeli.
- Cavicchi, I., Coda, P., Natoli, S., Vargas, A. C., Azzoni, P., Caretta F., e Gostinelli, M. (2011). *Le parole ultime. Dialogo sui problemi del «fine vita»*. Bari: Dedalo.
- AA. VV. (2009). *End of Life Decisions Study* (E.L.D.Y.). Società Italiana di Geriatria e Gerontologia (Sezione Veneto – Trentino Alto-Adige), Università degli Studi di Padova (Clinica Geriatrica di Padova), CNR (Istituto di Neuroscienze, Sede di Padova), Fondazione Lanza Di Padova. Retrieved from <<http://www.eldstudy.appspot.com/>>.
- AA. VV. (2010). Le cure palliative domiciliari in Italia. Strumenti di conoscenza per una strategia condivisa nell'attuazione della legge 38 [supplemento]. *I Quaderni di Monitor*, 26. Roma: Agenzia nazionale per i servizi sanitari regionali.
- Bertolissi, S., Brasesco, P., Cancian, M., Lora Aprile, P. & Turbil, E. (2007). I vissuti del MMG nell'assistenza al malato morente. *Rivista SIMG*, 3, 12-18.
- Bonanate, U. (2003). *La cultura del male: dall'idea di colpa all'etica del limite*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Boncinelli, E. (2007). *Il male. Storia naturale e sociale della sofferenza*. Milano: Mondadori.
- Boraschi, A., e Manconi, L. (Eds.) (2007). *Il dolore e la politica*. Milano: Paravia Bruno Mondadori.
- Cattorini, P. (2005). Narrare il dolore. *Rivista italiana di cure palliative*, 4, 27-32.
- Council of Europe (2009). Palliative care: a model for innovative health and social policies. *Resolution 1649*.
- Fondazione Zoé (Ed.). (2009). *La comunicazione della salute: Un manuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gioffrè, D. (Ed.). (2008). *Il dolore superfluo*. Trento: Erickson.
- Gioffrè, D. (Ed.). (2004). *Il dolore non necessario*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Good, B.J. (1999). *Narrare la malattia. Lo sguardo antropologico sul rapporto medico-paziente*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Hebert R. S. e Schulz, R. (2007). Improving well-being in caregivers of terminally ill patients: Making the case for patient suffering as a focus for intervention research. *J. Pain Symptom Manage*, 34(5), 539-46.
- Legge n. 38 del 15 marzo 2010. *Disposizioni per garantire l'accesso alle cure palliative e alla terapia del dolore*. In G.U. n. 65 del 19 marzo 2010.
- Manfredi, M. (Ed.). (2009). *Variazioni sulla cura. Fondamenti, valori, pratiche*. Milano: Guerini e Associati.
- Morris, D. (1968). *La scimmia nuda*. Milano: Bompiani.
- Natoli, S. (1986). *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*. Milano: Feltrinelli.
- Nietzsche, F. (1972). Al di là di bene e del male: Preludio di una filosofia dell'avvenire. *Opere*, VI(2), §63 (p. 68). Milano: Adelphi.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Parsons, T. (1996). *Il sistema sociale*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Portinaro, P. P. (Ed.). (2002). *I concetti del male*. Torino: Einaudi.
- Ricoeur, P. (1993). *Il male. Una sfida alla filosofia e alla teologia*. Brescia: Morcelliana.
- Severino, E. (2008). *Immortalità e destino*. Milano: Rizzoli.
- Siegel, D. J. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Volpicella, A. (2008). *La famiglia. Una realtà complessa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Volpicella, A. (2009). Aver cura della sofferenza. In M. Manfredi (Ed.), *Variazioni sulla cura: Fondamenti, valori, pratiche*. Milano: Guerini e Associati.

Condizione giovanile nella scuola e nella società

Being young in school and society

Valentina Fonte

Università Ca' Foscari, Venezia
Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione
fonte.valentina@gmail.com

ABSTRACT

This paper aims to provide some critical contributions on a very controversial, compelling, and problematic issue. Nowadays, the condition of young people is set in an uncertain scenario characterized by profound changes and complexity. Such condition covers anthropological, cultural and educational factors that call for new paradigms and a critical review of the current educational paths. It does so ranging from empathy to the “four pillars of education” suggested by Delors; from the “pedagogy of passions” to the education of the soul. These are claimed to be key dimensions of learning, connected to new forms of accountability and participation, as well as to the affective, emotional, and value-related components. New insight is given for an autonomous and more self-aware human development.

Il presente contributo vuole riflettere su una tematica quanto mai discussa eppure sempre attuale, cogente, problematica. La condizione giovanile oggi, nell'ambito di scenari incerti caratterizzati da profonde trasformazioni e complessità, investe dimensioni antropologiche, culturali e formative che sollecitano nuovi paradigmi interpretativi e rivisitano criticamente i consueti percorsi dell'educabilità. Dalla comprensione empatica ai “quattro pilastri dell'educazione” di Delors, dalla “pedagogia della passione” all'educazione dell'anima, s'impongono dimensioni centrali dell'apprendimento orientate verso nuove forme di responsabilità e partecipazione, correlate alle componenti affettiva, emotiva e valoriale, all'autonomia e allo sviluppo consapevole della persona.

KEYWORDS

Young people's condition, Educational pillars, Educability, Accountability. Condizione giovanile, Pilastri dell'educazione, Educabilità, Responsabilità.

L'ampia categoria della condizione giovanile è stata sviscerata da punti di vista e con tagli differenti, ora sociologici ora pedagogici, ma emergono approdi e considerazioni comuni che rivisitano oltremodo il campo dell'educazione.

Un paese che fallisce nel comprendere e nell'educare i giovani rischia, infatti, di smarrire se stesso, di perdere la propria forza e la propria identità, e non solo le nuove generazioni.

Riecheggia immediatamente quella cruda e provocatoria affermazione di Pasolini, secondo cui “i giovani d'oggi sono una massa di criminaloidi a cui non si può parlare in nome di nulla”; sentenza purtroppo largamente condivisa da molti, con greve amarezza di chi scrive.

Non è facile leggere il mondo giovanile rinunciando a certi stereotipi collettivi, alle impressioni e alle esperienze personali, ma è sforzo che qualunque professionista dell'educazione deve necessariamente compiere, se non vuole acuire un divario che può solo condurre a frustrazioni e fallimenti pesanti.

Il tema dell'ascolto, dell'incontro con l'altro, di un approccio centrato sull'unicità e la dignità della persona, si fa urgenza evidente anche e soprattutto nei percorsi educativo-didattici di una scuola in drastica trasformazione. Proprio perché la conoscenza è innanzi tutto auto-conoscenza, il rapporto con l'altro non può non essere *aperto, riflessivo e dialogico* per riconciliarsi con la propria specificità esistenziale ed essenziale.

Ma cosa significa saper dialogare coi giovani?

Rileggendo Carl Rogers (2012), non c'è educazione autentica senza *empatia*. E l'empatia è una sensibilità fine, rara, un sentire l'altro, comprendendo il suo punto di vista senza forzatamente farlo proprio, ma anche senza valutarlo, giudicarlo, additarlo. Come sostiene Corradini (1998), solo entro una *dimensione affettiva* e in una *relazione trasparente* si realizzano l'ascolto e la comprensione empatica, allorché sono accordati i sentimenti manifesti e quelli reali.

Se l'essere è il fine dell'educazione, la diversità altrui non costituisce solo un valore ma un'autentica ricchezza, giacché implica la libertà di essere "altrimenti", dispiega una singolarità. E se l'educazione non è semplice costrutto teorico, ma esistenza e vita, se essa ha un senso, questo è da cercare nella capacità di dialogo autentico tra gli attori della relazione; certamente lo sviluppo umano, la civilizzazione, la maturazione della socialità non avvengono se il rapporto fra educatore e educando è un rapporto passivo, di semplice compresenza, senza investimento affettivo, senza reale empatia o desiderio di porsi su un terreno *comune*.

Ciò premesso, occorre dunque "osservare", conoscere più da vicino quel mondo giovanile tanto controverso: passo nient'affatto semplice. Non è compito facile, infatti, approcciare "il diverso", un universo distante; ancora e sempre ci vogliono tempo, spazi, mezzi e strumenti, oltre che una formazione adeguata. E soprattutto grande apertura mentale verso qualcosa, una cultura, o qualcuno, un'altrità, che costringe a mettere in discussione costantemente i propri valori, la propria tradizione, il proprio essere e il proprio quotidiano saper agire. Qualcuno in cui magari non ci si rispecchia, ma che va pazientemente ascoltato, capito, per trovare connessioni, per assimilare sguardi e punti di vista anche radicali, per sondare altre parti di sé, quelle "ombre" a se stessi nascoste.

Scigno prezioso, in questo senso, si rivela il saggio di Galimberti (2007) *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*; il testo scandaglia le profondità della questione giovanile con lucida consapevolezza, rispondendo appieno a quanti vogliono comprendere certe evidenze della giovinezza attuale, la cui crisi investe la società e ne riflette al contempo, quale implacabile specchio, la crisi stessa. È un libro che porta ogni educatore a rileggere la complessità con nuovi paradigmi interpretativi, a interrogarsi su responsabilità e soluzioni plausibili, perché il disagio, come sottolinea il filosofo, non è più solo esistenziale, individuale, psicologico, ma assume un'urgente connotazione *culturale* (p. 12).

Passaggio cruciale, questo, che chiama in causa la pedagogia e, ancor più a monte, i fondamenti stessi della nostra civiltà, la trasmissione di categorie e di valori, in una cultura ormai dominata dalle logiche di mercato, dal culto dell'efficientismo e della competitività, dall'individualismo esasperato, da un'ipertrofia razionale e dal totalitarismo del paradigma tecnico-scientifico che innesca una drammatica implosione di senso. E se, come riconosceva Goethe, l'uomo è per sua natura un essere volto alla costruzione di senso, la crisi diviene immediatamente intelligibile nell'età della *techne* che, lungi dall'intercettare un senso o disvelare verità, mira a *funzionare*, nel solco finalistico del suo medesimo potenziamento (pp. 20-21).

Si vive in un'epoca straniante e soggiogata ai miti voraci dell'immagine e del denaro, che appare come l'unico generatore simbolico di tutti i valori; pervasa dal nichili-

smo e da quelle che Spinoza chiama le “passioni tristi”, ove il riferimento è appunto alla mancanza di slanci, all’insensatezza e alla disgregazione, e di qui a un diffuso appiattimento su *orizzonti omologati* di bisogni fasulli e fragili parvenze. Per dirla con Bauman (2010), l’“incertezza ambientale” è globalmente diffusa, onnipresente ma apparentemente fluttuante, non specificata e per questo ancor più fastidiosa ed esasperante.

Non sorprende che in un simile scenario i giovani si sentano disincantati e sfiduciati, faticino a reggere lo spazio vastissimo di libertà e di solitudine che li investe, si scoprono disinteressati alla scuola, *emotivamente analfabeti*, inariditi dentro. Contagiati da un sentimento sempre più profondo di precarietà, rischiano di lasciarsi sopravvivere, ripiegati su se stessi, sulle vie sterili dell’evasione e del consumo, in un afasico (e troppo spesso virtuale) “non-luogo” in cui la famiglia e la scuola – entrambe in crisi di legittimazione e di identità – hanno debole presa, e dove non esiste più un corroborante “noi” motivazionale.

Il timore fondato delle agenzie educative è che crescere in un contesto così incerto, inibisca processi fondamentali dell’età giovanile, come la formazione delle *aspettative* e del *desiderio* che guidano il naturale investimento nella vita quotidiana, e alimenti la fantasia di un disincanto assoluto, la “presentificazione” senza progetto.

Ma allora, una volta compresi meglio i meccanismi del disagio, ed anche tutto l’inegabile *potenziale* insito in ogni soggetto, come uscire da una “impasse” in cui giovani e educatori paiono parimenti impaludati? Su quali fondamenti ricostruire e impostare i compiti ineludibili dell’educazione?

Come rimarcano a gran voce i pedagogisti più “illuminati”, la scuola non può limitarsi a fornire ai giovani risposte nei soli termini dell’apprendimento delle materie di studio. Una concezione della scuola ancora come “luogo di istruzione”, assieme al grave e frequente disinteresse emotivo e intellettuale dell’insegnante, non fa che inasprire di riflesso il disagio e il distacco dei giovani, i quali, tra i banchi di scuola, finiscono per trovare quanto di più lontano e astratto vi è in ordine alle loro esistenze. E se la scuola non desta alcun richiamo, il senso di sé si smarrisce, l’identità non trova alcun riscontro, l’*ethos* è vuoto come il tempo; fatto ancor più grave, la cura dell’anima è lasciata al caso, il che alimenta la crisi identitaria e l’afasia emotiva di cui sopra.

Di qui una prima cruciale soluzione per andare oltre il teso scenario delineatosi: un’*educazione preventiva dell’anima*, capace di favorire nei giovani un’educazione emotiva che consenta loro di leggere e riconoscere i propri sentimenti, di saperli esprimere e adeguatamente gestire, di restituire fiducia e autostima. Un contatto con la propria essenza originale, con le radici dei propri saperi innati, che colmi il divario sempre più insanabile tra universale e individuale, riconciliando progressivamente società e natura, razionalità e istinto.

Il dialogo fra docenti e studenti potrebbe puntare a reggersi su quei “quattro pilastri dell’educazione” indicati da Delors (2001) e ribaditi da Elio Damiano (2003): “*imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere*”.

Margiotta (2009) riprende tali pilastri calandoli nel contesto allargato, nel crocevia di linguaggi e saperi culturali che sempre più caratterizza la società odierna: imparare a imparare è necessario per capire l’alterità; imparare a riconoscere, per acquisire conoscenza culturale, includendo la competenza socio-linguistica e l’autoconsapevolezza di aspetti non espliciti come i valori, le credenze e i significati dell’altro; imparare a essere (che è anche comprendere come un’identità e una cultura sono socialmente costruite), per abbattere attitudini e percezioni ego o etno-centriche, sì da produrre l’apertura e l’interesse verso gli altri; imparare a fare, per integrare i molteplici e diversi linguaggi contribuendo a rinnovare la forma dei contenuti stessi.

L’*educazione ad essere*, in particolare, l’esempio che diventa virtù, dovrebbe contrapporsi alla pedagogia del risultato, determinando una rivoluzione anche nell’organizzazione del tempo (concetto ormai “liquido”, insondabile nell’esperienza di essere in esso), trasformando la frenesia della velocità in un assaporare il ritmo più consono alla natura profonda degli esseri umani.

Senz'altro occorre riuscire ad *appassionare* i ragazzi che apprendono, perché nulla si impara senza interesse, senza piacere o desiderio. Per Scheler (2008, p. 52) l'uomo, prima ancora che un essere che pensa e che vuole, un *ens cogitans* e un *ens volens*, è un *ens amans*, un essere che ama e si appassiona a ciò che ama, un "senziente" che costruisce la propria traiettoria di senso nel mondo secondo i propri valori e desideri.

Ridestare il gusto di farsi rapire dalle notizie, da un problema, da una lingua parlata fluentemente e con calore, da un romanzo; suscitare una passione, un *pensiero critico* e divergente che accede alle cose, sono finalità essenziali. Sembrano ovvietà, ma, nella pratica, non lo sono affatto. E soprattutto qui si gioca, a mio avviso, la qualità di un docente.

Va da sé l'importanza di un adeguato bagaglio formativo per chi insegna, che, oltre la preparazione "specialistica", abbracci la competenza psicologica, la capacità comunicativa, il carisma, l'empatia; e ancora, il piacere di "fare la differenza", di avere un effetto e lasciare un segno, di "prendersi cura" – quella cura che, aggirando il culto della gratificazione istantanea, è il filo prezioso di cui è intessuta la tela rilucente dell'attaccamento e della comunanza. Tutto questo giacché, come rimarca Galimberti (cit.), il coinvolgimento dei giovani e i processi di identificazione con gli adulti, l'interesse e le cariche emozionali che su di loro vengono convogliati, sono le prime condizioni per la costruzione di un concetto di sé indispensabile per non brancolare nell'incertezza e per difendersi dalle massificazioni imperanti.

Secondo Emilio Varrà (2008, p. 54), il senso ultimo di ogni insegnamento e apprendimento è "poter vivere al meglio il tempo che ci è dato, stare nella verità, ove la verità non è certo un esito definitivo, un valore assoluto, piuttosto una *predisposizione alla ricerca, all'avventura, alla curiosità*".

Trasmettere tutto questo a chi apprende dovrebbe costituire una finalità precipua e sarebbe una vittoria, senza dubbio: un'opera di svelamento (nel senso greco di "aletheia") dell'universale esistente in ogni singolo essere piuttosto che una sovrapposizione di categorie di pensiero; la trasmissione di una modalità di rapporto con la vita come divenire, piuttosto che di un insieme di dati acquisiti.

E ancora, vi è un'altra via che agisce in un certo senso a monte, sulla cultura collettiva; essa recupera Nietzsche, allorché nella "Gaia scienza" (1965, § 324) il grande filosofo tedesco afferma:

«La vita non mi ha disilluso. Di anno in anno la trovo sempre più ricca, più desiderabile e più misteriosa [...] La vita come mezzo di conoscenza. Con questo principio nel cuore si può non soltanto valorosamente, ma anche gioiosamente vivere e gioiosamente ridere».

Conoscere e conoscersi è compito terribilmente faticoso, tenuto a distanza dal verbo che i più scelgono di dare al gioco di quella che ritengono sia la ricerca della felicità: *correre*. Nella frenesia del correre, nel rumore del mondo, il senso di sé si smarrisce ancora una volta.

Occorre quanto mai risvegliare e dischiudere nei giovani il "segreto della giovinezza", come lo definisce Galimberti, che risulta a loro stessi ignoto: i ragazzi possono apprendere, cioè, quell'"arte del vivere" che consiste nel guardare più da vicino se stessi, nel "*riconoscere le proprie capacità, esplicitarle e vederle fiorire secondo misura*"; soltanto allora potrebbero incuriosirsi delle proprie virtù e *innamorarsi di sé*. Vivere come esige l'arte della vita richiede sfide complesse, standard e obiettivi irritanti per il loro modo ostinato di porsi ben oltre ciò che già si è appreso o si è saputo fare (Bauman, cit.). È una vita consapevole, emozionante e logorante, una via che tenta l'impossibile, che scioglie le redini della mente. Così esorta Marco Aurelio (1994, VIII, 1, p. 97):

«[...] l'esperienza ti ha insegnato per quante vie hai vagato senza mai trovarvi la vita felice: non sta nei sillogismi, né nella ricchezza, né nella gloria, né nel godimento, in nulla. Dove trovarla, allora? Nel compiere ciò che la natura di ogni individuo esige».

Ciò significa invitare gli adulti – altrettanto mercificati quanto i giovani e infiacchiti testimoni del passato –, a rileggere se stessi per tentare di disvelare ai giovani la loro “pienezza”, le potenzialità creative, i talenti, per favorire il loro impegno culturale e civile, la costruzione di rapporti affettivi e di solidarietà capaci di spingere fuori dall'isolamento e dalla disgregazione valoriale; per *coltivare l'umanità* in tutte le sue forme (Nussbaum, 2006).

Più che una ricerca di senso, categoria quanto mai transitoria e soggettiva, si propone allora una *pedagogia della passione*, contagiosa, rivelatoria, trascinante. Su ogni considerazione al riguardo vale una massima di Quintiliano, che dall'eloquenza della sua *Instutio oratoria* (I) ammonisce che “*i giovani non sono vasi da riempire, ma fiaccole da accendere*”.

E, poiché l'educazione è un mezzo straordinario per promuovere una forma più armoniosa e profonda di sviluppo umano (personale e sociale), si propugna un rinverdito “*nosce te ipsum*”, un *investimento consapevole su di sé*, ai fini del quale può rivelarsi preziosa la pratica riflessiva e filosofica che si applica all'autoconoscenza e indaga i piccoli e grandi interrogativi che, a guisa di rivoli, solcano e irrorano l'esistenza umana.

Un lavoro curioso e solerte di interrogazione di sé e delle cose del mondo che educatore e giovane educando dovrebbero compiere insieme, cercando un terreno comune di dialogo, l'uno aperto verso l'altro, l'uno rivelando e *tras-formando* necessariamente – in uno splendido e mai pago percorso di ricerca e di crescita – se stesso e l'altro da sé.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (Ed.). (2002). *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2010). *L'arte della vita*. Bari: Laterza.
- Benasayag, M. e Schmit G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi* (2004). Milano: Feltrinelli.
- Corradini, L. (Ed.). (1998). *La dimensione affettiva nella scuola e nella formazione dei docenti*. Roma: SEAM.
- Damiano, E. (Ed.) (2003). *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*. Roma: Armando.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo. Roma: Armando.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Mancuso, M. S. (2005). *Le frecce dell'eroe: Le figure mitiche della giovinezza da Dioniso alla pubblicità dei jeans*. Milano: FrancoAngeli.
- Marco Aurelio (1994). *Pensieri*. Milano: Mondadori.
- Margiotta, U. e Mapelli, M. M. (Eds.) (2009). *Dai blog ai social network. Arti della connessione nel virtuale*. Milano: Mimesis.
- Nietzsche, F. (1965). La gaia scienza. In *Opere*, V(2). Milano: Adelphi.
- Nussbaum, M. (2006). *Coltivare l'umanità: I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Rogers, C. (2012). *Un modo di essere*. Milano: Giunti.
- Scheler, M. (2008). *Ordo amoris*. Brescia: Morcelliana.
- Spinoza, B. (1959). *Ethica ordine geometrico demonstrata*; tr. it. *Ethica dimostrata secondo l'ordine geometrico*. Torino: Boringhieri, IV.
- Varrà, E. (2008). Il tempo della pedagogia. In L. Monti e C. Bartoli (Eds.), *Prima educare. Nella scuola e nella società*. Bari: La Meridiana.



iPad e dispositivi tablet in ambiente tecnologico Strumenti di comunicazione adattivi e collaborativi nell'apprendimento

iPad and tablet devices in a technological environment Adaptive collaborative communication tools in learning

RitaMaria Bucciarelli

Università degli Studi di Salerno
Dipartimento di Scienze della Comunicazione
ritamabu@alice.it

ABSTRACT

Communicating effectively at the start of the third millennium is a feat which, if not hard, is at least very difficult to accomplish. In fact, it requires knowledge and correct usage of verbal and non-verbal theories and technologies. However, they do not appear to be widespread in a world whose official transmission of knowledge favoured above all the written tradition and, specifically in the academic field, literature. During a period of experimental work that lasted for more than ten years, new methods and technologies have been developed which will allow an inquiry on the digital environments, as long as evaluation tools that could support disciplinary didactics and convey knowledge and skills.

Comunicare efficacemente alle soglie del terzo millennio è impresa, se non difficile, almeno complessa che richiede la conoscenza e il corretto uso di teorie e tecniche verbali e non verbali, non diffusissime in un mondo in cui la trasmissione ufficiale del sapere ha privilegiato soprattutto la tradizione scritta e, segnatamente in ambito accademico, quella letteraria. Nel corso di un ultradecennale lavoro di sperimentazione sono stati messi a punto nuovi metodi e tecniche di studio sugli ambienti digitali e sugli strumenti utili di valutazione che possono sostenere le didattiche disciplinari nel veicolare saperi e competenze.

KEYWORDS

New media, Digital technologies, Digital languages, Electronic dictionaries, Computational encodings
Nuovi media, Tecnologie digitali, Linguaggi digitali, Dizionari elettronici, Codifiche computazionali.

Introduzione

L'ingresso massiccio, negli ultimi vent'anni, dei nuovi media tra i principali strumenti veicolari della lingua, ha avuto e ha effetto su alcune caratteristiche della lingua stessa, che mostra robustezza e versatilità, piegandosi alle esigenze del rapido rimbalzo di messaggi via SMS così come al singhiozzante scambio di battute delle chat; riformula i codici e gli stili dell'epistolarità classica nelle e-mail e contemporaneamente si adatta alla spettacolarità e all'espressività spinta dell'informazione cartacea, ricca di

testi misti, mentre viene costretta alla lapidarietà nei microtesti dei giornali in rete ed è scolpita in blocchi fulminei di notizie giustapposte all'interno degli articoli aggiornati. Ne consegue una totale trasformazione dei modelli di scrittura, perché si passa da un modello argomentativo ad un modello sintetico ed omologato del testo e della comunicazione. La comunicazione avviene in tempi reali ma si trasforma in un linguaggio altamente specialistico e i parlanti finiscono con il comunicare solo per acronimi, assumendo il carattere della fissità e della non-composizionalità.

Naturalmente, una lingua "cresciuta" rapidamente e vorticosamente, ricca e stratificata in varietà regionali, lingue settoriali, usi formali e informali, può soffrire quando i curricula scolastici incompleti o insufficienti e scarsa diffusione e radicamento della lettura e dell'esercizio nello scrivere e nel far di conto generano tra giovani e adulti preoccupanti falle nella competenza passiva e attiva e nella comprensione e produzione di testi adeguati alle diverse finalità comunicative che caratterizzano una società moderna, complessa e dinamica. La sfida dei media, vecchi e nuovi, è di favorire l'arricchimento e la diffusione del patrimonio culturale e linguistico nella sua interezza e nelle sue diverse forme, tradizionali e innovative.

Come avviene probabilmente per ogni rivoluzione, culturale e no, la rivoluzione digitale è fatta anche di slogan, di parole d'ordine, di sigle e di termini nuovi, apparentemente soggetti a un destino comune: inizialmente comprensibili solo a un nucleo ristretto di iniziati, col tempo – e con il progressivo affermarsi dei nuovi paradigmi culturali collegati all'uso delle tecnologie informatiche – il loro uso si diffonde. Ma, parallelamente, il loro significato sembra svuotarsi. Termini come *multimedialità*, *interattività*, *ipertestualità* sono ormai sulla bocca di tutti, ingredienti essenziali di ogni pubblicità di prodotti collegati al mondo scintillante delle nuove tecnologie. Ma questo non significa affatto che sia chiaro cosa questi termini significhino; anzi, spesso il loro uso indiscriminato confonde le idee, e tende a sostituire a quello che dovrebbe (e potrebbe) essere un significato concettualmente chiaro, una connotazione vaga e indistinta.

Eppure dietro queste espressioni usate così disinvoltamente si nascondono mutamenti non solo tecnologici ma sociali di grande portata. Mutamenti che è necessario conoscere, se vogliamo che l'evoluzione in corso nel mondo dei media non ci passi sulla testa, ma ci possa al contrario vedere protagonisti attivi e consapevoli.

Sottolineare l'importanza di un concetto che abbiamo già incontrato più volte: quello di *convergenza al digitale*. Si tratta di una espressione forse meno 'popolare' di altre, ma che ha, all'interno della galassia terminologica e concettuale associata al mondo dei nuovi media, un ruolo di particolare rilievo. Per capirlo cercheremo, nell'ultima parte della dispensa, di gettare uno sguardo sul futuro di alcuni fra i media più diffusi: testo a stampa, televisione, computer e reti telematiche. Media che proprio grazie alla convergenza al digitale si avviano verso una *integrazione* le cui esatte caratteristiche – e la cui portata – sono per ora prevedibili solo in parte.

1. Verso la comunicazione circolare

Una caratteristica fondamentale della rete sia quella di superare gli schemi classici di trasmissione verticale dell'informazione, a favore di un modello comunicativo nel quale il ruolo dei singoli partecipanti è molto più attivo – un modello che abbiamo caratterizzato coi termini di comunicazione circolare o reticolare.

Cerchiamo di capire meglio di cosa si tratti, e quali siano i tratti caratteristici dell'uso delle reti con funzione comunicativa. Per farlo, torniamo ad esaminare un po' più da vicino le caratteristiche comunicative di media diversi.

Un primo caso da considerare è rappresentato dalla comunicazione diretta fra due persone. Supponiamo ad esempio che essa avvenga, a distanza, attraverso l'uso del telefono. In una telefonata, le persone che dialogano assumono, a turno, la funzione di ascoltatore e di emittente; possono cioè sia ascoltare sia parlare. Tuttavia, ad

essere coinvolte in ogni singolo processo comunicativo, in ogni singola telefonata, sono in genere solo due persone. Se aumentassimo di molto il numero dei partecipanti, diventerebbe assai difficile garantire a ciascuno la possibilità di intervenire attivamente nella conversazione. La comunicazione telefonica è di norma da uno ad uno. I partecipanti allo scambio informativo sono entrambi attivi (magari, alcuni sono più attivi di altri: avrete certo anche voi amici che, quando cominciano a parlare, non la finiscono più, e la cui torrenziale vena comunicativa tende a trasformare l'interlocutore in un ascoltatore quasi passivo, e comunque disperato.) e sono, almeno dal punto di vista astratto, in condizioni di parità; anche per questo, come abbiamo visto, si parla spesso a questo proposito di comunicazione orizzontale.

Giornali, radio, cinema, televisione, permettono una comunicazione di tipo molto diverso, una comunicazione alla quale partecipano contemporaneamente molte più persone. Quasi tutte, però, vi partecipano da lettori, ascoltatori o spettatori, insomma da destinatari e non da emittenti del messaggio. È molto facile ricevere, è molto più difficile trovarsi *dietro* la penna, il microfono o la macchina da presa, e parlare. La comunicazione è di norma da uno a molti, o quantomeno da pochi a molti, e l'asimmetria di ruoli fra emittente e destinatario suggerisce l'idea di una comunicazione verticale.

Anche per questo, la maggior parte dei partecipanti a questo tipo di scambio informativo tende ad assumere un ruolo almeno in parte passivo. Certo, possiamo scegliere quale giornale leggere, quale radio ascoltare, quale film o programma televisivo vedere. Ma la scelta resta comunque limitata, nonostante la moltiplicazione delle 'voci' resa possibile innanzitutto dalla libertà di stampa e dalla creazione di un vero e proprio mercato culturale (avete mai riflettuto sul fatto che la libertà di stampa e di espressione significa non solo la libertà di esprimere liberamente le proprie idee, ma anche la libertà di leggere o di ascoltare quello che più ci interessa?), e in seguito dalla differenziazione dei media, dalla nascita delle radio e televisioni private, e – più recentemente – dallo sviluppo della televisione satellitare. Nonostante questi sviluppi, dunque, il ruolo del lettore o del telespettatore resta fortemente asimmetrico rispetto a quello dell'emittente, cioè di chi produce e diffonde l'informazione.

Il primo aspetto che andiamo ad investigare è il rapporto tra un medium ed il linguaggio (o i linguaggi) che esso veicola. Da questo punto di vista potremmo distinguere due classi di media: media *monocodice* e media *pluricodice*.

I media monocodice sono quei media che veicolano messaggi codificati in un solo codice primario. Adottiamo il termine "codice primario" perché a rigore non esistono media che sono assolutamente monocodice. Ad esempio il libro è sicuramente un medium la cui comunicazione è basata in primo luogo sul linguaggio verbale scritto. Tuttavia nella comunicazione mediata dal libro si trovano ad agire più codici, che funzionano in modi più o meno espliciti. Un esempio autoevidente è l'uso delle illustrazioni e delle figure che possono corredare il testo in molti libri. Ma non si deve dimenticare che anche la forma della pagine e degli elementi che la compongono, la disposizione dei caratteri, il tipo di fonti tipografiche, è regolata da codici e stili grafici. Essi agiscono prevalentemente a livello inconsapevole, e contribuiscono attivamente ad orientare la lettura, focalizzando l'attenzione del lettore, indirizzando il flusso di lettura, scandendo le divisioni strutturali del testo, facilitando il reperimento di particolari porzioni del testo. In questo senso, i cambiamenti nella natura del libro introdotti dai cosiddetti "libri elettronici".

I media pluricodice, sono quei media che, in virtù delle loro caratteristiche tecniche, hanno la capacità di veicolare messaggi prodotti mediante linguaggi diversi. Ma come nella prima tipologia la univocità nascondeva una certa molteplicità, qui la molteplicità tende a generare una nuova univocità. Infatti la compresenza di codici diversi in un messaggio non è mai il prodotto di una pura e semplice giustapposizione, bensì dell'attività regolatrice di un nuovo linguaggio, una sorta di iper-linguaggio. Si pensi ad esempio al cinema, dove agiscono insieme il testo, il linguaggio del corpo e

dei gesti, le immagini, la musica, ma tutti contribuiscono a costruire un codice cinematografico dotato di suoi caratteri specifici che sono, ad esempio, differenti da quelli della televisione.

Il rapporto tra media e linguaggio, infatti, non è mai estrinseco e strumentale. Al contrario ogni medium ha la tendenza a generare un linguaggio comunicativo suo proprio, o a modificare profondamente le caratteristiche dei linguaggi che, prima della sua comparsa, erano veicolati da media differenti. Questo processo può richiedere un tempo più o meno lungo. In una prima fase, infatti, ogni nuovo medium comunicativo cerca di utilizzare i linguaggi e i modelli comunicativi delle tecnologie che lo precedevano. Ma successivamente le caratteristiche tecniche del nuovo strumento influenzano tale linguaggio, fino a modificarlo profondamente o a produrne uno nuovo.

Un altro aspetto che caratterizza i diversi media riguarda il verso del rapporto comunicativo, e la relazione quantitativa tra mittente e destinatario/i che ciascun medium istituisce o privilegia. Da questo punto di vista possiamo distinguere tre modelli comunicativi: media *verticali* o *unidirezionali*, media *orizzontali* o *bidirezionali*, media *reticolari* o *circolari*. Nei media verticali o unidirezionali il mittente è unico mentre i destinatari sono molti, e non esiste di norma la possibilità di inversione del ruolo. Il processo comunicativo dunque avviene sempre nella medesima direzione: l'unico mittente produce il messaggio, i molti destinatari non possono fare altro che riceverlo e decodificarlo. Come vedremo, questo tipo di rapporto comunicativo caratterizza quella classe di apparati della comunicazione che vengono definiti *mass media*: televisione, radio, stampa quotidiana e periodica, ma in parte anche il cinema ed il libro.

2. Comunicazione e linguaggio nel mondo digitale

Il settore delle nuove tecnologie digitali e dei nuovi media ha uno spazio sempre più rilevante nella nostra vita comunicativa. A ben vedere, la maggior parte della comunicazione interpersonale a distanza avviene ormai attraverso il supporto diretto o indiretto di tecnologie digitali. La posta elettronica tende così a sostituire quella su carta; la telefonia su rete mobile e il VOIP (*Voice Over IP*, ovvero la telefonia attraverso la rete Internet) tendono a sostituire la telefonia su rete fissa (a sua volta gestita sempre più spesso attraverso centraline digitali); la musica ha già superato la prima generazione di supporti digitali, rappresentata dai CD, indirizzandosi sempre più chiaramente verso formati come l'MP3, adatti alla trasmissione via rete e all'ascolto attraverso dispositivi portatili; in campo televisivo, al digitale satellitare si affianca il passaggio al digitale anche per le trasmissioni terrestri (un passaggio per il quale proprio il 2010 ha rappresentato l'anno di svolta), e digitale è la quasi totalità dei nuovi schermi televisivi; fotografia, videoregistrazione, cinema sono a loro volta saldamente approdati al mondo digitale, e perfino l'ambito della lettura, che si è rivelato per molti aspetti il più resistente, si apre oggi a libri elettronici e giornali distribuiti via rete.

Certo, il medium non è il messaggio, ma ne influenza largamente l'orizzonte di possibilità e le forme. Non stupisce quindi che questa evoluzione negli strumenti del comunicare abbia effetti estremamente rilevanti sulle sue forme, e in particolare sugli usi della lingua. Non si tratta semplicemente di analizzare prestiti e neologismi di un settore "alla moda", ma di comprendere il funzionamento e i cambiamenti della lingua nel suo incontro con un ambiente comunicativo nuovo, le cui caratteristiche fondamentali possiamo riassumere, da questo punto di vista, in cinque punti:

- il carattere globale della rete, che determina una forte spinta verso l'uso dell'inglese "lingua globale" in tutte le situazioni in cui la comunicazione sia anche solo potenzialmente allargata a soggetti appartenenti ad ambiti linguistici diversi (ad esempio, come vedremo, nel caso dei social network);

- la disponibilità di uno spettro assai ampio di strumenti e contesti comunicativi diversi, dalla posta elettronica alla chat, dai siti web tradizionali ai blog, dai forum ai social network, dagli SMS ai sistemi di instant messaging, dai sistemi di messaggistica multimediale alle piattaforme di scrittura collaborativa come i wiki: strumenti caratterizzati dall'uso di registri linguistici diversi, e spesso anche dal ricorso a terminologie specializzate;
- la velocità nello scambio comunicativo, che caratterizza almeno alcuni di questi strumenti: in particolare quelli sincroni, come la chat e l'instant messaging, ma anche alcuni fra quelli asincroni, come la posta elettronica, con la ben nota conseguenza dell'avvicinamento della comunicazione scritta a forme linguistiche proprie dell'oralità;
- la tendenza all'espansione della comunicazione multicodiale, che affianca al testo scritto l'uso di immagini e suoni: a partire dalle "emoticon" (piccole icone destinate a rappresentare azioni o stati d'animo o ad abbreviare forme testuali complesse, realizzabili sia usando segni di punteggiatura – ad esempio la ben nota rappresentazione di un volto sorridente, :) – sia in forma grafica) per arrivare ai messaggi MMS, che uniscono testo e immagini o brevi filmati, o allo scambio di foto e video commentati attraverso i social network, o ancora alla fortissima integrazione di codici comunicativi diversi presente all'interno delle pagine web; forme di multicodicità erano e sono naturalmente assai diffuse anche al di fuori del mondo digitale, ma l'integrazione dei diversi codici comunicativi è più frequente e più stretta in un contesto in cui la codifica digitale dell'informazione ne costituisce la base comune (si tratta del fenomeno della cosiddetta *convergenza al digitale*);
- l'integrazione di agenti software all'interno del processo comunicativo, che diventa in tal modo il risultato non solo di atti comunicativi espliciti da parte delle persone coinvolte, ma anche dell'elaborazione o dell'integrazione di tali atti da parte di programmi destinati a semplificare o standardizzare la comunicazione stessa, a renderla suscettibile di elaborazione automatica o a migliorarne l'efficacia; esempi tipici – ma non certo unici – di questa tendenza sono gli strumenti di traduzione automatica, o quelli che integrano i messaggi con informazioni di geolocalizzazione.

Partendo da alcune considerazioni generali relative al ruolo della scrittura nel mondo dei nuovi media, per discutere poi dei mutamenti nell'uso della lingua partendo dal secondo di questi aspetti, la differenziazione degli ambiti e degli strumenti comunicativi, e utilizzandolo come guida nell'analisi – necessariamente non esaustiva – di alcune delle altre caratteristiche sopra ricordate. Come si è già accennato, lo schermo del computer è diventato veicolo di contenuti fortemente multicodicali (è questo ormai il senso probabilmente più comune del termine "multimedialità"), che integrano testo, immagini, suoni, video. Ma ciò non ha affatto portato a un'eclisse o a un oblio della scrittura. Al contrario, è spesso proprio al codice scritto che è affidata una sorta di "regia" dell'integrazione multimediale: basti pensare al fatto che i motori di ricerca devono di norma comunque ricorrere a descrizioni testuali per permettere la ricerca e il reperimento di informazione visiva e sonora. L'era della multimedialità non ha insomma portato a un depotenziamento della comunicazione scritta, ma semmai al riconoscimento del suo ruolo centrale anche come strumento di integrazione e raccordo fra codici comunicativi diversi. Il mondo dei media digitali non è del resto caratterizzato da un nuovo "linguaggio unico", quello della multimedialità, ma da una pluralità di stili e forme espressive corrispondenti a situazioni e necessità differenti, in cui gli specifici "dosaggi" dei diversi codici danno vita a strutture basate di volta in volta su distinti e particolari equilibri di ruoli e priorità, e in cui la scrittura conserva in moltissime situazioni una posizione di assoluto rilievo. Non stupisce dunque che anche a livello di media digitali e di rete si possano riconoscere e inve-

stigare proficuamente forme testuali diverse, caratterizzate da registri e usi linguistici differenti. A ben guardare, è questo il tratto comune delle quattro forme di testualità digitale che – proprio soffermandomi sul loro rapporto con l’uso della lingua nella posta elettronica, blog, messaggistica breve e social network. Soprattutto cambiano i codici linguistici che diventano sempre più non compositivi, sintetici ed omologati. Già queste caratteristiche venivano da me ravvisate negli anni passati, quando curiosa mi avvicinavo con timidezza alla linguistica computazionale, non solo, ma anche al mondo dei sordi e quindi fare ricerca per trovare metodi, strategie e tecniche per questo mondo invisibile.

3. Dalle sigle al testo al testo, dal testo ai numeri

Nel caso dei numeri, dunque, non dobbiamo fare altro che passare da una notazione all’altra. Ma come fare per codificare in formato binario una informazione di tipo testuale? Basterà pensare al fatto che un testo non è altro che una *successione di caratteri*, e che i caratteri di base – quelli compresi nell’alfabeto della lingua usata – sono in un numero che varia col variare delle lingue, ma che è comunque – almeno per le lingue basate sull’alfabeto latino – finito e piuttosto ristretto. Il nostro compito consisterà allora nello stabilire una tabella di corrispondenza fra caratteri da un lato e numeri binari dall’altro. Dovremo ricordarci di includere fra i caratteri da codificare tutti quelli che vogliamo effettivamente differenziare in un testo scritto: se vogliamo poter distinguere fra lettere maiuscole e minuscole dovremo dunque inserirvi l’intero alfabeto sia maiuscolo che minuscolo, se vogliamo poter inserire nei nostri testi anche dei numeri decimali dovremo inserire le dieci cifre (0,1,2,3,4,5,6,7,8,9), se vogliamo poter utilizzare segni di interpunzione (punto, virgola, punto e virgola...) dovremo inserire i caratteri corrispondenti, e così via... senza dimenticare naturalmente di includere lo spazio per separare una parola dall’altra! Una tabella di questo tipo si chiama *tabella di codifica dei caratteri*. Per molto tempo, la codifica di riferimento è stata la cosiddetta *codifica ASCII* (*American Standard Code for Information Interchange*), La codifica ASCII originaria (ASCII stretto) permetteva di distinguere 128 caratteri diversi; la tabella di caratteri attualmente più usata, denominata ISO Latin 1, distingue 256 caratteri, i primi 128 dei quali sono “ereditati” dall’ASCII stretto.

Cosa vuol dire tutto questo? Che le nostre otto cellette potranno essere usate come “contenitore” per rappresentare – in formato binario – un qualunque carattere della nostra tavola di codifica: dovremo solo ricordarci, se il numero binario che codifica un determinato carattere è più “corto” di otto cifre, di farlo precedere da tanti “0” quante sono le cellette rimaste vuote. Così, ad esempio, per rappresentare il carattere che abbiamo fatto corrispondere al numero binario “10” riempiamo le nostre cellette in questo modo: “00000010”.

Riassumiamo: 8 bit possono differenziare fra 256 combinazioni diverse, e dunque una ‘parola’ lunga 8 bit (otto cellette) può rappresentare, attraverso la sua particolare combinazione di “0” e “1”, uno qualunque dei 256 caratteri della nostra tavola di codifica.

Per convenzione, una “parola” lunga 8 bit è chiamata *byte*.

Il *byte* è dunque una unità di misura dell’informazione, e indica la quantità di informazione corrispondente alla scelta fra 256 alternative diverse. Se adottiamo come base per la nostra codifica dei testi una tavola comprendente 256 caratteri, ogni carattere del nostro testo richiederà un byte per essere codificato: in altri termini, “costerà” un byte.

La codifica binaria di un testo avviene dunque seguendo lo schema seguente:

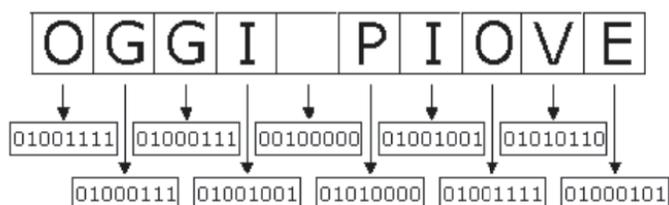


Fig. 1. Schema della codifica binaria

Sullo schermo, ad esempio utilizzando un programma di videoscrittura, l'utente scriverà (e leggerà) la stringa di testo "oggi piove"; il computer, dal canto suo, lavorerà invece con la rappresentazione binaria di quella stringa. In generale, tutte le volte che utilizzate un computer per visualizzare un testo scritto o per lavorarvi sopra, lo schermo vi presenterà il testo nella familiare forma alfabetica, ma il computer lavorerà, in effetti, su quel testo in forma binaria: la tavola di conversione lo aiuterà a "tradurre" i caratteri alfabetici nella relativa codifica binaria, e viceversa. Questa forma di conversione che permette codifiche sintesi (acronimi) e decodifiche in testo digitale esteso e traduzioni simultanee come nella ricerca qui di seguito descritta.

4. Gli strumenti di una ricerca

Per analisi automatica dei testi non si intende solo la possibilità di effettuare analisi di tipo lessicale e/o morfo-grammaticale, perché se vogliamo analizzare non solo parole (siano esse semplici o composte) ma anche frasi dovremmo effettuare un'analisi sintattica oppure un'analisi semantica. L'analisi sintattica automatica ha lo scopo di determinare la struttura di una frase, ad esempio individuare il soggetto e gli oggetti di ciascun verbo. L'obiettivo dell'analisi semantica è invece, in modo semplicistico, stabilire quello che la frase significa. Per ottenere una buona analisi della frase è tuttavia indispensabile effettuare un'analisi morfo-grammaticale delle unità lessicali che sia la più accurata e affidabile possibile. Lo studio ultimo ci ha condotto ad utilizzare i dizionari DELAS-DELAC-DELACF. Oggi intendo perseguire nella ricerca completando il dizionario degli acronimi e delle frasi fatte DELACF sul modello del DELAC (forme polirematiche semplici) e del DELACF (forme polirematiche flesse) costituito da:

- *Storing encoded data of acronyms;*
- *A piece of acronyms digital decoding;*
- *A translator.*

È in questa prima fase che il linguista individua nelle parole semplici e forme flesse gli elementi da ridurre in acronimi e costruisce una indicizzazione informatica, per ambiti settoriali, degli elementi costitutivi delle lemma o del flessivo tipo *mente* o per esempio la costellazione del modificatore aggettivale bellissimo "Elemento costitutivo = "§"m e "§"s".

Sempre in questa prima fase del terzo modulo il linguista costruisce stringhe di parole composte e di frasi idiomatiche e frasi fisse riconvertendole in acronimi, ma inserisce nella indicizzazione anche acronimi già strutturati e inseriti nei linguaggi specifici sotto forma di codifiche come.

Nel corso di un ultradecennale lavoro di sperimentazione condotto presso il Dipartimento di Scienze della Comunicazione dell'Università di Salerno in collaborazione con altri Centri di ricerca e, in particolare, con il *Laboratoire d'Automatique et*

Linguistique (C.N.R.S.-Paris VII), sono stati messi a punto nuovi metodi per l'indagine linguistica basati essenzialmente sulla costruzione di lessici-sintattici che, giovandosi delle opportunità offerte dalla elaborazione informatica, mirano ad una descrizione, la più esaustiva e formalizzata possibile di una data lingua. Le ricerche fanno parte del progetto Lessico-Grammatica della lingua italiana (L.G.L.I) (EMDA, 1981, p. 11). Il modello teorico di riferimento è rappresentato dalla grammatica "a operatori e argomenti" di (Harris, 1957, 1963, 1970). Ne è derivato un approccio rigorosamente analitico in cui, fermo restando la centralità della sintassi e la rigidità delle regole trasformazionali, la grammatica di una lingua non va interpretata più come modello astratto, ma viene piuttosto indagata a partire da concreti enunciati. L'attività è stata incentrata sull'approfondimento dei metodi per l'indagine linguistica ed è stata finalizzata anche all'individuazione di modalità di applicazioni curriculari per una moderna glottodidattica. Il rapporto tra linguistica e informatica può essere concepito, con (Gross, 1975), come una relazione concernente un dominio fortemente transdisciplinare in cui la linguistica ha realizzato modelli, procedure di tipo informatico per raffinare, formalizzare i propri dati e i propri metodi. Le applicazioni della linguistica all'informatica sono state molteplici, basti ricordare l'analisi sintattica automatica e il trattamento automatico dei dati linguistici. Inoltre, questa esplorazione ha migliorato le conoscenze nel settore dell'elaborazione di parser, cioè di analizzatori automatici. Il principio teorico-metodologico fondamentale è che la struttura comunicativa delle lingue è basata sulla compresenza di diversi livelli articolatori formali (fonemi, monemi o morfemi, sintagmi e frasi), che organizzano il significato, e sulla centralità della frase, intesa come unità minima in cui si realizza un discorso comunicativo. Più tardi sempre con l'aiuto del *Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique* del C.N.R.S. diretto da Maurice Gross, e dalla fine degli anni '70 abbiamo portato avanti una ricerca basata sugli stessi presupposti teorici e metodologici, realizzando lessici e grammatiche formalizzate di lingue quali: l'Inglese, il Francese, l'Italiano, il Tedesco, lo Spagnolo, il Portoghese, il Coreano, il Russo, il Cinese e altre ancora (Chomsky, 1965, Ch. 2.3). La costruzione di queste lessico-grammatiche è stata affiancata dalla realizzazione di dizionari elettronici e grammatiche locali ad automi finiti.

4.1. I dizionari DELC – DELAF

Dizionari elettronici che contengono non solo le forme di base ma anche le forme flesse ad esse collegate per far sì che tutte le parole in un testo vengano riconosciute e poi analizzate automaticamente. L'indicizzazione di un testo effettuata sulla base di dizionari di parole sia semplici che composte è di grande importanza e utilità, ad esempio, per la gestione e l'archiviazione automatica della documentazione tecnico-scientifica, particolarmente ricca di terminologia di tipo composto. Se le parole composte corrispondono di per sé a dei concetti, un tale tipo di indicizzazione è la fotografia del contenuto del testo stesso. Infatti, analizzando automaticamente un testo di informatica e vediamo che le parole più frequenti in quel testo sono, ad esempio, porta parallela e scheda madre allora sappiamo che in quel testo, ancor prima di leggerlo, sono trattati argomenti che riguardano l'hardware e non il software. Le ipotesi operative ci hanno condotto a compilare il DELAS: contiene più di 100.000 lemmi dell'italiano a cui è stato attribuito un codice alfanumerico che rimanda sia alla categoria grammaticale che a un paradigma morfologico a rivedere la generazione delle forme flesse. Di poi abbiamo costruito il DELAC, un dizionario che contiene anche tutte le forme flesse dei nomi composti, cioè il DELACF. Questa operazione è stata effettuata automaticamente tramite un programma, una volta stabilito quale elemento deve essere flesso. È a questo punto che diventa necessario ricorrere alla struttura interna dei composti. Tutti i nomi composti che hanno struttura NPN flettono solo il primo N, mentre i nomi composti formati da un nome e un aggettivo (NA) o da un aggettivo e da un nome (AN) flettono entrambi gli elementi, a meno che essi non siano in forma singolare o plurale obbligatoria. Infine i nomi composti di struttura NN possono

flettere solo il primo N, come pesce spada (pesci spada) o entrambi gli elementi nominali come foca monaca (foche monache). Abbiamo operato un processo di segmentazione come: Nella prima sezione abbiamo detto che se diamo in input un testo a un analizzatore lessicale, il testo sarà segmentato e saranno individuati tutti gli elementi presenti in esso. L'analisi lessicale automatica consiste nella segmentazione di un testo in base al riconoscimento delle sequenze dei caratteri tra spazi bianchi; non prevede quindi l'utilizzazione di alcun tipo di dizionario elettronico. L'analisi lessicale non permette né di avere in lista le parole composte né di rendere disponibili le informazioni morfo-grammaticali relative a ogni parola, sia essa semplice o composta. Per far sì che ciò avvenga è necessario trattare un testo con un analizzatore morfo-grammaticale che inglobi in sé il DELAF e il DELACF. Dato in input un testo a un analizzatore di questo tipo, viene creata una lista di parole contenute nel testo stesso che sarà associata ai dizionari. Da questo confronto otterremo in output una lista che contempla tutte le parole del testo stesso codificate da un punto di vista morfo-grammaticale; abbiamo così creato il dizionario del testo stesso. L'analisi morfo-grammaticale automatica permette quindi non solo di individuare gli elementi lessicali presenti in un testo ma di assegnare ad ogni singolo elemento (sia esso una parola semplice o composta) tutte le informazioni morfo-grammaticali ad esso inerenti, quali genere e numero per nomi e aggettivi, e per quanto riguarda i verbi informazioni inerenti al modo, al tempo, alla persona e al numero. In questa e nelle prossime sezioni vedremo le funzioni più importanti di INTEX, un analizzatore morfo-grammaticale che lavora in ambiente Windows, realizzato da Max Silberstein dell'Università di Parigi VII (con cui l'Università di Salerno è in costante collaborazione) che contiene dizionari elettronici di parole semplici e di parole composte non solo del francese, ma anche dell'inglese, dello spagnolo, del portoghese, e dell'italiano. Tutti i dizionari elettronici dell'italiano, siano essi di parole semplici o di parole composte, sono stati realizzati all'Università di Salerno. In particolare, vedremo come lavora INTEX sull'italiano.

4.2. Il prototipo informatico

Il progetto affronta il dominio applicativo delle codifiche computazionali. Dovendosi prestare a definire un insieme di possibili vocaboli a rappresentazione del suo codice e, potendo essere espresso in differenti lingue, l'approccio applicativo è stato basato su Microsoft® ACCESS. Il risultato è l'implementazione di due moduli principali per coadiuvare le attività di generazione e sviluppo di sistemi di codifica (DEFINER) e per elaborare documenti in codice al fine di ottenere una traduzione veloce ed affidabile (PARSER). Lo sviluppo del progetto prevede uno stadio prototipale dei due moduli sopra indicati rilasciati in un unico DB, necessari alla messa a punto delle matrici di codifica e le caratteristiche basilari del PARSER. La versione prototipale contiene tutte le prestazioni fondamentali individuate nel progetto e relative al problema della codifica. Il prototipo consentirà la messa a punto dei codici e le verifiche tecniche e prestazionali del PARSER. (Caratteristiche della prima versione definitiva, Sistemi di protezione, Aspetti di interfaccia e semplicità di uso, ...). Fin dalla versione prototipale sono evidenti i due ambiti di lavoro, "Testo" per le attività di stesura e traduzione di documenti in codice sulla base del sistema di codifica (attività del modulo precedentemente denominato PARSER) e "Codifica" per consentire la definizione e la manutenzione del sistema di codifica (attività del modulo precedentemente denominato DEFINER). Nell'ambito delle attività di stesura e traduzione è disponibile la voce "Vocabolario" che consente la stesura di testo libero contenente codici. Dopo aver provveduto alla stesura del testo, può essere richiesta la traduzione immediata di quanto scritto sulla base del sistema di codifica specificato o disponibile, mediante "TypeWrite".

Il controllo del PARSER consente di individuare esattamente i codici presenti nel testo scritto provvedendo alla traduzione, lasciando inalterato quant'altro ambiguo o inesatto. Il testo tradotto è ancora modificabile ed estendibile, sia nella versione in codice che in quella già tradotta.

Nell'ambito dell'attività di definizione e sviluppo del sistema di codifica può essere richiesta una parola chiave dell'accesso alla consultazione e variazione del sistema di codifica, quindi consente la definizione delle strutture del sistema di codifica. (Criteri di proiezione dei Sistemi di Codifica, Rilascio di versioni Race usate solo per stesura e traduzione,...) Per ogni sistema di codifica potranno essere specificate le strutture, contenenti simboli caratteristici iniziali come "\", ".", "-", "*", "#" e "\$" alle quali sono associate in una relazione "uno a molti" in una corrispondente traduzione. È disponibile fin dalla versione prototipale ogni possibilità di aggiornamento al sistema di codifica. È, infatti, possibile aggiungere una nuova relazione che associa una struttura ad una traduzione, modificare una relazione precedentemente inserita nel sistema di codifica o eliminare una relazione dopo averla selezionata. Il prototipo di Race richiede risorse elaborative standard per applicazioni monoutente in ambiente Windows ed è progettato per mantenere tali requisiti anche nelle versioni definitive.

Le caratteristiche hardware/software consegnate per il corretto funzionamento di Race sono:

- PC 80386 con 4 MB o superiori;
- Windows XP o superiori;
- ACCESS 2007 e oltre.

Essendo una applicazione progettata negli aspetti realizzativi sotto gli standard di interfaccia Windows, con menù altamente intuitivi, non richiede dettagliato manuale operativo.

5. Una scuola senza frontiera

Comincia per me una nuova sfida alla ricerca di strumenti tecnologici utili per il sordo e tutto quello che una volta era utopico, oggi non solo è una realtà, grazie all'educazione dei sensi vicari, se ben supportati può attraverso le immagini iconiche sopprimere al senso mancante. Studi e ricerche in campo internazionale sulla necessità dello studio della linguistica per i sordi e l'accesso della lingua dei segni nelle aule Universitarie è una realtà. Grazie ai nuovi strumenti tecnologici per la didattica, ma soprattutto a quel mondo virtuale che magicamente gli permette di apprendere e comunicare in tempi reali. Oggi il sordo può. Egli può accedere alla semantica dei linguaggi degli acronimi, alla manipolazione sintattica delle frasi, alla comprensione testuale e giungere ad esplorare quel mondo sotterraneo.

Nel panorama attuale dei dispositivi mobile per l'accesso a risorse didattiche sono comparsi i dispositivi di tipo Tablet, costituiti da uno schermo touch e con dimensioni e peso più contenuti rispetto ad un computer portatile di tipo notebook o netbook. Tali dispositivi, se collocati all'interno di una infrastruttura, opportunamente progettata, costituiscono una risorsa per la didattica e in particolare per utenti con disabilità. Gli studenti universitari, che fino a pochi anni fa potevano disporre essenzialmente solo di computer fissi nelle biblioteche o di computer portatili personali, oggi possono scegliere fra Notebook, Netbook eventualmente dotati di schermo touch e, più recentemente, a partire dal lancio di iPad da parte di Apple nel marzo 2010, di dispositivi cosiddetti Tablet, dotati cioè di caratteristiche simili a quelle di un computer (schermo da 10-12 pollici) ma non di tastiera, sostituita dall'input tramite Touch Screen. Negli ultimi mesi vari produttori hanno messo in commercio dispositivi di questo tipo, con caratteristiche diverse, inserendosi in un mercato che vede aumentare la richiesta di dispositivi per l'utilizzo di internet in mobilità. Tale disponibilità di dispositivi può costituire una risposta anche alle esigenze degli studenti, che possono avere un accesso gratuito su piattaforme ad accesso via web per le loro attività quotidiane (materiali di supporto alle lezioni, esercitazioni da fare in gruppo, scambio di materiali). Disporre di dispositivi diversi dal classico computer portatile può aiutare gli studenti a svolgere in modo più efficace le attività didatti-

che integrando ed estendendone le applicazioni più ovvie come il download dei materiali didattici delle lezioni. La disponibilità di dispositivi a basso costo e a larga diffusione a disposizione degli studenti richiede certamente un ripensamento delle modalità didattiche delle lezioni da parte dei docenti: sapere che gli studenti possono interagire in diretta con materiali forniti o che sono presenti studenti che seguono la lezione a distanza può essere per il docente un'occasione per riprogettare le proprie lezioni utilizzando modalità didattiche innovative. Accesso in diretta audio/video alle lezioni (audio del docente che spiega e materiali mostrati a video) e ai materiali forniti, interazione con il docente e con i compagni durante la lezione. Gli studenti con disabilità presenti in aula potranno sfruttare alcuni strumenti software integrati nel computer tablet, a seconda del loro deficit: ingrandimento di ciò che viene mostrato sullo schermo per chi non vede bene, possibilità di utilizzare screen reader e sistemi text-to-speech, sistemi di assistenza alla comunicazione per studenti con ridotte capacità motorie. Le lezioni potranno essere viste anche in seguito (pur perdendo la possibilità di interazione con il docente e i compagni) e potranno costituire un buon punto di partenza per la successiva attività di studio. I materiali prodotti e distribuiti durante la lezione costituiranno la base per successive elaborazioni da parte di studenti con disabilità diverse: potranno essere evidenziate e selezionate delle parti, potranno essere riascoltati più volte, specialmente da parte di studenti con disturbi specifici dell'apprendimento, i materiali scritti potranno essere ascoltati tramite strumenti di conversione text-to-speech, potranno essere corredati di sottotitoli e glosse per studenti con disabilità uditiva. Interazione, formale e informale, con gli altri studenti e con i docenti al di fuori delle lezioni (svolgimento di esercitazioni, richieste ai docenti, ecc.). La possibilità di accedere alla piattaforma e-learning della facoltà e poter interagire con i compagni può essere favorita dalla disponibilità di un dispositivo che lo studente ha sempre con sé e che può attivare istantaneamente. Gli studenti con disabilità potranno in questo modo ritrovare in università gli stessi strumenti che utilizzano sul computer di casa.

Bibliografia

- Ausiello, G., Batini, C., Mandrioli, D. E Protasi, M. (1991). *Modelli e linguaggi dell'informatica*. Milano: McGraw-Hill.
- Bozzo, M. (1997). *La grande storia del computer*. Bari: Dedalo.
- Braman, S. (1989). Defining information. *Telecommunications Policy*, 3 233-242.
- Campagni, R. (Ed.). (1991). *Computer Network*. Milano: ETAS.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- D'Agostino, E. (1983). *Lessico e sintassi delle costruzioni locative. Materiali per la didattica dell'italiano*. Napoli: Liguori.
- De Angelis, A. (1984). *Nominalizzazioni con verbo supporto AVERE*. Thesis: Unpublished.
- De Sola, P. (1998). *Tecnologie senza frontiere. Le telecomunicazioni nell'era globale*. Torino: UTET.
- Del Monte, R. (1988). *Lessico, strutture e interpretazione*. Padova: Unipress.
- Di Spirito, F. e Ortoleva, P. (1996). *Lo strabismo telematico. Contraddizioni e tendenze della società dell'informazione*. Torino: UTET.
- Elia, A. (1984). Une hypothèse globale sur les verbes à compléments locatifs et sur l'infinite locative. In *Lingua e Stile*, 19(2), 259-267.
- Elia, A., D'Agostino, E. e Martinelli, M. (1985). Tre componenti della sintassi italiana. In A. Franchi, L. De Bellis e M. Savoia (Eds.), *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso. Teorie e applicazioni descrittive. Atti del XVII Congresso Internazionale di Studi. Urbino 11-13 settembre 1983*. Roma: Bulzon.
- Elia, A., Martinelli, M. e D'Agostino, E. (1981). *Lessico e strutture sintattiche*. Napoli: Liguori.
- Logno, G. (1996). *Teoria dell'informazione*. Torino: Bollati-Boringhieri.

La ricerca internazionale sulla formazione degli insegnanti Un quadro evolutivo

International Research on Teachers Education An update framework

Rita Minello

Università Cà Foscari, Venezia
Centro Internazionale di Studi e Ricerche Educative
per la formazione avanzata (CISRE)
minello@unive.it

ABSTRACT

Programs for career development should take into account and enhance values, knowledge, and abilities belonging to teachers in order to make them agents of change with an active and educational role. Within the process of change, research identify and process effective development programs, in order to provide an adequate support to individual needs expressed by the trainees and their working community as well.

The research on training directed towards professional development might really accomplish such a *mission*; however there are some mandatory requirements. This paper explains different hypothesis on the topic, and constructs them by giving an account of the specific research literature.

I programmi di sviluppo professionale devono considerare e potenziare i valori, le conoscenze e le competenze degli insegnanti come agenti di cambiamento dal ruolo attivo e formativo. Nel processo di cambiamento, la ricerca individua ed elabora programmi di sviluppo efficaci, per fornire un sostegno adeguato alle esigenze individuali di chi si forma e della comunità professionale.

La ricerca sulla formazione allo sviluppo professionale può effettivamente svolgere questa *mission*, ma solo a determinate condizioni. Il contributo che segue illustra le ipotesi, costruite a poco a poco attraverso una rassegna della letteratura specifica di ricerca.

KEYWORDS

Teachers' professionalism, Reflective teacher, Critical thinking, Teachers' career development, Research agenda.

Professionalità insegnanti, Insegnante riflessivo, Pensiero critico, Evoluzione carriera degli insegnanti, Agenda per la ricerca.

Introduzione

Professionalizzare aiuta a creare legami tra ricerca e formazione. Quando la responsabilità per la formazione degli insegnanti è stata trasferita dalle SSIS alle università, la ricerca nel campo della formazione degli insegnanti aveva appena cominciato a svilupparsi, va ora ripositionata.

I cambiamenti avvenuti in Italia nel corso degli ultimi decenni, per certi aspetti, han-

no messo in discussione l'autonomia professionale degli insegnanti e hanno portato in primo piano la questione di cosa significhi essere un professionista sempre più sotto esame, esplorando il concetto di professionalità nel contesto di responsabilità nuove.

In quanto professionisti, tradizionalmente gli insegnanti si distinguono dagli altri gruppi di lavoratori perché hanno: 1) una conoscenza specialistica di base, definibile come *cultura tecnica*; 2) l'impegno orientato ai bisogni dello studente – *visione del servizio o etica*; 3) una forte identità collettiva – *impegno professionale*; e 4) collegiale contro il controllo esterno e burocratico sulla pratica e sugli standard professionali – *autonomia professionale* (Larsson, 1977; Talbert e McLaughlin, 1994). Tuttavia gli insegnanti non hanno il controllo sugli standard professionali (a differenza, ad esempio, di medici e avvocati), per tale motivo, in passato, l'insegnamento è stato spesso considerato come una semi-professione (Etzioni, 1969). Oggi ci sono molti elementi che ci spingono a dubitare della definizione di una professionalità incompleta, si ritiene, anzi, che solo una professionalità completa ed estesa possa incidere significativamente sulla formazione degli studenti.

1. Ricerca sull'evoluzione della professionalità dell'insegnante

Storicamente, il settore chiave in cui gli insegnanti sono in grado di esercitare la loro autonomia è stato l'uso di giudizio discrezionale in aula in relazione ai processi decisionali. Gli insegnanti stessi, e coloro che sono responsabili della qualità del sistema in cui lavorano, hanno in passato parlato di aspetti il cui sviluppo è limitato. Riferiamoci a una ricerca che divenne popolare negli anni Ottanta: «Con *limitata* professionalità, voglio riferirmi a una professionalità che è intuitiva, concentrata in aula, e basata sull'esperienza piuttosto che sulla teoria. Il buon professionista è sensibile alla formazione dei singoli alunni, possiede inventiva e una sapiente capacità di gestione della classe. Non gli è dato di confrontare il suo lavoro con quello degli altri, tende a non percepire le sue attività in classe in un contesto più ampio [...]. La *professionalità estesa*, d'altra parte, si occupa di contestualizzare l'insegnamento in aula in un contesto educativo più ampio, paragonando la sua opera con quella di altri insegnanti, valutando il proprio lavoro in modo sistematico, e collaborando con altri insegnanti. A differenza del professionista ristretto, il secondo si è interessato alle teorie e agli attuali sviluppi educativi. Perciò egli legge libri e riviste didattiche, viene coinvolto in varie attività professionali e si preoccupa di promuovere il proprio sviluppo professionale attraverso il lavoro in servizio. Egli vede l'insegnamento come attività razionale suscettibile di miglioramento sulla base delle attività di ricerca e sviluppo, in particolare quelle che coinvolgono lo studio esteso» (Hoyle, 1980, p. 49).

Si tratta di posizioni ben diverse dal modo con cui gli insegnanti vivono oggi la loro vita professionale: l'insegnante possiede «la visualizzazione dei diversi gradi di dedizione e impegno, delle lunghe ore di lavoro come una questione di professionalità e accetta la natura aperta dell'incarico professionale, che spesso incide sulla vita personale [...] che comporta anche il massimo sforzo per fare del proprio meglio, essere in ricerca costante per migliorare le prestazioni. Allo stesso tempo, si incarica di sviluppare relazioni adeguate e premurose con gli studenti, poiché ha dato la priorità ai loro interessi e benessere, così come si atteggia in modo professionale con colleghi, genitori e altre agenzie esterne. Infine, a causa della complessità del compito di insegnare e l'obbligo di soddisfare le diverse esigenze individuali, ritiene necessario possedere alti livelli di abilità per rispondere in modo intelligente alle esigenze potenziate di un ambiente complesso e mutevole» (Helsby, Knight, McCulloch, Saunders e Warburton, 1997, pp. 9-10).

Che gli insegnanti si comportino come professionisti, è fondamentale per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento in classe e l'insegnamento efficace è al centro di molte ricerche: «Un buon insegnamento non è solo una questione di efficienza, sviluppo delle competenze, padronanza tecnica, e possesso del giusto tipo di

conoscenza. Il buon insegnamento coinvolge anche il lavoro emotivo. È intriso di piacere, passione, creatività, sfida e gioia» (Hargreaves, 1995). È «vocazione appassionata» (Fried, 1995).

Nel contesto delle recenti riforme, gli insegnanti in molti Paesi europei hanno percepito aspetti attraverso cui la loro capacità e motivazione a comportarsi come professionisti sono stati negativamente colpiti. Vi è una diffusa percezione di erosione dell'autonomia, affiancata da un'intensificazione della vita lavorativa, un'estensione delle responsabilità burocratiche e contrattuali, risorse decrescenti, compreso tempo ed energia (es. studio inglese Helsby et al., 1997).

In effetti, l'insegnamento si svolge in un mondo dominato dal cambiamento, dall'incertezza e dalla complessità crescente, da sfide tecnologiche, economiche e sociali che le scuole (e quindi degli insegnanti) vivono in prima persona e che generano esigenze contraddittorie. L'UNESCO (1996, p. 2) sintetizza così il cambiamento dei ruoli professionali degli insegnanti in un mondo che cambia:

Da un lato:

- un impegno per l'istruzione di tutti;
- una proroga del periodo di scolarizzazione iniziale;
- riconoscimento della crescente importanza dell'educazione permanente;
- maggiore enfasi sulla formazione generale dei bambini e dei giovani, per prepararli alla vita, piuttosto che fornire competenze professionali specifiche per i lavori;
- crescente enfasi sul lavoro di squadra e sulla cooperazione;
- consenso sul fatto che l'istruzione generale dovrebbe includere attenzione per i problemi ambientali, la tolleranza e la comprensione reciproca.

Dall'altro lato:

- crescita delle disuguaglianze, approfondimento delle differenze sociali e diminuzione della coesione sociale;
- un aumento della disaffezione dei giovani e dell'abbandono scolastico;
- alti livelli di disoccupazione giovanile e giovani mal equipaggiati per l'ingresso nel mondo del lavoro;
- una recrudescenza di tensioni inter-etniche, xenofobia e razzismo, nonché la crescente influenza delle sette religiose, di problemi di droga e bande, con violenza associata;
- crescente enfasi sulla competitività e sui valori materiali.

A fronte di queste realtà, le risorse totali disponibili per l'istruzione sono diminuite. Si alza il numero degli alunni per classe, si intensifica il lavoro degli insegnanti: gli interventi sui sistemi di istruzione hanno prodotto periodi di destabilizzazione, aumento del carico di lavoro e crisi di identità professionale per molti insegnanti (Day, Tolley, Hadfield, Watling e Parkins, 1996). Si potenzia il controllo esterno attraverso sistemi di valutazione che prevedono anche la valutazione esterna degli alunni (es. prove Invalsi) che gli insegnanti percepiscono come perdita di fiducia delle istituzioni e dei cittadini nella loro capacità di fornire un buon servizio. Si tratta, si dice, di una componente della condizione organizzativa postmoderna, concepita come un mosaico in movimento che richiede volontà politica, organizzativa, flessibilità economica, sociale e personale e reattività, così descritta da Hargreaves: la metafora della postmodernità organizzativa «può creare maggiore potere personale, ma la sua mancanza di permanenza e stabilità può anche creare crisi nelle relazioni interpersonali; queste relazioni non hanno ancoraggi fuori di sé, o obblighi che ne garantiscano la sicurezza o il mantenimento» (Hargreaves, 1994, p. 9).

Nella disgregazione complessa del lavoro, Hargreaves identifica un modello *post-tecnocratico* di formazione professionale, in cui lo sviluppo viene rafforzato da quattro direttrici interconnesse (pp. 430-436):

- Gli insegnanti hanno compreso di avere esigenze relative a una lunga vita professionale e potranno essere soddisfatti soltanto se trattati come un qualsiasi studente, in termini di continuità e progressione di carriera.
- Per la continuità e la progressione da realizzare, le esigenze di sviluppo degli insegnanti devono essere valutate su base regolare ed equamente distribuite.
- Spetta alle scuole elaborare un piano di sviluppo che preveda anche i bisogni per lo sviluppo professionale degli insegnanti, se si desidera che il piano di sviluppo della scuola stessa possa essere attuato con successo.
- Le esigenze professionali provenienti da fonti personali (ad esempio, valutazione) devono essere conciliate con le esigenze provenienti da fonti istituzionali delle scuole (ad esempio un piano di sviluppo).
- Per migliorare le scuole, si deve essere disposti a investire nello sviluppo professionale; per migliorare gli insegnanti, il loro sviluppo professionale deve essere impostato nel contesto dello sviluppo istituzionale.

Non mancano le posizioni critiche di coloro che interpretano le nuove strutture manageriali come elementi di de-professionalizzazione, piuttosto che di potenziamento, e che ritengono i contesti istituzionali incapaci di rispondere alle esigenze di sviluppo degli insegnanti (Stronach e Maclure, 1996).

Resta il fatto che l'impatto delle mutevoli condizioni economiche, sociali, associate alla maggior conoscenza delle caratteristiche del servizio educativo nel suo complesso, ha sollecitato la messa in discussione del tradizionale modello di autonomia professionale risalente al dopoguerra, per rispondere alle esigenze del mercato sociale e del capitale umano. E, anche se è vero che vi sono insegnanti incapaci di riconoscere ciò che sta accadendo al proprio lavoro in termini di curriculum, performance e valutazione (Robertson, 1996; Apple, 1989; Ozga, 1995), ce ne sono molti che, lungi dall'atteggiarsi a vittime passive delle riforme, si impegnano nel riaffermare la propria autonomia in relazione alle nuove responsabilità che sono richieste. Interpretano attivamente la ristrutturazione del loro lavoro, conformemente ai propri giudizi professionali (Woods, 1994; Helsby, 1996; Troman, 1996) al fine di mantenere il controllo sostanziale del loro profilo professionale: «Hanno un forte senso di professionalità. Sanno come vogliono insegnare e non ricevono dettature. Di conseguenza, resistono fortemente all'idea di essere de-professionalizzati» (Woods, 1994, p. 402).

Insomma, per chi lo comprende, c'è ancora ampio margine di manovra. Sono questi insegnanti, autonomi e responsabili, sfida e minaccia per il sistema, che possono essere valorizzati attraverso quattro modalità integrative:

- *Intra-professionale: collegialità.* Gli insegnanti lavorano insieme, condividendo idee e valutando la loro pratica collettiva, in modo da ottenere una coerente presenza partecipativa.
- *Professionista/studente: trattativa.* Gli insegnanti utilizzano tecniche di negoziato per i compiti di apprendimento degli studenti e cercano di coinvolgerli nelle questioni di organizzazione della scuola e nei progetti educativi della comunità.
- *Inter-professionale: il coordinamento.* Gli insegnanti lavorano intensamente in collegamento con altri professionisti e agenzie e associandosi alla comunità locale.
- *Professionista/genitore: partnership.* Gli insegnanti lavorano con i genitori in qualità di partner e li riconoscono come educatori complementari. (Nixon, Martin, McKeown e Ranson, 1997, p. 16).

Sostanzialmente, si tratta di insegnanti che sostengono *azioni comunicative* e che cercano di costruire accordi attraverso intese condivise, ma avvertono che il successo di queste dipenderà dalla misura in cui riusciranno ad attuare processi integrativi e partecipativi.

Scrivendo nel contesto di riforma australiano, Sachs (1997) lavora a un modello di professionalità che identifica in *cinque valori fondamentali* le basi di un approccio proattivo e responsabile alla professionalità (Sachs, 1997, p. 269):

1. *Apprendimento*, in cui gli insegnanti attivano prassi di apprendimento, singolarmente, con colleghi e studenti.
2. *Partecipazione*, in cui gli insegnanti vedono se stessi come agenti attivi nel proprio mondo professionale.
3. *Collaborazione*, in cui la collegialità è esercitata all'interno e tra l'interno e le comunità esterne.
4. *Co-operazione*, attraverso la quale gli insegnanti sviluppano un linguaggio e una tecnologia comune per documentare e discutere le pratiche e i risultati.
5. *Attivismo*, in cui gli insegnanti si impegnano pubblicamente sulle questioni che li coinvolgono direttamente o indirettamente, sulla formazione e istruzione, come parte dei loro scopi morali.

La breve analisi rivela un crescente consenso sulle norme di comportamento dell'insegnante professionista che desidera affermare la sua leadership, ma anche un crescente riferimento personale al quadro dei valori e all'assunzione delle responsabilità che informano il lavoro degli insegnanti.

Tornano perciò in primo piano le caratteristiche morali dell'insegnamento, che risponde a responsabilità morali (verso genitori e alunni), responsabilità professionali (verso i colleghi), responsabilità contrattuale (verso i datori di lavoro e le istituzioni): «affermare una leadership come insegnante, spesso contro le forze di resistenza amministrativa, richiede impegno a un ideale educativo. Richiede anche l'energia per combattere l'inerzia indotta da abitudine e superlavoro. E richiede un certo tipo di coraggio [...] per dichiarare attraverso le azioni che ci si assume responsabilità maggiori, rispetto allo standard professionale minimo, di ciò che avviene all'interno delle quattro mura della classe» (Barth, 1990, p. 131).

Eraut (1995) ritiene che essere professionista, per un insegnante, implichi:

1. Un impegno morale per servire gli interessi degli studenti, riflettendo sul loro benessere e il loro progresso e decidere il modo migliore di essere promosso o promosso.
2. Un obbligo professionale a rivedere periodicamente la natura e l'efficacia della propria pratica al fine di migliorare la qualità della propria gestione, la pedagogia e il processo decisionale.
3. Un obbligo professionale di continuare a sviluppare la propria conoscenza pratica sia per la riflessione personale e attraverso l'interazione con gli altri. (Eraut, 1995, p. 232)

Non è sempre facile realizzare il tipo di equilibrio richiesto da tali esigenze, mentre si lavora in aule sovraffollate, con risorse scarse, in contesti dove studenti e insegnanti si sentono sopraffatti e scoraggiati. Ci sono molte ricerche che richiamano l'attenzione sulla prevalenza di una percezione di stress e di burnout tra gli insegnanti (es. Mancini, Wuest, Vantine, Clark, 1984).

Dato che i programmi di sviluppo professionale devono considerare e potenziare i valori, le conoscenze e le competenze degli insegnanti come agenti di cambiamento, devono anche riconoscere il loro ruolo attivo e formativo nel processo di cambiamento e fornire un sostegno adeguato alle loro esigenze individuali, così come a quelle della comunità professionale.

2. Insegnante riflessivo e pensiero critico

I cosiddetti sistemi di apprezzamento, di riflessione e di azione, secondo Schön permettono agli insegnanti di reinterpretare e inquadrare il loro lavoro in un'ottica di ristrutturazione e riformulazione: «La riformulazione descrive il processo familiare in cui un evento sul quale abbiamo riflettuto per qualche tempo, improvvisamente è considerato in modo diverso, suggerisce nuovi approcci al problema. Il valore della ristrutturazione consiste nel fatto che si imposta il problema in modo diverso, e lo si fa spesso in un modo pre-logico e quasi senza il contributo del nostro controllo cosciente» (Munby e Russell, 1990, p. 116). Sarebbe sufficiente questa osservazione, per riconoscere che l'insegnamento consiste in un'arte che si pratica quotidianamente, completata da una scienza educativo-didattica che si avvale di conoscenza pratica e valori: «Ogni aula è un laboratorio, ogni insegnante un membro della comunità scientifica» (Stenhouse, 1975, p. 142). Sia gli insegnanti e gli studenti sono «ricercatori inseriti in un progetto in cui lo scopo è l'accesso alla conoscenza, in condizioni che conferiscono il potere di usarla» (Rudduck, 1995, p. 7). Essi indagano e riflettono sulla propria pratica.

In effetti, indagare sulla propria pratica solleva due problemi. Il primo riguarda la misura in cui un individuo può impegnarsi nell'auto-confronto e il secondo concerne la misura in cui le riflessioni e conclusioni dell'auto-confronto possono essere accolte dall'insegnante come dati di ricerca e come prassi, senza che egli abbia utilizzato forme di assistenza e confronto esterni. Se gli insegnanti vogliono estendere la loro conoscenza pratica nell'ottica dello sviluppo professionale e di un potenziamento dell'efficacia educativa, devono impegnarsi anche nel confronto con gli altri, imparare a usufruire di sostegno intellettuale e affettivo, diventare ricercatori che operano sia individualmente che collettivamente: «Non possiamo sfuggire il disagio che questo atteggiamento può portare, se valutiamo il nostro impegno per lo sviluppo professionale» (Dadds, 1993, p. 288).

Secondo Schön (1983, 1987) i professionisti riflessivi rifletterono *in-azione* (durante l'azione), mentre stanno accadendo gli eventi, in una circolarità teoria-prassi; *sul-l'azione* (prima e dopo), più sistematicamente, in sintonia con la teoria trasformativa che Mezirow chiama *azione riflessiva* o presa di coscienza; infine, *attraverso meta-riflessione*, vale a dire in una riflessione sulla riflessione nel corso dell'azione, interrogandosi sulle motivazioni, sulla loro coerenza logica, confrontando il caso con situazioni simili per rintracciare costanti o dissonanze, aprirsi soprattutto al confronto all'interno della comunità di pratica. Quest'ultima, infatti, è la sede ideale per portare a galla i dubbi, le incertezze, i conflitti di valore, al fine di avviare una comparazione e una discussione con i colleghi di lavoro.

Negli ultimi anni, diversi ricercatori hanno fornito classificazioni dei diversi tipi di riflessione, partendo da prospettive diverse da quelle di Schön.

In particolare Carr e Kemmis, (1986, p. 31-32), Wellington e Austin (1996) sottolineano l'importanza della riflessione transpersonale, che si concentra sulla messa in discussione dei contenuti educativi, acquista significato e si svolge in un contesto di auto-sviluppo interiore. Zeichner e Liston (1996) identificano *cinque diverse tradizioni di pratica riflessiva* che riservano particolare attenzione al contenuto del pensiero dell'insegnante:

1. *Accademica*, in cui la riflessione si concentra sul contenuto e sul modo in cui si insegna.
2. *Efficienza sociale*, che sottolinea l'applicazione all'insegnamento di strategie suggerite dalla ricerca sulla didattica. Secondo due filoni di pratica riflessiva: a) tecnica (tentativo di perseguire fini predeterminati), b), deliberativa (sottolinea, in situazione, la preminenza del giudizio dell'insegnante, pur tenendo conto delle altre fonti di informazione).

3. *Sviluppo*, che si concentra sull'insegnamento sensibile a esigenze degli studenti, interessi, pensiero e modelli di crescita.
4. *Ricostruzione sociale*, in cui la riflessione è concepita come un atto politico che contribuisce oppure ostacola la realizzazione di una società più giusta e umana.
5. *Generica*, che incoraggia gli insegnanti a riflettere sul loro insegnamento in generale, senza molta attenzione al modo in cui riflettere, e al coinvolgimento dei contesti sociali e istituzionali in cui operano (Zeichner e Liston, 1996, pp. 51-62).

Hatton e Smith (1995), mentre si occupano della formazione pre-service degli insegnanti, propongono una sintesi dei diversi tipi di riflessione identificati dai ricercatori, che secondo loro rappresenta anche una sequenza evolutiva della riflessione. Partendo da una base empirica, la tabella, che riportiamo in Tab. 1, fornisce una sintesi utile e comincia a sondare possibili relazioni tra razionalità tecnica, riflessione sull'azione e riflessione-in azione.

Tipo riflessivo	Natura della riflessione	Contesto esemplificativo
<u>Riflessione-in-azione</u> (Schön, 1983, 1987) Si rivolge alle questioni di <i>impatto</i> riguardanti alcune esperienze professionali	(5) <u>Contestualizzazione di prospettive multiple</u> . Trae spunto da una qualsiasi delle possibilità 1-4 sotto indicate, applicate a situazioni in tempo reale.	Gestire problemi professionali in tempo reale al momento del loro emergere (il pensiero è soggetto a reminiscenza e quindi condiviso con altri).
<u>Riflessione-in-azione</u> (Schön, 1983; Smith e Lovat, 1990; Smith e Hatton, 1992, 1993) Si rivolge a problematiche riguardanti i <i>compiti</i> e l' <i>impatto</i> negli stadi ultimi di un programma di inserimento lavorativo.	(4) <u>Critica</u> (socialmente ricostitutiva). Vede come problematici, secondo criteri etici, gli obiettivi e le pratiche professionali.	Considerare (pensare) i diversi effetti reciproci delle azioni individuali, considerando le forze sociali, politiche e/o culturali in gioco (può essere condivisa).
	(3) <u>Dialogo</u> (deliberativo, cognitivo, narrativo).	Ascoltare la propria voce (da soli o in gruppo) esplorando percorsi alternativi di risoluzione dei problemi in un contesto professionale.
	(2) <u>Descrittiva</u> (efficienza sociale, di sviluppo, individuale). Cerca ciò che si considera la "miglior pratica possibile".	Analizzare le proprie <i>performance</i> entro i termini del ruolo professionale (solitamente in solitaria), fornendo giustificazioni per le azioni intraprese.
<u>Razionalità tecnica</u> (Schön, 1983; Schulman, 1988; van Manen, 1977) Si rivolge a questioni del <i>sé</i> e a <i>compiti</i> nei primi stadi di un programma che prepara gli individui all'accesso a una professione.	(1) <u>Tecnica</u> (<i>decision-making</i> circa comportamenti o abilità immediati). E' tratta da un data-base teorico/di ricerca, ma sempre interpretata alla luce di preoccupazioni professionali ed esperienza pregressa.	Cominciare a esaminare (solitamente assieme al gruppo dei pari) il proprio uso delle abilità essenziali per esternare competenze generiche, spesso applicate in contesti controllati e di scala limitata.

Tab. 1. Tipi di riflessione connessi ai problemi della (Hatton e Smith, 1995, p. 59)

Queste abilità stanno alla base della popolarità, della leadership e dell'efficacia interpersonale dell'insegnante. (Goleman, 1995, pp. 43-4)

3. Esperienza professionale e competenza degli insegnanti in via di sviluppo

In ogni stadio di vita e professione, gli insegnanti si trovano in una fase particolare nel loro sviluppo personale e professionale. Ci sono una serie di teorie di competenza identificate dai ricercatori, che descrivono e spiegano le differenze in termini di

sviluppo evolutivo delle competenze di insegnamento. Uno dei modelli più conosciuti per lo sviluppo delle competenze è quello di Dreyfus e Dreyfus (1986). Gli autori identificano un certo numero di livelli di sviluppo delle competenze professionali che procedono dal novizio all'esperto, analizzandone gli spostamenti secondo le progressioni descritte nella Tab. 2.

Livello 1 – Novizio (<i>Novice</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • Rigida aderenza a regole o piani appresi; • Scarsa percezione situazionale; • Assenza di giudizio discrezionale.
Livello 2 – Principiante avanzato (<i>Advanced beginner</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • Linee guida per l'azione fondate su attributi e aspetti (per <i>aspetti</i> si intendono le caratteristiche globali di situazioni riconoscibili solo dopo una certa esperienza preliminare); • Percezione situazionale ancora limitata; • Tutti gli attributi e gli aspetti sono trattati separatamente e considerati di pari importanza.
Livello 3 – Adeguato (<i>Competent</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • Saper gestire l'affollamento; • Vedere l'azione contemporanea parzialmente in termini di obiettivi a lungo termine; • Pianificazione cosciente e deliberata; • Procedure standardizzate e routinarie.
Livello 4 – Competente (<i>Proficient</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • Vede le situazioni in termini olistici anziché come aspetti; • Vede ciò che è più rilevante in una situazione; • Percepisce deviazioni dagli schemi (<i>pattern</i>) prestabiliti; • Capacità decisionale (<i>decision-making</i>) meno faticoso (in termini di elaborazione); • Uso di massime direzionali (<i>regulae ad directionem</i>), il cui significato varia secondo la situazione
Livello 5 – Esperto (<i>Expert</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • Non si affida più a regole, regolamenti o massime; • Coglie intuitivamente le situazioni basandosi su una profonda comprensione tacita; • Gli approcci analitici sono utilizzati solo in una nuova situazione o quando si presenta un problema; • Visione di ciò che è possibile.

Tab. 2. Sintesi del Modello Dreyfus di Skills Acquisition (da Eraut, 1994, p. 124)

Nonostante la sua enfasi sulla percezione, comprensione e intuizione, la progressione logica ed esperienziale, questo modello ignora la complessità e la dinamica della vita della classe, le discontinuità di apprendimento e l'importanza di periodiche occasioni di riflessione in contesti più ampi.

Una ricerca di Feiman-Nemser (1990) e un'altra di Korthagen e Wubbels (1995) confermano che la via che conduce allo sviluppo di esperienze e all'expertise è irta di complicazioni. Elliott (1993) sostiene la necessità di una visione molto più interazionista di sviluppo che tenga conto, per i professionisti, della necessità di prepararsi a rispondere ai cambiamenti personali, professionali, dei contesti organizzativi. Egli suggerisce che i livelli dovrebbero essere concepiti non come fasi sovrapposte, ma interattive, e che queste potrebbero riguardare le aspettative degli insegnanti, concepiti come ricercatori lungo tutte le fasi della vita lavorativa. Benché eccessivamente esposta sul piano esperienziale, la prospettiva Elliott è particolarmente interessante, poiché, **per ciascuna fase, identifica la tipologia di competenza su cui dovrebbero concentrarsi la formazione continua e la ricerca.**

Fase 1. Rappresenta il passaggio dal Principiante assoluto all'avanzato. Tale passaggio, in termini di sviluppo, si concentra sulla promozione formativa del concetto di *competenza autovalutativa*.

Fase 2. Passaggio dal Principiante avanzato al Competente. Si concentrerà sulla formazione di insegnanti come *professionisti riflessivi*, capaci di riflettere sulle problematiche in situazione.

Fase 3. Passaggio dal Competente al Competente avanzato (*Proficient*). Si concentrerà sullo sviluppo della capacità degli insegnanti di *auto-valutare le azioni e decisioni*.

Fase 4. Da Competente avanzato a Esperto. Conquistate le competenze, l'insegnante riconosce le difficoltà delle scelte autonome. Potrebbe essere necessario, in questa fase, intraprendere attività di formazione al fine di testare ciò che Eraut (1994) chiama *la fallibilità di competenza*. Assumere un nuovo ruolo, cambiare scuola o programma causa quasi inevitabilmente una rilevante perturbazione dello sviluppo, perciò diventare esperto non significa sentirsi padroni della situazione: di qui l'importanza di mantenere la capacità di ricerca-azione per tutta la vita.

Insegnanti esperti sono coloro che mantengono la capacità di essere riflessivi sul loro insegnamento e sono costantemente consapevoli delle possibilità di auto-formazione e apprendimento insite in ogni episodio di interazione educativa.

Sternberg e Horvath (1995) hanno sviluppato il modello dell'insegnante esperto, in possesso delle seguenti competenze di *expertise*, ancora *in fieri* nelle alte fasi:

- **Dominio delle conoscenze.** Gli esperti utilizzano la conoscenza per influire in modo più efficace sui problemi. Possiedono una conoscenza più integrata, strutture di programmazione, conoscono i contesti sociali e politici in cui l'insegnamento avviene. Sanno, poi, come applicare le loro conoscenze di insegnamento a contesti particolari. Inoltre, padroneggiano anche quel tipo di conoscenza tacita che permette loro di adattarsi ai vincoli. L'abilità routinaria consente all'esperto di reinvestire risorse cognitive nella riformulazione e nel problem solving, per codificare in modo selettivo, combinare e confrontare informazioni, arrivare a soluzioni avvedute nei problemi di insegnamento.
- 1. **Efficienza.** Gli esperti possono fare in un periodo di tempo più breve e con uno sforzo apparentemente minore quello che novizi fanno più lentamente. Gli esperti in genere spendono una percentuale minore del loro tempo cercando di capire il problema da risolvere. La possibilità di automatizzare ben apprese routine è chiaramente legata alla capacità di riflessività dell'esperto.
- 2. **Intuito.** Gli esperti non si limitano a risolvere il problema a portata di mano, ma spesso lo ridefiniscono e trovano soluzioni ingegnose e penetranti. Applicano tutte le informazioni acquisite in un altro contesto al problema a portata di mano.

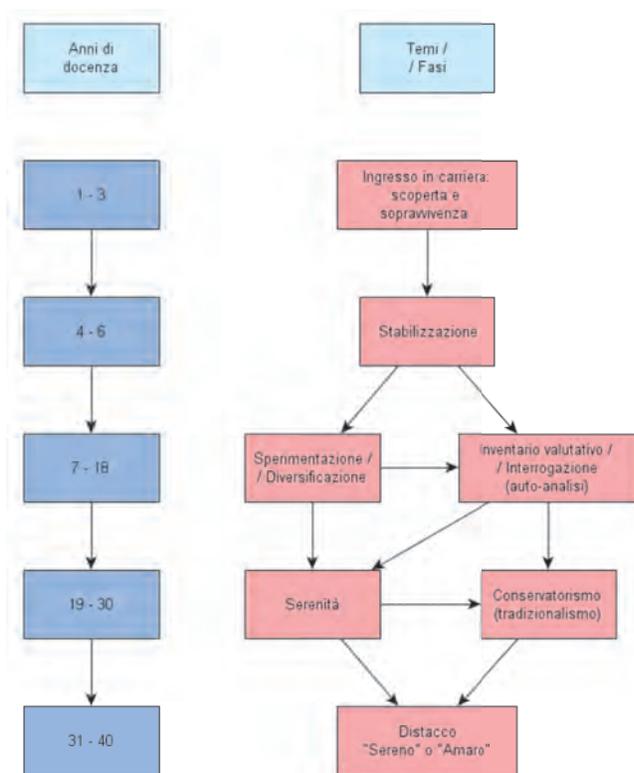
La ricerca Eraut sugli insegnanti (Eraut, Alderton, Cole, Senker, 1998, p. 12) rivela che la maggior parte delle professionalità esperte si caratterizza per la capacità di valutare sia le prestazioni (attraverso l'osservazione e il controllo dei prodotti) sia le capacità (attraverso una vasta gamma di compiti). L'autore identifica questa combinazione come competenza di controllo dell'interazione tra le capacità degli individui in continuo sviluppo e l'organizzazione del lavoro professionale, in risposta al mutare delle esigenze e delle priorità. Scopo della formazione professionale dovrebbe essere quello di *sviluppare capacità professionale* che comprenda la declinazione della competenza in una serie di compiti, ruoli e attività, in condizioni di cambiamento dei contesti individuali e sociali.

Gran parte dello sviluppo della professione di insegnamento non è programmata, ma piuttosto discontinua, e talvolta addirittura casuale (Huberman, 1995b, p. 195). Gli studi più autorevoli su esperienze di sviluppo carriera degli insegnanti sono quelli di Huberman (1989, 1995c), Sikes et al. (1985) e Fessler e Christensen (1992). La ricerca di Huberman suggerisce che gli insegnanti passano attraverso cinque fasi principali:

1. Avvio della carriera: l'impegno iniziale (inizi facili o dolorosi).
2. Stabilizzazione: trovare l'impegno (consolidamento, emancipazione, integrazione nel gruppo dei pari).

3. Stabilizzazione: nuove sfide, (preoccupazioni per nuove sperimentazioni, responsabilità).
4. Raggiungimento di un plateau professionale: nuovo orientamento e nuovo sviluppo (senso di mortalità, smettere di lottare per il primato, godere dello status raggiunto o approdare a condizioni di stagnazione).
5. Fase finale: la grande esperienza (aumentata preoccupazione per la qualità di apprendimento degli alunni, perseguimento di interessi esterni; disincanto, contrazione degli interessi connessi all'attività professionale).

Tali fasi sono sintetizzate in un ciclo di sviluppo che funziona come descritto in Graf. 1:



Graf. 1. Sequenze modali del ciclo di carriera degli insegnanti: un modello schematico (Huberman, 1995)

Avvio facile o doloroso della carriera. Questo periodo sarà cruciale per gli insegnanti alle prime armi per stabilire gli orientamenti di insegnamento e la particolare visione della professione. Se l'inizio sarà facile o doloroso, dipenderà in misura consistente dalla personale capacità di trattare l'organizzazione d'aula e i problemi di gestione delle classi e del curriculum. Si rivelerà importante la conoscenza pregressa della didattica, ma anche l'influenza della scuola e delle culture respirate in sala professori. Questi primi anni di insegnamento sono stati descritti come una lotta a due vie, in cui gli insegnanti cercano di creare la propria realtà sociale, salvaguardando la visione personale. Ne deriva un senso di crisi o fallimento di fronte alla percezione della complicità strategica, oppure un approccio felice di ridefinizione strategica, in

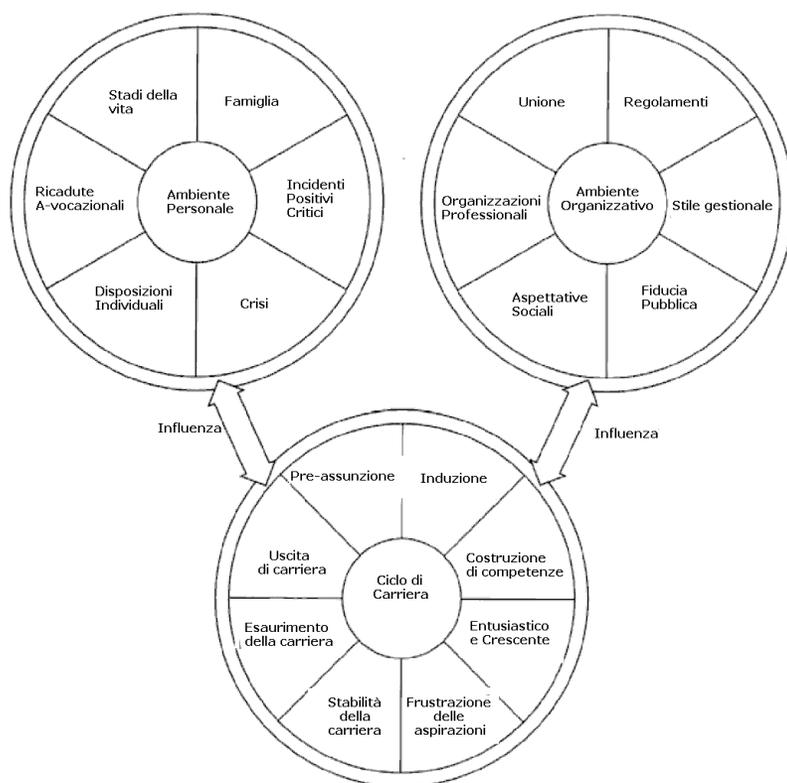
caso di controllo interiorizzato della situazione. Per sopravvivere, in alcuni scatta anche l'esigenza di conformarsi alla situazione esistente attivando risorse mimetiche e astensione dai poteri. Nel corso del tempo, naturalmente, l'insegnante socializzato può passare da una posizione all'altra. Intraprendere una delle strategie descritte non rappresenta tutta la storia.

Stabilizzazione: Nuove sfide, nuove preoccupazioni. Non si è più novizi, ci si sente ormai accettati come colleghi esperti in sala professori, si percepisce un feeling relativamente sicuro nella conoscenza delle pratiche di insegnamento e si percepisce la propria identità di membri della comunità scolastica. Si verifica un consolidamento e un'estensione dei repertori didattici e, possibilmente, il coinvolgimento in una più ampia gamma di attività in aula, scuola e comunità. La fase di stabilizzazione è relativamente breve: dietro l'angolo covano le minacce della stagnazione e del declino (Newman, 1979; Watts, 1980). In questa fase gli insegnanti vanno sostenuti con nuovi stimoli e nuove sfide (Cooper, 1982, p. 81).

Il raggiungimento di un plateau professionale: Ri-orientamento o sviluppo. È probabile che le traiettorie, nelle fasi centrali del ciclo di carriera (7-18 anni), siano più diversificate rispetto a quelli precedenti o successivi (Huberman, 1995b, p. 197-198). Questa diversità si riferisce tanto alla carriera professionale, quanto alla cultura della scuola e al modo in cui gli insegnanti rispondono al ciclo annuale, ormai ben padroneggiato, con rapporti ripetuti con studenti e colleghi che forniscono sicurezza. Può però mancare la positiva esperienza della varietà, il senso di sfida e scoperta degli anni precedenti. È un momento in cui molti insegnanti sono propensi a cercare nuove sfide, sia assumendo nuove responsabilità nella stessa scuola o spostandosi da una scuola all'altra. Alcuni insegnanti possono cominciare a *riorientare* stessi, ridimensionando il tempo dedicato alla loro professione al di fuori dell'orario di lavoro. In questa fase alcuni insegnanti cercano di rinnovare il loro impegno intellettuale attraverso un ulteriore studio (alcuni si iscrivono a un corso di laurea diverso), oppure perfezionando la partecipazione a progetti scolastici, reti di scuole o distrettuali.

Fase Finale: la grande esperienza. Gli ultimi 10-15 anni di carriera rappresentano, teoricamente, la fase di grande esperienza nell'insegnamento, anche se accompagnato dal maggior carico di problemi esterni, ad es. per la salute e la cura della famiglia. Tuttavia il raggiungimento dell'apice può anche tradursi nel momento del maggior conservatorismo. Gli insegnanti in questa fase si lamentano di più del mancato l'impegno e del comportamento inadeguato, del rifiuto dei valori emerso nei loro studenti (Day e Bakioglu, 1996), e sono scettici sulle possibilità di cambiamento. O si avviano serenamente verso una fine soddisfacente di carriera, oppure cercano di sopravvivere, insoddisfatti, in un clima che percepiscono come alieno. Questi insegnanti possono sentirsi emarginati all'interno dell'istituzione e amareggiati nei riguardi di coloro che vedono come responsabili dei danni educativi: istituzioni, superiori, ecc.

Fessler e Christensen (1992) hanno proposto un valido modello di lavoro, orientato alla *formazione dello sviluppo professionale*, basando la ricerca sull'analisi della letteratura riguardante le fasi della carriera degli insegnanti e su interviste approfondite con gli insegnanti. Il modello (Graf. 2) individua tre grandi categorie di influenza – dimensioni – sullo sviluppo della carriera degli insegnanti: **ciclo**, **ambiente** e **contesto organizzativo**. Le dimensioni sono rappresentate come ruote e ciascuna ruota è suddivisa, a sua volta, in zone di influenza.



Graf. 2. Dinamica del ciclo di carriera degli insegnanti (Fessler e Christensen, 1992, p. 36)

Il modello postula un «riflusso dinamico con gli insegnanti in movimento dentro e fuori degli stadi, in risposta alle influenze di tutte le dimensioni: ambientali, personali e organizzative» (Fessler, 1995, p. 187). Fessler propone sistemi di supporto formativo personalizzati per gli insegnanti nelle varie fasi della carriera. Coerentemente con le ricerche che si concentrano su storie di vita, ricerca-azione, ricerca narrativa, leadership e cambiamento, il modello riconosce: a) che lo sviluppo professionale degli insegnanti è centrale e coinvolge le esigenze personali, quelle degli studenti e del sistema, b) che per lo sviluppo degli insegnanti è necessario attivare in tutta la vita professionale forme di apprendimento sociale dinamico tra l'insegnante e i suoi colleghi c) la necessità di riflessione sulla pratica.

Leithwood (1990, p. 81) afferma che il ciclo di sviluppo della crescita psicologica e professionale delle competenze degli insegnanti può essere influenzato direttamente da dirigenti scolastici. Lo sviluppo della performance degli istituti implica la capacità di adattarsi continuamente a lavorare come una squadra con un obiettivo comune: la scelta delle priorità appartiene alla leadership educativa. Il dirigente «*agente di cambiamento*» è colui che deve portare le riforme. In quanto tale, il dirigente scolastico deve accompagnare l'evoluzione della professione di insegnante, come già fa in altri Paesi europei (definizione degli obiettivi e valutare il lavoro in team, fornire più frequenti attività di gestione, animare i team di gestione per partecipare a una direzione più collegiale. Di fronte a questi cambiamenti, il dirigente/direttore non è solo: egli dispone di strumenti e di insegnanti che lo affiancano

positivamente, anche se non sono scomparse sacche di resistenza ai cambiamenti» (Minello 2011, p. 78).

Aumentata la complessità, oggi i leader – più che nel passato – si trovano ad affrontare l'incognita del futuro e la complessità del presente con maggiori difficoltà. Così, l'immagine gerarchizzata al vertice della piramide di un leader sufficientemente capace, creativo e competente per condurre un'organizzazione, sembra essere anacronistica rispetto alle mutate condizioni ambientali e appare più consona quella di un facilitatore della conoscenza e un negoziatore delle idee e della volontà proveniente da tutti i livelli della sua organizzazione. Il dirigente che intende rafforzare la propria leadership formativa, è consapevole di dover attivare una formazione progressiva – iniziale e continua – che metta l'accento sugli aspetti pedagogici e didattici della funzione dirigente: non è più possibile contare solamente sulla formazione ottenuta attraverso l'esperienza diretta di lavoro o attraverso le pregresse esperienze di insegnamento. Tale vision progressiva lo conduce a incamerare, come nuclei pedagogici fondamentali per l'efficacia e l'efficienza dell'istituto che dirige, degli impegni individuali, che riguardano:

- la mission
- la vision
- l'empowerment
- il counseling
- l'approccio interculturale all'integrazione
- la dimensione etica
- la valutazione della didattica e dei servizi
- la formazione continua degli insegnanti.

La tensione di un leader verso i processi di empowerment, di counseling, di formazione ecc., nei confronti degli insegnanti, rappresenta la scelta felice della leadership partecipata e distribuita, valorizza al massimo il coinvolgimento degli insegnanti e si spinge verso la presa in carico della complessità non solo dell'istituto che dirige, ma anche delle reti istituzionali, ipotizzando una leadership sostenibile. (Minello, 2011, pp. 109-130).

Va riconosciuto che i modelli di sviluppo dedicati alla professionalità degli insegnanti, se aiutano a identificare particolari esigenze relative a specifiche tappe della carriera lineare, da soli non sono sufficienti: per un quadro realistico è necessario, al ricercatore, prendere in considerazione sia i contesti storici e organizzativi che le culture in cui si esprime l'agire professionale, come pure le fasi di sviluppo cognitivo ed emotivo che ne caratterizzano la personalità.

Gli insegnanti sono disposti a impegnarsi nel cambiamento a seconda che ne percepiscano la necessità, riescano a diagnosticare il problema, e a concepire una risposta al problema intrinseca alla loro capacità intellettuale ed emotiva, sostenibile e appropriata in relazione a prospettive personali, educative, ideologiche e di contesto.

Day (1999) presentato un esempio di un record di sviluppo e formazione dell'insegnante che potrebbe essere introdotto direttamente in ciascun istituto scolastico, come parte di una discussione sul programma di sostegno individuale e di sviluppo della scuola. Si veda in Tab. 3.

<p>Sezione 1: Cosa ho fatto finora? (uno scritto riassuntivo)</p> <p>Si tratta di un curriculum vitae del tipo solitamente compilato dai docenti prima di inoltrare una domanda d'impiego: una lista riassuntiva di risultati conseguiti, stilata affinché questi possano essere quantificati: un "record professionale". E' descrittivo, sintetico e organizzato in ordine cronologico. Riporta che cosa si è ottenuto; ad es., può includere esperienze e attività svolte a scuola (eventi scolastici di rilievo, riunioni di gruppo, corsi di aggiornamento, incontri con colleghi in visita alla scuola).</p>
<p>Sezione 2: Auto-valutazione/Recensione di Passaggi Critici e Momenti-chiave di Apprendimento (includere competenze di ruolo, ove appropriato)</p> <p>Questa sezione comporta un processo di selezione ed enumerazione di esempi chiave che riguardino particolari contingenze "miliari", situazioni, eventi, ruoli, attività, competenze che siano di particolare rilevanza per l'apprendimento, il conseguimento di obiettivi, la crescita e i contributi all'istituto. Molti di essi saranno correlati agli elementi elencati nella Sezione 1. E' una forma di auto-riflessione e valutazione qualitativa e quantitativa, anch'essa trascritta in modo seriale e sintetico. Potrebbe richiedere l'assistenza informale di un "compagno critico" o un "collega di riferimento", e potrebbe comprendere alcuni spunti teorici circa la pratica professionale.</p>
<p>Sezione 3: Applicazione al Pensiero e alla Pratica</p> <p>La presente sezione illustra l'applicazione degli spunti acquisiti nelle Sezioni 1 e/o 2. Ciò comporta una riflessione scritta su come il pensiero e/o la pratica siano cambiati come risultato delle precedenti "contingenze critiche" (<i>Incident</i>) selezionate nella Sezione 2. La trascrizione comprenderà nuove prospettive di comprensione, di conoscenza, nuove abilità o concetti ottenuti; ciò, insieme con esempi di tali cambiamenti avvenuti nella pratica. Le situazioni stesse sono descritte brevemente, poste nei loro contesti sociali e istituzionali, e sono inclusi i commenti personali (e altrui, se possibile) riguardanti i risultati/l'apprendimento ottenuti. Ove possibile, è da ricercarsi la conferma di terze parti come verifica della propria percezione personale dello svolgersi degli eventi. Questo implica l'utilizzo attivo e formale di un "compagno critico/collega di riferimento". Inoltre, questa Sezione comporta il confronto del sé con altri, così come riflessione e capacità valutativa.</p>
<p>Sezione 4: Prendere delle decisioni (Decision-Making), ovvero impostazione degli obiettivi (Goal Setting)</p> <p>Questa sezione comporta una pianificazione di azioni che sia fondata sulla sintesi di esperienze registrate nelle Sezioni 1-3. E' una forma di piano di sviluppo per la crescita personale, professionale-individuale, pratico-docente e organizzativo-istituzionale.</p>

Tab. 3. Un record sviluppo professionale degli insegnanti

Dordit (2011), nel report di ricerca che offre una rassegna internazionale del *Modelli di reclutamento formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*, per valutare a titolo di analisi comparativa gli elementi di convergenza e di differenziazione tra i casi esaminati (Inghilterra, Francia, Spagna, Canton Ticino), predispone un Diagramma per la valutazione del grado di accountability su base sistematica che suggerisce molte idee alla ricerca sulla formazione degli insegnanti. Il suo modello, infatti, «palesa la centralità dei referenziali di competenza, che forniscono un elemento di riferimento socialmente condiviso e rappresentano per il docente l'orizzonte entro cui impostare un progetto di sviluppo professionale, ma anche un metro per saggiare il possesso di conoscenze, capacità e attitudini professionali nel corso delle diverse annualità di servizio o nel passaggio tra status o ordini gerarchici progressivi» (Dordit, 2011, p. 187). Identifica poi gli obiettivi di sviluppo dei vari livelli del sistema scolastico per guadagnare un miglior livello di formazione generativa, a fronte di criticità comuni. Li riporti in elenco (Dordit, 2011, pp. 192-193):

Livello delle policy

- Fornire standard di competenza che possano orientare i percorsi di formazione iniziale terziaria di preparazione all'accesso nella carriera e al contempo guidare la successiva pratica professionale dell'insegnante.
- Sviluppare referenziali di competenze dell'insegnante differenziati che, partendo da un nucleo di competenze comuni, siano in grado di differenziare appropriatamente le ulteriori specializzazioni di carattere funzionale e organizzativo, sia orizzontalmente (*differenziazione funzionale su aree non disciplinari*) che verticalmente (*accesso allo staff di direzione*).
- Correlare la progressione di carriera, di status e di fascia retributiva degli inse-

gnanti a un'effettiva e accertabile crescita professionale di competenze nei settori specifici di dispiegamento delle attività lavorative.

- Differenziare i profili degli insegnanti in rapporto ai diversi target di utenza, i cui fabbisogni formativi risultano richiedere forme crescenti di personalizzazione e individualizzazione dell'apprendimento (BES, problematiche socioeconomiche, *tutorship* all'apprendimento, *counselling*, etc.).
- Introdurre nuovi profili in relazione alla definizione del curriculum scolastico, sia per linee orizzontali (aree disciplinari, aree di competenze interdisciplinari, dipartimentalizzazione degli istituti scolastici, etc.), che verticali (curricoli verticali, coerenza e progressività dei curricula di ciclo scolastico, etc.).
- Armonizzare e allineare i profili dell'insegnante con le recenti *policy* promosse dall'Unione Europea, *in specie* in rapporto ai livelli in cui si articola l'*European Qualification Framework*.

Livello del sistema scolastico locale

- Fornire ai diversi organismi che *all'esterno dell'istituzione scolastica* si occupano dello sviluppo, implementazione e valutazione della valutazione della *performance* dell'insegnante, standard di competenze per l'attività valutativa sia di tipo ordinario (valutazione periodica) che straordinario (passaggio tra status e accesso a ruoli e funzioni di ordine superiore).
- Fornire ai diversi organismi che *all'esterno dell'istituzione scolastica* si occupano dello sviluppo, implementazione e valutazione della formazione continua degli insegnanti, standard di competenze per l'attività di impostazione dei programmi e di valutazione di impatto delle diverse misure e delle azioni formative promosse.

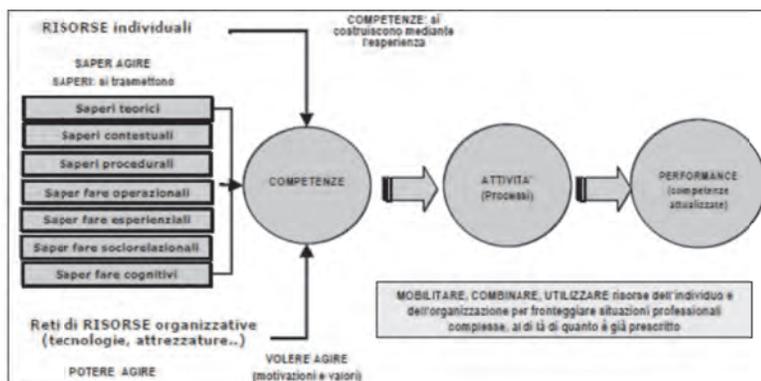
Livello dell'istituzione scolastica

- Fornire standard di riferimento per guidare l'azione delle figure tutoriali e di accompagnamento che supportano l'ingresso degli insegnanti neoassunti nel percorso di carriera (*tutoring*, *mentoring*, *coaching*).
- Fornire ai diversi organismi che *all'interno dell'istituzione scolastica* si occupano della valutazione della *performance* dell'insegnante, standard di competenze per l'attività valutativa sia di tipo ordinario (valutazione periodica) che straordinario (passaggio tra status e accesso a ruoli e funzioni di ordine superiore).
- Fornire ai diversi organismi che *all'interno dell'istituzione scolastica* si occupano dello sviluppo, implementazione e valutazione della formazione continua degli insegnanti, standard di competenze per l'attività di impostazione dei programmi e di valutazione dell'apprendimento, di risultato e di impatto delle diverse misure e programmi formativi promossi.
- Predispone profili diversificati di insegnanti (*diversificazione organizzativa*) in rapporto a ruoli e funzioni di supporto al dirigente scolastico e al suo staff (definizione di *policy* scolastiche in campi diversi e della loro implementazione e valutazione).
- Differenziare *operativamente* i profili degli insegnanti in rapporto ai diversi target di utenza, i cui fabbisogni formativi risultano richiedere forme crescenti di personalizzazione e individualizzazione dell'apprendimento (BES, problematiche socioeconomiche, *tutorship* all'apprendimento, *counselling*, etc.).

Dordit conclude il report valorizzando il collegamento con il sistema di formazione continua e con la progressione di carriera, che offre l'opportunità di costruire un sistema di azioni integrate: «nella ricognizione internazionale, in particolare nei contesti inglese e francese, ma lo stesso potrebbe dirsi per gli scenari della California e del Québec, le pratiche di valutazione della performance degli insegnanti acquistano pienamente la propria efficacia qualora vengano collegate strettamente ai sistemi di progressione di carriera e di formazione continua dei docenti. In tal modo può delinearsi un sistema integrato di misure e di azioni, il cui prodotto complessivo risulta effettivamente in grado di accrescere il livello di *accountability* espresso dall'istituzio-

ne scolastica e, nella progressiva diffusione del modello, dall'intero sistema territoriale dell'*education*» (Dordit, 2011, p. 216).

Seguendo la via delle azioni integrate e continuative, sarebbe possibile progettare un tipo di formazione e sviluppo professionale che realizzi il modello complesso dei referenziali di competenza di Le Boterf qui di seguito schematizzato:



Graf. 4. Relazione tra risorse, competenze, attività, performance (Le Boterf 1997, in Dordit 2011, p. 200).

Anche il *Ministère de la Communauté française* (2002), si interroga sui mezzi per la formazione dell'insegnante professionista e offre le indicazioni sufficienti per definire un quadro di competenze, sottolineando il fatto che «un aspetto interessante del concetto di competenza è la capacità di generare una risposta inedita e pertinente per una situazione inaspettata e insolita» (Rey, 1996).

Gli insegnanti sono chiamati a essere attivi e creativi nella classe, nella scuola e nell'istituzione scolastica. Per soddisfare le molteplici esigenze della loro professione, gli insegnanti devono padroneggiare **tre dici competenze necessarie** (ib. 2002):

1. Mobilitare la conoscenza nelle discipline umanistiche per una corretta interpretazione delle situazioni vissute in classe e attorno alla classe e per un migliore adattamento alla scuola pubblica.
2. Intrattenere efficaci rapporti di partenariato con istituzioni, colleghi e genitori.
3. Essere informati circa il proprio ruolo all'interno della scuola ed esercitare la professione insegnante, com'è definita nei riferimenti giuridici.
4. Padroneggiare i saperi disciplinari e interdisciplinari che giustificano l'azione formativa.
5. Padroneggiare la didattica disciplinare che guida l'azione formativa.
6. Dimostrare una conoscenza generale importante per risvegliare gli studenti al mondo della cultura.
7. Sviluppare le competenze interpersonali inerenti alle esigenze della professione.
8. Valutare le questioni etiche relative alla pratica quotidiana.
9. Attuare il lavoro in équipe all'interno della scuola.
10. Progettare dispositivi didattici, testarli, valutarli, regolarli.
11. Conservare un rapporto critico e autonomo con il sapere scientifico passato e futuro.
12. Pianificare, gestire e valutare situazioni di apprendimento.
13. Mantenere uno sguardo riflessivo sulla sua pratica e organizzare la propria formazione continua.

Tutti i futuri insegnanti sono tenuti a sviluppare progressivamente le competenze di cui sopra, durante la loro **formazione iniziale**, che a tal fine, si articola su **sei assi distinti e complementari**:

1. L'insegnante aderisce agli obiettivi di formazione definiti nelle mission e nei decreti e si mette in pratica esercitando il suo ruolo nell'istituzione scolastica: egli è un *attore sociale*.
2. L'insegnante rimette regolarmente in discussione le proprie conoscenze e pratiche e le aggiorna: egli è un *ricercatore*.
3. L'insegnante padroneggia i contenuti disciplinari che insegna e li colloca in un contesto più ampio: egli è un *insegnante istruito*.
4. L'insegnante è in grado di relazionarsi con studenti, genitori, colleghi, altri attori della scuola e con la gerarchia: egli è una *persona sociale*.
5. L'insegnante è impegnato ogni giorno ad avviare, gestire, regolamentare situazioni di apprendimento, a valutarle: egli è un *insegnante*.
6. Tutti i saperi dell'insegnante sono parte integrante della pratica professionale: egli è un *esperto*.

Ognuna di queste assi permette di acquisire e sviluppare in modo coerente le competenze necessarie all'esercizio della professione. Tutte convergono verso il cuore dell'identità professionale del docente: è un professionista riflessivo, vale a dire in grado di sviluppare questi standard, in modo indipendente e critico, al ritmo dell'evoluzione della professione.

In sintesi, alla base del concetto di pianificazione dello sviluppo personale e professionale dell'insegnante si identificano sei principi. In primo luogo, lo sviluppo che supporta la formazione degli insegnanti è permanente, e continuo. In secondo luogo, deve essere autogestito, ma supportato, nella sua articolazione, dalla responsabilità delle istituzioni e della scuola. In terzo luogo, deve essere sostenuto da risorse: in questo, gli insegnanti non possono essere autosufficienti. In quarto luogo, la pianificazione dello sviluppo personale e professionale dell'insegnante sarà concepita nell'interesse del docente e della scuola, anche se non sempre contemporaneamente. In quinto luogo, ci deve essere un processo valutativo e auto-valutativo che accompagni le fasi dello sviluppo professionale. In sesto luogo, mentre ogni insegnante ha il diritto e la responsabilità di impegnarsi allo sviluppo nel corso di tutta la carriera, i percorsi devono essere differenziati in base alle fasi identificate e alle esigenze individuali. La pianificazione dello sviluppo personale che si fonda su questi principi permetterà alla lunga carriera degli insegnanti uno sviluppo integrale della persona, riconoscendo che: a) C'è un legame naturale tra la vita lavorativa di una persona e tutti gli altri aspetti della vita (Senge, 1990, p. 307) e, quindi, la padronanza personale deve essere sostenuta in tutti gli aspetti della vita. b) L'insegnamento è, collegato alla vita degli insegnanti, alle loro storie personali e professionali, al tipo di persone che sono diventate (Hargreaves, 1994).

La ricerca dovrebbe occuparsi di identificare una formazione che in ogni fase consenta un equilibrio tra le opportunità di apprendimento e di sviluppo, che in un primo momento potrebbe essere incentrata prevalentemente sul bisogno *personale* (dell'insegnante come essere umano) e, a lungo termine, sul bisogno *professionale* (dell'insegnante come membro di una comunità discendente di professionisti), integrato con necessità ed esigenze della sua particolare scuola.

Conclusione: un'agenda per la ricerca futura sulla formazione degli insegnanti

L'esercizio riflessivo che ci consente di fare il punto dei problemi, presenti e passati, esorta a guardare avanti verso possibili temi di ricerca e aree di indagine, e di progettare strategie di ricerca per il futuro. Un punto di partenza potrebbe essere costitui-

to da un'agenda per la ricerca futura, focalizzata sul cambiamento delle relazioni tra la formazione degli insegnanti e le esigenze formative della società della conoscenza, da sottoporre all'attenzione di ricercatori provenienti da una vasta gamma di settori delle scienze umane e sociali.

Tale agenda potrebbe offrire alla letteratura di ricerca obiettivi e approcci concettuali per la raccolta di una base di dati empirici attraverso un selezionato numero di sotto-temi, al fine di ricavare un programma di ricerca comune che possa affrontare questioni scientifiche a lungo termine di interesse strategico per il futuro specifico della formazione degli insegnanti e, più in generale, della formazione e istruzione delle giovani generazioni.

La ricerca sulla formazione degli insegnanti si sente sempre più sotto pressione per far fronte a una gamma crescente di aspettative, di compiti complessi e conflittuali, a fronte delle difficoltà crescenti di coordinamento e delle condizioni operative, spesso incompatibili per la didattica e la ricerca. E, tuttavia, si aspetta di ricoprire sempre più un ruolo di attore strategico. Ciò implica la necessità di:

- sviluppare e attuare un programma europeo di ricerca comparativa sul rapporto tra istituzioni scolastiche e formazione degli insegnanti;
- esaminare la letteratura scientifica in termini di approcci concettuali sottostanti e di dati empirici, selezionando un numero di sotto-temi, al fine di ricavare un futuro programma di ricerca che affronti questioni scientifiche a lungo termine di interesse strategico per il futuro della formazione degli insegnanti;
- fissare chiari obiettivi relativi alla mission e all'azione;
- effettuare analisi puntuali sulle potenzialità, le opportunità, i vincoli connessi alla formazione degli insegnanti;
- considerare i concetti di efficacia ed efficienza dell'insegnamento/apprendimento come frecce progettuali della formazione e condurre una riflessione strategica della formazione rispetto a tali progettualità;
- perseguire l'attuazione delle strategie attraverso sforzi comuni per creare un consenso diffuso tra gli attori, stimolare le attività di ricerca, ecc.;
- valutare e essere regolarmente valutati esternamente rispetto ai processi e gli esiti delle attività di ricerca.

Nel testo *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning* (pp. 37-47), dopo essersi occupato dei focus della formazione attraverso le storie di vita personali e professionali degli insegnanti, che considera centrali per lo sviluppo professionale, Day identifica **dieci percorsi prioritari – o sfide – di ricerca con impatto diretto sulla formazione degli insegnanti**:

Sfida 1. I limiti dell'imparare da soli. C'è un limite a ciò che può essere appreso dall'esame riflessivo della propria prassi, eseguito in modo isolato, soprattutto quando si è contemporaneamente impegnati in tale prassi mentre si cerca di sopravvivere in una classe dalla gestione difficoltosa, di insegnare conoscenze e sollecitare competenze. Anche quando gli insegnanti si incontrano per condividere e analizzare la pratica ai fini di valutazione e pianificazione, di solito il dialogo sarà basato su discorsi sulla pratica, piuttosto che sulla pratica stessa.

Sfida 2. La capacità di riflettere. Né i processi di riflessione, né i suoi esiti sono del tutto razionali. Le capacità di riflettere saranno interessate da vincoli situazionali (es. sovraccarico di lavoro, innovazione), da limiti personali (es. fase di sviluppo, conoscenze o abilità livello) e dalla condizione di benessere emotivo (ad esempio fiducia in se stessi, autostima, risposta alle critiche negative). Sembra particolarmente rilevante una ricerca volta a esplorare gli effetti di ansia, paura, solitudine, impotenza, senso e significato e l'incidenza di tali stati d'animo nei confronti dell'auto-riflessione. Penalizza, in particolare, la percezione di isolamento professionale: è una condizione spesso citata per spiegare le

difficoltà degli insegnanti. Poiché è difficile controllarlo, l'isolamento rende il docente ancora più vulnerabile ai processi riflessivi. Studi empirici dimostrano che il sostegno sociale da parte di colleghi evita lo stress degli insegnanti e li pone in condizione di riflessività positiva, volta alla soluzione della maggior parte dei problemi (Fimian, 1986; Russell, Altmaier, e Van Velzen, 1987; Schonfeld, 1990).

Sfida 3. Tecnico o professionista riflessivo? Le distinzioni tra gli insegnanti concepiti come i tecnici e gli insegnanti intesi come professionisti riflessivi (es. Zeichner e Liston, 1996) non sono sempre utili. Un buon insegnante sarà tecnicamente competente e anche capace di riflettere sulle questioni più ampie di obiettivo, di processo, su contenuti e risultati. Quando la competenza tecnica cessa di coinvolgere la riflessione è probabile che la qualità dell'insegnamento diminuisca. Se gli insegnanti vogliono evitare le derive burocratiche e tecniche del proprio ruolo e mantenere una visione ampia sul loro lavoro, non possono solo guardare dentro alle proprie pratiche: «Gli insegnanti non possono limitare la loro attenzione solamente alla classe, lasciando l'impostazione delle finalità della scuola ad altri. Essi devono assumersi la responsabilità attiva degli obiettivi [...] connessi al contesto sociale in cui possono manifestarsi; devono mantenere il controllo di una valutazione critica e continua dei fini, delle conseguenze, e del contesto sociale della loro vocazione». (Scheffler, 1978, p. 11, cit. in Zeichner e Liston, 1996, p. 19).

Sfida 4. Concilianti o conflittuali? Day porta un esempio in cui il dominio del *personale* e dell'*ideologico* può risultare un fattore limitante sul cambiamento: come *ideologo professionale* Michele crede nell'importanza di porsi agli studenti come un maestro che trasmettere un corpus rilevante di conoscenze cariche di valori per la vita. Come *educatore* crede nell'importanza di incoraggiare gli studenti a essere autonomi e autosufficienti nei processi di studio e ricerca. I due valori non sono intrinsecamente incoerenti e anzi possono essere complementari. Tuttavia, sembrerebbe, a ben riflettere che, mentre sono considerati teoricamente conciliabili nel momento di pianificazione della sequenza di lezioni, siano inconciliabili in azione.

Sfida 5. Impegnarsi con possibilità di cambiamento. Il cambiamento comporta la cognizione, ma non è solo un processo cognitivo, coinvolge l'emozione e può creare dissonanza. Al fine di sviluppare e sostenere il loro pensiero critico attraverso la riflessione, gli insegnanti devono impegnarsi in processi di raccolta metacognitiva e sistemica, in descrizione, sintesi, interpretazione e valutazione dei dati. La qualità e l'autenticità dei dati dipenderà dalla loro capacità di impegnarsi in riflessioni analitiche con se stessi e con gli altri, di confrontarsi con la loro pratica e ricostruirla in modo da poter agire diversamente (Day, 1985; Smyth, 1991).

Sfida 6. Esplorando il Continuum. La sesta sfida consiste, per gli insegnanti nell'aver una visione più ampia dei modi in cui ci si può formare attraverso la ricerca delle prassi e dei contesti che le influenzano. Nel 1985, David Ebbutt ha pubblicato un documento in cui ha descritto diversi tipi di quello che lui chiamava 'attività Insider', ciò che Schön (1983) chiama la riflessione e l'azione. Professionisti riflessivi e non riflessivi non sono due gruppi fundamentalmente inconciliabili. Piuttosto, sono gli insegnanti ricercatori che si trovano in punti diversi di un continuum che si estende in forma non sistemica, e si manifesta in particolare attraverso la ricerca-azione, conducendo al cambiamento personale e professionale.

Sfida 7. Tempo. È stato sostenuto che la mente lavora a tre diverse velocità:

1. *Pensiero rapido.* Questo livello inconscio del pensiero è il più comune in classe, dove gli insegnanti devono spesso reagire istantaneamente e contemporaneamente a una moltitudine di richieste. Ciò comporta una riflessione in azione.
2. *Pensiero deliberativo.* Si tratta di capire i problemi, valutando i pro e contro, costruendo argomentazioni per risolverli, in forma simile alla riflessione sull'azione.
3. *Pensiero contemplativo.* Questo stile di pensiero è spesso meno propositivo e più giocoso. Offre la possibilità di meditare sulle cose. Ciò che sta succedendo nella mente può essere molto frammentato o meno lucido. (Claxton, 1997, p. 2)

Tre diversi stili di pensiero si danno tempi diversi di reazione anche all'interno di attività professionali intense e compiti d'apprendimento. La contemplazione può essere considerata un lusso nel tempo di contatto con gli studenti e il tempo mal definito o mal distribuito dall'organizzazione scolastica, può risultare un fattore determinante per la qualità dell'insegnamento.

Sfida 8. Supporto critico-amichevole. Se la riflessione sulla pratica richiede di sondare la realtà professionale in modo impegnativo, ci sarà anche bisogno di un sostegno pratico e morale dentro e fuori la scuola e dell'impegno di un amico critico. *Il supporto critico-amichevole è basato su collaborazioni pratiche stipulate volontariamente, presuppone una relazione tra pari e si radica in un compito comune di problematica condivisa.* Il ruolo di un amico critico è quello di fornire supporto e confronto, all'interno di un rapporto di fiducia. Si tratta di un rapporto diverso dal rapporto col mentore, in cui una persona (il mentore) detiene una posizione superiore in virtù della sua esperienza. L'amico critico è riconosciuto come possessore di conoscenze, esperienze e competenze complementari.

Sfida 9. Voci degli insegnanti. «Quello che manca alla base di conoscenze sull'insegnamento sono le voci degli insegnanti stessi» (Cochran-Smith e Lytle, 1996, p. 93). C'è il rischio che le voci degli insegnanti, una volta liberate, possano fornire testimonianze autentiche. Molti ricercatori attribuiscono importanza alla narrazione di storie di insegnanti, tuttavia le critiche mosse alla miriade di rapporti di ricerca pubblicati in collaborazione ricercatore-insegnante sembrano implicare 1) che i ricercatori (di solito tratti dal mondo accademico) e gli insegnanti-ricercatori (di solito tratti dalla scuola) devono condividere la stessa impostazione educativa (Burbules, 1985); 2) che la direzione del cambiamento riferito nel pensiero e nella pratica procede quasi sempre nella direzione della giustizia sociale e del continuum delle scelte di policy (es. Carr e Kemmis, 1986; Zeichner, 1993). In altri casi, spesso i ricercatori tendono a privilegiare selettivamente, considerandole più appropriate, quelle voci che sono in sintonia con le posizioni valoriali e le ideologie educative che sono più rappresentative degli insegnanti nel loro complesso (Elliott 1994). I ritratti autentici di insegnamento deve contenere altre voci, ad esempio di studenti, oltre a quelle degli insegnanti, in modo che possano essere interpretate con riferimento ai contesti di vita degli insegnanti e che contribuiscono a dare un senso al loro lavoro (Hargreaves, 1997a, p. 16).

Sfida 10. Costruire culture professionali di apprendimento: dare il tempo per riflettere. Se è vero che «non è sufficiente che il lavoro degli insegnanti sia studiato, [...] poiché gli insegnanti hanno bisogno di studiare per se stessi» (Stenhouse, 1980, pp. 222-223 e 143), è altrettanto importante «evitare di interpretare la scuola semplicemente come la posizione di lavoro degli insegnanti, [per] riconcettualizzare la comunità professionale della scuola, non solo il singolo insegnante» (Grundy, 1994, p. 25). Le riforme strutturali che hanno creato opportunità di collaborazione e di indagine, di per sé sono mezzi insufficienti a realizzare il potenziale di sviluppo professionale. Impostare e sviluppare il lavoro collaborativo nel corso del tempo richiede livelli di interattività sostenuta (Huberman, 1993b) e ciò richiede che, nelle scuole, gli insegnanti si impegnino in discussioni circa l'uso di ciascuna delle seguenti dimensioni del tempo dedicato ad aspetti di formazione e sviluppo professionale (Cochran e Lytle, 1996, p. 99):

Organizzare i tempi	Costruire testi
Guidare transizioni	Amicizie critiche, confronto, cambiamento
Interpretare i compiti dell'insegnamento e dell'istruzione	Conoscenza educativa e conoscenza riguardo all'educazione

Tab. 4. Framework per l'analisi delle esigenze di una comunità di formazione e sviluppo professionale

L'interpretazione dei compiti di insegnamento richiede che gli insegnanti esaminino le continuità e le incoerenze all'interno delle personali teorie-in-azione, e che le sappiano collocare all'interno delle sfide e dei vincoli del sistema scolastico nel suo complesso: le esigenze normative, le aspettative della comunità scolastica, soprattutto genitori e studenti, e le culture di apprendimento d'aula presenti nelle scuole in cui insegnano. Prendersi il tempo per una riflessione seria e dialogata è una sfida primaria nella costruzione di culture professionali di apprendimento. La Tab. 4 fornisce un quadro per la pianificazione che tenga conto delle difficoltà dei contesti personali, professionali e organizzativi che influenzano l'insegnamento e l'apprendimento. Riconosce anche l'importanza, per la formazione professionale, di combinare conoscenze educative basate sull'esperienza pratica di insegnamento con le conoscenze maturate nei contesti di formazione, basate sulla conoscenza della ricerca, e riconosce la necessità che i dirigenti e gli amici-critici che faciliteranno, sappiano coordinare e sostenere le transizioni dello sviluppo formativo della comunità. Tutto ciò per «potenziare la riflessione e di team, e la capacità di sviluppare una visione comune e condivisa» (Senge, 1990, p. 287).

Bibliografia

- Apple, M. W. (1989). Critical introduction: Ideology and the state in educational policy. In R. Dale (Ed.), *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- Apple, M. W. (1992). *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York: Routledge.
- Aspin, D. N. (2007). *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*. Springer.
- Aspin, D. N., Chapman, J., Evans, K., Bagnall, R. (2012). *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Springer.
- Barth, R. (1990). *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make a Difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barth, R. (1996). Building a Community of Learners. *South Bay School Leadership Team Development Seminar Series: Seminar 10*, California, California School Leadership Centre.
- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. New York: Teachers College Press.
- Burbules, N.C. (1985). Education under siege. *Educational Theory*, 36, 301-13.
- Butin, D. W. (2005). *Teaching Social Foundations of Education: Contexts, Theories, and Issues*. New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Claxton, G. (1997). *Hare Brain, Tortoise Mind: Why Intelligence Increases When You Think Less*. London: Fourth Estate.
- Cochran-Smith, M. e Lytle, S. L. (1996). Communities for teacher research: Fringe or forefront? In M. W. McLaughlin e I. Oberman (Eds.), *Teacher Learning: New Policies, New Practices* (pp. 92-114). New York: Teachers College Press.
- Cooper, C. e Kelly, M. (1993). Occupational stress in headteachers: A national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130-143.
- Cooper, H. M. (1989). Does reducing student-to-instructor ratios affect achievement? *Educational Psychologist*, 24(1), 78-98.
- Cooper, H. M. (1982). *The study of professionalism in teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April, New York.
- Dadds, M. (1993). The feeling of thinking in professional self-study. *Educational Action Research Journal*, 1(2), 287-304.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (1985). Professional learning and researcher intervention: An action research perspective. *British Educational Research Journal*, 11(2), 133-51.

- Day, C. (1997). In-service teacher education in Europe: Conditions and themes for development in the 21st century. *Journal of In-service Education*, 23(1), 39-54.
- Day, C. e Bakioglu, A. (1996). Development and disenchantment in the professional lives of headteachers. In I. F. Goodson e A. Hargreaves (Eds.), *Teachers Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Dordit, L. (2011). *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna internazionale*. Trento, Provincia Autonoma di Trento: IPRASE del Trentino.
- Ebbutt, D. (1985). Educational action research: Some general concerns and specific quibbles. In R. Burgess (Ed.), *Issues in Educational Research* (pp. 152-74). London: Falmer Press.
- Elliott, J. (1993). What have we learned from action research in school-based evaluation? *Educational Action Research*, 1(1), 175-86.
- Elliott, J. (1994). Research on teachers' knowledge and action research. *Educational Action Research*, 2(1), 133-37.
- Elliott, J. (1996). School effectiveness research and its critics: Alternative visions of schooling. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 199-224.
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G., Senker, P. (1998). Development of Knowledge and Skills in Employment. *Research Report No. 5*. University of Sussex: Institute of Education.
- Eraut, M. E. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M. E. (1995). Developing professional knowledge and competence. In T. R. Guskey, e M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. Columbia University: Teachers College Press.
- Eraut, M. E. (1995). Schön shock: A case for reframing reflection-in-action?. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 9-22.
- Eraut, M. E. (1996). Professional knowledge in teacher education. In P. Nuutinen (Ed.), *University of Joensuu, Bulletin of the Faculty of Education*, 64, 1-27.
- Etzioni, A. (Ed.). (1969). *The Semi-Professions and Their Organisation*. New York: Free Press.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of career stages. In T. R. Guskey e M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press.
- Fessler, R., Christensen, J. (1992) *The Teacher Career Cycle: Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fimian, M. J. (1986). Social support and occupational stress in special education. *Exceptional Children*, 52, 436-442.
- Fried, R. L. (1995). *The Passionate Teacher*. Boston: Beacon Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Grundy, S. (1994). Action research at the school level. *Educational Action Research*, 2(1), 23-38.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire: A Postmodern Perspective. In T. R. Guskey e M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp. 9-34). New York: Teachers College Press.
- Hatton, N. e Smith, D. (1995). Facilitating reflection: Issues and research. *Forum of Education*, 50(1), 49-65.
- Helsby, G. (1996). Defining and developing professionalism in English secondary schools. *Journal of Education for Teaching*, 22(2), 141.
- Helsby, G., Knight, P., McCulloch, G., Saunders, M., Warburton, T. (1997). *Professionalism in crisis. A Report to Participants on the Professional Cultures of Teachers Research Project*. Lancaster University, January 1997.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and de-professionalisation in education. In E. Hoyle e J. Megarry (Eds.). *World Yearbook of Education 1980: The Professional Development of Teachers*. London: Kogan Page.

- Hoyle, E. (1986). *The Politics of School Management*. Sevenoaks: Hodder and Stoughton Educational.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers' College Record*, 91(1), 31-57.
- Huberman, M. (1995a). Networks that alter teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 193-221.
- Huberman, M. (1995b). Professional careers and professional development and some intersections. In T. Guskey e M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Perspectives and Practices*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1995c). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- Korthagen, F. A. J. e Wubbels, T. (1995). Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 51-72.
- Larsson, M.S. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Le Boterf, G. (1997). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Leithwood, K. (1990). The principal's role in teacher development. In B. Joyce (Ed.) *Changing School through Staff Development*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Loiselle J., Lafortune L., Rousseau N. (Eds.). (2006). *L'innovation en formation à l'enseignement*. Québec: Université du Québec.
- Mancini, V., Wuest, D., Vantine, K., Clark, E. (1984). Use of instruction in interaction analysis on burned out teachers: Its effects on teaching behaviours, level of burnout and academic learning time. *Journal of Teachers in Physical Education*, 3(2), 29-46.
- Minello, R. (2011). *Dirigere una scuola accogliente*. Trento: IPRASE.
- Minello, R., Margiotta, U. (2011). POIEIN. *La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ministère de la Communauté française (2002). *Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi*. 2 décrets. Bruxelles.
- Munby, H. e Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory into Practice*, 29(2), 116-21.
- Newman, K. (1979). Middle-aged, experienced teachers' perceptions of their career development. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. April, San Francisco.
- Nixon, J., Martin, J., Mckeown, P., Ranson, S. (1997). Towards a learning profession: Changing codes of occupational practice within the new management of education. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 5-28.
- Ozga, J. (1995). Deskilling a profession: Professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. In H. Busher e R. Saran (Eds.), *Managing Teachers as Professionals in Schools* (pp. 21-37). London: Kogan Page.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: FrancoAngeli.
- Robertson, S. L. (1996). Teachers' work, restructuring and postfordism: Constructing the new "professionalism". In I. F. Goodson e A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Rudduck, J. (1997). Professional development and school improvement: Reviewing the concept of partnership. Address to the *International Study Association on Teachers' Thinking Conference*, Kiel, Germany, October 1-5.
- Rudduck, J. (Ed.). (1995). *An Education that Empowers: A Collection of Lectures in Memory of Lawrence Stenhouse*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Russel, D. W., Altmaier E. e Van Velzen, D. (1987). Job related stress, social support, and burn-out among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 269-274.
- Sachs, J. (1997). Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australian experience. *Journal of Education for Teaching*, 23, 3, pp. 263-75.
- Scheffler, I. (1978). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in Reflective Practice*. New York: Teachers College Press.
- Schonfeld, I. S. (1990). Psychological distress in a sample of teachers. *Journal of Psychology*, 124(3), 321-338.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Currency/Doubleday.
- Sikes, P. J. (1992). Imposed change and the experienced teacher. In M. Fullan e A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.
- Sikes, P. J., Measor, L., Woods, P. (1985). *Teacher Careers: Crises and Continuities*. London: Falmer Press.
- Smith, G. A. (1995). Living with Oregon's measure 5: The costs of property tax relief in two suburban elementary schools. *Phi Delta Kappan*, 76(6), 452-61.
- Stenhouse, L. (Ed.). (1980). *Curriculum Research and Development in Action*. London: Heinemann Educational Books.
- Stenhouse, L. A. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books.
- Sternberg, R. J. e Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24, 9-17.
- Stronach, I. e MacLure, M. (1996). Mobilising meaning, demobilising critique? Dilemmas in the deconstruction of educational discourse. *Cultural Studies*, 1, 257-74.
- Talbert, J.E. e McLaughlin, M. (1994) Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 102, 123-53.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 473-87.
- UNESCO (1996) *Enhancing the role of teachers in a changing world*, ED/BIE/ CONFINTED 45/Info 10 Paper Presented by Educational International to UNESCO , International Conference on Education, Forty-fifth Session, Geneva 30 Sept-5 October.
- Watts, J. (1980). Sharing it out: The role of the head in participatory government. In T. Bush, et al. (Eds.), *Approaches to School Management*. London: Harper and Row.
- Wellington, B. e Austin, P. (1996). Orientations to reflective practice. *Educational Research*, 38(3), 307-16.
- Woods, P. (1994). Adaptation and self-determination in English primary schools. *Oxford Review of Education*, 20(4), 387-410.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. (1993). Action research: Personal renewal and social reconstruction. *Educational Action Research*, 1(2), 199-220.
- Zeichner, K. M. (1995). Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 153-72.
- Zeichner, K. M. e Liston, D. P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

CIRDFA

Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata

Il CIRDFA (Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata), ente promotore di "Formazione & Insegnamento", nasce dalla volontà dei 4 Atenei del Veneto di assicurare un presidio unitario alla ricerca sulle didattiche disciplinari e alla formazione continua e avanzata del personale scolastico e formativo.

L'UNIVERSITÀ CA' FOSCARI DI VENEZIA
L'UNIVERSITÀ IUAV DI VENEZIA
L'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
L'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA

Sono inoltre invitati a farne parte la Regione Veneto e l'Ufficio Scolastico Regionale.

L'idea che ha ispirato l'istituzione del centro è strettamente connessa all'opportunità di promuovere:

- lo sviluppo della ricerca didattica e della formazione avanzata;
- la collaborazione scientifica fra docenti e ricercatori degli Atenei del Veneto e la Scuola Veneta, per assicurare soglie di qualità nell'insegnamento e nella formazione;
- il coinvolgimento attivo di altri importanti stakeholder del sistema formativo e più in generale dei sistemi territoriali del Veneto

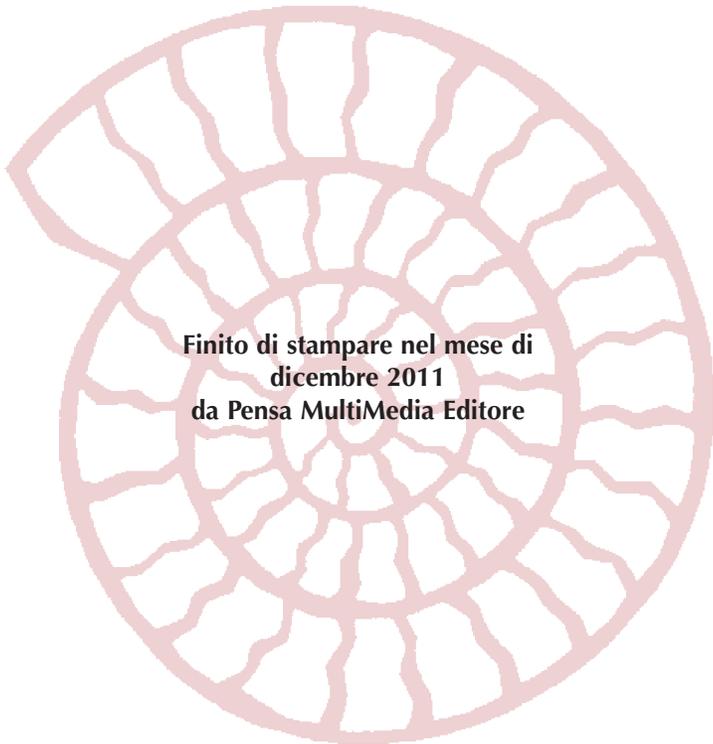
La mission del Centro Interateneo si concretizza nella realizzazione di studi e ricerche sulle diverse forme e strategie di didattica universitaria, sulle tipologie di utenza e sui percorsi di accesso alla formazione continua, nonché in progetti di ricerca e di sperimentazione, sia nazionali che internazionali, nell'ambito della multimedialità e della valutazione dei sistemi scolastici e formativi.

Per realizzare i suoi scopi il centro cura:

- Studi e ricerche sulle diverse forme e strategie di didattica universitaria in un'ottica di qualificazione dell'offerta formativa in generale;
- Studi e ricerche sulle tipologie di utenza e sui percorsi di accesso alla Formazione Continua, con particolare riferimento al personale scolastico e alle figure professionali della formazione degli adulti;
- La Promozione e la cooperazione a progetti di ricerca e di sperimentazione sia nazionali che internazionali;
- Lo studio e la sperimentazione di metodologie di formazione integrata e multimediale, nonché della multimedialità applicata a diversi ambiti disciplinari, con

l'obiettivo di creare modelli e prototipi, fornire assistenza ai docenti e promuovere basi scientifiche allargate per la formazione avanzata e continua in rete;

- **Ricerca e sperimentazione di metodologie per lo sviluppo di nuovi profili professionali;**
- **Ricerca e sviluppo nel campo della valutazione dei sistemi scolastici e formativi per promuovere reciprocità e integrazione tra scuola-formazione-lavoro;**
- **Studi e ricerche sulle metodologie di progettazione e comunicazione didattica in ambiente virtuale, che consentano lo sviluppo allargato di comunità di pratiche formative;**
- **La realizzazione di progetti di ricerca con strutture dipartimentali afferenti agli Atenei convenzionati, attraverso la stipula di apposite convenzioni;**
- **In accordo con le Facoltà e gli altri centri degli Atenei convenzionati, lo sviluppo in rete di funzioni di accreditamento e certificazione delle competenze in ordine ai profili professionali operanti nei sistemi scolastici e formativi.**



**Finito di stampare nel mese di
dicembre 2011
da Pensa MultiMedia Editore**