

Gruppo 4
La formazione degli insegnanti primari e secondari

Introduzione

Elisabetta Nigris

Loredana Perla

Interventi

Guido Benvenuto

Cristina Birbes

Sara Bornatici

Francesco Casolo e Mario Lipoma

Dario Colella

Andrea Dessardo

Emanuele Isidori

Patrizia Magnoler

Antonio Marzano e Rosa Vegliante

Stefania Massaro

Paolina Mulè

Antonella Nuzzaci

Elena Pacetti

Viviana Vinci

Introduzione
La formazione degli insegnanti primari e secondari

Elisabetta Nigris
Università di Milano-Bicocca

1. La professionalità degli insegnanti fra formazione iniziale e formazione in servizio

A fronte di un terreno culturale in cui sembra ancora prevalere l'idea dell'insegnamento come "pseudo-professione", legata ora ad una vocazione personale ("adoro i bambini e quindi voglio insegnare") ora ad un percorso di apprendistato secondo cui il *mestiere* si impara sul campo, quasi per osmosi, da chi ha più anni di esperienza – le ricerche nazionali e internazionali da anni mettono in guardia contro il declino del prestigio sociale degli insegnanti, la carenza di insegnanti qualificati, l'elevata età media degli insegnanti in servizio, lo scarso *appeal* della professione, i tassi elevati di *burn out* professionale e di assenteismo rispetto al ceto della popolazione lavorativa (Moscati, 2010; Goisis, 2013), dati che sollecitano una riflessione per individuare strategie di soluzione e di miglioramento della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. La Commissione Europea per il miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti già nel 2007 indicava alcuni principi comuni della professione insegnante:

- professione altamente qualificata svolta da insegnanti laureati;
- necessità della formazione permanente e del sostegno allo sviluppo professionale;
- mobilità professionale, anche con attività di apprendimento permanente;
- professione fondata sul partenariato: le istituzioni di formazione degli insegnanti collaborano con le scuole e con altri soggetti interessati.

Inoltre nelle indicazioni europee, la formazione degli insegnanti è collocata nel contesto dell'apprendimento permanente e finalizzata allo sviluppo professionale, inteso come l'insieme delle trasformazioni individuali e collettive di competenze e di componenti identitarie a cui può attingere il soggetto nelle situazioni professionali (Barbier, Chaix, Demailly, 1994). L'insegnante diven-

tando un professionista entra a far parte di una comunità professionale di cui condivide significati (Jorro, 2010), e in cui può acquisire e far proprie conoscenze e abilità cognitive, emotive e critiche necessarie per operare scelte e per riflettere sulla pratica (Paquay, Nieuwenhoven, Wouters 2010; Balconi, 2017).

A maggior ragione per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, a differenza di quanto da molti ancora credono, l'insegnamento richiede competenze ampie e articolate sia sul versante psico-pedagogico per poter prendersi cura di soggetti nel periodo di massimo sviluppo cognitivo e socio-affettivo, sia sul versante didattico per attuare la trasposizione didattica di saperi disciplinari complessi e porgerli a bambini della fascia di età 3-11, superando la frammentazione della conoscenza e un modello contenutistico e scolasticistico dell'apprendimento.

L'acquisizione e lo sviluppo di tali competenze, come mostra tutta la letteratura internazionale, richiama la necessità di ricostruire e rinsaldare il nesso tra saperi teorici e pratica professionale (Eurydice, 2006; Galliani, 2001). La conoscenza che indirizza l'agire è molto differente dalla conoscenza teorica presentata durante la fase di formazione iniziale e, per questa ragione, per quanto riguarda la formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, l'attenzione delle istituzioni scolastiche così come quelle del mondo della ricerca, si stanno concentrando sul rapporto fra formazione iniziale e formazione permanente e, in particolare, su se e come la formazione iniziale permetta ai i novizi, appena usciti dall'università, di rispondere alle urgenze della pratica quotidiana e ai bisogni dei bambini così come essi si palesano nei contesti scolastici reali in cui i neo-laureati vengono inseriti.

A questo riguardo, più di una decina d'anni fa all'interno dell'Educational Researcher troviamo un importante articolo di Korthagen e Kessels (1999) *Linking Theory and Practice: changing the pedagogy of teacher education*, in cui si mette in risalto come il passaggio dalla formazione universitaria all'ingresso a scuola dei neo-insegnanti costituisca una delle principali criticità nello sviluppo della professionalità insegnante. Come presenta B- Balconi (Beginning teachers: difficoltà e bisogni formativi,...) lo sviluppo della professionalità insegnante può essere descritto secondo due linee esplicative: secondo le diverse fasi della formazione (*pre-service training, induction training, in service training*) oppure attraverso lo sviluppo della carriera o dei livelli di competenza acquisiti in servizio: *pre-service teacher, novice teacher, expert teacher* (Snow, Griffin, Burns, 2005).

Per quanto riguarda la prima direzione, il quadro evolutivo della formazione può essere così distinta (Eurydice, 2015):

- *Pre-service training o initial training*, ossia l’acquisizione delle competenze specifiche del ruolo d’insegnante necessarie per svolgere questa professione;
- *Induction training*, ossia il periodo di inserimento nel mondo del lavoro, della scuola.
 Si tratta in genere di programmi obbligatori in cui insegnanti esperti affiancano neo-assunti e/o beginning teachers con funzione di tutoring in supporto all’attività d’aula (quello che in Italia viene chiamato “periodo di prova”). Tra i dispositivi vi sono il *mentoring* (89%), incontri di formazione (88%), corsi e seminari (60%), il team teaching, 40%; le comunità virtuali, 37%; la Peer observation e peer review, 34%; la collaborazione con altre scuole, 29%; analisi di diari per promuovere autoriflessione, 26%). La situazione italiana si distingue, almeno fino ad oggi, da quella della maggioranza degli altri paesi europei, in quanto il neo-assunto non sempre è un insegnante appena laureato, ma nella maggior parte dei casi ha già molti anni di carriera alle spalle (Eurydice, 2015);
- La formazione in servizio o in-service training: anche in questa fase si segnalano considerevoli differenze nei diversi Paesi OECD. A seconda delle diverse normative, infatti, il percorso di formazione può prevedere un numero minimo di ore di intervento, oppure può essere lasciato alla completa discrezionalità delle istituzioni scolastiche.

Il modello di Snow, Griffin, Burns (2005), invece, presenta tre livelli di professionalità: il “*pre-service teacher*”, l’insegnante è ancora in formazione iniziale; il “*novice teacher*” con scarsa consapevolezza situazionale e riflessiva e l’“*expert teacher o master teacher*”. L’insegnante diventa esperto quando le conoscenze mobilitate riguardano trasversalmente tre diverse dimensioni: epistemologica, in relazione alle discipline insegnate, gestionale e tecnico-riflessiva, legata alla capacità di concettualizzazione a partire dall’analisi della pratica (Dall’Alba, Sandberg, 2006). Il passaggio da “insegnante novizio” a “insegnante esperto” può essere ulteriormente dettagliato facendo riferimento al modello di Dreyfus e Dreyfus (1986). Il “novizio” tende ad aderire alle leggi o a piani assegnanti e percepisce pochi elementi della situazione didattica. Attraversando una serie di livelli successivi: principiante, capace, competente) l’insegnante diviene esperto e può affrontare con padronanza situazioni complesse anche in assenza di linee guida o regole cogliendo tutti gli aspetti con uno sguardo olistico ed è capace di auto-organizzarsi e auto-formarsi (Carbonneau, Hetu, 1996) integrando teoria e pratica (Altet, 2003; Perrenoud, 1999).

Secondo la letteratura internazionale, in generale, i primi 5 anni di servizio

di un docente sono ritenuti particolarmente critici perché l'insegnante novizio è chiamato ad insegnare e contemporaneamente sta imparando a farlo (Feiman-Nemser 2001). Nello specifico sono i primi tre anni di carriera che meritano di essere considerati come i più critici e, al tempo stesso, cruciali (Day, Sammons, Stobart, Kington, Gu, 2007). In questo periodo, infatti, i docenti sperimentano lo “shock da realtà” (Veenman, 1984) e le loro rappresentazione rispetto all'apprendimento, all'insegnamento (Fiorilli, 2009) e all'auto-efficacia sono maggiormente modificabili, sia in positivo ma anche in negativo (mediante il fenomeno del cosiddetto *washing up*, secondo cui si cancellano gli effetti della formazione ricevuto e si ricade il modelli stereotipati del processo di insegnamento-apprendimento (Cains, Brown, 1998; Onafowora, 2005).

È negli anni successivi che nasce l'esigenza di prendere le distanze dal proprio operato e analizzare criticamente le diverse situazioni didattiche che si presentano, grazie anche ad una maggiore rispetto alla possibilità di influenzare l'apprendimento degli allievi (Skaalvik, Skaalvik, 2007; Yost, 2006).

L'indagine sulle difficoltà e sui bisogni formativi che iniziano a radicarsi durante la fase di induction e nei primi 5 anni di servizio è dunque funzionale alla strutturazione di programmi di accompagnamento all'inserimento lavorativo dei neo-docenti efficaci (Langdon, Alexander, Dinsmore, Ryde, 2012). La letteratura internazionale individua a questo riguardo un complesso sistema di politiche, risorse e opportunità per lo sviluppo professionale dei *beginning teachers* (Ingersoll, Strong, 2011).

Concentrando il nostro sguardo sul panorama italiano, possiamo vedere come negli ultimi 20 anni molto si è investito sulla formazione iniziale degli insegnanti della scuola primaria, grazie alla costruzione di un percorso formativo solido e articolato all'interno dei diversi Corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria; d'altra parte, meno attenzione è stata prestata per le criticità evidenziate dai neo-laureati al momento dell'inserimento della scuola (periodo dell'*Induction*), che richiamano da un lato la necessità di verificare e validare nel contesto italiano i risultati delle ricerche realizzate nell'ambito su quello che la letteratura definisce *Transfer problem*, e dall'altro di mobilitare risorse per accompagnare maggiormente i neo-laureati nell'inserimento lavorativo. Questo filone di ricerche e di interventi potrebbe costituire, peraltro, un terreno fertile per sviluppare il dialogo e il confronto fra scuola e università che rappresenta il punto di partenza sia per superare lo iato fra teoria e pratica, sia per costruire un sempre più forte collegamento fra formazione iniziale e formazione in servizio dei docenti garanzia di ogni processo di innovazione serio e duraturo della scuola dell'infanzia e primaria.

Bibliografia

- Agrati L. (2008). *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Altet M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Altet M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à uné nécessaire articulation. *Education Sciences&Society*, 1, 1: 117-141.
- Antonietti M. et al. (2007). I giovani maestri dell'Università di Modena e Reggio Emilia tra curriculum e occupazione. *Generazioni*, 10: 145-171.
- Balconi B. (2017). Beginning teachers: difficoltà e bisogni formativi. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (eds.), *La professionalità degli insegnanti: la ricerca e le pratiche* (pp. 103-128). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Barbier J.M., Chaix M.L., Demailly L. (1994). Editorial. *Recherche et formation*, 17: 5-8.
- Cains R.A., Brown C.R. (1998). Newly Qualified Teachers: a comparative analysis of the perceptions held by B. Ed. and PGCE trained primary teachers of the level and frequency of stress experienced during the first year of teaching. *Educational Psychology*, 18(1): 97-110.
- Carbonneau M., Héту J.-C. (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, Ph. Perrenoud (eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 77-96). Bruxelles: de Boeck.
- Cisotto L., Clerici R., Greggio A. (2001). Le competenze dell'insegnante di qualità: i futuri maestri ei loro mentori a confronto. In L. Galliani, E. Felisatti (eds.), *Maestri all'Università. Curriculum, tirocinio e professione* (pp. 107-136). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dall'Alba G., Sandberg J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of educational research*, 76(3): 383-412.
- Day C., Sammons P., Stobart G., Kington, A., Gu Q. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Maidenhead: Open University.
- Eurydice (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Eurydice Report.
- Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe. Practices, perceptions and policies*. Eurydice Report.
- Eurydice (2006). *L'assicurazione di qualità nella formazione degli insegnanti in Europa* http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=1836
- Fiorilli C. (2009). *Gli insegnanti pensano l'intelligenza*. Milano: Unicopli.

- Feiman-Nemser S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6): 1013-1055.
- Galliani L., Felisatti E. (eds.) (2001). *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ingersoll R., Strong M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2): 201-233.
- Jorro A. (2010). Le développement professionnel des acteurs: une nouvelle fonction de l'évaluation? In A. Jorro, J.M. De Ketele (eds.), *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* (pp. 251-264). Bruxelles: De Boeck.
- Kanizsa S., Gelati M. (eds.) (2010). *10 anni dell'Università dei maestri*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Korthagen F.A., Kessels J.P. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational researcher*, 28(4): 4-17.
- Lafortune L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en education: un processus exigeant une démarque de pratique réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5: 187-202.
- Langdon F., Alexander P.A., Dinsmore D., Ryde A. (2012). Uncovering perceptions of the induction and mentoring experience: developing a measure that works. *Teacher Development*, 16(3): 399-414.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Magnoler P., Sorzio P. (2012). *Didattica e competenze: pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*. Macerata: EUM.
- Metcalfe K.K., Hammer R., Kahlich P.A. (1996). Alternatives to field-based experiences: The comparative effects of on-campus laboratories. *Teaching and Teacher Education*, 12(3): 271-283.
- Nigris E. (ed.) (2004a). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Nigris E., Zecca L. (2015). Student Teacher's Voices: valutazione della formazione iniziale degli insegnanti e sviluppo della professionalità. In C. Gemma, V. Grion (eds.), *Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative* (pp. 145-162). Barletta: Cafagna.
- Nigris E., Balconi B., Zuccoli F. (2015). Dalla voce dei bambini alla voce degli studenti. Un modello di formazione universitaria. In C. Gemma, G. Grion (eds.), *Pratiche di progettazione degli studenti e nuove implicazioni educative* (pp. 187-207). Barletta: Cafagna.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results From TALIS*.
- OECD (2010). *Teachers' Professional Development. Europe in International Comparison*.

- Onafowora L.L. (2005). Teacher efficacy issues in the practice of novice teachers. *Educational Research Quarterly*, 28 (4): 34-43.
- Paquay L., Nieuwenhoven C., Wouters P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel?* Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Skaalvik E.M., Skaalvik S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3): 611-625.
- Snow C., Griffin P., Burns M.S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Veenman S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2): 143-178.
- Yost D.S. (2006). Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33(4): 59-76.
- Zecca L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Zecca L. (2016). Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa. In L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 450-462). Milano: FrancoAngeli.
- Zeichner K., Liston D.P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1): 23-48.

Introduzione

La formazione degli insegnanti primari e secondari

Loredana Perla

Università di Bari

1. La ricerca sulla mediazione nell'apprendimento professionale degli insegnanti

Sull'elaborazione dell'idea di *docente professionale* va oggi coagulandosi la riflessione didattica interessata a definire profili di competenze nuove per docenti nuovi, anche a partire dalle leggi che ne hanno legittimato lo sviluppo (Decreto n. 249/2010, L. 107/2015) e metodologie di apprendimento fondate su progressive padronanze specialistiche (Bottani, 2002; Tali, 2013; Ocse-Oecd, 2013). Grazie all'autonomia scolastica è, infatti, cresciuta a dismisura per il *docente professionale* l'urgenza di assumere responsabilità a livello di scuola per un numero assai elevato di funzioni, al punto da prefigurare anche la nascita del nuovo target del *middle management* da affiancare strutturalmente al dirigente, il che porta oggi gli insegnanti a guardare alla propria professione con occhi diversi, capaci di percepire lo spessore del proprio agire e le articolazioni agentive con molta maggiore evidenza rispetto a quanto avveniva in un passato anche recente. C'è, come è ovvio, anche il desiderio di vedere riconosciute sul piano economico la qualità e la quantità del lavoro svolto (cfr. Trelle, 2011). Ma c'è anche la consapevolezza di essere chiamati a costruire, con spirito artistico (Schön, 1999), una conoscenza peculiare, emergente in situazione e funzionale alla validazione di pratiche in atto. Su queste attese di qualità la ricerca didattica focalizza da tempo la sua attenzione. Due in particolare sono i nuclei concettuali principali intorno ai quali si annoda il significato di qualità professionale dell'agire insegnante: il primo è la *qualità dell'identità personale* di chi insegna, comprensiva dello spessore etico del comportamento insegnante (il cosiddetto "insegnante-Maestro", Perla, 2011, testimone di una *visione* dell'insegnamento radicata in valori vissuti); il secondo è la *qualità professionale agita*, espressa da un expertise in grado di rispondere ai cambiamenti sostanziali dei contesti dell'istruzione e della formazione contemporanee. Da questi due significati discende il lavoro in atto sugli standard professionali attesi, già avviato in molti paesi europei e oggi, finalmente, anche in Italia, e quello sul costruito di "mediazione finalizzata" all'apprendimento professio-

nale del docente secondo modellistiche diversificate molte delle quali in via di sperimentazione. Si apprende, infatti, a diventare insegnanti solo attraverso una mediazione appropriata, capace di ridimensionare le funzioni della teoria rispetto alla pratica: la formazione dell'insegnante non può concentrarsi su rappresentazioni astratte e la pratica è diventata centrale per apprendere ad "agire" il lavoro insegnativo con competenza (Fabbri, Melacarne, 2015; Fabbri, Romano, 2018). Nei significati che sostanziano il termine "mediazione finalizzata" vanno certamente ascritti quelli che rinvengono dagli studi pionieristici di Knowles che per primo definì l'apprendimento adulto come autonomo, libero e orientato dalla pratica (Knowles, Elwood, Holton, Swanson, 2005) e da quelli di Eraut sull'apprendimento informale (Eraut, 2001; 2004; 2008) che hanno visibilizzato il ruolo delle componenti implicite nel lavoro della formazione. Da quegli studi pionieristici oggi discendono tre indirizzi di ricerca volti a perimetrare tre diverse visioni della mediazione professionale: una visione strategica di apprendimento professionale (Kalantzis, Cope, 2009; Grossman, Hammerness, McDonald, 2009); una visione costruttivistica e socio-culturale (Vygotsky, 1978; Leinhardt, McCarthy Young, Merriman, 1995; Spouse, 2001, Leinhardt, Greeno, 1986); una visione basata sull'uso di artefatti e strumenti. Se adottiamo la definizione di artefatto di Norman, (1993), esso è un dispositivo artificiale ideato all'uomo per agire in vari modi sull'informazione, in particolare per: conservare, presentare, operare sull'informazione, espandendo in tal modo le capacità cognitive umane. Se aggiungiamo a questa definizione quella di Cole (1995), l'artefatto è simultaneamente concettuale e materiale. Concettuale, oltre che materiale, in quanto la sua forma materiale è stata plasmata dalle interazioni e dal lavoro riflessivo che segue l'uso dell'artefatto in situazione. Inoltre, poiché l'artefatto "esternalizza" alcune operazioni meccaniche, esso alleggerisce il carico cognitivo mnemonico permettendo di affinare nuove e più complesse abilità. Gli artefatti cognitivi hanno effetti notevoli sul piano formativo modificando non solo i modi di acquisire la conoscenza ma la stessa conoscenza e il funzionamento del pensiero. La doppia natura materiale e concettuale dell'artefatto indica che esso è progettato per un particolare obiettivo, per un uso peculiare, per un significato adattato alle situazioni. Nei disegni progettuali destinati alla formazione dell'insegnante possiamo identificare tre livelli gerarchici di artefatti cui far corrispondere altrettante tipologie di mediatori, come rappresentato in fig. 1.

Introduzione



Fig.1 Metodologie di mediazione
(Adattamenti da Cole, 1995; Orland-Barak, Maskit, 2017)

La ricerca sulla mediazione professionale per l'apprendimento del docente attraverso gli artefatti costituisce oggi una frontiera avanzata in ragione della necessità di una sempre maggiore qualificazione del profilo docente e dell' *action maîtrise* (Le Boterf, 1994). Si tratta di una strada utile *per tracciare direzioni innovative di sviluppo* per i protocolli di formazione degli insegnanti italiani sia a livello primario che secondario.

Bibliografia

- Bottani N. (2002). *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*. Bologna: il Mulino.
- Cole M. (1995). Culture and Cognitive Development: From Cross-cultural Research to Creating Systems of Cultural Mediation. *Culture & Psychology* (Vol.1, pp. 25-54). London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: Sage.
- Damiano E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Eraut M. (2001). Non-Formal Learning and Tacit Knowledge in Professional Work. *British Journal of Educational Psychology*, 70: 113-136.
- Eraut M. (2004). Transfer of Knowledge Between Education and Workplace Settings.

- In H. Rainbird, A. Fuller, A. Munro (eds.), *Workplace learning in context* (pp. 201-221). Routledge.
- Eraut M. (2008). *How professional Learn Thought Work*, <<http://learningtobeprofessional.pbworks.com/Michael-Eraut>>.
- Fabbri L., Melacarne C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri L., Romano A. (2018). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Roma: Carrocci.
- Fondazione per la Scuola Compagnia di San P. Treille (2011). *Rapporto di ricerca sulla sperimentazione ministeriale Valorizza*, dicembre 2011.
- Grossman P., Hammerness K., McDonald M. (2009). Redefining Teaching, Reimagining Teacher Education. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 15, 2: 273-289.
- Kalantzis M., Cope B. (2009). Learner Differences: Determining the Terms of Pedagogical Engagement. In S. Mitakidou, E. Tressou, B.B. Swadener, C.A. (eds.), *Beyond pedagogies of exclusion in diverse childhood contexts* (pp.13-30). Grant. New York: Palgrave Macmillan.
- Knowles M., Holton E., Swanson R.A. (1998). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (5 edn.) Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- Le Boterf G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Leinhardt O., Greeno J.O. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78: 75-95.
- Leinhardt G., McCarthy Young K.M., Merriman J. (1995). Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and instruction*, 5, 4: 401-408.
- Norman D. (1993). *Things that make us smart*. Cambridge: Perseus Books (tr. it., *Le cose che ci fanno intelligenti*, Milano, Feltrinelli, 1995).
- Orland-Barak L., Maskit D. (2017). *Methodologies of Mediation in Professional Learning*, Springer International Publishing AG.
- Perla L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, Milano: FrancoAngeli.
- TALIS (2013). *Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.
- Ocse-Oecd (2013). *The Teaching and Learning International Survey (TALIS). Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. OECD Publishing.
- Schön D. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Spouse J. (2001). Bridging Theory and Practice in the Supervisory Relationship: a Sociocultural Perspective. *Journal of Advances Nursing*, 33. 4: 512-522.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MS: Harvard University Press.

I.

Formazione e ricerca educativa per una professionalità insegnante

Guido Benvenuto
Sapienza Università di Roma

Introduzione

La formazione, iniziale e in servizio, è un nodo centrale e critico per la professionalità insegnante e crocevia di politiche scolastiche e di riflessioni pedagogiche. Centrale, in quanto riguarda l'organizzazione e gestione dei processi di istruzione ed educazione ai diversi livelli scolastici; critico, in quanto in Italia negli ultimi anni si sono susseguiti troppi modelli e sistemi per regolamentare e migliorare i diversi piani della formazione, reclutamento e aggiornamento. La categoria professionale degli insegnanti ha visto diminuire progressivamente e inesorabilmente la propria immagine sociale, l'attenzione alla sua funzione formativa e, conseguentemente, la valorizzazione economica. Certo è che il sistema della formazione è da troppo tempo una sorta di "lavori in corso" per definirne modalità, tempi, finalità e gestione e, dunque, la classe docente risulta resistere alle sirene di nuovi sistemi e proposte di aggiornamento, in quanto slegate dalla valorizzazione professionale e dalla ricaduta operativa e propositiva nell'agire didattico. Al tempo stesso ne invoca la necessità per un cambiamento strutturale dei modelli tradizionali dell'insegnare, per contrastare le diverse forme di dispersione negli apprendimenti e nei percorsi degli studenti, per contribuire autenticamente ai processi formativi e di vita degli studenti, nonché alla funzione sociale propria delle istituzioni scolastiche.

In questo scenario disorganico e con scarsa ricaduta sulla professionalità degli insegnanti si collocano gli investimenti e le proposte previste dalla legge 107/2015, comma 124 – "la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale, nell'ambito degli adempimenti connessi con la funzione docente". Un piano triennale che ha rivitalizzato il sistema della formazione in servizio offrendo alcune, sebbene ancora troppo scarse, risorse finanziarie, ma soprattutto la possibilità di gestire a livello locale, di ambito territoriale, la formazione in base all'analisi dei bisogni dei docenti come singoli e delle istituzioni scolastiche come comunità. Dal 2016 il Ministero dell'Istru-

zione, per il piano triennale di formazione ha reso disponibili 490 milioni annui: 380 sono stati impegnati attraverso la Card del docente da 500 euro, 40 sono previsti dalla legge 107 e circa 70 provengono dai bandi PON. Risultano ai nostri fini di interesse e modalità di “spesa” da parte degli insegnanti del piccolo patrimonio presentato dalla Card. Sono state scelte individuali, spesso, e sicuramente motivate dalla novità e forse timore della probabile estemporaneità. Sta il fatto che nel 2017 il 77% delle risorse è stato speso dagli insegnanti per tablet e pc e appena il 6,6% è andato alla formazione pura.

Se la formazione in servizio vorrà essere il motore delle innovazioni didattiche e della crescita professionale insegnante, sarà necessario arrivare a un’inversione di tendenza, aumentando progressivamente l’offerta formativa qualificandola e soprattutto progettandola in base a interventi pedagogici e di effettiva ricaduta sulla professionalità dei singoli e delle comunità scolastiche.

I due piani che possono qualificare e sviluppare in prospettiva una formazione continua e partecipata degli insegnanti sono approfonditi nei due paragrafi seguenti: 1) la centralità della dimensione di ricerca nella formazione degli insegnanti; 2) la necessità di figure “pedagogiche” nella progettazione e gestione quanto più quella formazione diventa obbligatoria e continua.

1. Insegnamento come pratica di ricerca

Le ricerche condotte su scala internazionale¹ sottolineano sia la necessità di una migliore preparazione degli insegnanti, sia la necessità di disporre di corsi altamente qualificati e che abbiano una ricaduta sulla professionalità, sul miglioramento degli esiti degli allievi, e sull’efficacia dei modelli didattici ed organizzativi. Più di un insegnante su tre è in una scuola il cui Dirigente scolastico pensa che la scuola soffra di una carenza di insegnanti qualificati. Tra gli ostacoli all’istruzione di qualità vi è quindi la carenza di personale di supporto didattico e di altro personale, dovuta alla progressiva diminuzione degli investimenti in risorse. In media, nei paesi TALIS (2009)², due terzi degli inse-

1 OECD, 2009, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD

2 I 23 paesi partecipanti all’Indagine Talis (vedi nota precedente) sono: a) paesi OCSE (Australia Austria Belgium (Flemish Community) Denmark Hungary Iceland Ireland Italy Korea Mexico Norway Poland Portugal Slovak Republic Spain Turkey; b) (paesi partner) Brazil Bulgaria Estonia Lithuania Malaysia Malta Slovenia.

gnanti non hanno pagato nulla per lo sviluppo professionale a cui hanno partecipato, e una proporzione simile ha ricevuto tempo per intraprenderlo. Tuttavia, laddove gli insegnanti pagavano per la propria formazione e sviluppo professionale, tendevano a fare di più. Ciò suggerisce che la fornitura gratuita non è necessariamente l'unico modo per stimolare la partecipazione e la ricaduta sugli apprendimenti e sul sistema d'istruzione.

In una riflessione sulla formazione degli insegnanti è quindi indispensabile saldare il piano motivazionale e della crescita individuale con la valorizzazione istituzionale e riconoscibilità professionale dei percorsi formativi: solo percorsi qualificati e che puntino alle esigenze di miglioramento, indicate da orientamenti istituzionali, rendono possibile integrare il piano delle finalità educative e pedagogiche con l'efficacia del sistema di istruzione.

Certamente la professione dell'insegnare richiede una pluralità di competenze. Ma è ancor più vero che per una virtuosa formazione professionale delle diverse competenze declinate da più parti (Perenoud, 2002; Nigris, 2004; Paquay et al, 2006; Caena, 2011; Eurydice, 2015; Darling-Hammond, et al. 2017), occorre puntare ad un profilo di docente/ricercatore, che sappia interpretare in modo consapevole la pratica didattica considerando le innovazioni nel campo della metodologia e delle didattiche disciplinari e al tempo stesso partecipare al miglioramento organizzativo attraverso una visione collegiale dei criteri di gestione, e atteggiamenti di ricerca formazione, promuovendo una cultura della documentazione, della verifica e della valutazione condivisa dei percorsi intrapresi.

Nel recentissimo documento del Miur (2018) si recepiscono queste finalità formative e nella declinazione degli attori della formazione e si sottolinea quanto si debba puntare sulla formazione come piano di ricerca. In questa direzione si è mosso in questi ultimi anni il Centro di ricerca CRESPI³, che si pone l'obiettivo di collegare tra loro e promuovere le molteplici linee di ricerca sulla professionalità degli insegnanti, dal nido d'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. La scelta della tematica "professionalità docente" nasce dalla consapevolezza dell'importanza della professionalità degli insegnanti come primo elemento di qualità dei sistemi di istruzione e d'educazione e

3 Il CRESPI (Centro di Ricerca sulla Professionalità dell'Insegnante), nato all'interno del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", Università di Bologna, vede la partecipazione di diverse figure professionali provenienti da università italiane, centri di ricerca, e dalla scuola per promuovere la costruzione di percorsi comuni di ricerca, in un quadro di collaborazione interdisciplinare e interistituzionale.

della necessità di uno studio sistematico, continuativo e di natura interdisciplinare del complesso di competenze professionali che qualificano tale figura, anche alla luce della funzione vitale che il sistema scolastico svolge all'interno di una società democratica, sempre aperta al cambiamento. L'idea comune di Ricerca-Formazione (R-F) è una scelta politico-metodologica per fare ricerca in collaborazione con gli insegnanti, per lo sviluppo professionale degli insegnanti e per una effettiva ricaduta dei risultati nella realtà scolastica e formativa. La formazione degli insegnanti si muove nella direzione di una trasformazione dell'agire educativo e didattico e persegue la promozione della riflessività dell'insegnante. Le dimensioni imprescindibili che connotano la R-F e che costituiscono altrettante questioni aperte per il ricercatore sono (cfr. <https://centri.unibo.it/crespi/it>): 1. una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento; 2. la creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F; 3. la centratura sulle specificità dei contesti – istituzionali e non – in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti; 4. un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione; 5. l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

2. Lo scenario attuale e la figura “pedagogica” del progettista di formazione

L'avvio del Piano Triennale di Formazione dei Docenti 2016-2019 (Miur, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione Direzione generale per il personale scolastico – D.M. 797/2016, previsto dalla legge 107/2015) ha consentito di realizzare una varietà di attività di aggiornamento e formazione sull'intero territorio nazionale, mettendo alla prova nuove metodologie, e soprattutto ruoli dei diversi soggetti (dai progettisti della formazione ai formatori) (Cfr. Miur, 2018).

Ma come per altre esperienze di formazione degli insegnanti in servizio in Italia la normativa pur avendo definito con chiarezza e determinazione il ca-

rattere obbligatorio, non ha esplicitato altrettanto la tempistica e progettualità di questa formazione⁴.

Considerando il Piano triennale di formazione docenti come un importante scenario “pedagogico”, che investe (e investirà) migliaia di insegnanti e di scuole, la riflessione della comunità pedagogica (istituzionale, associativa e accademica) può e deve contribuire non solo sul piano scientifico-culturale, ma operativamente, presidiando e gestendo il ruolo centrale del “progettista di formazione”, e realizzare, come auspicabile, quelle forme di miglioramento qualitativo della formazione, lo sviluppo della professionalità docente, il miglioramento degli esiti degli allievi, e l’efficacia dei modelli didattici ed organizzativi. Solo in tal modo sarà possibile sviluppare piani di ricerca-formazione reali ed autentici, gestendo la pianificazione delle diverse modalità organizzative (e specifiche priorità formative. Il ruolo di regia formativa in tal modo permetterebbe di accompagnare i processi di formazione continua con piani di quasi-sperimentazione, monitoraggio e documentazione e apportare un’opportuna qualificazione dell’offerta formativa, all’interno di ottiche interdisciplinari e collegiali, coinvolgendo gli insegnanti in autentici processi di co-costruzione delle attività formative, in percorsi comuni di ricerca, in un quadro di collaborazione inter-istituzionale.

Un’occasione di formazione su larga scala da non “sprecare”, anche per portare “evidenze” alla riflessione pedagogica nei diversi e interconnessi contesti istituzionale-scolastici, associativo-professionali, scientifico-accademici, sulla progettazione e sperimentazione di modelli formativi per la professionalità insegnante.

4 *Il tempo che gli insegnanti dedicano allo sviluppo professionale dipende in parte da come la normativa centrale inquadra le attività di formazione. In paesi in cui non è considerato un dovere professionale o una necessità per la promozione, la tendenza (espressa in giorni) è inferiore alla media europea e anche il numero di tematiche offerte è sotto la media europea. Invece, nei paesi in cui lo sviluppo professionale viene considerato sia un dovere professionale che un requisito per la promozione, la tendenza è quella di superare le medie europee. Il modo in cui le autorità educative centrali considerano la partecipazione allo sviluppo professionale come un dovere varia enormemente. Per alcuni si tratta solo di un impegno nominale, mentre altri specificano il numero minimo di giorni o ore da seguire e, in alcuni casi, uno o più materie obbligatorie su cui formarsi. (INDIRE, 2016, p.14).*

Bibliografia

- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD.
- Caena M. (2011). *Literature review. Quality in Teachers' continuing professional development Education and Training 2020*. Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. European Commission: Bruxelles.
- Darling-Hammond L., Hyster M.E., Gardner M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- INDIRE (2016). I Quaderni di Eurydice Italia, 2016, *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*: <<http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/02/La-professione-docente-in-Europa.pdf>>
- Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Bruxelles: European Commission.
- MIUR (2018). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio documenti di lavoro*. <<http://www.miur.gov.it/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>>.
- Nigris E. (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma. Carocci.
- Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando (Ed. or. 1996).
- Perrenoud P. (2002). *Dieci Nuove Competenze per Insegnare*. Roma: Anicia (Tit. or.: *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. ESF, Paris, 1999).

II. Piano nazionale per l'educazione alla sostenibilità. Un'interpretazione pedagogica

Cristina Birbes

Università Cattolica del Sacro Cuore

Premessa

L'idea di una civiltà realmente sostenibile richiede una trasformazione culturale, sintesi virtuosa tra tutela dell'ambiente, benessere umano e produttività economica, che coinvolga la realtà dell'educazione e le attività formative.

Dalla connessione tra educazione e sostenibilità si evince la necessità di investire in processi educativi e formativi e, nel far questo, di porre al centro degli stessi l'*humanum*, promuovendo comunità di vita sostenibili, nel segno di un policentrismo formativo per la sostenibilità, che connetta il conoscere e l'agire, il sapere con il saper fare e il saper essere. La ricerca pedagogica sull'ambiente non può prescindere dai luoghi istituzionali dell'istruzione per perseguire la qualità dell'essere-con, la realtà del bene comune, cercando di rispondere ai bisogni attuali, orientando l'agire individuale e collettivo a partire dalla consapevolezza dell'interdipendenza uomo-ambiente.

In che modo, in quali forme, con quali attenzioni educative e didattiche il *Piano per l'educazione alla sostenibilità* sollecita a ripensare la formazione docenti e la progettazione formativa d'istituto?

Sulla scia dell'*Agenda 2030* per lo sviluppo sostenibile approvata nel 2015, dell'Enciclica *Laudato si* (Francesco, 2015), della conferenza parigina *COP21*, della pubblicazione della *Strategia nazionale per lo sviluppo sostenibile* da parte del ministero dell'Ambiente, del *Piano d'azione* dell'Unione europea *per l'economia circolare*, la sensibilità e la centralità attribuita negli ultimi anni al tema della sostenibilità sollecitano la promozione di specifiche competenze in diversi settori professionali, in particolare nel campo dell'educazione e dell'istruzione.

Il *Piano nazionale per l'educazione alla sostenibilità* può configurare un quadro epistemologico nel quale collocare i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile ed in particolare il quarto, "fornire un'educazione di qualità", nel sistema di istruzione nazionale, anche alla luce del lascito educativo e culturale dell'*Espos-*

sizione Universale del 2015; un mezzo per ri-orientare i nostri sistemi educativi in modo che possano guidarci verso un futuro di prosperità.

1. Il senso dell'*educazione* per la sostenibilità

Istruzione, educazione, formazione di qualità sono le fondamenta su cui deve poggiare tutto l'edificio dell'*Agenda 2030*. Realizzare il Goal 4 “Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti” è il primo passo per conseguire anche gli altri 16 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile.

Secondo una visione realistica e non illusoria o ideologica la sostenibilità può configurare “un processo che dà vita, sviluppa (sostiene, appunto) la persona umana nella sua globalità, la comunità territoriale in cui vive, la società in cui opera, l'ambiente che la comprende” (Birbes, 2017, p. X).

L'*incipit* del percorso politico-istituzionale teso alla sostenibilità risale al 1972 anno in cui si tenne la *Conferenza di Stoccolma sull'Ambiente umano* e nella quale l'ambiente fu per la prima volta considerato una delle dimensioni essenziali dello sviluppo umano.

A trent'anni dal *Rapporto Bruntland*, che nel 1987 diede nel documento *Our Common Future* la prima definizione di *sviluppo sostenibile*, siamo ancora in viaggio verso la meta della sostenibilità. Nel 2005 il *DESS*, Decennio proclamato dalle Nazioni Unite per l'Educazione alla Sviluppo Sostenibile, apre una fase di riflessione e operatività, di condivisione e di elaborazione di progettualità educative comuni, inducendo tutti e ciascuno a condividere la medesima responsabilità di sorreggere, proteggere, mantenere, nutrire il mondo e tutti i suoi abitanti, rendendoci capaci di coltivare in pienezza la nostra umanità, riscoprendo il nostro destino comune nei pluriversi della vita.

Il ruolo dell'educazione è essenziale per la transizione verso la sostenibilità (Huckle, Sterling, 2014). Questa può essere possibile solo se il concetto di sostenibilità diventa parte integrante del percorso educativo, rafforzando la sua presenza nei curricula scolastici e nella formazione dei docenti.

Laddove si promuovono percorsi di sostenibilità non è sempre così diffuso veder coltivata la dimensione educativa con il prevalere di una logica di natura tecnica e/o politica.

Come è ben richiamato da E. Morin le riforme politiche da sole, le riforme economiche da sole, le riforme educative da sole, sono destinate all'autosufficienza e al fallimento. “Ciascuna riforma può progredire solo se progrediscono

anche le altre. Le vie riformatrici sono correlate, interagenti, interdipendenti” (Morin, 2012, p. 25).

“Per riconquistare la nostra piena natura umana dobbiamo ri-conquistare l’esperienza della connessione con l’intera trama della vita. La sostenibilità coinvolge sempre un’intera comunità. Questa è la profonda lezione che dobbiamo apprendere dalla natura. Gli scambi di energie e di risorse in un ecosistema sono sostenuti dalla penetrante cooperazione. La vita non ha conquistato il pianeta combattendo, ma con la cooperazione, l’associazione e le reti” (Capra, 1997, p. 325).

La mediazione educativa e partecipativa è essenziale per “costruire insieme un bene comune” (Mortari, 2017, p. 9), per avvicinare e coinvolgere i cittadini; senza educazione le politiche per la sostenibilità rischiano di essere percepite come decisioni meramente tecniche, il più delle volte non comprese e avversate.

È necessario educare alla sostenibilità intesa come opportunità e sfida: non è più sufficiente oggi conoscere meglio l’ambiente per comportarsi conseguentemente in modo più responsabile nei suoi confronti. Così come ancora non è sufficiente essere consapevoli se poi non si posseggono gli strumenti appropriati all’azione responsabile e ponderata e da ultimo, se non si è direttamente partecipi dei cambiamenti.

Il contributo imprescindibile dell’educazione alla costruzione di società più sostenibili deve essere rivendicato e sostenuto. L’educazione come passione per il futuro è una delle leve fondamentali attraverso cui orientare all’azione, per rendere la persona competente e consapevole, libera e creativa, dotata di senso civico, capace di progettarsi e progettare.

La sostenibilità si fa con le scuole di tutti i giorni, con le relazioni di rispetto e di accoglienza reciproche, nei curricoli di tutte le discipline, nella semplicità delle procedure burocratiche, nell’efficacia nel gestire le risorse economiche (Malavasi, 2007). Essa si esprime nei volti delle persone, nelle comunità, nelle culture, *in primis* educandoci al cambiamento.

Il pianeta, l’ambiente, l’umanità, possono continuare a vivere solo cambiando, evolvendosi, a piccoli passi (Thaler, Sunstein, 2008) così da adattarsi alle condizioni emergenti, nella consapevolezza che prendersi cura dell’ambiente significa prendersi cura anche di noi stessi.

2. L'educazione allo sviluppo sostenibile a scuola: si comincia dai docenti neo-assunti

Sono forse ancora pochi i docenti che hanno nel loro *curriculum* un'impronta sostenibile e di questi quasi nessuno la inserisce come parte integrante nella propria professione oltre a non saperla utilizzare concretamente sul piano didattico. In questa prospettiva può essere utile ripensare, in maniera condivisa e interdisciplinare, il significato dell'educare alla sostenibilità a partire dalla formazione degli insegnanti.

L'*Agenda 2030* pone una sfida di portata epocale: “trasmettere a tutti gli studenti le conoscenze e competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile” (Goal 4.7), mettendo il benessere delle persone e del pianeta al centro della politica, dell'economia e della società. Questo impone di riorientare il tradizionale modo di governare, di produrre e di consumare, ma anche di educare e di “fare scuola”.

Per orientare l'offerta formativa in prospettiva sostenibile si deve intervenire sui percorsi di formazione degli insegnanti, sia iniziale che in servizio, ma anche, a monte, sui programmi disciplinari universitari.

Il *Piano per l'educazione alla sostenibilità*, emanato nel luglio 2017 dal Ministro all'Istruzione Valeria Fedeli, grazie al supporto del gruppo di lavoro “Scuola, Università e Ricerca per l'Agenda 2030”, coordinato da Enrico Giovannini, è coerente con la *Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile*, prevista dalla legge 221 del 2015. Esso, nel riconoscere la rilevanza formativa dello sviluppo sostenibile per costruire una *Buona Scuola*, si compone di 20 azioni suddivise in quattro macroaree: edilizia e ambienti, didattica e formazione docenti, università e ricerca, informazione e comunicazione.

In particolare in relazione all'area “didattica e formazione docenti”, il *Piano*, nel rivedere la loro formazione, inserisce la tematica della sostenibilità come caratteristica ricorrente e fondante del loro percorso professionalizzante, prevede di aggiornare le linee guida sull'Educazione Ambientale e quelle sull'Educazione Alimentare, integrandole in un unico documento per l'Educazione alla Sostenibilità; di inserire moduli formativi sull'educazione alla sostenibilità nella formazione docenti neoassunti, sia all'interno dei quattro laboratori previsti sia sul portale INDIRE, attraverso moduli *e-learning*; di aggiornare le linee guida per la formazione in servizio, per diffondere una progettazione formativa nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa orientata all'Educazione alla Sostenibilità.

Uno degli intenti del *Piano* è stato quello di trasformare il sistema di istruzione e formazione in agente di cambiamento verso un modello di sviluppo

sostenibile, facendo in modo che le politiche del MIUR siano coerenti con i 17 obiettivi dell'Agenda 2030, per costruire società eque, sostenibili e prospere (Giovannini, 2018).

L'educazione alla sostenibilità si è posta come elemento emblematico e trasversale dei curricula scolastici, prospettiva chiave della progettualità formativa volta allo sviluppo di comportamenti consapevoli e responsabili nei confronti dell'ambiente, della persona e della comunità.

In continuità con il suddetto *Piano*, nel quadro della legge 107/2015 è il *decreto* MIUR n. 33989 del 2 agosto 2017 sugli orientamenti preliminari per la progettazione delle attività formative per i docenti neoassunti per nell'anno scolastico 2017/18. Esso, facendo leva sulle potenzialità offerte dal *Piano di formazione dei docenti* 2016-2019, impone nel monte ore complessivo di 50 ore di formazione, l'inserimento, tra i nuclei tematici fondamentali dei laboratori formativi, dell'educazione allo sviluppo sostenibile (10 ore), come questione di grande rilevanza sociale ed educativa.

L'obiettivo è quello di stimolare nei docenti neoassunti una progettazione didattica che, nelle modalità, nei contenuti e nell'organizzazione dei percorsi educativi, evidenzia, anche negli insegnamenti delle varie discipline, i collegamenti trasversali con i temi dello sviluppo sostenibile e che sia in grado di formare cittadine e cittadini attivi, consapevoli e responsabili.

Il *Piano per l'educazione alla sostenibilità* e il *decreto n. 33989* non dovrebbero porsi soltanto come strumenti di coordinamento tra *Agenda 2030* e sistema scolastico italiano, tanto meno configurarsi quali elementi programmatici puramente applicativi: la sostenibilità non è un obbligo ma dovrebbe diventare un desiderio (Cianciullo, 2018), una spinta rigeneratrice di qualità, traducibile in azioni partecipate, per uscire dalla trappola di un inquinamento ambientale e noologico (Mortari, 2001), che minaccia i nostri livelli di benessere.

Se si concorda con J. Dewey che l'esperienza, è "della e nella natura" e che "tutti gli studi nascono da diversi aspetti dell'unica Terra e dell'unica vita vissuta su di essa" (Dewey, 1973, p. 21), si potrebbe intendere l'educazione alla sostenibilità, come uno sfondo integratore capace di risignificare il cammino verso il futuro del pianeta, ma anche della scuola nella sua interezza, coltivando l'umanità, muovendo dalla *essere* insegnanti, non semplici mezzi di trasmissione di conoscenze ma "eventi umani" (Bruner, 1986).

Tra controversie e ambiguità di diverso genere, la cultura della sostenibilità rappresenta una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione istituzionale, l'ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà (Malavasi, Iavarone, Orefice, Pinto Minerva, 2017). Il cammino verso un futuro sostenibile inizia dall'offrire alle nuove ge-

nerazioni esempi di umanità adulta, testimonianza empatica di *buon vivere* (Rifkin, 2009).

Bibliografia

- Birbes C. (ed.) (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bruner J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Capra F. (1996). *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*. New York: Anchor Books Doubleday (trad. it. *La rete della vita. Perché l'altruismo è alla base dell'evoluzione*, Rizzoli, Milano 1997).
- Cianciullo A. (2018). *L'ecologia del desiderio. Curare il pianeta senza rinunce*. Sansepolcro: Aboca.
- Dewey J. (1929). *Experience and Nature*. London: George Allen & Unwin Ltd (trad. it. *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1973).
- Francesco (2015). *Laudato si'*. Lettera enciclica sulla cura della casa comune.
- Giovannini E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Huckle J., Sterling S. (2014). *Education for sustainability*. London: Earthscan.
- Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (eds.) (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (ed.) (2007). *L'impresa della sostenibilità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Morin E. (2011). *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité*. Paris: Fayard (trad. it. *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Raffaello Cortina, Milano 2012).
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2017). Costruire insieme un bene comune. In L. Mortari (ed.), *Service learning. Per un apprendimento responsabile* (pp. 9-24). Milano: Franco Angeli.
- Rifkin J. (2009). *The empathic civilization*. Cambridge: Polity Press.
- Thaler R., Sunstein C. (2008). *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. London: Penguin books.

III.

Formare gli insegnanti, costruire solidarietà. Profili epistemologici

Sara Bornatici

Università Cattolica del Sacro Cuore

1. Scuola, impegno sociale, formazione

Accompagnare i docenti in un percorso di crescita professionale continua significa guidarli in un cammino che, oltre a potenziare conoscenze disciplinari e didattiche specifiche, si preoccupi di formarli nel segno di uno sviluppo umano integrale, così da essere in grado di offrire agli studenti occasioni per trasferire in modo significativo nel proprio contesto di vita le competenze maturate a scuola.

Muovendo dall'assunto secondo il quale "la dimensione sociale è strettamente connessa con l'educazione, in quanto espressione relazionale della persona" (Pati, 2007, p. 49), sostenere nella scuola un atteggiamento partecipativo alla vita della propria comunità si configura come un'attività strutturale, una sfida che richiede ai docenti una vera e propria inversione di rotta, un cambiamento epistemologico per ridefinire l'idea di persona, di curriculum, di educazione.

La consapevolezza di una comune appartenenza e di un futuro condiviso richiede "itinerari formativi rivolti alla maturazione di una responsabilità che aiuti effettivamente a crescere" (Malavasi, 2016, p. 32), rigenerando coscienze critiche, impegno, progettualità.

I sistemi formativi, vocati all'elaborazione e trasmissione di nuove forme di sapere, possono fornire le coordinate per guidare importanti processi di cambiamento, esperienze di apprendimento ad alta intensità relazionale. Preoccuparsi affinché gli studenti possano contaminare attraverso saperi e buone pratiche il proprio contesto di appartenenza, intervenendo soprattutto laddove siano presenti fragilità e vulnerabilità, pone a tema una dimensione, quella della solidarietà, che raramente trova dimora nei curricoli scolastici e viene ritenuta dai più un elemento di cui la scuola non è chiamata a farsi carico.

In numerosi documenti nazionali e internazionali si possono tuttavia ritrovare molteplici istanze che fanno comprendere come la solidarietà sia un ele-

mento cruciale per modificare il nostro modo di entrare in rapporto con il sapere e con le competenze che da individuali possono diventare uno stimolo per il bene comune, a servizio di una società equa, inclusiva e aperta.

A titolo emblematico è utile considerare i diciassette Obiettivi di Sviluppo Sostenibile che costituiscono l'Agenda 2030, adottata nel settembre 2015 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite come risposta globale per la costruzione di una società sostenibile: in ognuno di essi è pregnante il richiamo alla solidarietà internazionale e intergenerazionale per rafforzare il senso di cittadinanza terrestre. Tra le priorità che costituiscono il contenuto più autentico di tale documento, le persone, il pianeta, la prosperità, la pace e il partenariato, la dimensione solidale è un elemento che fa da filo conduttore. In particolare, il quarto obiettivo, dedicato all'educazione di qualità, assume come sia indispensabile assicurare che entro il 2030 “tutti gli allievi abbiano delle conoscenze e abilità necessarie per promuovere uno sviluppo sostenibile, inserendovi fra l'altro [...] nuovi stili di vita, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e non violenza, la cittadinanza globale e l'apprezzamento della diversità culturale “ (ONU, 2015, p.17).

La sostenibilità pertanto non si configura come un valore in sé, ma come una scelta solidale, radicalmente funzionale alla promozione di “una comunità globale che pensa al futuro e agisce in armonia” (Sachs, 2008/2010, p. 91).

Cosa significa per un docente essere formato per formare a sua volta alla cultura della solidarietà? La solidarietà può essere un motore affinché gli insegnanti si confrontino su quella dimensione della persona non legata al solo accumulo di conoscenze?

Senza pretesa di essere esaustivi, si individuano alcuni elementi che possono accompagnare una riflessione attorno a queste domande.

A titolo emblematico le sollecitazioni che seguono fanno riferimento ad un questionario semistrutturato somministrato da un'équipe di ricerca di Alta Scuola per l'Ambiente dell'Università Cattolica del Sacro Cuore nel corso dell'anno di formazione e prova a 90 docenti neoassunti della scuola primaria e della secondaria di primo grado. Attraverso questo strumento si è cercato di esplorare se tra le proposte educative e didattiche riferite all'Istituto di provenienza, fossero individuabili elementi percepiti dai docenti come rilevanti rispetto al tema della sostenibilità con particolare riferimento alla solidarietà.

Per quanto non generalizzabili, i risultati del questionario danno luogo ad alcune riflessioni secondo un'impostazione mutuata da Cadei (2005, p. 197) la quale afferma che la tensione autentica della ricerca educativa non risiede nel proporre una fotografia del reale, bensì nelle istanze dell'interpretazione e della trasformazione.

Dai questionari emerge come la solidarietà, intesa dai più quale atteggiamento di condivisione consapevole nel riconoscimento delle singole diversità, configuri una dimensione irrinunciabile a cui la scuola deve tendere se vuole realizzare in modo pieno e partecipato il diritto all'istruzione, offrendo soluzioni per contrastare la povertà culturale e educativa che affligge molti minori.

Se in diversi istituti da cui provengono i docenti che hanno risposto al questionario sono attivi progetti volti a sensibilizzare gli studenti riguardo alle tematiche della diversità e dell'accettazione dell'altro, ancora rare ed estemporanee sono le esperienze che aprono la scuola al territorio per configurare un'originale occasione di crescita, una costante sollecitazione sul piano didattico progettando nuovi scenari educativi nel segno del bene comune.

Del tutto assenti iniziative che formino i neo-docenti alla condivisione e alla solidarietà, quasi come se fosse una caratteristica scontata di cui l'insegnante debba per sua natura essere 'portatore' o addirittura un aspetto che esuli dal profilo del docente.

2. *Service learning* e solidarietà, per uno scenario di cambiamento possibile

La grande importanza assunta dai concetti di conoscenza e di apprendimento ha da procedere congiuntamente al riconoscimento della necessità di garantire a tutti cittadini occasioni di formazione che investano anche la sfera sociale e relazionale.

È possibile rinvenire presupposti pedagogici che rendono la solidarietà un elemento da avvalorare nelle proposte formative rivolte ai docenti?

Per dare una risposta il più possibile esaustiva a tale questione è utile considerare il bisogno di educare a un pensiero capace di accettare, con uno sguardo ampio e proiettato verso il futuro, il punto di vista dell'altro, generando tolleranza e cura; avvalorare il senso di gruppo e di comunità, facendo fiorire quella "preparazione umana" che va oltre i contenuti disciplinari è il viatico per un'educazione di qualità. Serve di conseguenza una nuova figura di insegnante capace di porsi come interprete del cambiamento strutturale e dell'innovazione in materia di istruzione, diventando così "un professionista dell'educazione e della formazione [...] effettivo protagonista dell'agire educativo, inteso come processo formativo scolastico" (Riva, 2008, p.149).

Il valore euristico della solidarietà risiede in seconda istanza nella promozione tra i docenti di una maggiore capacità di condividere il proprio lavoro, di mettere a disposizione della comunità scolastica idee, progetti, azioni. Saper lavorare con gli altri e per gli altri nella prospettiva di una collaborazione pro-

fessionale permanente, dell'attenzione alla persona per una società equa e inclusiva richiede un'autentica e profonda riflessione antropologica e morale.

I percorsi formativi rivolti agli insegnanti hanno da essere improntati alla promozione di una coscienza partecipativa per far prevalere cooperazione su competitività, incoraggiando lo sviluppo di una progettazione educativa sostenibile quale strumento per manifestare responsabilità sociale e apertura verso la collettività in generale. L'educazione alla solidarietà assume un ruolo strategico in quanto marca l'irreversibilità dell'azione umana, consente di riscoprire il valore della relazione chiamandone in causa la portata ontologica, aprendo la strada ad una progettualità attiva e consapevole. Tale prospettiva indica il carattere dinamico che ha da contrassegnare la formazione dei docenti, i quali non sono solo chiamati a rivolgersi ad una comunità che apprende, ma sono parte stessa della comunità e concorrono al rafforzamento dell'identità della scuola e al suo radicamento nel territorio. Costruire conoscenze condivise e attivare processi trasformativi capaci di leggere in modo nuovo l'esistente configurano sfide inedite per le istituzioni scolastiche, esprimono tensioni verso un impegno etico che si sostanzia nella cura per l'altro e danno luogo a una nuova progettualità educativa. Iori sottolinea a questo proposito la necessità di non perdere di vista "l'esistenza nel-mondo e con-gli altri", fuggendo qualsiasi deriva autoritaristica che tende a dare vita, "sotto la parvenza educativa, [...] all'annientamento della persona" (Iori, 2015, p. 32).

Emerge una terza istanza, legata alla necessità per gli insegnanti di saper integrare teoria e pratica affinché gli studenti possano iniziare un coinvolgimento permanente in questioni sociali e di vita pubblica. Tra le varie proposte che possono accompagnare questo percorso è interessante la metodologia del *service learning*, prassi educativa "complessa e innovatrice" (Tapia, 2006, p.23) che, concentrandosi sul pensiero critico- riflessivo e sulla responsabilità civica, intende combinare lo studio delle materie disciplinari con l'educazione alla solidarietà e al servizio attraverso l'impegno degli studenti in attività a favore della comunità nella quale essi sono inseriti.

Chi apprende non è pertanto considerato mero fruitore di un sapere individuale, in una prospettiva di autoreferenzialità cognitiva; i contenuti delle discipline che il curriculum scolastico offre, devono essere spendibili e finalizzati allo sviluppo di competenze attive e alla costruzione del bene comune, promuovendo importanti elementi connessi alla dimensione etica del servizio. Brezinka suggerisce che "quanto più gli uomini devono vivere insieme a stretto contatto, tanto più essi sono destinati alla reciproca considerazione, all'amici- zia, all'onestà, alla tolleranza [...]. Importanti diventano virtù morali fonda-

mentali come la coscienza della responsabilità, la solidarietà, la benevolenza quali elementi della formazione generale” (2009, p. 85).

Promuovere apprendimenti nel servire la comunità designa pertanto un impegno costitutivo di una scuola che fonda la propria *vision* su chiari riferimenti assiologici, assume “la revisione dell’idea di uomo in relazione alle connessioni coevolutive con tutto quanto è altro da sé” predispone “le linee della formazione necessaria all’uomo planetario e globale, per delineare le competenze indispensabili per fronteggiare la complessità attuale e futura” (Margiotta, 2015, p. 70).

Bibliografia

- Brezinka W. (2009). “Formazione generale”: significato e limiti di un ideale. *Pedagogia e Vita*, 1: 73-86.
- Cadei L. (2005). *La ricerca e il sapere per l’educazione*. Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- Iori V. (2015). I lati oscuri dell’educazione e le zone buie della pedagogia. In V. Iori, D. Bruzzone (eds.), *Le ombre dell’educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi* (pp. 31-46). Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2016). Ecologia integrale, educazione! In C. Giuliodori, P. Malavasi (eds.), *Ecologia integrale Laudato si’. Ricerca, formazione, conversione* (pp. 31-42). Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione*. Carocci: Roma.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo. L’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In <https://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf> (ultima consultazione: 28/05/2018).
- Pati L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Riva M.G. (2008). Professionalità riflessiva e relazionale dell’insegnante. In M.G. Riva (ed.), *L’insegnante professionista dell’educazione e della formazione* (pp. 135-239). Pisa: ETS.
- Sachs D.J. (2008). *Common Wealth: Economics for a Crowded Planet*. New York: The Penguin Press (trad. it. a cura di P. Canton, *Il bene comune. Economia per un pianeta affollato*, Mondadori, Milano 2010).
- Tapia M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell’apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.

IV. I settori M-EDF nella formazione degli insegnanti primari

Francesco Casolo
Università Cattolica di Milano
Mario Lipoma
Università di Enna "Kore"

Introduzione

Oggi è più che mai importante la formazione di futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria orientata alla valorizzazione di una didattica incorporata che induci, fin dai primi anni di vita alla scelta di attività ludico-motorie abitudinarie e spontanee. Al momento tale formazione viene demandata al percorso universitario per gli insegnanti primari denominato "Scienze della formazione primaria" e appartenente alla classe delle lauree magistrali a ciclo unico LM85bis nella cui tabella ministeriale sono previsti 9 CFU da conseguire attraverso insegnamenti afferenti ai settori scientifico disciplinari M-EDF/01e M-EDF/02. Tale partizione, negli attuali corsi di studio nazionali, si traduce nell'attivazione di un insegnamento annuale (60 ore pari a 8CFU) o di due insegnamenti semestrali (30+30 ore pari a 4+4 CFU) con l'aggiunta di un laboratorio (20-25 ore pari a 1CFU). Questo percorso non viene considerato sufficiente a formare le competenze per una efficace didattica motorio-sportiva nei futuri insegnanti primari. La convinzione unanime è che tali CFU vadano implementati.

1. I settori M-EDF/01 e M-EDF/02 come settori educativi

I bambini di oggi hanno la necessità di muoversi per due ragioni: la prima viene ripresa e sottolineata dagli studi neuroscientifici che dimostrano come le esperienze motorie siano il presupposto più importante per lo sviluppo cognitivo e socio-affettive (Lidor, 2004); in secondo luogo, attraverso una pratica motorio-sportiva costante e abitudinaria vengono tutelati l'accrescimento e la maturazione dei sistemi biologici fondamentali nonché un buon grado di conservazione funzionale dell'organismo umano (Piercy et al., 2015).

I settori M-EDF/01¹ (Metodi e didattiche delle discipline motorie) e M-EDF/02² (Metodi e didattiche delle discipline sportive) si occupano della ricerca e dell'insegnamento in questi due contesti. Attualmente sono presenti nel sistema universitario italiano in più corsi di studio, tra cui:

- LM 85 Bis «Scienze della formazione primaria»
- L 22 Scienze Motorie e dello sport
- LM 67 Scienze e tecniche delle Att. Motorie preventive e adattate
- LM 68 Scienze e tecniche dello sport

Dalle declaratorie riportate in nota è evidente la connotazione didattico-educativa – non medico-clinica – di questi settori. Gli insegnamenti universitari che, ai sensi del D.L.n. 178 dell' 8 maggio 1998, sono riconducibili a tali settori sono riportati nella tabella 1 (evidenziati in neretto quelli recuperabili e utili per la LM85Bis).

SSD	Insegnamenti di afferenza (in neretto quelli fruibili per la LM85bis)
M-EDF/01	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Teoria e metodologia del movimento umano</i> – <i>Metodi e didattiche delle discipline motorie</i> – <i>Teoria, tecnica e didattica dell'attività motoria per l'età evolutiva</i> – <i>Teoria, tecnica e didattica delle attività motorie per l'età adulta e anziana</i> – <i>Teoria, tecnica e didattica delle attività motorie di gruppo, ricreative e del tempo libero</i> – <i>Teoria, tecnica e didattica dell'attività motoria sportiva "adattata"</i> – <i>Teoria, tecnica e didattica dell'educazione motoria preventiva e compensativa</i>

- 1 Declaratoria s.s.d. M-EDF/01 “**Metodi e didattiche delle attività motorie**. Il settore, riferibile a quello denominato “scienze dell’attività motorie” istituito dal decreto legislativo 8 maggio 1998 n.178, si occupa dello sviluppo e dell’insegnamento di teorie, tecniche e metodi per l’educazione fisica e motoria generali o rivolte a particolari gruppi o classi di età”
- 2 Declaratoria s.s.d. M-EDF/02 “**Metodi e didattiche delle attività sportive** Il settore, riferibile a quello denominato “scienze delle discipline sportive” istituito dal decreto legislativo 8 maggio 1998 n.178, si occupa dello sviluppo di teorie, tecniche e metodi per l’allenamento e per la pratica delle differenti attività sportive e delle valutazioni dei rendimenti e delle attitudini atletiche.

<p>M-EDF/02 <i>Metodi e didattiche delle discipline sportive</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Teoria e metodologia dell'allenamento</i> – <i>Teoria, tecnica e didattica degli sport individuali</i> – <i>Teoria, tecnica e didattica degli sport di squadra</i> – <i>Teoria, tecnica e didattica degli sport natatori</i> – <i>Metodi di valutazione motoria e attitudinale nello sport</i> – <i>Organizzazione degli organismi sportivi</i>
--	--

Tabella 1

Dal punto di vista terminologico le declaratorie di entrambe i settori parlano di “Discipline”..... e non di “Scienze” motorie! La differenza, apparentemente sottile, è invece di sostanza. Le discipline motorie riconducono i settori M-EDF a quegli insegnamenti professionalizzanti il cui scopo è quello di fornire ai futuri operatori del movimento e dello sport gli “attrezzi del mestiere” (la didattica e la metodologia dell’insegnamento, i percorsi di apprendimento per acquisire le abilità motorie e per avvicinarsi agli sport, gli esercizi e le esercitazioni in ottica neuro-scientifica). Come tali devono essere insegnati solo da coloro che provengono da una formazione universitaria integrata dalle scienze umane e dalla conoscenza pratica delle attività motorie e delle attività sportivo-educative. In secondo luogo i settori M-EDF non appartengono all’area bio-medica e non sono inseriti nell’ambito della patologia ma in quello della normalità declinata per l’uomo nell’arco di vita nelle tre fasi riguardanti lo sviluppo, la stabilizzazione e l’involutione. Non ha senso pertanto che vengano fagocitati dalla dimensione clinico-sanitaria e insegnati da medici. Nel contesto educativo gli insegnamenti che afferiscono a tali settori dovrebbero portare i futuri insegnanti primari alla consapevolezza culturale delle potenzialità educative delle attività ludico-motorio-sportive. Nella tabella 2 si propongono una serie di temi trattabili all’interno dei 9 CFU M-EDF per i corsi di studio in Formazione Primaria.

Il movimento e le sue forme nell'ambito della cultura e dei valori contemporanei;

Funzioni e strutture del movimento umano;

La carenza di movimento: ipocinesi ed analfabetismo motorio;

Neuroscienze, sviluppo motorio e intellettuale: relazioni tra accrescimento corporeo e sviluppo cognitivo, socio-affettivo e morale;

Ontogenesi ed evoluzione degli schemi motori di base dalla nascita agli 11 anni;

Acquisizione delle abilità motorie e sviluppo delle capacità coordinative e condizionali nell'età evolutiva;

Sviluppo della espressività corporea e della socialità;

Schema corporeo e self efficacy: educazione sensoriale, posturale e respiratoria;

Percezione ed organizzazione spazio-temporale e sviluppo della lateralità;

Dagli schemi motori di base alle prime forme di gestualità applicata allo sport;

Principi generali di gradualità e progressività nell'impiego del movimento e le variabili metodologico – didattiche;

Dalla macro progettazione alla programmazione operativa: la sequenza didattica, l'unità di lavoro e l'unità di apprendimento per le differenti età;

Tabella 2

2. Neuroscienze e embodied cognition

A sostegno di una interpretazione principalmente educativa dei settori M-EDF nella formazione dei futuri insegnanti primari esistono studi che attestano l'efficacia di una azione educativa che possa sempre più coinvolgere la dimensione della corporeità e di tutto ciò che si porta appresso: empatia, emotività, intelligenza, socialità e inclusione (Rizzolatti, Senigaglia, 2006). Dalle neuroscienze sono state confermate gran parte delle intuizioni provenienti dagli studi empirici di ambito psico e socio-motorio. I concetti più importanti che suggellano e orientano l'azione educativa verso una didattica sempre più incorporata sono le seguenti:

1. Siamo nati per muoverci: i numeri delle parti che compongono il nostro corpo ci dicono che la nostra dotazione anatomica è importante e non può essere intesa per un corpo preposto per la staticità.
2. Il sistema motorio non è semplicemente un sistema esecutivo, ma è parte del sistema nervoso. I compiti di tale sistema non sono solo quelli di gestire l'esecuzione dei movimenti ma, al contrario e in sinergia con il sistema sensoriale quelli di interagire con l'ambiente attraverso funzioni che si strutturano nel corso dell'età evolutiva. Ne consegue che fin dalla nascita il sistema senso-motorio e la produzione di esperienze motorie sono alla base della conoscenza e della strutturazione neuronale cerebrale. Il bambino impara attraverso il fare, l'agire e il muoversi nell'ambiente che di fatto costituiscono i modi con cui impariamo in prima persona a rapportarci con l'ambiente, a strutturare lo spazio e il tempo, a inibirci e a autocontrollarci.
3. L'agire alla base della relazione con gli altri. Attraverso le tre forme di base del movimento umano (le posture, gli atti segmentari e gli schemi globali) si sviluppano le forme di relazione e di conoscenza del mondo (gli altri, gli oggetti, lo spazio). Inoltre il sistema a specchio non legittima solamente l'apprendimento per imitazione dal punto di vista neuro-fisiologico ma pone l'espressività corporea alla base della relazione con gli altri. La sincronizzazione con l'altro ricrea l'empatia e lo specchio non è solo identica attivazione muscolare ma anche sincronizzazione emotiva.

3. Quale didattica per le Scienze motorie nella formazione primaria?

In questo importante quadro d'insieme, si rende necessaria una profonda rivisitazione della didattica dell'educazione motoria. Se fino a pochi anni or sono poteva ritenersi sufficiente una forma di insegnamento/apprendimento prescrittiva e imitativa (ad es. gli esercizi analitici da eseguire in palestra) ora, con la scoperta delle potenzialità educative delle attività motorio-sportive, si aprono fronti e prospettive di ricerca nuove e innovative. Non siamo ancora in grado di sovvertire la didattica tradizionale quanto invece di affiancare alla stessa strategie innovative di impronta neuro-scientifica basate ad esempio sulla scelta di attività nuove e piacevoli (il recupero dei giochi tradizionali-popolari) piuttosto che noiose e ripetitive, o ancora orientate ad uno stile di apprendimento meno prescrittivo/riproduttivo e più coinvolgente e produttivo (Rivoltella, 2013). Non abbiamo il tempo di discuterne e di argomentare a fondo la questione e rimandiamo il lettore agli esiti dei prossimi lavori di ricerca.

Conclusioni

I futuri insegnanti, se vorranno considerare il bambino al centro della loro azione educativa, non potranno trascurare la sua naturale predisposizione al movimento e la prospettive di una sua maturazione cognitiva attraverso attività motorie e del mantenimento di uno stato di benessere e di salute. Assieme all'educazione alimentare oggi l'educazione motoria tradotta in pratiche abitudinarie di attività, esercizi e giochi di movimento è alla base dello star bene non solo fisico ma anche mentale e dell'auto-percezione positiva del sé. L'insieme delle considerazioni fin qui riportate dovrebbe indurci a credere nella valorizzazione, nei percorsi di formazione dei futuri insegnanti, degli ambiti disciplinari della metodologia e della didattica delle discipline motorie (M-EDF/01) e delle discipline sportive (M-EDF/02). Questa scelta, oggi, è una scelta di cultura.

Bibliografia

- Lidor R. (2004). Developing metacognitive behaviour in physical education classes: the use of task-pertinent learning strategies. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9(1): 0-71.
- Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Piercy K.L., Dorn J.M., Fulton J.E., Janz K.F., Lee S.M., McKinnon R.A., Lavizzo-Mourey R. (2015). Opportunities for Public Health to Increase Physical Activity Among Youths. *American Journal Of Public Health*, 105(3): 421-426.
- Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- UNESCO (2015). *Quality Physical Education (QPE). Guidelines for policy-makers*. UK: Carbon Neutral company. retrieved February, 23, 2015, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002311/231101E.pdf>

V.

Formazione dell'insegnante della scuola primaria e didattica delle attività motorie

Dario Colella
Università di Foggia

Premessa

L'educazione fisica nella scuola primaria contribuisce in modo significativo al processo educativo della persona, promuove l'apprendimento di competenze motorie e delle life skills, concorre ad attuare le misure di prevenzione delle abitudini sedentarie e di promozione della salute, contribuendo ad acquisire stili di vita fisicamente attivi, attraverso numerose e diverse esperienze motorie. La formazione dell'insegnante, riguardo l'ambito dei *metodi e didattiche delle attività motorie*, sulla base di evidenze scientifiche e buone prassi che nel corso degli anni si sono sviluppate, richiede un processo formativo universitario orientato a valorizzare sia le caratteristiche peculiari delle attività motorie per l'età evolutiva sia le interconnessioni tra le attività formative. Nel seguente contributo saranno presentate le direzioni attraverso cui si snodano i contenuti della formazione universitaria, gli obiettivi essenziali, con riferimento all'approccio metodologico-organizzativo ed ai modelli ricorrenti della formazione in servizio.

1. L'educazione fisica nella scuola primaria. Le direzioni del processo formativo

L'educazione fisica nella scuola primaria è una componente essenziale per lo sviluppo motorio, psicologico e sociale del bambino e la promozione di stili di vita fisicamente attivi (Bailey, 2006). Numerosi studi e buone prassi confermano gli effetti positivi delle attività motorie per la prevenzione di malattie non trasmissibili, l'apprendimento di competenze motorie, lo sviluppo psico-affettivo e sociale ed il rendimento scolastico del bambino (Brambilla et al., 2011; Singh et al., 2012; Barnett et al., 2016) ed il contributo significativo dell'educazione fisica per aumentare la quantità e la qualità delle esperienze motorie.

Il processo formativo dell'insegnante è riconducibile alle seguenti direzioni:

- Imparare a muoversi, ovvero, apprendimento motorio e sviluppo delle capacità motorie; la *physical literacy* nella scuola primaria;
- Muoversi per imparare; ovvero, il contributo delle attività motorie per lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale ed i loro rapporti reciproci, le relazioni interdisciplinari curriculari e gli obiettivi trasversali.

Le suddette direzioni oltre a definire i percorsi formativi, evidenziano le sfide culturali, le attualità della ricerca e delle buone prassi che sollecitano l'insegnante ad orientare la didattica delle attività motorie verso l'apprendimento di competenze motorie (educazione del movimento ed attraverso le esperienze motorie) e l'acquisizione di stili vita salutari (educazione al corpo ed alle attività motorie quotidiane).

2. La *physical literacy*

In particolare, la *physical literacy* (o alfabetizzazione motoria) è il processo che consente la graduale acquisizione dell'alfabeto motorio, costituito da schemi motori, varianti esecutive, abilità motorie. Non solo, l'alfabetizzazione motoria consente l'apprendimento delle conoscenze, dei comportamenti ed atteggiamenti correlati alle esperienze motorie vissute dal bambino. Il termine alfabetizzazione motoria indica l'acquisizione e lo sviluppo di uno stile di vita salutare attraverso lo sviluppo di competenze motorie che includono la comprensione e l'autovalutazione dei significati delle esperienze compiute (Whitehead, 2013).

La padronanza delle abilità fondamentali del movimento contribuisce allo sviluppo motorio, cognitivo e sociale del bambino e fornisce le basi per uno stile di vita attivo. Generalmente sviluppate nell'infanzia e successivamente perfezionate in abilità specifiche, variabili in relazione ai contesti di apprendimento, le abilità motorie di base includono le abilità locomotorie (ad esempio corsa e salto), manipolazione o controllo di oggetti (ad esempio afferrare e lanciare) e stabilità (equilibrio e posture). Le abilità motorie di base, costituiscono la struttura del movimento, si sviluppano come ogni funzione della persona, in un rapporto continuo con l'ambiente esterno (Lubans et al., 2010). Il bambino esegue gli schemi motori (rotolare, strisciare, arrampicarsi, camminare, correre, saltare, lanciare/afferrare, calciare; ecc.) nello spazio e nel tempo; il loro rapporto con le posture (flettere, estendere; piegare, circondurre; spingere,

opporsi, ecc.), consente di apprendere abilità motorie più complesse, risolvere problemi motori nella vita di relazione, nel gioco e nello sport, fornire risposte variabili e trasferibili (Gallahue et al., 2012, pp. 52-61). Le abilità motorie di base sono espressioni elementari del movimento e riguardano lo spostamento del corpo nello spazio e nel tempo; sono definite di base perché compaiono per prime e sono le matrici di abilità motorie più complesse; esse sono l'ABC del movimento, i presupposti di successivi apprendimenti e continueranno ad arricchirsi e perfezionarsi durante tutto l'arco della vita. L'apprendimento e lo sviluppo delle abilità motorie durante l'infanzia, dipende dalla crescita e dalla maturazione delle caratteristiche morfologiche, fisiologiche, neuromuscolare del bambino, ma soprattutto dall'ambiente in cui cresce, dalle opportunità che riceve. Il bambino attraverso le attività motorie abituali, i giochi destrutturati e, via via, più strutturati, apprende i concetti spaziali (avanti, dietro, destra, sinistra, sopra, sotto, alto, basso, dentro, fuori, largo, stretto, ecc.), temporali (prima, dopo, veloce, lento, contemporaneo, successivo, alternato, ecc.), quantitativi (tanto, poco, tutto, parte, ecc.) e qualitativi (pesante, leggero, duro, morbido, liscio, ruvido, ecc.) riferiti a ciascuno schema motorio; essi costituiscono le matrici per l'evoluzione degli apprendimenti, trasferibili in differenti alfabeti/linguaggi e contesti. La combinazione di schemi motori e varianti esecutive, anche con l'uso di piccoli attrezzi, favorisce lo sviluppo della coordinazione motoria. La padronanza delle abilità motorie contribuisce ad arricchire il repertorio corporeo-motorio del bambino, sviluppando la percezione di competenza che è un fattore di mediazione per la pratica motoria e lo sviluppo delle competenze motorie nelle diverse età (Lima et al., 2107; Khodaverdi et al., 2015).

3. Stili d'insegnamento e Life Skills

Il contributo dell'educazione fisica e delle attività motorie per lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale è attuato attraverso la scelta degli stili d'insegnamento e delle modalità organizzative. Il modello degli stili d'insegnamento di Moston e Ashworth (2008) riguarda lo studio delle modalità attraverso cui l'insegnante propone le attività ed i compiti motori, il grado di autonomia dell'allievo, le decisioni e le scelte didattiche dell'insegnante. È importante ricordare che i benefici per la crescita della persona non sono, necessariamente, il risultato soltanto della partecipazione alle attività pratiche, le valenze formative, infatti, sono mediate dalle interazioni che si attuano tra allievi ed insegnante; allievi ed allievi, allievo ed insegnante, coinvolti nel processo didattico (Bailey, 2006). Gli stili d'insegnamento, classificati in stili di *riproduzione* e di *produ-*

zione, consentono di promuovere nei bambini l'apprendimento di competenze motorie, modificare le modalità organizzative per aumentare il tempo d'impegno motorio, favorire lo sviluppo di esperienze motorie in diversi ambiti disciplinari (espressività e drammatizzazione; giochi con i piccoli attrezzi, outdoor education, sport, ecc.). La varietà di proposte motorie attraverso l'interazione degli stili d'insegnamento, contribuiscono allo sviluppo di diverse modalità di apprendimento per aumentare, quantitativamente e qualitativamente, il repertorio motorio individuale. La scelta degli stili d'insegnamento in rapporto agli ambiti d'intervento curriculare, inoltre, costituisce lo snodo metodologico per promuovere l'apprendimento delle Life Skills (Who, 1994). Le *Life Skills* (*Decision making, Problem solving, Creatività, Senso critico, Comunicazione efficace, Autoconsapevolezza, Relazioni efficaci, Empatia, Gestione delle emozioni, Gestione dello stress*) sono competenze necessarie per sviluppare con efficacia le potenzialità della persona, aiutandola a vivere in armonia con gli altri indipendentemente dal contesto sociale e culturale. Le competenze per la vita costituiscono i fattori di congiunzione tra gli obiettivi della programmazione scolastica e gli obiettivi di promozione della salute dell'OMS. Infatti, le principali skills cognitive, sociali e comportamentali, sono implicate nel processo di sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza e lo sviluppo di tali competenze deve trovare adeguati ambiti d'intervento in ogni percorso didattico, favorendo una *mappatura* delle finalità educative.

4. La formazione in servizio dell'insegnante

La formazione in servizio dell'insegnante della scuola primaria in educazione fisica, si è svolta nel corso degli anni attraverso diverse modalità che hanno, talvolta, evidenziato problematiche didattiche ed organizzative ma hanno consentito di promuovere buone prassi e di favorire la consapevolezza del contributo educativo delle attività motorie curricolari. Modalità di attuazione:

- Consulenza e supporto didattico diretto in compresenza (in palestra o luogo destinato allo svolgimento dell'educazione fisica) con i Docenti di classe, da parte di un Docente Esperto esterno alla scuola (Diplomato ISEF);
- Consulenza agli insegnanti della scuola primaria, al fine di programmare ed organizzare congiuntamente le lezioni di educazione fisica che saranno svolte autonomamente dai Docenti di classe, in assenza del Docente Esperto esterno (Laureati in Scienze delle attività motorie e sportive);

- Modello misto di consulenza agli insegnanti e di supporto diretto alla didattica curricolare;
- Affiancamento del Docente Esperto all'Insegnante della scuola primaria, durante 1 ora di educazione fisica curricolare in palestra.

Il modello che prevede l'affiancamento del Docente Esperto all'Insegnante della scuola primaria sembra sia più compatibile con l'attuale organizzazione curricolare ma richiede sistematiche verifiche delle ricadute formative sui Docenti e sul grado di autonomia didattica maturata.

Bibliografia

- Bailey R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76: 397-401.
- Barnett L.M., Stodden, D., Cohen K.E., Smith J.J., Lubans D.R., Lenoir M., Iivonen S., Miller A.D., Laukkanen A.I., Dudley D., Lander N.J., Brown H., Morgan P.J. (2016). Fundamental Movement Skills: An Important Focus. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3): 219-225.
- Brambilla P., Pozzobon G., Pietrobelli A. (2011). Physical activity as the main therapeutic tool for metabolic syndrome in childhood. *International Journal of Obesity (Lond)*, 35(1): 16-28.
- Gallahue D.L., Ozmun J.C. and Goodway J. (2012). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. New York: McGraw-Hill.
- Khodaverdi Z., Bahramb A., Stodden D., Kazemnej A. (2015). The relationship between actual motor competence and physical activity in children: mediating roles of perceived motor competence and health-related physical fitness. *Journal of Sports Sciences*, 34: 1523-1529.
- Lubans D.R., Morgan P.J., Cliff D.P., Barnett L.M., Okely A.D. (2010). Fundamental Movement Skills in Children and Adolescents. Review of Associated Health Benefits. *Sports Medicine*, 40(12): 1019-1035.
- Lima R.A., Pfeiffer K., Larsen L.R., Bugge A., Moller Niels C., Anderson Lars B. and Stodden D.F. (2017). Physical activity and motor competence present a positive reciprocal longitudinal relationship across childhood and early adolescence. *Journal of Physical Activity and Health*, 14: 440-447.
- Mosston M., Ashworth S. (2008). *Teaching physical education*. First on line edition available at: <<http://www.spectrumofteachingstyles.org/e-book-download>>.
- Singh A., Uijtdewilligen L., Twisk Jos, W.R., van Mechelen W., Chinapaw Mai J.M. (2012). Physical activity and performance at school. A Systematic Review of the Literature Including A Methodological Quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1): 49-55.

Whitehead M. (2013). The history and development of physical literacy. Bulletin 65, *Journal of Sport Science and Physical Education*, International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE), 65: 22-28.

World Health Organization. Division of Mental Health (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev.* Geneva: World Health Organization.

VI.

La politicizzazione dell'Associazione magistrale "Nicolò Tommaseo" durante la presidenza Micheli (1911-1919)

Andrea Dessardo
Università Europea di Roma

Introduzione

L'organizzazione sindacale e politica degli insegnanti, dei maestri in particolare, è sempre parsa una questione un po' delicata, per il rapporto fiduciario che a lungo essi hanno ricoperto come funzionari pubblici e per la straordinarietà del loro mestiere, spesso preteso dover essere al di sopra delle parti. Ritenendo l'acquisto di una coscienza politica un'importante conquista della classe magistrale, si vuole qui recuperare una vicenda lontana nel tempo, quella dell'Associazione magistrale italiana "Nicolò Tommaseo" (Pazzaglia, 1999), ripercorrendone gli anni di maggior successo.

I maestri (De Fort, 1984, 2014; Santoni Rugiu, 2006; Bellatalla, 2000; Di Pol, 1998) giunsero tardi a organizzarsi sotto il profilo sindacale e, perciò, a darsi una vera coscienza di classe, a riconoscersi collettivamente come portatori di rivendicazioni comuni. Anche dopo la fondazione nel 1901 dell'Unione magistrale nazionale (UMN) (Barausse, 2002), a lungo, nella loro gran parte, essi non si riconobbero in indirizzi politici chiaramente definiti, rimanendo l'adesione in molti casi un fattore di comodo o di conformismo. L'art. 22 dello Statuto dell'UMN prevedeva – per espressa volontà di Credaro (Guarnieri, 1986; D'Arcangeli, 2000; Id., 2004) – "l'assoluto divieto al Presidente e agli altri membri della Commissione direttiva di valersi dell'Unione per promuovere gli interessi di un partito politico, amministrativo o religioso". Il che consentì sulle prime l'adesione di maestri di tutte le tendenze, ma in una coabitazione di comodo destinata a durare poco: nel 1906 i cattolici, non sopportando il crescente peso della componente socialista e anticlericale, organizzarono la secessione e fu proprio la polarizzazione tra i due sodalizi che negli anni successivi, quelli di Micheli (Gonzi, 2016), consentì la crescita della "Tommaseo".

1. Giuseppe Micheli

La designazione di Micheli a presidente giunse nell'ottobre 1911 alla fine di una crisi interna alla "Tommaseo" che si trascinava dal 1909: crisi generata dalle divergenze tra coloro che volevano l'associazione rigorosamente apolitica (perché solo professionale o perché maggiormente connotata in senso confessionale) e quanti invece intendevano porla sotto il *patronage* dei cattolici deputati. Questa sarà una linea di faglia che attraverserà tutta la storia della "Tommaseo". La scelta di Micheli è però piuttosto sorprendente in quanto il suo profilo di cattolico risulta marginale, estraneo alla geografia del potere concentrata soprattutto tra Lombardia e Veneto.

Micheli era di Parma (dove la "Tommaseo" nemmeno esisteva, assai debole in tutta l'Emilia), eletto alla Camera nel 1908 nel collegio di Castelnuovo Monti sull'Appennino reggiano. Quanto alla sua collocazione nel mondo cattolico, certamente anomala era la sua famiglia: il suocero Gian Lorenzo Basetti, da cui aveva ereditato il collegio, era un massone notorio e così pure lo zio materno Giovanni Mariotti, sindaco di Parma dal 1888 al 1914. I suoi interessi erano legati alla rappresentanza dei piccoli proprietari terrieri, alla montagna, alle opere pubbliche (Vecchio, Truffelli, 2002).

A fare la fortuna di Micheli furono le sue rare capacità organizzative messe in mostra dopo il terremoto di Messina del 28 dicembre 1908: in poche settimane era stato capace di allestire un avveniristico villaggio di fortuna per i terremotati, che la stampa aveva ribattezzato "Michelopoli", garantendogli una trionfale rielezione. La sua estraneità al "modello bresciano" (De Giorgi, 2012, p. 16) lo metteva però al riparo dalle polemiche in corso da un paio d'anni nella "Tommaseo", emerse in particolare a ridosso della promulgazione della legge Daneo-Credaro. Com'è noto, i cattolici intransigenti avevano duramente contrastato l'avocazione delle scuole allo Stato, intravedendovi un surrettizio tentativo di laicizzarle, sottraendole al controllo delle famiglie. Contro questa tendenza, nel mondo cattolico erano gradualmente affiorate posizioni più concilianti, che avevano provocato nella "Tommaseo" persino un tentativo di scissione contro le aperture del presidente Baslini, accusato di curare più i suoi interessi politici che quelli dei maestri.

2. La necessità di schierarsi

Il primo atto di Micheli come presidente fu una lettera circolare (3 novembre 1911¹) a tutte le sezioni locali per presentarsi ai soci, chiedere informazioni sulle loro attività e per esigere il pagamento delle quote sociali arretrate. Le risposte a questa lettera, conservate alla Biblioteca Palatina di Parma, danno un'immagine sconcertante dello stato di salute della "Tommaseo". Un fattore di debolezza spesso denunciato dagli stessi e dalle stesse presidenti di sezione, era il sesso dei soci: preponderante era la componente femminile, incapace di contrastare la baldanza dei maestri maschi dell'UMN e di far fronte a un potere politico quasi sempre ostile.

A fronte di una situazione tanto logora la "Tommaseo" doveva rafforzare la sua organizzazione, mostrandosi capace d'iniziativa politica e sindacale e riconfermando la sua identità religiosa. È quanto provò a fare Giuseppe Micheli. Il suo primo discorso pubblico da presidente, il 10 dicembre 1911 a Savona², dettava la linea che l'associazione avrebbe seguito negli anni a venire.

Due erano i cardini di quel discorso programmatico: la razionalizzazione della struttura associativa in sezioni provinciali (anziché diocesane e parrocchiali) per meglio rispecchiare l'impianto, provinciale appunto, previsto dalla legge Daneo-Credaro, dotandosi di funzionali servizi di mutuo soccorso. L'altro punto segnava la grande svolta: Micheli dichiarava la necessità di schierarsi politicamente, poiché così esigevano le logiche della moderna società di massa, cui i cattolici non potevano rimanere estranei. La società era divisa in due blocchi contrapposti: da una parte "la corrente che fa capo al concetto cristiano della libertà, dell'ordine e della giustizia", dall'altra "principi di ribellione, di naturalismo, di egoismo sociale". Dal punto di vista tattico questa polarizzazione andava sfruttata, esasperata come strumento di lotta e propaganda. E proprio la legge Daneo-Credaro, prevedendo la partecipazione delle rappresentanze magistrali ai consigli provinciali scolastici, la favoriva: "La lotta per il successo dei nostri candidati sarà ottima occasione per far conoscere la nostra associazione, il suo programma, le sue benemeritenze e per chiamare intorno ad essa gli insegnanti che ne sieno finora per pregiudizio ostile o per apatia rimasti lontani".

Rimproverato di aver sostenuto in Parlamento la Daneo-Credaro, che i cattolici avevano sempre ritenuto pericolosa per la vita religiosa, Micheli ne ri-

1 Arch. G. Micheli, Sottoserie Tommaseo, fasc. 1.

2 Fondo Micheli-Tommaseo, fasc. 3.

vendicava invece i meriti, mostrando come proprio essa avrebbe potuto restituire ai cattolici i loro diritti, a patto che uscissero dal loro isolamento.

La strategia di Micheli si esplicava sia nella tessitura di vantaggiose relazioni con soggetti esterni all'associazione come la Società della gioventù cattolica italiana e l'Unione delle donne cattoliche, oltre che con i cattolici eletti in Parlamento, sia nell'aggiornamento della struttura interna del sodalizio, da modernizzare e meglio attrezzare alla lotta politica. Per questo occorreva del tempo e Micheli decise perciò, in deroga allo statuto, di rinviare il congresso nazionale del 1912, convocando invece dei congressi regionali. Nel biennio 1912-13 furono inoltre celebrati ben quarantotto congressi fra provinciali e circondariali cui presero parte complessivamente 2748 maestri, in un'opera di mobilitazione capillare (Negretti, 1914).

3. Successo della “Nicolò Tommaseo”

La “cura Micheli” diede i suoi frutti immediati nei risultati elettorali, che segnarono una netta inversione di tendenza nei rapporti di forza con l'UMN: nel 1911 la “Tommaseo” aveva raccolto il 19,5% dei suffragi, saliti nel 1913 già al 26,1% per raggiungere nel 1914 il 36,5%.

Al congresso nazionale celebrato a Milano nel febbraio del 1916, Micheli poté annunciare che, rispetto al congresso del 1913, i soci erano saliti da 14.000 a 20.000 e fece valere altre importanti conquiste: “Il ripristino dei sei mesi ad intero stipendio in caso di malattia; il mantenimento del posto e la concessione di due mesi di stipendio ai maestri chiamati a prestare il servizio militare; la concessione della indennità di residenza ai maestri dei paesi colpiti dal terremoto. Costante e vigile azione la Associazione ha compiuto per ottenere la riforma delle tabelle per i concorsi magistrali e per procurare alla scuola e ai maestri sensibili vantaggi³. Il 15 e 16 ottobre 1916, al congresso regionale piemontese a Torino, per la prima volta un ministro, Francesco Ruffini, prese parte ai lavori di un'assise dell'associazione cattolica. Presenziò anche Edoardo Daneo. La crescita di consensi aumentò ancora durante la guerra: dal 1° gennaio 1916 al 31 maggio 1919 furono aperte quaranta nuove sezioni; nel giugno 1919 esse erano ormai 220 a servizio di 25900 soci⁴.

3 *Congresso dei delegati della “Nicolò Tommaseo”. Milano 23-24 febbraio 1916*, in «Comunicazioni della Presidenza», marzo 1916.

4 *Relazione morale 1917-1919. Statuto sociale*, Fresching, Parma 1919.

E fu proprio durante la guerra che i cattolici completarono la loro adesione alla vita del Paese. Lesti (2015) ritiene che essi non sostennero la guerra quasi per saldare un loro debito nei confronti dello Stato alla costruzione del quale si erano opposti: non vi parteciparono cioè per saldare un debito. Al contrario lo fecero perché già "profondamente permeati, come i loro concittadini di qualunque altro 'partito' o confessione, dalle 'figure profonde' del discorso nazionale-patriottico ottocentesco" (p. 245). Possiamo dire che anche la vicenda della "Tommaseo" rispose al tentativo d'imporre una "via cattolica" all'essere cittadini, maestri italiani pienamente partecipi della vita del paese.

Bibliografia

- Barausse A. (2002). *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo, 1901-1925*. Brescia: La Scuola.
- Bellatalla L. (ed.) (2000). *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento*. Ferrara: Tecomproject.
- D'Arcangeli M.A. (2000). *Luigi Credaro e la Rivista Pedagogica (1908-1939)*. Roma: Pioda.
- D'Arcangeli M.A. (2004). *L'impegno necessario. Filosofia, politica, educazione in Luigi Credaro (1860-1914)*. Roma: Anicia.
- De Fort E. (1984). I maestri elementari italiani dai primi del Novecento alla caduta del fascismo. *Nuova Rivista Storica*, 68 (5-6): 527-576.
- De Fort E. (2014). Maestri e maestre in Italia dalla fine dell'antico regime alla salita al potere del fascismo. Nascita e sviluppo di una professione. *Historia y Memoria de la Educación*, 1: 113-129.
- De Giorgi F. (2012). *Mons. Montini. Chiesa cattolica e scontri di civiltà nella prima metà del Novecento*. Bologna: Il Mulino.
- Di Pol R.S. (1998). *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*. Torino: Sintagma.
- Gonzi G. (2016). Giuseppe Micheli presidente dell'Associazione magistrale "Nicolò Tommaseo", 1911-1919. In G. Gonzi, A. Giacomantonio, L. Salvarani (eds.), *Avventure dell'educazione. Studi in onore di Enver Bardulla* (pp. 199-220). Roma: Anicia.
- Guarnieri P. (ed.) (1986). *Luigi Credaro nella scuola e nella storia*. Sondrio: Società storica valtellinese.
- Lesti S. (2015). *Riti di guerra. Religione e politica nell'Europa della Grande Guerra*. Bologna: Il Mulino.
- Negretti A. (ed.) (1914). *Per la scuola e per i maestri. Atti del VI Congresso Nazionale della Associazione magistrale Nicolò Tommaseo. Napoli, 3-8 settembre 1913*. Parma: Tipografia federale.

- Pazzaglia L. (1999). L'associazionismo magistrale cattolico: la vicenda della Nicolò Tommaseo. In Id. (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento* (pp. 529-593). Brescia: La Scuola.
- Santoni Rugiu A. (2006). *Maestri e maestre. La difficile storia degli insegnanti elementari*. Roma: Carocci.
- Vecchio G., Truffelli M. (eds.) (2002). *Giuseppe Micheli nella storia d'Italia e nella storia di Parma*. Roma: Carocci.

VII.

Problematiche pedagogiche nella formazione degli insegnanti di educazione fisica oggi: tra pedagogia critica e nuove sfide

Emanuele Isidori
Università di Roma "Foro Italico"

1. L'insegnante di educazione fisica e la crisi del suo ruolo

L'insegnante di educazione fisica rappresenta uno dei principali agenti educativi del sistema dell'educazione sportiva contemporanea. In quanto tale, egli è investito di notevoli responsabilità, essendo chiamato a svolgere specifici ruoli educativi che mettono alla prova le sue competenze pedagogiche. Il fatto che questo tipo di insegnante sia un agente educativo dello sport non va considerato affatto scontato. Esistono infatti situazioni e contesti nei quali l'insegnante di educazione fisica può veicolare forme di "curricolo occulto" con i disvalori che ne conseguono e che finiscono per determinare modalità distorte di comprensione dello sport e dei suoi significati (Kirk, Tinning, 1990).

Fino ad alcuni decenni fa, l'insegnante di educazione fisica rappresentava l'unico agente educativo dello sport, dal momento che era solo ed esclusivamente la scuola, con la sua modalità di trasmissione dei saperi in forma disciplinare, a promuovere l'attività fisica e sportiva.

Con la diffusione massiccia dello sport nella società occidentale già dagli anni Settanta del secolo scorso dovuta all'emergere di bisogni riferiti al tempo libero, il quadro è cambiato e la scuola ha cominciato a perdere l'esclusività come luogo della pratica dell'attività fisica e sportiva. Si è arrivati al punto che oggi lo sport definito "extrascolastico" ha di fatto assunto una rilevanza ed un'importanza maggiore rispetto a quello praticato a scuola. Ciò accade per una molteplicità di ragioni che, a tutt'oggi, hanno riaperto un ampio dibattito sul significato, sulle ragioni e sull'effettivo valore educativo dell'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola (Mendoza, 2004).

L'insegnante di educazione fisica ha perso di fatto l'esclusività dell'insegnamento dei saperi dello sport e si prospetta oggi come una figura in 'crisi' in termini di identità e di definizione del suo profilo di competenze.

Tra i principali problemi che l'insegnante di educazione fisica deve oggi af-

frontare nella scuola possono essere segnalati: l'assenza e la povertà di contenuti di apprendimento relativi alla disciplina che insegna; la scarsa considerazione che essa riceve a scuola; il curriculum occulto. Si tratta di problemi complessi che non presentano una facile soluzione perché sono dovuti a fattori che, rispetto all'insegnante, sono sia "interni" (mancanza di una formazione specifica e aggiornata) che "esterni" (presenza di tradizioni legate all'insegnamento della disciplina, esistenza di pregiudizi, mancanza di mezzi e risorse, ecc.).

In sostanza, l'insegnante di educazione fisica deve affrontare, *in toto* o in parte, contraddizioni e paradossi che vengono amplificati dall'influenza negativa dei fattori esterni che sono stati appena indicati. La mescolanza dei fattori interni con quelli esterni determina spesso l'insuccesso formativo dell'educazione fisica scolastica, con tutte le conseguenti cause di frustrazione per l'insegnante che ne derivano.

Sembra che la scuola, nonostante le dichiarazioni e le intenzioni, continui ancora a svilupparsi seguendo il principio cartesiano della dicotomia mente/corpo a partire dalla quale l'intelligenza corporea continua ancora ad essere svalutata rispetto a quella logico-linguistica. Va segnalato, inoltre, che nel contesto del cosiddetto 'Processo di Bologna' la tendenza dei Paesi europei è quella di avere insegnanti generalisti – di fatto privi di specializzazione – per l'insegnamento dell'educazione motoria e sportiva nella scuola elementare. Ciò indubbiamente crea delle contraddizioni riguardo all'importanza dell'insegnamento dell'educazione fisica ai bambini ed ai preadolescenti. Infatti, se da una parte si afferma la sua importanza fondamentale per lo sviluppo umano in questa specifica fase della vita umana, di fatto, in pratica, si finisce per negarne il valore non assegnando risorse, attrezzature e insegnanti specializzati che possono contribuire, con la loro esperienza e formazione, all'efficacia ed al successo dell'insegnamento dell'educazione fisica scolastica.

2. La svalutazione di una disciplina

La crisi dell'insegnante di educazione fisica quale agente educativo al quale è richiesto di agire sul cambiamento sociale attraverso la formazione dei giovani viene peraltro messa in discussione dal confronto con gli allenatori, con i quali, bambini, adolescenti e giovani tendono di solito a trascorrere la maggior parte del loro tempo dedicato allo sport e con più motivazione.

L'insegnante di educazione fisica ha il compito di rendere i giovani consapevoli dell'importanza dell'attività fisica e sportiva lungo tutto il corso della vi-

ta, avviandoli alla fruizione dei valori e delle virtù che lo sport comporta. Tuttavia, risulta spesso difficile far capire l'importanza di una disciplina scolastica insegnata per circa due ore settimanali, spesso in contesti di carenza parziale o totale di strutture, mezzi e risorse. Talvolta la qualità scadente dell'educazione fisica scolastica è una causa di svalutazione della disciplina e dei suoi saperi dinanzi alla società.

La scuola rappresenta, di fatto, il palcoscenico ideale per inculcare i valori dello sport ai giovani e realizzare gli obiettivi dell'educazione permanente. Questi obiettivi consistono nel fornire una visione dello sport quale fattore di socializzazione, mezzo per il miglioramento funzionale dell'immagine corporea e del benessere personale attraverso un suo corretto uso nel contesto delle attività ricreative e competitive nell'arco della vita umana.

L'insegnante di educazione fisica deve fare in modo che lo sport possa contribuire all'acquisizione di abitudini sane e durature per quanto riguarda la mente, il corpo e l'alimentazione dei suoi allievi. Ma questi obiettivi – come si diceva – sono difficili da conseguire quando sono scarse le ore di insegnamento a disposizione, poche le risorse e, soprattutto, poca la possibilità di lavorare trasversalmente ed in modo interdisciplinare con le altre discipline e gli altri colleghi. Tutto questo determina spesso la presenza di uno scarso interesse e poca motivazione da parte delle studentesse e degli studenti per la disciplina e per i suoi contenuti, con tutte le conseguenze che da ciò derivano (*drop out sportivo in primis*).

3. Le competenze pedagogiche dell'insegnante di educazione fisica

Uno dei principali problemi dell'insegnante di educazione fisica consiste inoltre nel motivare i giovani alla pratica sportiva a partire dal difficile e complesso contesto della scuola ed in collaborazione con gli altri due agenti della socializzazione sportiva: la famiglia e gli allenatori. Si tratta di un compito difficile per gli insegnanti: non è infatti facile aumentare il livello di partecipazione allo sport in un contesto come quello della scuola, che di fatto finisce sempre per mantenere lo *status quo* per quanto riguarda la socializzazione sportiva. Essa, infatti, tende a rafforzare modelli di comportamento appresi in altri contesti sociali (tra i quali spicca quello della famiglia o delle scuole sportive frequentate dagli studenti nel tempo libero) sui quali la scuola influisce in modo spesso assai scarso o minimo.

Per questo motivo l'insegnante di educazione fisica deve sviluppare specifiche competenze per incrementare la partecipazione dei suoi allievi alle atti-

vità sportive scolastiche. Spesso sono competenze pedagogiche (e didattiche) che vanno acquisite *ex novo*, perché non possedute dagli insegnanti a causa di carenze nella loro formazione iniziale. Quella che emerge oggi da questo contesto frammentato e cangiante rappresentato dalla scuola contemporanea è la figura dell'insegnante di educazione fisica visto come un professionista della complessità.

Oltre a quelle specifiche che riguardano le tecniche ed i contenuti dei singoli giochi sportivi e delle diverse tipologie di attività con cui metterli in pratica ed innovarli, esistono molteplici competenze richieste oggi all'insegnante di educazione fisica. Tra di esse possono essere annoverate (si veda in parte: Chiva-Bartoll, Martí Puig, 2016).

- 1) Le competenze interculturali, ritenute oggi fondamentali per fronteggiare i problemi posti dalle diversità emergenti nella società complessa e per garantire a tutti i giovani uguali diritti nella fruizione dell'educazione fisica e sportiva.
- 2) Le competenze digitali e massmediali, tradizionalmente ed erroneamente non viste come prerogativa dell'insegnante di educazione fisica ma che invece oggi assumono un'importanza fondamentale sia dal punto di vista della didattica che della comprensione dei contenuti culturali dello sport, sempre più digitalizzati e mediatizzati. Peraltro, lo sviluppo di competenze digitali e massmediali può aiutare l'insegnante di educazione fisica a trovare forme alternative per strutturare e arricchire dal punto di vista didattico e dei contenuti le sue lezioni, innovandole con metodologie e attività nuove e originali (ad esempio, con i videogiochi, i *serious games*, le simulazioni virtuali, la *flipped classroom* o il CLIL).
- 3) Le competenze filosofiche, anche esse tradizionalmente non attribuite all'insegnante di educazione fisica ma che gli permettono, da una parte, di leggere criticamente i complessi contenuti antropologici e politico-sociali dello sport come "fatto culturale totale" della società contemporanea; dall'altra, di raccordare i saperi delle scienze naturali e biologiche con quelli delle scienze umane dello sport.

Conclusioni

È importante che l'insegnante di educazione fisica sviluppi soprattutto competenze autenticamente pedagogiche di tipo critico-emancipativo ed autoriflessivo, così da avere una visione dialettica e sviluppare categorie interpretati-

ve per la comprensione della realtà, di creare comunità autoriflessive che gli permettano di unire la teoria con la pratica e comprendere gli aspetti oscuri del proprio comportamento, identificando le situazioni sociopolitiche che impediscono il conseguimento delle finalità educative nello sport (Fernández-Balboa, 1995).

Lo sviluppo di tali competenze permetterà di superare la visione tradizionale della formazione degli insegnanti di educazione fisica basata sulla pedagogia per obiettivi che mira principalmente allo sviluppo di competenze, conoscenze e abilità professionali di tipo motorio o tecnico.

I modelli di formazione degli insegnanti tendono ancora a prospettare una concezione dell'attività fisica e sportiva intendendola come neutrale e apolitica. Questa visione genera nei docenti di educazione fisica una formazione tecnocratica orientata al rendimento, basata su una conoscenza non problematica e caratterizzata dalla mancanza di impegno sociale (Léziart, 1996).

Le competenze pedagogiche critiche permettono invece all'insegnante di educazione fisica di connettere i contenuti della sua disciplina ai grandi temi sociali che emergono nella società complessa (globalizzazione, consumismo, diversità, diritti umani, inclusione sociale, mass-media e nuove tecnologie, ecc.), analizzando le relazioni di potere che si instaurano nell'aula/palestra. Se sviluppate, tali competenze permetteranno all'insegnante di educazione fisica di avere una visione più umanistica e di ampio respiro alla sua disciplina, dandogli la possibilità di instaurare un dialogo costante con tutte le scienze umane. Questo dialogo costante potrà migliorare senza dubbio la sua azione di agente educativo che è chiamato a svolgere con impegno e responsabilità specifici compiti pedagogici e funzioni sociali.

Bibliografia

- Chiva-Bartoll O., Martí Puig M. (2016). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación*. Barcelona: Graó.
- Fernández-Balboa J.M. (1995). Reclaiming physical education in higher education through critical pedagogy. *Quest*, 47(1): 91-114.
- Kirk D., Tinning R. (1990). *Physical education, curriculum, and culture: critical issues in the contemporary crisis*. London-New York: Falmer Press.
- Léziart Y. (1996). Les rapports théorie/pratique dans les conceptions de l'éducation physique: permanence ou changement? Etude de trois périodes significatives. *Revue française de pédagogie*, 1: 51-64.
- Mendoza J.M. (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó.

VIII.

Formare all'imprevisto: una sfida per la professionalizzazione degli insegnanti

Patrizia Magnoler
Università di Macerata

1. Insegnare: agire nell'urgenza e nell'imprevisto. Quali risorse?

La classe, sistema multidimensionale che mette in relazione persone e oggetti culturali attraverso un processo di mediazione, “va fatta”, affermava Damiano (2013). All'insegnante, membro interno alla classe, è quindi affidato un compito che si sviluppa “prima dell'aula” (progettualità, anticipazione...) e “durante” (regolazione, gestione delle complessità quotidiane). L'analisi delle interazioni tra docente e studenti mette in evidenza l'influenza che ciascun attore esercita su altri attraverso comportamenti e modalità di comunicazione che attivano altre comunicazioni verbali o non verbali. Anche la gestione dello spazio e del tempo, l'uso di specifici materiali, il silenzio e l'immobilità, determinano rapporti e interpretazioni reciproche. Tutto ciò costituisce un sistema complesso di relazioni delle quali occorre avere cura.

La classe attuale è una sintesi di diversità e, in quanto tale, produce una molteplicità di eventi che comportano un innalzamento del livello di attenzione dell'insegnante e il conseguente stress, fattore che accresce il senso di impotenza, di frustrazione, di affaticamento, oggi così diffuso tra i docenti. Questa percezione di non efficacia nell'insegnamento e la difficoltà nel gestire tutti gli altri compiti istituzionali connessi al funzionamento organizzativo, determinano il fenomeno della de-professionalizzazione (Maubant et al., 2013) che può degradarsi al punto da creare anche rischi psico-sociali. La ricerca condotta da Jégo e Guillo (2016) in ambito francofono su 1.160 insegnanti, evidenzia sei dimensioni problematiche dell'agire professionale del docente; tra queste spiccano “l'intensità del lavoro”, le “esigenze emozionali”, “i conflitti di valore e il senso del lavoro”. L'insegnamento viene visto come un lavoro “sotto pressione” che richiede competenze sempre nuove e visioni sistemiche per prendere decisioni in tempi brevi. Tale velocità nell'agire provoca la crescente difficoltà di conciliare i valori personali con le richieste esterne e la necessità di costruire condizioni favorevoli al rispetto di tutti, impresa percepita pressoché

impossibile quando la diversità è portatrice di orientamenti e riferimenti culturali anche conflittuali fra loro. I valori personali, talvolta non socialmente condivisi, possono essere messi in discussione e non poter più costituire un riferimento univoco e rassicurante. Inoltre l'imprevedibilità dei comportamenti degli studenti crea un affaticamento emozionale nell'insegnante, sempre tenuto a mantenere un comportamento corretto e ad essere un esempio educativo, senza lasciare spazio ad eventuali reazioni non adeguate al ruolo. Ritornano quindi due aspetti caratterizzanti la gestione della classe già enunciati da Damiano (2013), ovvero l'immediatezza e l'imprevedibilità associate a un disagio emozionale. Le risorse alle quali può fare riferimento un docente per affrontare le dimensioni succitate sono state ampiamente analizzate e sono emerse alcune traiettorie che permettono di guardare all'azione in situazione con maggiore chiarezza e comprensione.

Le scelte dell'insegnante sono determinate da quanto ha maturato attraverso la propria esperienza professionale e personale, dal suo habitus. È da questo "repertorio di risorse" che attinge sia per gestire la quotidianità sia le situazioni che derogano dal prevedibile. Le ricerche condotte nell'ambito della Didattica Professionale (Vinatier, 2009) hanno fatto emergere la presenza di schemi sottesi all'azione. La loro struttura (Vergnaud, 1996) prevede anche la presenza di "teoremi in atto", convinzioni ritenute vere da ciascun individuo, che regolano in profondità le sue scelte e contribuiscono all'assegnazione di senso alla circostanza. Lo schema è sotteso a diverse situazioni e costituisce un riferimento per molteplici casi nei quali il docente si trova a dover interpretare il contesto e a selezionare quali obiettivi perseguire, quali regole d'azione e inferenze attivare per affrontare produttivamente il problema o la gestione di situazioni note ma mai uguali tra loro.

Altri studi hanno condotto all'individuazione di ulteriori tipi di risorse a cui un insegnante attinge nel proprio lavoro: sono le routine, i rituel e i formati pedagogici. La routine è una strategia intenzionale, un comportamento didattico ricorrente che viene modellizzato dall'insegnante o da un gruppo di insegnanti per garantire la decifrazione del contesto e un risultato atteso in termini di efficacia (Cardarello, 2014). Presenta un approccio all'azione nel quale ciascun soggetto si riconosce e che, pur nella sua forma organizzata, permette un livello di mutabilità funzionale all'adattamento in rapporto alle variabili che si presentano nella realtà, assicurando comunque il controllo. La routine non è sempre funzionale all'apprendimento, in molti casi riguarda l'organizzazione complessiva della classe, la documentazione o il funzionamento sociale. I rituel (Meirieu, 2015) sono atti convenzionali che creano identità e unità e si presentano in specifici momenti della vita scolastica (es. l'appello, la distri-

buzione dei ruoli, l'alzata di mano per chiedere la parola, le modalità di intervento durante le fasi della lezione...). Essi si fondano su opinioni comuni assunte come apriori, fanno parte delle consuetudini scolastiche e contribuiscono allo sviluppo di un senso di appartenenza sociale. Sono intenzionali e regolati, mettono in primo piano la dimensione comunitaria e interattiva attraverso una centralità della funzione linguistica. I formati pedagogici (Veyrunes, 2011, Pentucci, 2018) si differenziano dalle precedenti forme organizzate presenti nell'attività didattica per la loro non-intenzionalità, trasmissibilità da una generazione all'altra di docenti in quanto prodotto di una cultura del mestiere. Sono incorporati nell'agire didattico e la loro presenza nei modelli d'azione che l'insegnante si rappresenta deriva dal tempo trascorso nella scuola, anche come studente; per tale motivo sono riconoscibili, quasi dati per scontati e quindi resi trasparenti, non più oggetto di riflessione o analisi.

Pur in presenza di tali risorse maturate a livello individuale e collettivo, insegnare diviene sempre più un agire nell'urgenza e un decidere nell'incertezza (Perrenoud, 1999). L'imprevisto è iscritto nella struttura stessa del mestiere e si presenta sostanzialmente in due forme. Vi è un "imprevisto relativo" che comprende tutte quelle situazioni che si verificano raramente, le cui cause non sono a volte note e spesso non immediatamente percepibili. Si può ipotizzare che avverrà, è culturalmente contemplato anche se non è supponibile il momento nel quale si potrà presentare e non sono immediatamente percepibili o definibili le cause scatenanti. Il fatto di essere già accaduto in passato e di essere stato compreso fra i "possibili" sviluppi di una situazione consente di agire in termini di formazione attraverso analisi di casi, eventuali simulazioni e comprensione delle relazioni che hanno contraddistinto quei particolari episodi non consueti. Va curato il processo analogico, quel "vedere questo come l'altro", anche se con accortezza e attenzione ai dettagli, per evitare inadeguati, se non perfino dannosi, comportamenti ispirati da valutazioni approssimative. Questo tipo di formazione arricchisce i repertori, crea soluzioni multiple condivise e permette anche di elaborare nuove ricombinazioni delle risorse, dando visibilità a ideazioni nuove e contestualizzate in una cultura sempre mutevole. L'imprevisto relativo è tale anche perché è fortemente connesso alle persone: ciò che può essere sconosciuto per un individuo può non esserlo per un altro che ha maggiore esperienza o ha vissuto in molti e diversi ambienti che gli hanno consentito di adottare logiche e ottiche differenti.

Ciò che costituisce la vera sfida nell'azione e per la formazione è l'"imprevisto radicale". Perrenoud lo definisce come impensabile; di fronte ad esso il soggetto si trova sprovvisto di competenze necessarie per affrontarlo; occorre costruire nuove interpretazioni in tempi sostenibili. La risorsa formativa sem-

bra essere ancora una volta la riflessione post-azione attraverso la quale a) ripensare la situazione e attivare l'aspetto ideativo (pensiero divergente, associazioni inedite tra soluzioni) b) consentire all'insegnante di ripercorrere i processi decisionali e le strategie di contenimento emotivo c) rivedere il sistema di controllo attuato, eventuali rischi e la tenuta delle regole conosciute.

Ma quali sono oggi per gli insegnanti le situazioni imprevedute e come riescono ad affrontarle? Quali altri suggerimenti per la formazione possono emergere dall'analisi di simili vissuti?

2. Le situazioni difficili, complesse e imprevedute. Spunti per la formazione degli insegnanti

Una ricerca condotta nell'ambito di un percorso formativo frequentato da 137 docenti ha permesso di costruire alcune categorizzazioni in merito a quanto viene ritenuto "impreveduto" e alle strategie di fronteggiamento dei problemi. Ogni corsista ha narrato una situazione impreveduta affrontata nel proprio lavoro. L'analisi sui testi, condotta secondo la metodologia *explanation building* (Trincherò, 2002), ha consentito di rilevare che vi sono situazioni

- "difficili" nelle quali è possibile recuperare risorse conosciute ricombinandole in modo da renderle adeguate alla situazione specifica;
- "complesse" in quanto presentano un alto tasso di elementi in relazione tra loro. La soluzione viene costruita attraverso processi di conservazione della varietà, di differenziazione e la disponibilità a "lasciarsi aggredire dal nuovo" per poter evolvere. Si nota la creazione di nuove relazioni, di cambiamenti di prospettiva sui problemi;
- "imprevedute" nelle quali il dubbio, le emozioni, il senso del rischio hanno prodotto un diverso rapporto, da soggetto a soggetto, con le risorse da recuperare. Si notano processi di attenzione al sé e alle proprie potenzialità per aumentare l'intelligenza in situazione (Autissier, 2009). La risorsa principale diviene quindi la conoscenza e il potenziamento intenzionale del sé in azione.

È stato possibile, all'interno delle descrizioni relative alla risoluzione del problema, rilevare anche un rapporto tra tempo e modalità di decisione: quando si tratta di decidere nell'urgenza prevalgono le strutture individuali (habitus, teoremi in atto, valori guida, processi analogici), quando invece il tempo è più lungo si manifesta un processo di confronto per prendere decisioni e un

ampliamento delle prospettive che producono un reale apprendimento trasformativo.

Dalla ricerca emerge una prima riflessione: se la formazione all'imprevisto relativo si fonda su processi quali l'anticipazione, il cogliere gli elementi precursori, l'analisi e l'interpretazione della situazione con relative risoluzioni attuate, la formazione all'imprevisto radicale deve occuparsi delle dimensioni soggettive, potenziando la consapevolezza sulle dinamiche emotive in situazioni di stress, il grado di fiducia nelle proprie potenzialità, la percezione del rischio (per sé e per gli altri), la chiarificazione dei valori orientanti le decisioni.

Bibliografia

- Autissier D. (2009). *L'intelligence des situations. Savoir exploiter toutes les situations*. Paris: Eyrolles.
- Cardarello R. (2014). L'insegnante tra efficacia e responsabilità. In D. Mantovani *et alii*. *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 65-75). Roma: Aracne.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Jégo S., Guillo C. (2016). Les enseignants face aux risques psychosociaux. *Éducation & Formations*, 92: 77-113.
- Maubant P., Roger L., Lejeune M. (2013). Déprofessionnalisation. *Recherche & Formation*, 72: 89-102.
- Meirieu P. (2015). Des rituels, oui... mais lesquels? *Le Café Pédagogique*. In <<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/30012015Article635581990197013615.aspx>> (ultima consultazione: 15/05/2018).
- Pentucci M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Perrenoud P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education Permanente*, 140 (3), 123-144.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: PUF.
- Veyrunes, Ph. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011. <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00656079/document>> (ver. 01/12/2017).
- Vinatier I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: PUR.

IX.

Un approccio metodologico misto per promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti

Antonio Marzano, Rosa Vegliante¹

Università di Salerno

Introduzione

In uno scenario storico-sociale multiforme, dominato dal dinamismo della contemporaneità e dalla contingenza, il sistema scolastico risente delle trasformazioni della società e, con esso, anche la professione insegnante va ridefinita per realizzare quel *télos* educativo di memoria deweyana: formare alla scienza e alla democrazia (Dewey, 1899) e contribuire allo sviluppo di una “*testa ben fatta*” a discapito di “*una testa ben piena*” (Morin, 2000). Sebbene le innovazioni didattiche richiedano una spinta proveniente dall'esterno, una costante del cambiamento va ricercata nell'azione di mediazione, tipica della professionalità docente. Ogni nuovo metodo, strategia, tematica è strettamente dipendente dalle modalità in cui gli insegnanti decidono di interpretarli e calarli nelle situazioni reali. In altri termini, l'efficacia di pratiche innovatrici deve misurarsi con le caratteristiche della classe e, in questo compito, si riconosce la centralità del docente. A tal proposito, ci si chiede *se e come* sia possibile orientare lo sviluppo professionale, tenendo conto di determinate condizioni storiche e socio-culturali. Si conviene che una formazione, sempre più incisiva e significativa, sia in grado di adeguare costantemente l'insegnamento ai rapidi cambiamenti sociali. Puntare alla formazione significa operare una ristrutturazione cognitiva, affettivo-emozionale e culturale che consenta di mettere in atto quella profonda riforma, di cui parla Morin (2015), con il compito di rigenerare l'educativo. Nello specifico, la professionalità del docente acquista significato all'interno di un paradigma di intelligenze plurime e di capacità critica e autocritica (Cambi, 2014) in cui l'azione educativa è connotata da una triplice natura: soggettiva, oggettiva e deontica (Dalle Fratte, 1986, 2004). La prima componente rinvia alle capacità, alle attitudini e alle potenzialità del

1 A. A. Marzano vanno attribuiti il § 2 e 4. A. R. Vegliante vanno attribuiti i § 1 e 3.

soggetto; la seconda si riferisce all'insieme delle conoscenze disciplinari e competenze professionali e la terza attiene al dover essere.

Alla stregua dei sistemi educativi europei, la normativa nazionale definisce la formazione continua nei termini di una riorganizzazione culturale, un processo di riqualificazione che, oltre a risentire delle variabili contestuali, prevede un riassetto in profondità dell'identità docente. Alla formazione iniziale, affidata alla Università e co-gestita dalle scuole, in un *continuum unitario*, si associa la formazione in servizio, quale chiave di risposta per l'attuazione di percorsi formativi di natura flessibile-collaborativa e interdisciplinare, volti ad affinare l'insieme delle competenze, acquisite in precedenza, e ad aggiornare le pratiche didattiche. Da qui nasce l'avvertita necessità di progettare interventi formativi che sappiano capitalizzare le competenze dei docenti.

Alla luce di questa breve premessa, lo scopo del lavoro consiste nell'evidenziare le potenzialità di un approccio metodologico *blended* dove le lezioni frontali e le attività laboratoriali in presenza sono supportate da momenti di autoapprendimento e da attività in rete.

1. Un approccio metodologico misto

L'ingresso delle tecnologie digitali ha apportato cambiamenti radicali non solo sul *cosa* ma sul *come* gli studenti apprendono e ha ridefinito le categorie spaziali e temporali della didattica in presenza e a distanza, rendendo gli ambienti educativi, al contempo, chiusi e aperti (Galliani, 2014). Per tale motivo, l'attivazione di percorsi formativi professionalizzanti, verificabili sulla base della corrispondenza *conoscenze-competenza* di specifici nuclei disciplinari, tipici di ambienti chiusi, si coniuga con una molteplicità di saperi, materiali, esperienze e fonti tratte dalla rete, quale ambiente aperto. In un frame teorico tecnologico, dominato dal costruito informazionale e relazionale (Galliani, 20), le azioni didattiche si traducono in processi di produzione di conoscenza in cui i destinatari della formazione da *consumer* diventano attivi *prosumer* nella costruzione dell'apprendimento.

Le piattaforme, *Learning Management System*, fungono da ambienti di apprendimento integrato, enfatizzano le attività di monitoraggio analitico delle azioni e consentono di attivare percorsi in modalità *blended*. In tal senso, la didattica coniuga i punti di forza della presenza e le potenzialità della distanza e rivede sia le pratiche che i formati della comunicazione, basati su modalità sincrona e/o asincrona. Il *blended learning* colma i limiti dell'e-learning (Masie, 2006), elimina le barriere situazionali e spazio-temporali, sebbene consenta di

attivare relazioni significative tra insegnanti e allievi e il risultato consiste in una variabilità di forme di apprendimento (Kanuka, Brooks, Saranchuck, 2009; Jeffrey, Milne, Suddaby, Higgins, 2014).

Da un punto di vista pedagogico, l'attuazione di un percorso formativo *blended* consente una progressiva costruzione della conoscenza in quanto enfatizza la soluzione dei problemi piuttosto che la spiegazione dei concetti. Mettere in risalto il processo rispetto al prodotto significa monitorare l'evoluzione dell'apprendimento sfruttando le risorse tecnologiche. Lo spazio on line favorisce la comunicazione con utenti realmente interessati e partecipi, rispetta i tempi di chi vi fruisce, riducendo i limiti sociali ed emozionali che, di solito, ostacolano la comunicazione in presenza nelle attività di aula (Scardamalia, Bereiter, 2003).

Alla base di una didattica *blended* si pone il socio-costruttivismo (Vygotsky 1978; Engestrom, 1987; Cole, 2004) giacché l'uso di artefatti multipli e la gestione di contesti differenziati sono interiorizzati dagli studenti sia negli aspetti strutturali che nei contenuti didattici. I momenti di apprendimento in gruppo e di autoapprendimento sono contraddistinti da quattro dimensioni essenziali: lo spazio (presenza o virtualità), il tempo (sincronia o asincronia) i media (semplici o complessi) e la componente umana (presente o completamente assente) (Rassett, 2002; Bonk, Graham, 2006). In questo scenario, la tecnologia "aumenta" il setting formativo: il passaggio da un'aula, quale spazio fisico, a un ambiente on line richiede un profondo ripensamento delle pratiche didattiche, sia per il docente che per il discente, e il risultato è realmente positivo (Larson, Sung, 2009; Lopez-Perez, Perez-Lopez, Rodriguez-Ariza, 2011; Bernanrd et al., 2014; Vo, Zhu, Diep, 2017).

Non a caso tale modello è preferito nell'ambito della formazione adulta, nel mondo universitario e nel mondo professionale e punta, principalmente, allo sviluppo del pensiero critico, riflessivo e alla capacità dei partecipanti di attivare un processo autoregolativo e costruttivo.

Il punto nodale è come tradurre a livello pratico-operativo le potenzialità offerte da una didattica *blended* e implementarle con i contenuti didattico-disciplinari, ovvero come progettare un ambiente formativo integrato finalizzato alla gestione della classe in presenza e a distanza. Ciò è possibile se si considera il *framework Tecnological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), messo a punto da Koehler e Mishra (2006), che pone gli insegnanti nella condizione di coniugare le conoscenze pedagogico-didattico-tecnologiche nell'organizzazione di moduli di apprendimento. Si tratta di un modello basato su tre pilastri: conoscenze di base, *Content Knowledge* (CK), conoscenze pedagogiche, *Pedagogical Knowledge* (PK) e conoscenze tecnologiche, *Technological Kno-*

wledge (TK). Il TPACK è più della somma delle singole componenti (conoscenza della tecnologia, del contenuto e conoscenze pedagogico-didattiche), è “un’emergente forma di conoscenza che va al di là delle tre componenti” (Mishra, Koehler, 2006, p. 1028) e mira a supportare i docenti nella fase di progettazione didattica. Un ulteriore modello di riferimento, a cui riferirsi nel processo formativo del docente, è il *Digital Competence Framework for Educators* (DigCompEdu). Un Quadro teorico contenente l’insieme delle Competenze Digitali, pubblicato nel 2013 dal Centro comune di ricerca della Commissione Europea, revisionato dapprima nel 2016 (DigComp 2.0) e integrato nel 2017: una guida digitale rivolta agli insegnanti di tutti i livelli di istruzione nella quale si riconosce la centralità dell’alfabetizzazione digitale da incrementare durante lo sviluppo professionale.

2. Percezione dei docenti-corsisti

L’obiettivo del percorso formativo, proposto nei tre istituti, era di promuovere nei docenti competenze teoriche, metodologiche e applicative in merito alla progettazione, all’azione didattica agita in classe e alla valutazione, per favorire negli studenti lo sviluppo di apprendimenti significativi e di azioni consapevoli ed efficaci. Sulla scorta di quanto definito nelle convenzioni sottoscritte con le scuole, i docenti di tre istituti scolastici sono stati coinvolti in un percorso formativo organizzato in modalità *mista* strutturato in attività in presenza e online. Gli istituti scolastici coinvolti sono stati:

- l’Istituto Comprensivo “P.S. Mancini” di Ariano Irpino (AV);
- il III Circolo didattico di Cava de’ Tirreni (SA);
- il Liceo Scientifico Linguistico “P. Metastasio” di Scalea (CS).

In particolare, hanno partecipato ai percorsi formativi 43 docenti di Ariano Irpino, 38 di Cava de’ Tirreni e 41 di Scalea per un totale di 122 partecipanti.

Al termine delle attività, ai docenti-corsisti, è stato somministrato un questionario per rilevare il loro grado di percezione circa la qualità del percorso formativo realizzato. Il questionario, composto da 21 domande strutturate, si articola in cinque sezioni:

- Descrizione anagrafica dei partecipanti (item 1-3);
- Competenza informatica di base e utilizzo della rete internet (item 4-7);
- Valutazione delle attività (item 8-13);
- Abilità e competenze (item 14-19);
- Gradimento (item 20-21).

IX. Un approccio metodologico misto per promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti

Con le prime sette domande sono state rilevate informazioni sui tratti identitari e professionali dell'utenza finalizzate a ricostruire un quadro generale di riferimento; dall'item 8 al 21 le alternative sono state predefinite mediante una scala Likert (1932) su quattro livelli (*no, più no che sì, più sì che no, sì*) per misurare atteggiamenti e opinioni.

Nelle scuole coinvolte si è riscontrata una maggiore presenza di insegnanti di sesso femminile (la media supera il 90%). Per ciò che concerne la tipologia di scuola, si sono evidenziate variazioni da istituto a istituto in termini di partecipazione di insegnanti (scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo e secondo grado) (Fig. 1).

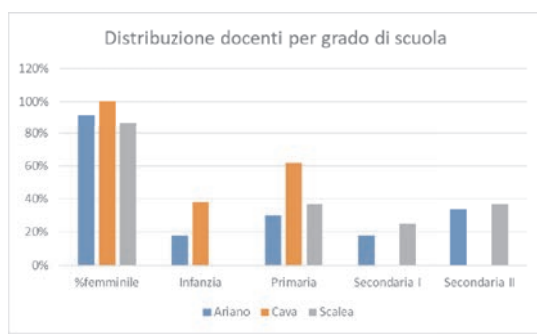


Fig.1: Descrizione anagrafica dei partecipanti

I docenti di Ariano Irpino (39%) e di Cava de' Tirreni (44%) hanno dichiarato di possedere un livello discreto di competenze informatiche, quelli di Scalea (37%) un buon livello. In generale, i docenti utilizzano internet prevalentemente a casa, più volte al giorno, da più di tre anni (Fig. 2).

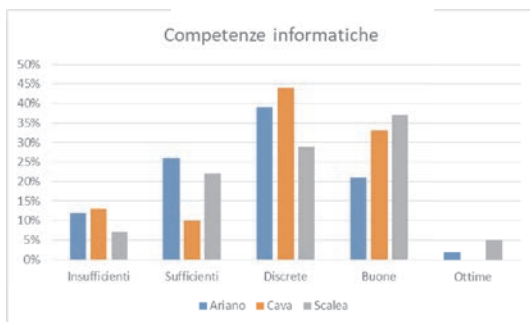


Fig.2: Competenza informatica di base e utilizzo della rete internet

Per ciò che concerne la comprensibilità intuitiva delle funzioni della piattaforma gli esiti sono positivi (Ariano 71%, Cava 52%, Scalea 63%) ed anche la fase di “alfabetizzazione tecnologica”, tenutasi presso il laboratorio Rimedi@ e relativa all’introduzione alle caratteristiche della piattaforma Moodle utilizzata, è stata giudicata utile dagli utenti (Ariano 84%, Cava 72%, Scalea 63%).

Anche se non utilizzati, tutti i docenti avrebbero preferito adottare strumenti sincroni di comunicazione durante il percorso formativo per agevolare l’interazione, la condivisione e il dialogo in progress del lavoro svolto; in ogni caso è stato espresso un giudizio positivo sulla qualità dei materiali di studio presenti in piattaforma (Ariano 94%, Cava 84%, Scalea 92%).

Il lavoro, svolto sulla piattaforma, ha permesso di acquisire nuove abilità (Ariano 71%, Cava 57% e Scalea 33%). I docenti hanno considerato positivo l’uso della piattaforma per la comunicazione dei contenuti (Ariano 85%, Cava 72% e Scalea 61%) e hanno reputato il carico di lavoro coerente con gli obiettivi del corso (Ariano 79%, Cava 54% e Scalea 71%). Per quel che riguarda l’organizzazione delle attività e la loro efficacia per l’apprendimento, i giudizi espressi sono stati positivi per tutti gli istituti coinvolti (Ariano 89%, Cava 75% e Scalea 72%) (Fig. 3).

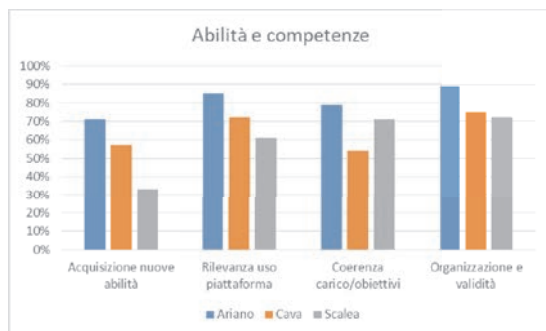


Fig. 3: Abilità e competenze

I partecipanti, al termine della formazione, hanno espresso giudizi favorevoli in termini di soddisfazione per il percorso on line (Ariano 74%, Cava 69% e Scalea 67%) ed hanno espresso, inoltre, la volontà di continuare ad utilizzare, per percorsi di formazione successivi, le stesse modalità organizzative e didattiche (Ariano 85%, Cava 74% e Scalea 79%). L’unico esito negativo è emerso dall’utilizzo del gruppo Facebook, come supporto al percorso formativo (Ariano 29%, Cava 53% e Scalea 38%) (Fig. 4).

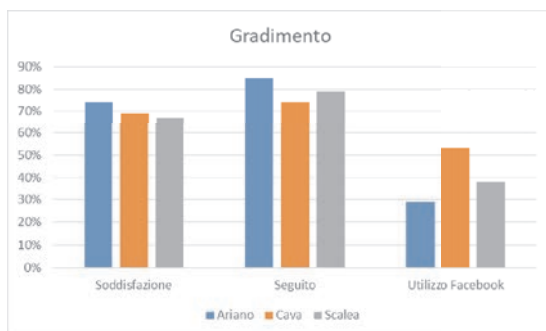


Fig. 4: Gradimento

Riflessioni conclusive

L'esigenza della formazione continua, secondo le indicazioni dettate a livello europeo e nazionale, incrementa la necessità di progettare e attuare percorsi formativi utilizzando metodologie e strategie innovative, protese al miglioramento degli esiti di apprendimento. Attuare un percorso di ricerca-formazione in modalità mista significa ridurre le attività in presenza sfruttando i vantaggi della rete. In tal senso, nel binomio insegnamento-apprendimento si eliminano le barriere spazio-temporali, si supera il tradizionale setting d'aula, si personalizza il materiale didattico e si valorizza la comunicazione, attivando relazioni significative finalizzate alla costruzione di conoscenza condivisa. L'approccio metodologico, basato su un ambiente formativo integrato (piattaforma Moodle, e-Lena) è il focus del lavoro presentato, che ha coinvolto i docenti in servizio degli istituti menzionati nel processo di acquisizione e sviluppo di pratiche tipiche di una didattica per competenze e nella costruzione di prove di valutazione autentica. Dall'analisi del questionario in uscita è emersa, in generale, una valutazione positiva dei partecipanti rispetto alla formazione ricevuta. I risultati sono promettenti e confermano l'utilità legata a modalità di organizzazione delle attività ibride che possono arricchire e migliorare l'accesso diretto alle informazioni, la personalizzazione dei percorsi, la flessibilità e il rapporto ottimale tra tempi e risultati.

Bibliografia

- Bernard R.M., Borokhovski E., Schmid R.F., Tamim R.M., Abrami P.C. (2014). A Meta-Analysis of Blended Learning and Technology Use in Higher Education: From the General to the Applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1): 87-122.
- Bonk C.J., Graham C.R. (2006). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco (CA): Pfeiffer.
- Cole M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Harvard University Press (trad. it. *Psicologia culturale. La scienza di una volta e del futuro*, ICA, Roma, 2004).
- Cole M. (2004). *Psicologia culturale. La scienza di una volta e del futuro*. Roma: ICA (trad. it. a cura di M.B. Ligorio ed. or. *Cultural psychology. A once and future discipline*, Harvard University Press, Harvard 1996).
- Dalle Fratte G. (1986). *Teoria e modello in pedagogia*. Roma: Armando.
- Dalle Fratte G. (2004). *Postmodernità e problematiche pedagogiche*. Vol. 2. Roma: Armando.
- Desimone L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3): 181-199.
- Driscoll (2002). BL: let's go Beyond the type. *E-learning*, 54, March, 1.
- Engestrom Y. (1987). *Learning by Expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Galliani L. (2009). Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa. *Italian Journal of Educational Research*, 2(3): 93-103.
- Galliani L., Notti A.M. (eds.) (2014). *Valutazione educativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Garrison D.R., Anderson T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practise*. New York: Routledge.
- Gold S. (2001). The next wave of experiential learning. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 28, 76-9.
- Graham C.R., Allen S., Use D. (2003). *BL environments: A review of the research literature*. Provo (UT): Unpublished manuscript.
- Graham C.R., Woodfield W., Harrison J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 18(3): 4-14.
- Janssen N. Lazonder A.W. (2015). Implementing innovative technologies through lesson plans: what kind of support do teachers prefer? *Science Education Technology*, 24: 910-920.
- Jeffrey L.M., Milne J., Suddaby G., Higgins A. (2014). Blended learning: How teachers balance the blend of online and classroom components. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13: 121-140.
- Kanuka H., Brooks C., Saranchuck N. (2009). Flexible learning and cost effective

IX. Un approccio metodologico misto per promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti

mass offerings. Paper presented at the Improving University Teaching (IUT), Vancouver, CA.

- Larson D. K, Sung C.H. (2009). Comparing Student Performance: online versus blended versus face to face. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(1): 31-42.
- Likert R. (1932). A technique for measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140: 5-55.
- Lopez-Perez M.V, Perez-Lopez M.C., Rodriguez-Ariza, L. (2011) Blended Learning in Higher Education: Students' Perceptions and Their Relation to Outcomes. *Computers & Education*, 56: 818-826.
- Mishra P, Koehler M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6): 1017-1054.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scardamalia M., Bereiter C. (2003). La scuola come organizzazione che costruisce conoscenza. *Psicologia Scolastica*, 2 (3): 341-57.
- Thorne K. (2003). *Blended learning: How to integrate online & traditional learning*. London-Sterling (VA): Kogan Page.
- Vygotskij L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (MA): Harward University Press.
- Vo H.M., Zhu C., Diep N.A. (2017). The effect of blended learning on student performance at course-level in higher education: A meta-analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 53: 17-28.

X.

Verso un modello di formazione del tutor di tirocinio. Un percorso di ricerca-formazione a statuto collaborativo con il gruppo dei tutor

Stefania Massaro

Università di Bari

1. Il progetto *self-study*

Il presente contributo vuole riportare l'esperienza del tirocinio in Scienze della formazione primaria dell'Università di Bari, in cui da alcuni anni la commissione tirocinio sta portando avanti un progetto di matrice *self study* (Lassonde, Galman, Kosnik, 2009) incentrato essenzialmente su:

- la rilevanza del tirocinio quale mediatore didattico indispensabile per il *farsi insegnante* in quanto esperienza di prima professionalizzazione, e sede dell'alternanza (Perla, 2012), importanza che è stata posta in rilievo con il passaggio al corso di laurea magistrale a ciclo unico, in cui dall'impostazione di sostanziale addizionalità dei fattori strutturali del corso di laurea quadriennale (contenuti disciplinari, laboratori, tirocini per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria) si è passati a una visione più organica e interattiva di tali fattori all'interno del corso di laurea;
- un riferimento al paradigma pragmatistico implicante un richiamo al tirocinio come luogo di un fare riflessivo, altamente situato e produttivo di un sapere pratico, all'interno del quale nomi di riferimento come Dewey, Schön, avvalorano il contributo che il tirocinio può offrire alla costruzione della professionalità dello studente nell'interazione tra saperi riflessivi, scienze dell'educazione e sapere sul campo degli insegnanti;
- la necessità di elaborare una *didattica dell'accompagnamento* (Perla, 2015) coerente le caratteristiche di un apprendimento alla pratica che deve tradursi in un sapere co-costruito, frutto della concettualizzazione dell'azione, della ricostruzione della pratica;
- l'avvio di un percorso di progressiva professionalizzazione del gruppo dei tutor, a partire dal tutor quale *agente innovatore* nella realizzazione delle azioni previste dal modello innovativo di accompagnamento e figura da

promuovere nelle sue competenze (Massaro, Albano, Genco, Vera & Vinci, 2017). Del gruppo dei tutor si intendeva sollecitare processi di empowerment, offrendo un senso alla relativa condizione operativa ed esistenziale e la maturazione progressiva di uno sguardo riflessivo caratterizzato da abilità di analisi dell'organizzazione, una coscientizzazione del proprio saper fare e cura di sè.

Con la finalità di tracciare un profilo professionale per i nuovi tutor di SFP a partire dalle pratiche agite (Perla, 2015) i punti su elencati sono stati tradotti nell'impianto di una ricerca formazione a statuto collaborativo, a partire da un'idea di ricerca-formazione collaborativa (Perla, Tempesta, 2016; Magnoler, 2017) oggi quale paradigma della formazione attraverso la ricerca e luogo propizio di scambio epistemologico fra l'universo del pratico (con i suoi saperi) e l'universo teorico del ricercatore (con le sue conoscenze).

Gli obiettivi essenzialmente hanno riguardato:

- a) la riorganizzazione della *governance* connessa al miglioramento qualitativo del servizio di tirocinio Uniba destinato agli studenti, anche in vista di un assestamento della transizione dal corso quadriennale a quello quinquennale a ciclo unico. In tal senso la normativa ha esigito modalità di svolgimento del tirocinio diverse da quelle adottate nel corso quadriennale: lo svolgimento di tali attività è divenuto oggetto di monitoraggio e valutazione da parte del dipartimento e dell'Anvur, ed anche degli stessi studenti. Vi è stata pertanto una riorganizzazione del lavoro didattico e amministrativo dei tutor, la costituzione di una rete di scuole accreditate secondo criteri definiti in accordo con l'USR e la costituzione di rapporti con stakeholder interessati alla costituzione di progetti di tirocinio interistituzionali, parallelamente alla definizione di un regolamento in cui sono confluiti i dettati normativi di riferimento, ma anche questioni "di principio" (il divieto del tirocinio come esperienza "individuale" dello studente o l'eliminazione della convalida di esperienze non significative, lo snellimento delle modalità di attivazione/risoluzione delle convenzioni). Obiettivo ulteriore è stato quello di una formazione e di un aggiornamento dei tutor rispetto a tutti i processi che intercorrono nella scuola e segnano profondi cambiamenti nella realtà scolastica istituzionale e socioculturale. Con il passaggio dai supervisori ai tutor l'obiettivo è stato quello di inserire i coordinatori in un percorso di allineamento culturale il cui primo contenuto è una formazione sui metodi della scuola dell'infanzia e scuola primaria, quale la scuola senza zaino, l'acquisizione dei contenuti della pedagogia scientifica mon-

tessoriana quale base culturale forte e iniziative formative previste legate alla conoscenza delle nuove metodologie.

- b) La promozione della progressiva *emersione* di un modello di accompagnamento del tirocinante incardinante la sua efficacia sulla valorizzazione del tutor secondo una metodologia mutuata dalle modellizzazioni anglosassoni *self-study*, basate sull'attraversamento riflessivo in proprio dell'esperienza formativa poi offerta allo studente. I tratti caratterizzanti il *self-study*, basato sul valore attribuito alla soggettività del pratico, sono di fatti risultati pienamente sintonici con i criteri della nostra ricerca-formazione: un'attenzione mirata al sé del tutor, l'enfasi sulla natura collaborativa della ricerca, l'utilizzo di molteplici dispositivi, in prevalenza qualitativi, di raccolta e rappresentazione dei dati, la sperimentazione di dispositivi riflessivi, l'uso del racconto orale e scritto della pratica, la ricorsività tra ricerca e formazione.

2. Il modello

Il programma delle attività prevede la presenza dei tutor coordinatori in tutti i luoghi della didassi universitaria e la costruzione progressiva di una comunicazione fra gli attori principali del CL: docenti disciplinari, tutor coordinatori e organizzatori, tutor in classe e studenti. Il modello prevede una connessione di tutti gli ambienti di lavoro dello studente attraverso il filo conduttore della presenza del tutor in funzione supportiva nella didattica d'aula (saperi universitari), nel laboratorio (tirocinio indiretto) e nell'aula scolastica (tirocinio diretto) (Perla, 2015).

Il modello si basa inoltre sulla centralità dell'esplicitazione nel prendere coscienza delle rappresentazioni e delle teorie personali con le quali approdano al mondo delle pratiche, nell'analizzare gli episodi vissuti, nel confrontarsi coi colleghi.

Pertanto, da un'idea di valorizzazione del tutor coinvolto in una situazione di esplorazione e azione sulla propria attività professionale, è stata effettuata una suddivisione in gruppi di lavoro di revisione delle linee guida e delle scritture professionali del tirocinio, gruppi che consentono l' "emersione" del modello attraverso la messa in campo da parte dei tutor della propria esperienza e della possibilità di viverla nel confronto sia con gli altri tutor che con gli altri docenti, scuole eUSR, in un processo di mediazione e collaborazione, che si è realizzato anche attraverso il coinvolgimento dei tutor in attività di didattica disciplinare al fine di avviare un confronto sull'approccio alle discipline insegnate tra docenti e tutor.

Da questo lavoro sono emerse le linee guida per la stesura della relazione finale e della relativa valutazione con uno strumento narrativo in grado di voce all'esperienza soggettiva dello studente. Ed i tutor, chiamati a migliorare la qualità delle scritture professionali e la gestione della documentazione degli studenti in un gruppo di lavoro, sono stati investiti dalle stesse pratiche narrative in un processo osmotico di creazione di spazi di relazione "orizzontali" nel gruppo di lavoro e con gli altri gruppi, "verticali" fra tutor e studenti, "trasversali" nel gruppo dei docenti disciplinari e tutor, accogliendo in tal senso il recupero di una cultura dialogica che diventa approccio sistematico nella realizzazione di un'efficace pratica riflessiva (Massaro, Vera, 2016).

Nell'ultimo anno i tutor organizzatori hanno lavorato alla progettazione di nuove forme organizzative del tirocinio indiretto che nascevano dalla idea di colmare le lacune degli studenti emergenti in seduta di laurea durante la fase di colloquio sul tirocinio, e dall'idea di valorizzare le competenze dei coordinatori e la loro appartenenza ai vari ordini di scuole. Gli organizzatori, pertanto, hanno lavorato alla strutturazione di un sistema di approfondimenti tematici con modello laboratoriale centrato su alcune tematiche quali *professionalità docente, legislazione, inclusione, SNV, indicazioni nazionali, innovazione didattica*. Da un lavoro in gruppi condotto dai tutor verticalmente rispetto alle tematiche è emersa la strutturazione di un curriculum verticale di competenze prodotto da un contesto che mira a qualificarsi come comunità di pratica capace di porsi come elementi di innovazione all'interno del corso di studi e di svecchiamento di pratiche seminariali slegate da tutor a tutor, con un'offerta di pratiche differenziate agli studenti.

Aspetto organizzativo importante al centro del processo di ristrutturazione è attualmente la costruzione di un raccordo stabile con le scuole grazie ai tavoli di lavoro stabili. È un lavoro partito con l'accreditamento e che adesso sta continuando con processi finalizzati a sensibilizzare i dirigenti sul tema della fondamentalità epistemologica e formativa del tirocinio e di una progettualità interna alle scuole. Obiettivo è un'azione di formazione interna alle scuole che faccia cogliere la fondamentalità del tirocinio e del tirocinante quale soggettività da integrare nell'azione della scuola e da inserire in tutti i processi. L'azione di formazione all'interno delle scuole deve essere diretta alla costruzione di una cultura del tirocinio che deve essere soprattutto esperienza attiva, oltre che di osservazione, ed in cui i tutor necessitano di una formazione in termini di motivazione e capacità di riflessione personali. Si rende pertanto necessario intercettare i bisogni formativi dei tutor accoglienti per investire su tale figura e arrivare a realizzare un accreditamento ulteriore delle scuole aperte alla formazione dei propri docenti-tutor con la costituzione di una rete tra le scuole e

con le scuole con cui condividere il modello in sperimentazione. Di fatti le scuole più attente al tirocinio sostengono la formazione di una tutorship capace di far entrare lo studente in una casa che non deve più essere “dalle finestre chiuse”, ma di cui egli deve capirne le scelte didattiche e metodologiche, comprenderne l’organizzazione e coglierne la specificità e chiedono un protocollo di accoglienza che deve tradursi in azioni del tutor quali l’accesso ai documenti e la partecipazione agli organi collegiali. Di fatti i dirigenti devono essere il traino per consentire ai tutor accoglienti di cogliere l’importanza del tirocinio quale sistema in cui ciascuno deve svolgere il proprio ruolo e impegnarsi in un patto di corresponsabilità.

Bibliografia

- Lassonde C.A., Galman S., Kosnik C. (eds.) (2009). *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Massaro S., Albano V., Genco A.M., Vera E., Vinci A.M. (2017). Il ruolo del tutor organizzatore e coordinatore nel modello *self-study* del Tirocinio di SFPCU dell’Università di Bari. In P. Magnoler, A. M. Notti, L. Perla (eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 387-404). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Massaro S., Vera E. (2016), La narrazione nell’esperienza di tirocinio SFP come dispositivo di formazione del tirocinante e del tutor. *Metis Mondi Educativi. Temi indagini suggestioni*, VI (1).
- Perla L. (2012). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2015). Per un modello self-study del Tirocinio di Scienze della formazione a ciclo unico: prodromi di una didattica dell’accompagnamento. *Formazione, Lavoro, Persona*, V: 33-44.
- Perla L., Tempesta M. (2016). *Teacher education in Puglia. Università e scuola per lo sviluppo della professionalità docente*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

XI.

L'identità professionale del docente: quali dilemmi da affrontare ancora?

Paolina Mulè
Università di Catania

Premessa

Negli ultimi anni la domanda sociale di qualità e di efficienza del sistema scolastico si è fatta sempre più esigente e pressante. Studenti, famiglie, ambiente sociale e mondo produttivo chiedono qualità alla scuola ma la scuola per certi versi appare smarrita ed in crisi. Oggi si riflette molto perciò su una scuola smarrita nella quale anche l'identità professionale del docente si è persa o sta vivendo un momento critico. Ne deriva la crisi del discorso educativo in un'epoca della dissoluzione della potenza dell'autorità e di ogni 'autorità simbolica', per cui gli stessi docenti sono poco ascoltati e riconosciuti socialmente, sia dagli studenti che dalle famiglie, indeboliti dalla 'solitarietà' lavorativa. Si tratta perciò di fare leva sulla capacità riflessiva, narrativa di ciascuno docente in relazione alle pratiche che implementa in classe, allo scopo di costruire un nuovo sapere teorico riscontrato con l'applicazione di casi concreti, testimonianze, esempi, soluzione di problemi (Mulè, 2017). Ciò non può svolgersi senza la collaborazione con gli altri colleghi attraverso incontri mirati, volti a narrare la propria esperienza professionale e i propri quadri di riferimento teorici, nonché a presentare le proprie prospettive riguardo al futuro in ordine ai propri modelli didattici. Si impone la necessità di un'attenzione alla relazione umana, alla capacità di mediazione, alla capacità di ascolto reciproco, per elevare la qualità formativa e relazionale, pena la nascita di difficoltà e disagi sia tra colleghi se si tratta di progettare l'evento educativo in èquipe, sia tra studenti e docenti se riguarda la relazione interpersonale in classe.

Tutto ciò oggi è indispensabile, soprattutto se alla scuola dell'autonomia spetta il compito di rendicontare la propria attività, anche in conseguenza del progressivo delinarsi di maggiori spazi di autonomia gestionale, progettuale e decisionale e della maggiore responsabilità assunta nel governo delle pratiche formative. Pertanto, vi è la necessità di individuare indici e strumenti di valutazione della qualità e dell'efficienza dei servizi erogati che abbiano carattere di chiarezza, condivisione e trasparenza. Indici e strumenti che siano, dunque,

capaci di offrire un linguaggio comune nei rapporti interni alla scuola e nella comunicazione fra scuola, territorio e istituzioni, e di suggerire e indicare obiettivi e strategie di miglioramento per organizzare in modo efficace ed efficiente le risorse disponibili, nonché per elevare la qualità e soddisfare le attese di docenti, alunni, famiglie. In questo scenario, il docente però è lasciato solo sia dalle famiglie che non rispettano il *Patto di corresponsabilità educativa*, che in taluni casi dagli stessi dirigenti scolastici, i quali lasciano soli i docenti a gestire la relazione con la famiglia e con gli studenti difficili, per cui ai docenti sorgono diversi dilemmi da affrontare nella quotidianità (Vecchio, 2013).

Da qui l'esigenza di riflettere su questi dilemmi che vivono i docenti e provare a dare delle risposte attraverso la collaborazione tra colleghi, la narrazione della propria esperienza professionale, l'ascolto reciproco, il supporto dei dirigenti scolastici, l'attestazione di stima da parte delle famiglie. Ciò è imprescindibile oggi se si vuole investire a scuola sulla qualità formativa e relazionale. Per raggiungere la prima, ossia la qualità formativa è necessario attivare dispositivi in grado di fornire ai docenti e ai dirigenti informazioni precise e attendibili sull'efficacia delle attività poste in atto per raggiungere gli obiettivi educativi, formativi e i traguardi di competenza, sull'impiego delle risorse interne, sulle aree di soddisfazione e insoddisfazione della propria utenza. In questo senso il passaggio al "lavoro in qualità" significa dar vita ad un sistema di analisi e informazione volto a monitorare costantemente le attività realizzate e a produrre un apprendimento del sistema scuola su di sé consentendo, dunque, la progettazione e la realizzazione di interventi in grado di: a) rendere più efficace e soddisfacente il lavoro dell'insegnante; b) utilizzare al meglio le risorse interne umane e materiali; c) aumentare l'efficacia dell'azione formativa riducendo la dispersione scolastica; d) garantire la continuità scolastica e migliorare il collegamento con il mondo del lavoro; e) aumentare la soddisfazione degli alunni e delle famiglie; f) aumentare il prestigio e la visibilità della scuola (Lichtner, 1999).

Per raggiungere la qualità relazionale, occorre potenziare spazi di incontro tra docenti, tra docenti e dirigenti scolastici, tra docenti e famiglie, facendo leva sull'interscambio comunicativo e l'ascolto reciproco e la reciprocità dialogica tra i vari interlocutori (Pati, 1984).

I dilemmi dei docenti vengono rappresentati anche da Perrenoud nel testo *Dieci nuove competenze per insegnare*, nel quale vengono elencate le competenze quali *Organizzare e animare situazioni d'apprendimento; Gestire la progressione degli apprendimenti; Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione; Coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro; Lavorare in gruppo; Partecipare alla gestione della scuola; Informare e coinvolgere i genitori; Servirsi delle nuove tecnologie; Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione; Gestire la propria formazione continua* (Perrenoud, 2002).

L'autore ginevrino, sia nella settima che nella nona competenza riflette sulla necessità di fare il punto sul coinvolgimento dei genitori e sui doveri e i dilemmi della professionalità docente, che sono urgenti da affrontare, in ordine a: *Prevenire la violenza a scuola e nella città; Lottare contro i pregiudizi e le discriminazioni sessuali, etniche e sociali; Partecipare alla costruzione di regole di vita comune riguardanti la disciplina a scuola, le sanzioni, l'apprezzamento della condotta; Analizzare la relazione pedagogica, l'autorità, la comunicazione in classe; Sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà, il sentimento di giustizia.* Tutti dilemmi che tornano anche in questi 18 anni del terzo millennio.

1. Alcuni dilemmi della professione docente

Per potere affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione è quindi fondamentale partire dall'approccio relazionale. È infatti dalla relazione interpersonale che il docente dà senso e significato all'altro da sé, ma è anche attraverso l'altro che si apprende come porre e risolvere problemi che si presentano nella quotidianità scolastica (Buber, 2011). La scuola, pertanto, deve trasformarsi da scuola-apparato in scuola-servizio: essa non può più essere vista solo come un'azienda produttrice di competenze, ma come luogo di incontro tra persone, le più svariate e perciò stesso deve dar vita ad un'esperienza complessa di educazione in termini di promozione umana e sociale; deve potenziare il proprio progetto educativo; elevare la qualità dei processi di scambio quotidiano tra i giovani; intensificare il rapporto socio-affettivo interno tra tutte le figure che si trovano ad interagire dentro il sistema, al fine di creare un clima che sia caratterizzato da ricchezza relazionale e operosità efficace e costruttiva.

Non basta adattarsi al cambiamento, è perciò necessario modificarsi. Occorre allora: incentivare e concretizzare il benessere scolastico, il che non può prescindere da una valutazione attenta delle reali condizioni di vita e personalità di tutti gli studenti e soprattutto di quelli a rischio o in difficoltà di apprendimento, i quali cercano nella scuola non iniziative eclatanti, ma un agire educativo che rinvigorisca le loro personalità; educare allora può significare porre al centro gli tutti gli studenti, nessuno escluso, tenendo conto dei loro vissuti, delle interazioni e delle sollecitazioni dei livelli profondi della personalità; educare significa pure svolgere un'azione intenzionale da parte di chi è già formato in favore di un soggetto *educandus* per valorizzare, sollecitare la personalità dello studente a raggiungere nelle *performances* scolastiche il massimo.

Ecco allora che per potere elevare la qualità formative occorre partire dall'instaurare relazioni significative, autentiche già nel rapporto insegnamento/

apprendimento, che per poter esser qualitativo, deve avere come interesse centrale non tanto e non solo la trasmissione di contenuti disciplinari, ma anche e soprattutto la qualità della relazione, l'intenzionalità, i processi di comunicazione e di interazione (Mulè, 2015).

Si tratta, in conclusione, di: sostenere gli studenti a capire e valorizzare se stessi; a creare in classe un clima inclusivo attraverso l'empatia (Bellingreri, 2005) che si crea tra studenti e docenti e tra studenti stessi. A riguardo Canevaro sostiene che il «rapporto tra disagio e benessere non è stabile, passa attraverso la conquista dell'autostima e del riconoscimento di un'immagine positiva anche nel soggetto che si presenta come debole, come incapace di star bene [...] e quindi l'accettazione di sé è necessariamente collegata ad un riconoscimento delle proprie potenzialità, delle proprie capacità, delle proprie competenze» (Canevaro, 2013). E questo vale non solo per gli studenti ma anche per i docenti. Interno ed esterno, libertà e vincoli, individuo e sistema, differenziazione ed integrazione, efficienza ed accoglienza, apprendimento e socializzazione saranno i binomi, con cui dovrà sempre più confrontarsi il sistema scolastico in questo suo divenire.

Pertanto, il primo passo verso una scuola di qualità è quello di trasformare il binomio insegnamento e apprendimento in un monomio, impostando tale rapporto nella logica non tanto dei contenuti da trasmettere, quanto in quella della funzionalità del messaggio. Essenziale, quindi, è ridefinire il rapporto di comunicazione inteso come interazione, relazione e affettività: il rapporto insegnamento/apprendimento diventa 'un dialogo educativo reciproco', nel rispetto dei dinamismi di carattere psicologico-sociale-personale del giovane che si educa.

In questa ottica, insegnamento e apprendimento sono interagenti, entrano nel medesimo processo, e presuppongono un 'modello di comunicazione dialogico', in cui l'emittente (docente) e il ricevente (studente/i) nel contesto spazio-temporale e sociale, in cui si trovano ad interagire, non rappresentano momenti comunicativi isolati, ma l'uno e l'altro contribuiscono a realizzare un progetto comunicativo comune (Gordon, 2016).

La scuola della pluralità richiede agli insegnanti capacità di relazionarsi con tutti gli studenti, rispettando i diversi 'partners comunicativi' come persone con la loro 'originalità', puntando sulla positività che è in ciascuno.

Conclusione

Da questa breve disamina, emerge che il compito principale del docente è quello di intervenire didatticamente, affinché ciascun alunno possa esprimersi

al meglio. Si tratta, allora, di ricorrere a specifiche metodologie per motivare i giovani. Pertanto, l'incontro tra l'area degli interessi e degli obiettivi dei singoli studenti e gli obiettivi del curriculum della classe dà origine a specifici percorsi progettuali orientati alla conoscenza, agli interessi personali degli studenti stessi.

Ecco che i docenti devono esercitare una buona leadership facendo leva sui seguenti fattori specifici: a) la capacità di conoscere e utilizzare il sistema delle comunicazioni interpersonali; b) l'abilità di saper motivare i collaboratori comprendendone le aspettative, considerandone le attese personali e di ruolo e, in particolare, rispettandone le espressioni emotive; c) la capacità di saper decentrare la leadership e determinare più livelli di responsabilità organizzativa, pur nell'unitarietà della "visione" e della gestione; d) la centralità dell'apprendimento organizzativo come fattore di sviluppo e cambiamento dell'unità scolastica (Bush, 1995).

Sicché, migliorare la relazione comunicativa interna ed esterna alla scuola diventa un aspetto cruciale che pone i docenti ad assumere un ruolo diverso, tanto più che una buona parte della frustrazione dell'insegnante è legata alla sensazione della "perdita di tempo" in attività inutili, non strettamente connesse all'insegnamento. Si pensi alle riunioni, ai collegi, alle commissioni ecc. che comportano il doversi ritrovare tutti nello stesso tempo e se qualche componente magari arriva in ritardo, genera la perdita di diverse ore per decine di persone. Ecco che è importante affrontare il problema della gestione dell'attività comune e dell'informazione reciproca: chiarezza ed essenzialità nei punti all'ordine del giorno, rispetto dei tempi, concretezza fattiva, controllo della durata degli interventi, adeguata istruzione preliminare, impiego di bacheche interne per i gruppi di lavoro. E ancora l'utilizzo della posta elettronica dà luogo alla razionalizzazione per ogni tipo di attività comunicativa e collaborativa interna alla scuola.

Da questo scenario scolastico e relazionale tra le risorse umane ivi presenti emerge quindi che, da un lato, esiste una consapevolezza diffusa dell'inconclusione di numerosi tentativi e sforzi di innovazione compiuti in passato. In effetti, nella scuola è profonda la frustrazione connessa alla constatazione del costante fallimento degli impegni profusi. Dall'altro, sono in atto trasformazioni complesse che spingono la scuola alla ricerca di una nuova identità: i significativi cambiamenti introdotti negli ultimi anni, a livello legislativo, nell'organizzazione e nella gestione scolastica attualmente in atto possono aprire potenzialità del tutto nuove. Affinché essi possano tradursi in un cambiamento reale, è necessario anche un rinnovamento nella mentalità e nell'atteggiamento degli operatori scolastici, *in primis* dei docenti.

Ne consegue che la qualità della relazione educativa si deve fondare su una cultura della scuola aperta all'innovazione, "di scuola che apprende", che prevede una costante riprogettazione di sé stessa nell'ottica del miglioramento continuo, al fine di rispondere ai bisogni emergenti rilevati nel contesto cui si è chiamati ad operare. Si tratta di proporre una scuola che discute criticamente attraverso spazi di incontro, organizzati dagli stessi docenti e dirigenti scolastici, ciò che caratterizza la qualità del sistema scuola e che non introietta passivamente modelli da altri contesti. In un tale scenario assume un ruolo centrale la figura del docente, che come *investigator*, progettista della formazione, facilitatore, sia un leader educativo ed organizzativo, conoscitore delle normative scolastiche da applicare, ma che sia anche capace di creare cultura collaborativa, con il compito precipuo di coordinare e valorizzare gli studenti in classe, in modo da responsabilizzarli e sollecitarli ad investire le proprie capacità e attitudini, in un continuo processo di *empowerment* che non può limitarsi a coinvolgere solo gli studenti, ma che richiede anche la collaborazione, co-partecipazione delle famiglie e di tutti i professionisti educativi coinvolti.

Bibliografia

- Bellingreri A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Buber M. (2011). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo Edizioni.
- Bush T. (1995). *Manuale di Management scolastico*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Gordon T. (2016). *Leader efficaci. Essere una guida responsabile favorendo la partecipazione*. Molfetta: La Meridiana.
- M. Lichtner (1999). *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*. Milano: Franco Angeli.
- Mulè P. (ed.) (2017). Professionalità docente e narrazione: un'analisi pedagogica nel tempo della crisi del discorso educativo. In L. Pati (ed.), *La memoria familiare*, «La famiglia», 51/261 (2017), pp. 157-172.
- Mulè P., Cubo de la Rosa (eds.) (2015). *Pedagogia, didattica e cultura umanistica*. Roma: Anicia.
- Pati L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Perrenoud Ph. (2002). *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Vecchio G. (2013). Formazioni sociali, istituzioni dell'autonomia e pubblici poteri nel processo di formazione della personalità e della cittadinanza. In P. Mulè (ed.), *Pedagogia, recupero e integrazione tra teorie e prassi* (pp. 23-39). Roma: Armando.

XII.

Quale valutazione nelle credenze, negli atteggiamenti e nelle percezioni dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria

Antonella Nuzzaci
Università dell'Aquila

Introduzione

Il presente studio è diretto ad esplorare l'atteggiamento dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria verso la valutazione durante le prime fasi della loro formazione professionale. Si evince dalla letteratura come la valutazione sia, per molti insegnanti in formazione, un'area potenzialmente problematica del curriculum in cui le esperienze di apprendimento passate sembrano incidere fortemente sullo sviluppo di atteggiamenti negativi e di sentimenti di apprensione nei confronti della valutazione e delle prove di esame, ripercuotendosi a loro volta sull'attività di insegnamento che andranno a svolgere. Attraverso una combinazione di dati rilevati con diversi strumenti sono state esaminati atteggiamento e percezioni nei confronti della valutazione e dell'assessment di studenti iscritti al Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi dell'Aquila, per tentare di comprendere se le esperienze scolastiche precedenti avessero un impatto sull'atteggiamento generale assunto nei confronti della valutazione durante la formazione in corso e sull'intenzionalità d'uso in campo didattico. Vi sono prove convincenti infatti che mostrano come le credenze, i valori, le convinzioni e gli atteggiamenti dei futuri insegnanti giochino un ruolo importante nei processi decisionali e nelle pratiche di classe (Calderhead, Robson, 1991); esaminare come essi emergano e si evolvano durante la formazione iniziale è di fondamentale importanza per loro sviluppo professionale dei docenti e per un insegnamento di "qualità". La letteratura mostra come l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti della valutazione sia sostanzialmente ancora molto tradizionale, soprattutto per la mancata preparazione dei docenti nell'applicare tecniche e strumenti specifici (Akcadag, 2010; Bicak, Cakan, 2004; Schafer, 1991; Yasar, 2014) e come l'assessment venga da loro considerato particolarmente complesso (Maden, Durukan, 2009).

Studio

Il presente studio utilizza un modello descrittivo per chiarire la relazione esistente tra credenze, percezioni, atteggiamenti ed esperienza degli insegnanti in formazione iniziale nei confronti della valutazione e dell'assessment con lo scopo di chiarire il grado di relazione tra due o più variabili (Lucisano, Salerno, 2003). Esso è incentrato sul problema della valutazione nell'insegnamento, principale fonte di preoccupazione in sede di professionalizzazione degli insegnanti, legato all'importanza di rendere più efficace ed efficiente la didattica e di superare le difficoltà associate ai processi di insegnamento-apprendimento. Descrivere credenze, percezioni, atteggiamenti ed esperienze dei futuri insegnanti in merito alla valutazione e capire cosa in loro potrebbe condizionare la scelta e l'utilizzo di tecniche e strumenti valutativi in contesto scolastico vuol dire raccogliere indicazioni importanti per elaborare azioni di formazione maggiormente incisive sul piano delle condotte professionali nei contesti di istruzione. È stata, dunque, prima validata l'ipotesi che le esperienze negative pregresse in fatto di valutazione influenzassero l'atteggiamento, il quale, divenuto negativo o di rifiuto, determinasse una minore apertura ad essa in contesto didattico in termini di intenzionalità d'uso. Si è passati poi a chiedere ai partecipanti di riferire circa la loro esposizione e frequenza a esperienze negative e/o positive in riferimento alla valutazione, ipotizzando come quelle negative avrebbero determinato atteggiamenti negativi, di chiusura o di rifiuto verso la valutazione, mediati dalla relazione tra esperienze, convinzioni e percezioni.

Obiettivi

Lo scopo di questa ricerca è stato quello di rafforzare gli studi interni al Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università dell'Aquila, al fine di raccogliere indicazioni circa il modo per promuovere una maggiore consapevolezza professionale degli insegnanti in formazione iniziale in fatto di impiego della valutazione nei contesti di istruzione. Si è trattato di indagare quali fattori potessero influire negativamente sugli atteggiamenti legati all'uso didattico della valutazione creando barriere all'uso di criteri, tecniche e strumenti idonei a misurare e valutare gli apprendimenti¹.

1 Dell'intero studio effettuato, qui si dà conto di alcuni degli aspetti esplorati, in particolare modo degli atteggiamenti, delle percezioni e dell'intenzionalità d'uso della valutazione nell'insegnamento in relazione all'esperienza pregressa e alla percezione del loro ruolo.

1. Metodologia

Soggetti

I partecipanti allo studio sono 248 studenti universitari iscritti al primo anno del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università degli Studi dell'Aquila. L'indagine ha riguardato il secondo semestre dell'anno accademico 2016-2017 e il primo semestre dell'anno accademico 2017-2018. Su un totale di 248 studenti che hanno partecipato allo studio, il 96,96% (= 238) erano femmine e maschi il 4,03% (= 10). L'età del campione va dai 19 a 45 anni. Il maggior numero di studenti 67,64% (= 168) è collocato nella fascia di età che va dai 19 ai 26 anni. Dei 248 studenti il 34,67% (= 86) risultava già laureato in precedenza e la restante parte diplomata. Il 6,85 (= 17) era già un insegnante.

Ipotesi

- Hp1 = Vi è una relazione significativa tra atteggiamento generale verso la valutazione ed esperienza pregressa
- Hp2 = L'esperienza valutativa pregressa predice l'atteggiamento generale verso la valutazione
- Hp3 = L'esperienza scolastica pregressa predice l'atteggiamento verso l'uso della valutazione in contesto didattico
- Hp3 = L'esperienza valutativa pregressa predice l'utilità percepita
- Hp4 = L'esperienza valutativa pregressa predice l'intenzionalità d'uso in contesto didattico

Sub-ipotesi

- Hp1 = C'è una differenza significativa nell'atteggiamento verso la valutazione tra studenti più giovani (<19 anni) e studenti più anziani (>40)
- Hp2 = Non vi è alcuna differenza significativa di atteggiamento verso l'utilizzo della valutazione tra studenti che hanno la laurea e studenti che hanno il diploma

Variabile indipendente

- Esperienza scolastica pregressa percepita in fatto di valutazione

Variabili dipendente

- Atteggiamento generale verso la valutazione
- Utilità percepita
- Atteggiamenti positivi e negativi verso l'uso didattico della valutazione
- Intenzionalità d'uso

Strumenti

Questionario Atteggiamento e percezione verso la valutazione (15-20 minuti) (Nuzzaci, 2016; Arastaman, Yildirim, Dasci, 2015; Ozan, Kose, 2013)

Intervista strutturata per l'esperienza pregressa (30 minuti) (Blanchet, Gotman, 2000).

Atteggiamenti verso la valutazione

Lo strumento principale si è diretto ad esplorare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione iniziale rispetto alla valutazione. Si tratta di uno strumento diretto a misurare non gli “atteggiamenti assoluti” nei confronti della valutazione, ma quelli “generali” e personali degli studenti universitari, che comprende, oltre agli item scremati e previsti per la versione finale, una sezione per la raccolta delle informazioni relative alle caratteristiche demografiche dei partecipanti e alle osservazioni supplementari. Per testare la validità e l'affidabilità dello strumento è stata effettuata una somministrazione a studenti provenienti da contesti analoghi, selezionati per età ed anno di corso. Lo strumento, che si compone di cinque sezioni, utilizza una scala Likert a cinque punti, dove i soggetti sono chiamati ad esprimere il loro parere sulle affermazioni rispetto alle quali il rispondente deve graduare il proprio totale accordo o disaccordo. Gli item sono ripartiti in quattro sotto-scale, i cui coefficienti di affidabilità sono stati rispettivamente di 0.93, 0.86, 0.78, 0.79 e 0.82, con un'Alpha di Cronbach complessiva di 0.834. Ciò ha permesso di concludere che lo strumento avesse un'affidabilità soddisfacente nel valutare gli atteggiamenti degli studenti verso la valutazione e l'assessment. Per valutare la rilevanza di ogni singolo fattore, sono stati effettuati confronti *within subject* tra le diverse sotto-scale di ogni sezione ed è stata eseguita un'analisi descrittiva su tutte le quattro scale dello strumento, anche se negli aspetti che caratterizzano l'esperienza emergono differenze significative tra le sotto-scale [$F(2,268)=438.133$; $p<.001$].

Esperienze valutative pregresse auto-riferite

Per misurare la frequenza di esperienze negative pregresse in fatto di valutazione sono stati tenuti presenti gli studi precedenti. La scala ha misurato numero di episodi ed esposizione ad esperienze negative diverse. Per determinare se lo strumento circa le esperienze valutative fosse valido è stato sottoposto ad un'analisi delle componenti principali utilizzando una rotazione diretta SPSS, che ha permesso di estrarre tre fattori con autovalori di 5.16, 1.88 e 1.26. L'insieme dei fattori hanno spiegato il 49,84% della varianza nei dati. La Componente 1 conteneva sette elementi relativi alla frequenza di esperienze negative

XII. Quale valutazione nelle credenze, negli atteggiamenti e nelle percezioni

in campo scolastico riguardanti gradi scolastici diversi, la Componente 2 conteneva sei elementi relativi alle proprie esperienze con elementi soggettivi diversi e la Componente 3 conteneva sei elementi relativi alle percezioni. Abbiamo definito questi fattori “Esperienze valutative” ($\alpha = .74$), “Esperienze valutative negative” ($\alpha = 0,759$) e “Percezioni” ($\alpha = 0,67$). I fattori erano correlati positivamente, $r = .68$, $p < .001$.



Fig. 1 - Modello di mediazione che descrive l'effetto delle esperienze valutative pregresse con elementi sull'atteggiamento attraverso la percezione. L'effetto totale è elencato tra parentesi; tutti i valori di regressione non sono standardizzati

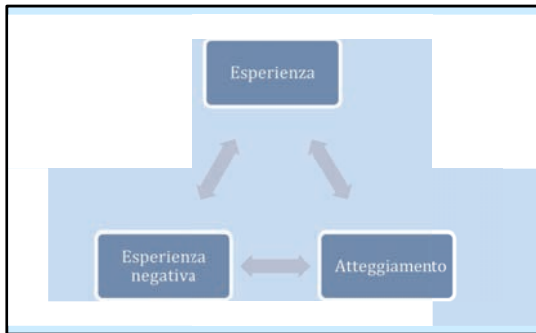


Fig. 2 - Modello di mediazione che descrive l'effetto delle esperienze con elementi culturali sul pregiudizio etnico attraverso l'apertura. L'effetto totale è elencato tra parentesi; tutti i valori di regressione non sono standardizzati

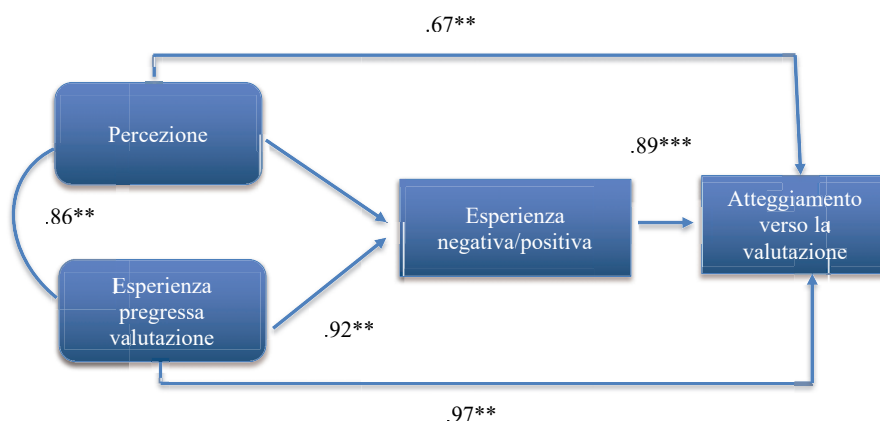


Fig. 3 - Modello di percorso che descrive l'effetto di entrambe le componenti esperienze valutative pregresse e atteggiamento verso la valutazione

Analisi descrittiva: atteggiamento verso la valutazione

Sulla base dei risultati le variabili composite sono state calcolate come valori medi gli elementi coinvolti in ogni costrutto. Nelle statistiche descrittive sono state incluse: medie, deviazione standard e coefficienti di correlazione. È stata condotta un'analisi correlazionale relativa alle variabili considerate nelle ipotesi cardine. Una correlazione media positiva è stata individuata con un valore r di $.866$ ($p < .01$). La correlazione di Pearson è stata condotta per esaminare la prima domanda di ricerca relativa al rapporto tra l'atteggiamento generale verso la valutazione ed esperienza scolastica in fatto di valutativa, anche in riferimento all'esplorazione dell'atteggiamento verso l'uso didattico e all'individuazione di una eventuale differenza significativa nell'utilità percepita tra studenti più giovani (< 18 anni) e studenti più anziani (> 40) e tra coloro che hanno già una laurea, oltre che all'intenzionalità d'uso. È stata quindi condotta un'analisi di regressione lineare multipla per determinare il contributo dell'esperienza valutativa pregressa sulle variabili dipendenti (atteggiamento generale verso la valutazione e l'assessment). L'analisi mostra come vi sia una correlazione positiva sostanziale tra atteggiamento generale verso la valutazione ed esperienza valutativa ($r = .97$, $p < .01$) e atteggiamenti d'uso ed età ($r = .69$, $p < .01$) e tra atteggiamento verso l'uso didattico ($r = .83$, $p < .01$), così come tra utilità percepita ($r = .91$, $p < .01$) e intenzionalità d'uso ($r = .85$, $p < .01$). Ulteriori analisi hanno mostrato una moderata correlazione tra esperienza pregressa e intenzionalità d'uso ($r = .85$, $p < .01$) e uso didattico ($r = .64$, $p < .01$),

nonché una correlazione molto elevata tra intenzionalità d'uso e atteggiamento verso l'uso didattico ($r = .86, p < .01$). Stretto appare il legame tra esperienza pregressa e atteggiamento generale e tra esperienza pregressa e atteggiamento ad un uso didattico della valutazione, che implica che al crescere dell'esperienza pregressa negativa nei confronti della valutazione cresceranno tendenzialmente in maniera negativa atteggiamento generale e percezione.

Per eseguire l'analisi di regressione, è stata esaminata l'esistenza di valori di correlazione elevati tra le variabili ($r = .92$). Il punteggio indice dell'atteggiamento generale verso la valutazione è stato assunto come variabile dipendente e i punteggi relativi all'esperienza valutativa pregressa sono stati presi come variabili indipendenti. I risultati evidenziano come l'esperienza valutativa nei trascorsi scolastici dei futuri insegnanti, insieme alle sotto-dimensioni, spiega approssimativamente il 57% della varianza del punteggio indice del generale atteggiamento verso la valutazione ($R = 0,689, R^2 = 0,42, p < .01 F(4,275) = 45,315 p = 0,000$). L' R^2 corretto, che corrisponde al modello nella popolazione, suggerisce che le variabili indipendenti intersechino la variabile dipendente a livello medio ($R^2 = 383$). Secondo i coefficienti di regressione standardizzati (β), l'ordine relativo di importanza delle variabili rispetto all'esperienza è quello di "utilizzare strumenti di misurazione" ($\beta = .261$), "avere familiarità con i concetti di base della valutazione" ($\beta = 209$) e "impiegare strumenti di misurazione alternativi e/o innovativi" ($\beta = 173$), mentre "sviluppare strumenti di misurazione" non appare significativo. Lo studio ha anche utilizzato l'analisi fattoriale e l'analisi delle componenti con rotazione varimax, per chiarire la struttura degli atteggiamenti verso la valutazione e il suo utilizzo in contesto didattico: un uso didattico della valutazione sia in stretta relazione con un atteggiamento ambivalente sul piano dei valori mediato dall'esperienza pregressa.

2. Analisi dei risultati

Per l'elaborazione dei dati è stato utilizzato il pacchetto di statistica SPSS (Package Statistical for Social Scientists) versione 15.1. L'analisi descrittiva del campione evidenzia come le passate esperienze in fatto di valutazione influenzino gli atteggiamenti dei futuri insegnanti verso la valutazione e come la loro frequenza in termini di esposizione a quelle negative si correli positivamente con l'atteggiamento; tanto è vero questo che uno studente universitario che abbia vissuto esperienze negative in fatto di valutazione presenta anche atteggiamenti di chiusura o rifiuto della valutazione (mediati dalla percezione) che tendono a persistere nel tempo e che lo portano a considerarla poco utile (per-

cezione di utilità), soprattutto sul piano dell'intenzionalità d'uso in contesto scolastico. L'esposizione ad esperienze valutative negative pregresse è pure tendenzialmente associata ad un elevato atteggiamento negativo nei confronti degli strumenti di assessment con una esperienza percepita che media la relazione tra esperienze negative e atteggiamenti negativi. Di contro, coloro che hanno fruito nel passato scolastico di ambienti ed esperienze favorevoli sul piano della valutazione sembrano più disponibili ad usarla proficuamente in contesto scolastico e ad impiegare strumenti valutativi più innovativi (dimensione quest'ultima che dovrebbe essere maggiormente approfondita sul piano degli atteggiamenti positivi verso gli allievi e l'insegnamento). I dati suggeriscono dunque come le esperienze (auto-riferite), contenenti precisi elementi/eventi, predicano in modo affidabile l'atteggiamento rispetto all'intenzionalità d'uso (auto-riferito) della valutazione a scuola; infatti, l'effetto indiretto delle esperienze negative/positive sull'atteggiamento nella valutazione attraverso la percezione è risultato nell'analisi più robusto rispetto agli effetti indiretti di altri fattori. I risultati complessivi mostrano come la riduzione di un atteggiamento negativo verso la valutazione sia di importanza determinante in sede di formazione iniziale degli insegnanti, poiché meno sono presenti atteggiamenti negativi più verrà incrementata la disposizione favorevole ad impiegare correttamente la valutazione in senso didattico, evitando derive di rifiuto o di ambiguità a favore di atteggiamenti equilibrati e comportamenti rigorosi sul piano metodologico. L'esperienza valutativa pregressa negativa appare come un importante fattore predittivo dell'atteggiamento che, ad un esame in profondità, rivela, nello specifico, un dato solo apparentemente ambivalente: gli studenti universitari, che si percepivano come "allievi falliti" ed esposti ad una "valutazione ingiusta", presentavano, in qualche caso, una intenzionalità d'uso più elevata in contesto didattico, spiegabile dalla percezione. In sintesi, Se è vero che per gli studenti universitari sia importante evitare di fare ingresso nella professione docente con opinioni negative, atteggiamenti scarsamente fondati e credenze ingenue, la sfida per i formatori degli insegnanti non può essere che quella di rimuovere o interrompere tali "circoli viziosi", culturalmente poco appropriati, per promuovere invece quelli positivi e scientificamente fondati.

Bibliografia

- Akcağ T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem, teknik, ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyacı [Teachers' need for training on assessment and evaluation methods and techniques]. *Bilgi*, 53: 29-50.

XII. Quale valutazione nelle credenze, negli atteggiamenti e nelle percezioni

- Arastaman G., Yildirim K., Dasci E. (2015). Development of measurement and evaluation scale: a study of reliability and validity. *Pamukkale University Journal of Education*, 38(2): 219-228.
- Bicak B., Cakan M. (2004). Lise ogretmenlerinin sinif ici olcme ve degerlendirme uygulamalarina donuk gorusleri [Views of high school teachers about practices of assessment and evaluation in classroom]. Orta Ogretimde Yeniden Yapilanma Sempozyumu'nda sunulmus bildiri, Milli Egitim Bakanligi, Ankara.
- Blanchet A., Gotman A. (2000). *L'indagine e i suoi metodi: l'intervista* (1992), trad. e cura di F. G. Merlina, A. Nuzzaci. Roma: Kappa.
- Calderhead J., Robson M. (1991). Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching & Teacher Education*, 7(1): 1-8.
- Karaca E. (2004). *Student teachers' perceptions of competencies on assessment and evaluation*. Eskisehir: Anadolu Universitesi Yayinlari.
- Karp G.G., Wood M.L. (2008). Pre-service teachers' perceptions about assessment and its Implications. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3): 327-346.
- Lucisano P., Salerni A. (2003). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Maden S., Durukan E. (2009). *Turkce dersi ogretmenlerinin olcme-degerlendirmeye iliskin algilari* [Turkish language teachers' perception on assessment and evaluation]. Milli Egitim, 190: 212-233.
- McDiamid G.W. (1990). Challenging prospective teachers' beliefs during an early field experience: a quixotic understanding? *Journal of Teacher Education*, 41(3): 12-20.
- Nespor J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4): 317-328.
- Nuzzaci A. (2016). Promoting and supporting the methodological skills of teachers and trainers for the successful of the teaching and the quality of the training - Scienza dell'insegnamento, formazione e competenze metodologiche degli insegnanti e dei formatori: dalla progettazione alla valutazione. *Formazione & Insegnamento*, 14(3): 17-36.
- Ozan C., Kose E. (2013). Adaptation of attitudes toward Educational Measurement Inventory (ATEMI) to Turkish. *E-International Journal of Educational Research*, 4(2): 29-47.
- Schafer W.D. (1991). Essential assessment skills in professional education of teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1): 3-6.
- Schon D. L. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.
- Struyven K., Dochy P., Janssens S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review', assessment & evaluation. *Higher Education*, 30(4): 325-341.
- Yasar M. (2014). Developing the scale of attitude towards the course of assessment and evaluation in education. *Egitim Bilimleri Arastirmalari Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 4(1): 258-279.

XIII.

#boysineducation: per una professionalità docente non solo al femminile

Elena Pacetti
Università di Bologna

1. Una professione sempre più al femminile

Trovare un insegnante uomo nella scuola primaria è raro, nella scuola dell'infanzia è quasi impossibile: la professione di insegnante si caratterizza per una forte presenza femminile e più diminuisce l'età degli alunni, più aumenta questa presenza. I dati dell'OECD (2017a, pp. 394-395) relativi al 2015 confermano l'idea che fare l'insegnante nella fascia di età tra 0 e 11 anni sia un mestiere da donne: la media europea è di circa l'87% nella scuola primaria, quella globale è del 90% nelle scuole dell'infanzia. In Italia gli insegnanti maschi sono ancora meno, rappresentano meno dell'1% della forza lavoro nelle scuole dell'infanzia e il 3,64% di quella primaria (Intravaia, 2017).

Quali sono i motivi di questa situazione diffusa praticamente in tutto il mondo?¹

L'OECD (2017b) individua tre cause rilevanti:

- l'aumento della presenza femminile nel mercato del lavoro, che è andata a ricoprire posizioni soprattutto nel terzo settore e nell'insegnamento;
- il permanere di forti stereotipi sulle capacità necessarie alla professione di insegnante, considerata più adatto alle donne;
- il salario (relativamente) basso rispetto ad altre professioni del terziario, che rende questa professione meno "appetibile" agli uomini.

A queste considerazioni, inoltre, va aggiunto che la presenza femminile è maggiore nei livelli più bassi della scuola (pre-scuola e scuola primaria) e cala

1 Fanno eccezioni i paesi nord europei, anche se la presenza femminile rimane di molto superiore a quella maschile, e i paesi in cui, in generale, la presenza delle donne nel mercato del lavoro è più scarsa (come in India) e quindi questi posti vengono occupati dagli uomini.

man mano che si arriva ai livelli di scuola secondaria e ancora meno in quello universitario (OECD, 2017b). A conferma di ciò, prendendo i dati degli immatricolati all'Università di Bologna per genere², risalta subito l'alta percentuale (85%) di donne iscritte ai corsi di laurea triennale della Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione rispetto al 27% di quelle iscritte alle triennali della Scuola di Ingegneria e Architettura. In particolare, il corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, che prepara i futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria, ha un numero ancora più alto di iscritte, pari al 91%. E questo processo si autoalimenta poiché i modelli maschili presenti in ambito educativo e scolastico tra 0 e 11 anni risultano pochi e i ragazzi che scelgono di diventare maestri vengono spesso guardati con sospetto³. Ancora, a fronte di una presenza di studentesse superiore a quella maschile in tutto l'Ateneo bolognese (55% contro 45%), già nei dottorati di ricerca calano i numeri (48% e 52%) e ancor di più nella composizione dei dirigenti (43% e 57%) e del personale docente (39% e 61%). In specifico, rispetto al personale docente, se le ricercatrici sono il 47% del totale, tra i professori associati rappresentano il 42% e tra i professori ordinari solo il 24%.

Possiamo quindi affermare che le donne subiscono una doppia segregazione in questo ambito occupazionale, orizzontale (nella concentrazione al femminile nel settore scolastico) e verticale (rispetto ai percorsi di carriera pubblica e privata). Accade quindi che le professioni educative e di cura vengano percepite come maggiormente adatte alle donne che, così, sono anche incoraggiate a seguire questa "inclinazione naturale"; mentre la carriera lavorativa al femminile viene vista come un ostacolo alla formazione di una famiglia, alla conciliazione tra lavoro e vita privata, vera realizzazione per la donna.

"Quelle che potrebbero essere interpretate come differenze legate al genere, determinate da motivazioni e interessi dissimili, diventano disuguaglianze in quanto incidono sui ruoli occupazionali e sociali che donne e uomini vanno a ricoprire" (Sartori, 2009, p. 75). Si passa dalle differenze (che sono lecite e presenti anche all'interno di uno stesso genere) alle disuguaglianze di genere, che

2 I dati sono reperibili nel documento sul Bilancio sociale 2016 dell'Università di Bologna, disponibile online su <<http://www.unibo.it/it/ateneo/chi-siamo/bilancio-sociale/bilancio-sociale>>.

3 Si veda, a questo proposito, la ricerca condotta dal CSGE (Centro Studi sul Genere e l'Educazione) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna: C. Cretella, F. Crivellaro, M. Gallerani, G. Guerzoni, S. Lorenzini, F. Tarabusi, E. Truffelli, F. Zanetti, *Generi In Relazione. Scuole, servizi educativi 0/6 e famiglie in Emilia-Romagna*, Casoria, Napoli, Loffredo, 2013.

sono, invece, profondamente ingiuste ed evidenziano quanto l'appartenenza a un genere influenzi profondamente la vita di ciascun individuo a partire dalle prime fasi della vita. Ognuno di noi è influenzato, nelle proprie scelte, dal proprio genere che può creare ostacoli o preclusioni rispetto alla possibilità di scegliere di essere diverse e diversi da ciò che la famiglia, la scuola, la società si aspetta da noi: e questo può portare a scelte professionali non sulla base di un interesse personale, ma di inclinazioni e aspettative avvertite come "naturali" rispetto a un genere.

2. L'immaginario di genere

Tutte le dimensioni della nostra quotidianità sono quindi influenzate dal genere e dal valore che attribuiamo all'essere maschi o femmine: ma sono i contesti culturali, sociali, politici, economici, storici che condizionano le categorie "uomo" e "donna" e i ruoli che assumono nella società. Le immagini e le rappresentazioni di genere influenzano il pensiero collettivo secondo un carattere descrittivo (definiscono ciò che sono le persone) e prescrittivo (come dovrebbero essere), assumendo, quindi, una funzione normativa nel prefigurare un certo tipo di comportamento come più desiderabile per un genere anziché per un altro: i ruoli di genere non dipendono, pertanto, dal sesso biologico (Monceri, 2010), ma hanno il potere di dirigere i comportamenti delle persone a cui viene attribuito influenzando le nostre modalità di relazione e la formazione della nostra stessa identità (Villano, 2013).

Le aspettative sul nostro ruolo nella società sono legate a stereotipi di genere che nulla hanno a che vedere con una predeterminazione biologica: lo stereotipo⁴ in ambito sociale può essere definito come "quell'insieme costituito da credenze, rappresentazioni ipersemplicate e schematiche della realtà e da opinioni che un gruppo sociale associa ad un altro gruppo" (De Caroli, Sagoni, 2009, p.14). Si generalizzano e assolutizzano singoli punti di vista, in maniera rigida e rispetto all'appartenenza a una classe o a una categoria, senza che ci sia necessariamente un'esperienza personale diretta tale da giustificarne l'applicazione: in questo modo siamo in grado di semplificare la realtà intorno a noi per poterla comprendere meglio e possiamo difendere noi stessi e il gruppo di appartenenza e omologarci ad esso per esserne accettati (Agostini, 2011).

4 Per ulteriori approfondimenti si vedano, tra gli altri, Mazzara, 1997 e Villano, 2013.

Come veicoliamo gli stereotipi? Come condizioniamo scelte e ruoli di maschi e femmine?

La famiglia, la scuola, i giochi/giocattoli, i libri, il linguaggio, il web, le rappresentazioni mediatiche (film, animazioni, pubblicità...), la moda, lo sport, la musica: ogni settore trasmette messaggi che polarizzano il maschile e il femminile in ruoli talmente stereotipati e consolidati da sembrare naturali e ogni eccezione viene considerata una deviazione alla norma da guardare con sospetto o da ridicolizzare (Gianini Belotti, 1973; Saraceno, Naldini, 2001; Priulla, 2014; Marzano, 2010). *Le femmine sono portate per fare le maestre, e non è naturale che i maschi facciano gli insegnanti, soprattutto nella scuola dell'infanzia.*

Come smontare gli stereotipi di genere? Come invertire questa femminilizzazione della professione insegnante e colmare questo divario perché maschi e femmine si sentano liberi di scegliere senza farsi condizionare?

3. Il progetto #boysineducation

Il progetto #boysineducation, nato a inizio 2016, ha coinvolto un gruppo di studenti dell'Università di Bologna (ragazze e ragazzi) iscritti al Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria. In un contesto informale, non vincolato a esami o valutazioni⁵, utilizzando metodologie didattiche attive e un approccio laboratoriale e autobiografico, si è scelto di realizzare una narrazione digitale⁶ dal titolo "L'educazione non ha genere" per riflettere, raccontare e presentare la professionalità dell'insegnante, smontando gli stereotipi legati a questa professione. "Il digital storytelling consente di creare un ambiente in cui gli attori del processo sono attivamente coinvolti nella costruzione della conoscenza e l'intersoggettività tra questi stessi attori è il prerequisito e il 'luogo' per imparare ad elaborare strumenti di comprensione della realtà" (Pacetti, 2012, p.88). Un gruppo di una quindicina di studenti ha lavorato in presenza e a distanza tramite un gruppo privato su Facebook per comunicare e tenere traccia del percorso, suddividendosi il lavoro da svolgere secondo modalità cooperative. Dal brainstorming alle narrazioni autobiogra-

5 L'adesione è stata del tutto volontaria e il docente ha avuto un ruolo di accompagnamento.

6 Il video è pubblicato nel canale Youtube del Dipartimento di Scienze dell'Educazione all'indirizzo <<https://www.youtube.com/watch?v=nOEGCON2SGk>>.

fiche⁷, trattate in maniera ironica, alle interviste online nel gruppo Facebook Tanti Insegnanti⁸, si è poi arrivati alla stesura di uno storyboard e alla raccolta di immagini e video con gli stessi studenti protagonisti: questo passaggio si è reso necessario perché per smontare stereotipi tanto radicati nella società e costruire un nuovo immaginario sulla professionalità dell'insegnante gli studenti hanno ritenuto necessario proporsi come modelli di insegnante maschili e femminili nelle tante pratiche quotidiane svolte nella scuola dell'infanzia e primaria. Il video è stato utilizzato durante Almaorienta (evento di orientamento agli studenti della secondaria dell'Università di Bologna) per spiegare che cosa significhi fare l'insegnante e come questa professionalità non sia unicamente per le donne, ma sia per tutti coloro che si interessano di educazione, di processi di insegnamento/apprendimento, di creatività, di riflessione critica.

Consapevoli che questo sia solo l'inizio di un lungo processo che deve necessariamente coinvolgere altre agenzie educative, dalle scuole alle famiglie, e altri interlocutori, in primis gli alunni della scuola primaria e secondaria di primo grado, il progetto #boysineducation ha evidenziato che è necessario coinvolgere gli insegnanti in formazione perché acquisiscano maggiore consapevolezza sui condizionamenti dovuti al genere e promuovano nella loro professionalità pari opportunità e il rispetto delle differenze per tutte le bambine e i bambini che incontreranno.

Bibliografia

- Agostini T. (2011). *Alle radici della disuguaglianza*. Venezia: Marcianum Press.
- De Caroli M.E., Sagone E. (2009). *Un 'puzzle' di genere, un 'genere' di puzzle. Prospettive teoriche e studi empirici sugli stereotipi di genere*. Acireale-Roma: Bonanno.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Intravaia S. (2017). Insegnante, sempre più un mestiere per donne. Allarme Ocse: 'Eccessivi squilibri di genere'. In <http://www.repubblica.it/scuola/2017/03/22/news/insegnante_sempre_piu_un_mestiere_per_donne_allarme_ocse_a_rischio_i_risultati_degli_alunni_-161110876/> (ultima consultazione: 15 maggio 2018).

7 Nei racconti personali degli studenti maschi emerge il senso di vergogna provato nel comunicare a familiari e amici la decisione di voler diventare maestri.

8 <<https://www.facebook.com/groups/tantiinsegnanti/>>.

- Marzano M. (2010). *Sii bella e stai zitta. Perché l'Italia di oggi offende le donne*. Milano: Mondadori.
- Mazzara B. (1997). *Stereotipi e pregiudizi*. Bologna: Il Mulino.
- Monceri F. (2010). Pensare multiplo. Oltre le dicotomie di sesso e genere. In G. Gamberi, A.M. Maio, G. Selmi (eds.), *Educare al genere* (pp. 71-82). Roma: Carocci.
- OECD (2017a). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. In <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>> (ultima consultazione: 15 maggio 2018).
- OECD (2017b). Gender imbalances in the teaching profession. *Education Indicators in Focus*, No. 49. Paris: OECD Publishing. In <<http://dx.doi.org/10.1787/54f0ef95-en>>(ultima consultazione: 15 maggio 2018).
- Pacetti E. (2012). Narrazione e mediazione didattica con il digital storytelling. In L. Corazza, L. Ferrari (eds.), *Videoculture. Tra formazione, didattica, ricerca* (pp. 79-92). Bologna: Clueb.
- Priulla G. (2014). *Parole tossiche. Cronache di ordinario sessismo*. Cagliari: Settenove.
- Saraceno C., Naldini M. (2001). *Sociologia della famiglia*. Bologna: Il Mulino.
- Sartori F. (2009). *Differenze e disuguaglianze di genere*. Bologna: Il Mulino.
- Università di Bologna (2016). *Bilancio di genere*. Disponibile su <<http://www.unibo.it/it/ateneo/chi-siamo/bilancio-di-genere>> (ultima consultazione: 13 maggio 2018).
- Villano P. (2013). *Pregiudizi e stereotipi*. Roma: Carocci.

XIV.

Valorizzazione del merito e sviluppo professionale del docente

Viviana Vinci
Università di Bari

1. Valutazione delle performance dei docenti, autovalutazione e valorizzazione del merito

A livello internazionale vi è un interesse crescente per i sistemi di valutazione, di autovalutazione e di valorizzazione del merito (Stronge, Tucker 2003; Avalos, Assael, 2006; Shinkfield, Stufflebeam 2012). Come sottolinea Flores (2010), i sistemi di valutazione dell'insegnamento sono legati con lo sviluppo professionale degli insegnanti e il conseguimento dei risultati di apprendimento (Darling-Hammond 2017). Anche in Italia il D.P.R. 80/2013, il potenziamento dell'*autonomia* scolastica e il *Piano nazionale per la formazione dei docenti 2016-2019* (PNF) hanno reso sempre più evidente la necessità di promuovere una cultura *sistemica* dell'agire valutativo (Galliani 2015), inteso come strumento di qualificazione e di valorizzazione della professionalità docente. La letteratura più recente riconosce, infatti, la centralità dell'autovalutazione e della riflessione critica per lo sviluppo professionale degli insegnanti (Chow et al., 2002; Avalos, Assael 2006; Flores, 2010; Perla, 2018).

Un esempio degno di nota è il Portogallo (Flores, 2010) in cui, con il *Teacher Career Statute* (D.L. 15/2007; D.L. 270/2009), è stato introdotto il principio della *differenziazione di carriera* sulla base della valutazione delle prestazioni degli insegnanti, divisi in due categorie: gli insegnanti *senior*, responsabili, oltre che dell'insegnamento, anche del coordinamento dei ruoli nella scuola e della supervisione e valutazione di altri insegnanti, e gli insegnanti *titolari, di classe*, che devono aver superato, in ingresso, un esame per dimostrare la padronanza di conoscenze e competenze necessarie per insegnare in una determinata area del sapere (D.L. 15/2007) e un "anno di prova", con l'accompagnamento di un insegnante esperto.

Mentre in Portogallo la progressione di carriera è legata alla valutazione degli insegnanti, in Italia è legata esclusivamente all'*anzianità di servizio*: il Sistema Nazionale di Valutazione – basato sul principio dell'autonomia e incentra-

to, com'è noto, su valutazione degli studenti, autovalutazione/valutazione di istituto, valutazione dei dirigenti scolastici e valorizzazione del merito dei docenti – non prevede la differenziazione gerarchica su base valutativa.

L'Italia – utilizzando le parole di L. Perla (2018) – *ha scelto la strada di una soft-accountability*.

La procedura premiale italiana non mira a *valutare le prestazioni dei docenti*, ma *ad incentivarne la produttività*, quindi la volontà di un impegno che vada oltre *l'obbligo contrattuale*.

L'impianto normativo che sottende la valorizzazione del merito nel nostro paese non specifica regole procedurali che fondino la legittimità del processo: esso prevede la discrezionalità del Comitato di valutazione, il quale opera nell'ambito di macroaree indicate nella legge (art. 1 c. 129 L. 107) e del Dirigente, che individua i docenti destinatari del bonus.

La procedura premiale esplicita le macroaree entro le quali il Comitato di valutazione individua i criteri per la valorizzazione dei docenti:

- qualità dell'insegnamento e contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché successo formativo e scolastico degli studenti (la *didattica*);
- risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche (l'*innovazione*);
- responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale (l'*organizzazione*).

2. Il progetto *Lo sviluppo professionale continuo del docente*

La ricerca-formazione *Lo sviluppo professionale continuo del docente*. Dal PdM alla valorizzazione del merito (Perla, 2018), concepito dal gruppo DidaSco in sinergia con l'associazione UCIIM, ha coinvolto 33 scuole pugliesi nell'affrontare un nodo attualmente fra i più dibattuti nel campo dell'analisi delle pratiche educative: la documentazione connessa alle pratiche di autovalutazione di scuola e di valorizzazione dell'insegnante.

Di seguito riassumiamo le principali domande di ricerca che hanno sotteso il progetto: come è possibile valorizzare il lavoro di una Scuola e promuovere l'autovalutazione e lo sviluppo professionale dei docenti attraverso la pratica documentativa? Può un repertorio di scritture professionali, ben formalizzato,

contribuire a dare impulso ai processi trasformativi della professionalità docente restituendo all'insegnante il protagonismo professionale che gli è proprio e che merita?

Il progetto ha perseguito i seguenti obiettivi: approfondire con insegnanti e dirigenti il costruito complesso del *miglioramento* (Reynolds, Teddlie, 2000; Townsend, 2007; Scheerens, 2016), così come vissuto nelle pratiche valutative in atto nelle Scuole coinvolte; accostare un complesso oggetto di didattica professionale (Pastre, Mayen, Vergnaud, 2006; Pastre, Lenoir, 2008; Perla, 2012): la *documentazione per la valutazione*; sviluppare un percorso di accompagnamento di un gruppo di scuole nell'implementazione di una nuova cultura della documentazione valutativa dei processi scolastici; co-costruire modellistiche nuove, ancorate alle documentazioni già in uso, che occorre ripensare con una maggiore coerenza interna; promuovere lo sviluppo professionale del docente, "perno" del miglioramento dell'organizzazione scolastica.

La ricerca ha coinvolto oltre 300 persone (fra docenti e Dirigenti) impegnate in attività formative pensate in risposta al PNF 2016-2019 ed articolate in unità formative certificate, attraverso le quali sono stati co-costruiti dispositivi documentali caratterizzati dalla stretta interdipendenza fra il miglioramento della performance individuale e la qualità del sistema organizzativo: Piano di Miglioramento, bilancio di competenze, linee guida per la valorizzazione del merito.

3. L'analisi delle procedure di valorizzazione del merito in uso nelle scuole

Consapevole di non poter indicare aprioristicamente una modellistica premiale dei docenti *tout court*, l'équipe *DidaSco* ha ritenuto utile partire dall'analisi delle procedure *già in uso* nelle scuole, al fine di poter passare in rassegna alcuni esempi virtuosi, estrapolandone linee guida cui attenersi nell'espletamento della procedura premiale. Tale scelta è sintonica con lo statuto *collaborativo* dell'impianto metodologico (Desgagné, Badnarz, Couture, Poirier, Lebuis, 2001; Perla, 2014, 2016), che prevede che insegnanti e ricercatori lavorino insieme. La condivisione dei materiali per la valorizzazione del merito in uso nelle scuole e sottoposti ad analisi è avvenuta per mezzo di un ambiente online.

I docenti referenti di ogni istituto hanno caricato i documenti, per un totale di 56 documenti.

L'analisi è stata condotta a due livelli.

Ad un primo livello, sono stati analizzati tutti i documenti da un punto di vista *descrittivo/strutturale*, al fine di comprendere:

- a. la tipologia del documento e la significatività dello stesso nell'ambito della procedura: schede per indicare precondizioni e criteri per l'accesso al bonus; schede/rubriche/questionari per la quantificazione delle evidenze; dichiarazioni dei docenti circa le attività svolte; comunicazioni e circolari ecc.;
- b. la *struttura interna* che giustifica le schede per il calcolo premiale, quindi la logica che porta all'attribuzione del bonus e alla distribuzione delle quote (fasce di punteggio e/o graduatorie sulla base della somma del numero di evidenze dichiarate, fasce di punteggio aprioristicamente stabilite, divisioni percentuali rispetto al numero dei docenti, ecc.).

A seguito dell'analisi di primo livello – che ha mostrato una diversificazione dei documenti sia per *quantità* che per *struttura e qualità* – sono stati individuati alcuni *criteri regolatori* che permettessero un'analisi di secondo livello:

- *chiarezza, pertinenza e semplicità*: assenza di ambiguità linguistica e semantica, linguaggio chiaro e non generico, pertinenza nelle descrizioni;
- *documentabilità dell'evidenza*: esemplificazioni di evidenze ancorabili a prove, dati e/o attività documentabili, non 'interpretabili' in modo del tutto autoreferenziale: l'intento è quello di ridurre il più possibile il livello di discrezionalità – pur implicito nei processi valutativi – del Dirigente;
- *collegialità/condivisione e trasparenza delle comunicazioni*: presenza di documenti che attestino un alto livello di condivisione *interna* ed *esterna* all'istituto scolastico (riscontro del collegio e del comitato di valutazione nella costruzione dei criteri, pubblicazione sul sito scolastico delle procedure, ecc.);
- *innovatività e trasformatività*: grado di ideazione e di innovatività nella scelta di strumenti che, riducendo il livello di discrezionalità del Dirigente, riescano a mettere a sistema procedure premiali chiaramente definite, non ambigue e replicabili.

4. Risultanze

La sperimentazione ha mostrato, per un verso, un interesse 'vivo' da parte delle scuole per la valorizzazione del merito; per altro verso, le difficoltà di pensare griglie di valorizzazione del merito ancorate ad evidenze e pervenire ad una modellistica premiale replicabile e trasferibile in diversi contesti.

Fra le sollecitazioni metodologiche emerse che possono fungere da "linee guida" nella definizione di una procedura premiale ricordiamo i seguenti punti:

- privilegiare il criterio dell'*evidenza dell'impatto*, piuttosto che il criterio quantitativo (il numero di evidenze e documentazioni), ossia individuare indicatori che permettano di valutare le *ricadute* delle azioni dei docenti sul raggiungimento degli esiti programmati;
- privilegiare l'attribuzione delle quote del bonus sulla base del *merito*, piuttosto che la distribuzione cosiddetta "a pioggia" o in base a divisioni effettuate a monte, aprioristiche o proporzionali;
- valorizzare ciascuno sulla base di potenzialità e impegno, incentivando dinamiche *collaborative* piuttosto che competitive e/o classificatorie;
- curare la comunicazione – interna ed esterna – delle informazioni secondo criteri di trasparenza e condivisione;
- valorizzare il ruolo del Comitato di valutazione e di sguardi "esterni", terzi rispetto alla pratica didattica in ogni fase dell'intera procedura;
- privilegiare *chiarezza e semplicità*, sia nella struttura degli strumenti, che nella comunicazione;
- diffondere la conoscenza dell'impianto normativo-culturale che sottende la procedura premiale all'interno della scuola;
- crescere la cultura della *documentazione valutativa*, unica 'strada' percorribile per *testimoniare* i processi attuati e costruire modelli e metodi di valutazione scientifici;
- accompagnare le evidenze non univoche ed esaustive con strumenti di consultazione dei soggetti volta a volta interessati;
- evidenziare la connessione esistente tra valorizzazione del merito e miglioramento della scuola, attraverso la correlazione tra PdM e PTOF e griglie di valorizzazione.

La ricerca – sperimentazione realizzata con buon esito da presentare al CTS che il Miur nominerà al termine del triennio 2016-2018 per l'elaborazione delle *Linee Guida* per la valutazione del merito dei docenti a livello nazionale (L. 107/2015) – ha permesso di effettuare una lettura critica del sistema nazionale di valutazione italiano, che si rappresenta come processo più *subito* che *partecipato* dalle scuole: docenti e dirigenti partecipanti non hanno mostrato una vera e propria resistenza alla cultura della valutazione, ma numerose perplessità circa gli strumenti documentativi introdotti normativamente e a livello ministeriale, ritenuti difficili, poco chiari, ridondanti, pensati spesso all'esterno delle comunità professionali ed onerosi in termini di tempo ed energie.

La valutazione di sistema – sottolinea Perla (2018) – non deve essere percepita come un "nuovo lavoro" burocratico e privo di un senso radicato nel "mestiere di insegnare": occorre superare il gap fra autovalutazione e valutazio-

ne esterna (Bélaïr, Coen, 2015), promuovere il più possibile la familiarizzazione con le procedure valutative, promuovere la formazione al *saper ben documentare* (Perla, 2018; Frisch, 2016), prerequisito di una *cultura valutativa efficace*, basata su un dato attendibile ed espressione di trasparenza e di partecipazione democratica nel sistema Scuola.

Bibliografia

- Avalos B., Assael J. (2006). Moving from resistance to agreement: the case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45: 254-266.
- Bélaïr L.M., Coen P.F. (2015). *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation?*, 1re édition. Bruxelles: Editions De Boeck.
- Chow A.P.Y., Wong E.K.P., Yeung A.S., Mo K.W. (2002). Teachers' perceptions of appraiser-appraisee relationships. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(2): 85-101.
- Darling-Hammond L., Hyster M. E., Gardner M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Desgagné S., Badnarz N., Couture C., Poirier L., Lebuis P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1): 33-64.
- Flores M.A. (2010). Teacher Performance Appraisal in Portugal: the (im)possibilities of a contested model. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15(1): 41-60.
- Frisch M. (2016). *Emergences en didactiques pour les métiers de l'humain*. Paris: L'Harmattan.
- Galliani L. (ed.) (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Pastre P., Lenoir Y. (Dir.). (2008). *Apprentissage et activité. In Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octarès.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006). Note de synthèse: la didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154: 145-198.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla L. (ed.) (2014). *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Per una progettazione nel biennio*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Perla L. (2018). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento*. Brescia: La Scuola-Morcelliana.
- Reynolds D., Teddlie C. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research 1st Edition*. Abingdon, Oxon: Routledge.

XIV. Valorizzazione del merito e sviluppo professionale del docente

- Scheerens J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base*. Dordrecht: Springer.
- Shinkfield A.J., Stufflebeam D.L. (2012). *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. Springer Science & Business Media.
- Stronge J.H., Tucker P.D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye On Education.

