

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI MILANO BICOCCA
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"

Dottorato di Ricerca in Scienze dell'educazione e della Comunicazione
Curriculum in Teorie della Formazione e Modelli di Ricerca in Pedagogia e in Didattica
XXVI ciclo



**I LABORATORI PEDAGOGICO-DIDATTICI NELLA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI
INSEGNANTI:**

**IL CASO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA
DI MILANO-BICOCCA**

Settore Scientifico Disciplinare M-PED/03

a.a. 2012 - 2013

Coordinatrice: Chiar.ma Prof.ssa Laura Formenti
Tutor: Chiar.ma Prof.ssa Elisabetta Nigris

Tesi di Dottorato di
Luisa Zecca
Maricola n. 744888

A mio padre

Indice

Abstract.....	p. 1
Introduzione.....	p. 2

I Parte

Capitolo 1

La formazione iniziale dei maestri: quadro concettuale in chiave storica.....	p. 6
1.1. Premessa.....	p. 7
1.2. La svolta universitaria: i perché del ritardo italiano nel “cambiamento epocale”.....	p. 8
1.3. Gli anni '70 e '80: l'innovazione.....	p. 11
1.4. Scuola e formazione universitaria dei maestri.....	p. 13
1.5. Nascita di Scienze della Formazione Primaria: oltre il dilemma tra educazione e istruzione.....	p. 16
1.6. Riforme e formazione: l'impatto sulla Scuola e sull'Università.....	p. 20
1.7. Formazione degli insegnanti e Lifelong Learning.....	p. 23

Capitolo 2

Immagini di insegnanti: ruolo e identità professionale.....	p. 30
2.1. Da educatore ‘regista’ a ‘mediatore didattico’.....	p. 33
2.2. Il profilo dell’insegnante negli Ordinamenti nazionali dagli anni '80 ad oggi.....	p. 40
2.2.1. Gli insegnanti nella Scuola Primaria.....	p. 42
2.2.2. Gli insegnanti della scuola dell’infanzia.....	p. 49
2.3. Dall’insegnante ‘trasmissivo’ al professionista ‘riflessivo’.....	p. 53
2.4. Studi sullo sviluppo dell’identità professionale degli insegnanti.....	p. 60

Capitolo 3

Apprendere dall'esperienza, formare al sapere della pratica	p. 66
3.1. L'eredità di Dewey e l'apprendimento riflessivo.....	p. 68
3.2. Apprendimento Esperienziale.....	p. 74
3.3. Esperienza e comunità di apprendimento in Wenger.....	p. 78
3.4. Apprendere dall'esperienza e approccio fenomenologico.....	p. 80
3.5. Esperienza, riflessione e apprendimento trasformativo di Mezirow.....	p. 81
3.6. Dal paradigma tecnico-razionale alla ricerca sul Pensiero degli insegnanti.....	p. 84
3.7. Sapere epistemico e sapere fonetico	p. 90
3.8. Connettere teoria e pratica e formazione degli insegnanti: verso un approccio integrato	p. 91

Capitolo 4

Didattica laboratoriale e formazione	p. 97
4.1. Le categorie fondative del laboratorio scolastico.....	p. 97
4.1.1. L'oggettività.....	p. 101
4.1.2. La spazialità.....	p. 102
4.1.3. L'attività.....	p. 102
4.2. Approccio laboratoriale e apprendimento.....	p. 103
4.3. La dimensione relazionale del laboratorio.....	p. 105
4.4. Il laboratorio a scuola: dai Programmi alle Indicazioni Nazionali.....	p. 107
4.5 I Laboratori come dispositivi pedagogico didattici nella formazione iniziale dei maestri.....	p. 111
4.6. I Laboratori a Scienze della Formazione Primaria.....	p. 122
4.7. Laboratori, processi di apprendimento e sviluppo dell'identità professionale.....	p. 126
4.8. Laboratori e saperi disciplinari.....	p. 129
4.9. I Laboratori per la formazione ai saperi 'pratici'.....	p. 130

4.10. Modelli organizzativi e pedagogici dei Laboratori a SFP.....	p. 133
4.11. Centralità della relazione e immagini d'infanzia.....	p. 138

II Parte

Presentazione della ricerca empirica

Capitolo 5

I Laboratori Pedagogico Didattici del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria-Università di Milano Bicocca

5.1. Finalità e obiettivi dell'indagine	p. 144
5.2. Domande della ricerca e fasi d'indagine.....	p. 151
5.3. Metodologia.....	p. 151
5.4. Strumento per la raccolta dei dati: l'intervista in profondità.....	p. 152
5.4.1. Scelta dei soggetti.....	p. 154
5.5 L'analisi delle interviste.....	p. 154

Capitolo 6

L'Identità del laboratorio dal punto di vista

dei docenti referenti d'area.....

6.1. Dal 'fare' all' 'esperienza': le condizioni per un apprendimento esperienziale e trasformativo.....	p. 161
6.2. Dalle critiche alla didattica tradizionale a nuove epistemologie delle discipline e della didattica disciplinare.....	p. 164
6.3. Immagini d'infanzia e d'insegnanti nella didattica laboratoriale	p. 170
6.4. Finalità e metodi formativi.....	p. 171
6.5. Il Conduttore di LPD: profili di competenze e stile di relazione.....	p. 173

Capitolo 7

L'Identità del laboratorio dal punto di vista di studenti

al termine del percorso e di ex studenti.....

7.1. La finalità dei LPD per integrare saperi, conoscere metodologie e costruire un repertorio di pratiche possibili.....	p. 175
7.2 Le condizioni per un 'buon' laboratorio.....	p. 178

7.2.1. Mettersi in gioco, mettersi alla prova.....	p. 179
7.2.2. Fare e riflettere, riflettere per progettare.....	p. 180
7.2.3. Apprendere in gruppo.....	p. 181
7.3. Quali apprendimenti in Laboratorio? Sentirsi più sicuri di sé, porsi domande, cambiare prospettiva sulla disciplina, cercare una relazione d'ascolto.....	p. 182
7.4. Dal conduttore all'immagine d'insegnante.....	p. 184
Conclusioni, limiti della ricerca e prospettive.....	p. 190
Allegato A	p. 198
Bibliografia.....	p. 199

Abstract

La ricerca si compone di una parte teorica di ricognizione della letteratura sulla formazione iniziale degli insegnanti primari, e sui Laboratori Pedagogico-Didattici (LPD). La seconda parte è invece un'indagine naturalistica, che si ispira alla *Grounded Theory* e al metodo fenomenologico. Presso Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Milano-Bicocca sono state realizzate interviste semi-strutturate in profondità con docenti responsabili di 4 aree disciplinari (psico-pedagogica, scientifico-matematica, storico-geografica, motoria-artistica e musicale), 16 studenti laureandi o appena laureati e 8 insegnanti ex studenti. Obiettivi della ricerca sono verificare l'efficacia, già provata da precedenti studi, del metodo laboratoriale in ambito universitario e capirne in profondità le metodologie, evidenziando punti di forza e criticità.

Criteri fondamentali dell'approccio sono: apprendere dalla propria esperienza e costruire e immaginare possibili 'pratiche' da sperimentare in classe. Le competenze attese sono: imparare a interrogarsi su di sé come persona e sulle proprie rappresentazioni d'infanzia, dell'insegnamento e apprendimento, imparare ad ascoltare e osservare, a problematizzare e a riflettere sull'esperienza. Gli studenti individuano due tipi di Laboratori: 'teorici' e 'pratici'; i primi sono valutati 'inutili' e le teorie sono percepite come poco connesse alle pratiche. I secondi sono al contrario utili e corrispondono all'approccio proposto dai docenti responsabili. Fattore determinante per un laboratorio di qualità è il ruolo del conduttore. Il conduttore di qualità sa gestire situazioni di apprendimento esperienziale ed è in grado di tenere legate 'teoria' e 'pratica'. Una criticità emerge durante il Tirocinio o all'inizio della vita professionale: la scuola 'reale' viene percepita come molto 'distante' da quella 'ideale'. Nella scuola reale è poco praticata una didattica laboratoriale, in cui piccoli gruppi cooperativi imparano facendo ricerca. Questa discrasia invita a intraprendere nuove strade di ricerca sulla formazione dei conduttori di LPD e su dispositivi formativi che connettano le scuole e l'università.

The present research envisages a theoretical section that recognizes previous studies carried out on Primary Teacher Education and on *on-campus* laboratories (LPD pedagogical-didactical laboratories). The second section is empiric and relates to a naturalistic case-study, based both on the phenomenological method and on the *Grounded Theory*. The experience of Milano-Bicocca involved teachers from four curriculum areas (psycho-pedagogical, scientific-mathematical, historical-geographical, motor-artistic and musical), 16 graduating or newly graduated students and 8 former-student teachers, that have all been involved in broad semi-structured interviews. The aim of the research is to verify the effectiveness, already proved through different studies, of on-campus laboratories, and fully understand their methodology, highlighting strengths and weaknesses.

Experiential Learning is used in the LPD (pedagogical-didactical laboratories) in order to comprehend curricular subject matters and a teaching method, to improve reflexivity and didactic based on social-constructivism.

Core criteria of this approach are learning from one's own experience, *learning by doing* and *by reflecting* on new pedagogical methodologies. The expertise to be gained is: learning to understand ourselves and our childhood representation, teaching and learning, listening and observing.

Students have pointed out two types of laboratories: 'theoretical' and 'practical'; the former are considered 'useless' because theories are not linked to practice; the latter are useful and reflect the teachers' approach. In order to run a high quality laboratory the role of the person in charge is key. A skilled laboratory leader is capable of managing experimental learning situations and of linking 'practice' to 'theory'.

During apprenticeship or at the beginning of one's professional career, a specific issue emerges: the actual real school is completely different from the ideal one. The real school seldom teaches through laboratory where small cooperating groups learn by researching. These issues open up new paths of research on LPD education leaders and on training devices aimed at better connecting schools and Universities.

Introduzione

La ricerca comprende una ricognizione degli studi sulla formazione degli insegnanti, approfondisce il tema della didattica laboratoriale riportando i risultati di un'indagine empirica condotta con docenti e studenti dell'Università di Milano Bicocca sui Laboratori Pedagogico Didattici.

L'interesse per questo campo d'indagine ha un'origine autobiografica.

Quando ho iniziato a 'praticare' l'educazione come insegnante nelle scuole dei bambini, istanze etiche e desiderio di comprensione mi hanno accompagnato nell'esperienza. Ho avuto sempre, la fortuna di trovare luoghi e occasioni formative per comprendere i significati delle mie pratiche.

Interrogarsi sulle ragioni dell'esperienza e cercare continue possibilità di discuterne con altri, in percorsi di formazione permanente, erano esigenze derivanti dalla necessità di diventare un'insegnante competente, una professionista, e mosse fondamentalmente da tre istanze: conoscitiva, etica e politica.

Avevo la consapevolezza che la ricerca continua del miglioramento di me stessa andava ben oltre la mia soggettività, cercare di capire per cambiare e riflettere sulle mie pratiche era un dovere per i bambini, per noi insegnanti, un dovere sentito anche da altri, da una comunità.

Sentivamo la responsabilità di proteggere e far evolvere i luoghi in cui si faceva educazione. Divenne chiaro ben presto che la mia esperienza e la possibilità di comprenderla si giocava all'interno di un contesto. Riflettere su di me significava al contempo riflettere sui bambini, sulle nostre relazioni a scuola, sulle relazioni tra di noi, sulla scuola e la realtà in cui vivono. Una riflessione che originava domande da ricercare con i bambini e un impegno, quello di non dimenticarci di loro quando decidiamo di migliorare il mondo.

Come costruisce conoscenza nel contesto il bambino? Come impara nelle relazioni? Quali sono le qualità dell'esperienza educativa? Domande che nei luoghi della formazione erano al centro di discussioni animate, impegnative e spesso ben condotte. Analizzare le pratiche, entrare nelle pieghe dell'esperienza chiede infatti un accompagnamento competente capace di predisporre dispositivi accoglienti e sfidanti, che fungano in parte da guida, in parte da modello di riferimento.

Da qui dunque una curiosità permeata dalla sfuggibile densità della vita 'pratica', e che in questa sede, 'giocando' un altro ruolo, ho messo in chiaro: come funziona un dispositivo basato sull'esperienza delle persone? Quali sono le sue specificità e quali le complessità per chi intraprende le strade dell'insegnamento?

Questo studio si colloca dunque nell'ambito della ricerca sulla Formazione degli Insegnanti e in particolare sui dispositivi di formazione iniziale.

Nel corso di questo decennio gli studi sui dispositivi laboratoriali per la formazione iniziale degli insegnanti nei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) hanno avuto un notevole sviluppo in ambito nazionale; la ragione di un tale interesse è data da fatto che rappresentano un elemento d'innovazione nella formazione 'magistrale' e all'interno di un corso che abilita all'insegnamento.

Negli anni '80 e '90 la ricerca ha mostrato in tutta evidenza l'insufficienza delle sole esperienze pratiche di tirocinio orientando gli studi verso l'analisi di dispositivi di collegamento tra i corsi (*on-campus*) e il tirocinio (*on-field*), in vista di un'articolazione dialettica tra conoscenze teoriche e conoscenze pratiche. I Laboratori sono parte di un curriculum integrato e godono di un'identità istituzionale, culturale e pedagogica specifica. Dunque l'interesse per dispositivi d'integrazione nasce con l'obiettivo di comprendere le caratteristiche dei luoghi messi a punto per la formazione di base di saperi, che da un lato si riferiscono a teorie di fondo, dall'altro sono in relazione con le pratiche di insegnamento e apprendimento nelle scuole.

L'assunto da cui la ricerca muove è che la competenza pedagogico-didattica di un insegnante non è 'applicazione' di conoscenze psicopedagogiche a contenuti disciplinari, né 'applicazione' di tecniche in classe. Ogni sapere nuovo è infatti continuamente rielaborato e richiede flessibilità di adattamento ai contesti e alle persone.

La ricerca si compone di due parti: nella prima abbiamo analizzato il Laboratorio come dispositivo metodologico di formazione da una visione multiprospettica, storica, sociale e psicopedagogica; nella seconda presentiamo uno studio empirico, condotto presso l'Università di Milano Bicocca e finalizzato a conoscere il progetto del LPD dal punto di vista dei docenti referenti, da quello degli studenti giunti al termine del percorso e di giovani insegnanti ex-studenti.

Il primo capitolo muove dall'esigenza di cercare le ragioni del ritardo in Italia, rispetto ad altri paesi europei ed extra europei, nell'avvio della formazione universitaria dei maestri. Numerose controversie hanno attraversato, dal dopoguerra alla fine degli anni '90, le riforme della scuola e della formazione degli insegnanti, che mostrano la mancanza di un consenso sociale e di un progetto comunitario sulla funzione sociale e politica della scuola e dei maestri. Si propone una riflessione in chiave storica sul dibattito intorno alla formazione iniziale dei maestri in Italia, caratterizzato da una continua tensione tra saperi pedagogico-didattici e saperi disciplinari, tra saperi 'teorici' e saperi 'pratici' e dalla difficoltà di tratteggiare un profilo professionale dell'insegnante nelle scuole dei bambini. Si illustrano i processi sociali e politici che hanno condotto, alla fine degli anni '90, all'istituzione dei corsi universitari, dando luogo ad un 'cambiamento epocale'. Per fare emergere i significati di un percorso assai travagliato abbiamo sviluppato un ragionamento che intreccia il piano del dibattito politico al piano della formazione. In particolare ci siamo focalizzati sulle innovazioni e le sperimentazioni degli anni '70 e '80, sul rapporto tra il mondo della scuola e quello della ricerca, e sugli impatti che questi intrecci hanno avuto nella formazione degli insegnanti e nelle scuole dei bambini. Infine abbiamo preso in esame il tema alla luce delle politiche educative internazionali e dei quadri di riferimento attuali. Della ricostruzione storica abbiamo messo in evidenza alcuni temi, quali quello del rapporto scuola università, ricerca educativa e innovazione scolastica e della costruzione istituzionale del profilo dell'insegnante.

Il secondo capitolo cerca di rispondere ad una domanda che riguarda molto da vicino i formatori:

chi sono le persone verso cui è diretta la nostra azione formativa?

Abbiamo cercato risposte indagando il tema del profilo dell'insegnante da tre prospettive: la prima ne analizza la figura descrivendone l'evoluzione da un punto di vista storico e sociale e come emerge dalla ricerca psicopedagogica. In questa sede abbiamo messo a fuoco le identità che assume la figura dell'insegnante negli studi sulla psicologia dell'apprendimento e dell'insegnamento e le diverse concettualizzazioni pedagogiche sul tema della professionalità. I saperi sul bambino e la ricerca nei contesti educativi hanno rappresentato un patrimonio molto importante e che ha contribuito in modo sostanziale alla definizione dell'insegnante come professionista esperto. Abbiamo poi ripercorso, attraverso la letteratura dei programmi nazionali dagli anni '80 ad oggi, le diverse configurazioni legate al ruolo così come viene interpretato nella legislazione nazionale, dunque da un punto di vista istituzionale. Infine, spostando lo sguardo

verso la soggettività dell'essere insegnante, la terza prospettiva è quella della ricerca sullo sviluppo dell'identità professionale.

Lo sguardo in senso diacronico e sincronico al tempo stesso ci ha portato al tema della competenza insegnante, dunque alla figura di insegnante più attuale, quella di un professionista riflessivo e 'ricercatore'.

Il tema ha direzionato lo studio verso la comprensione dei modi in cui si impara, a partire dall'esperienza e per 'tornare' all'esperienza, dunque alle pratiche dell'agire insegnante. In particolare ci siamo soffermati sulle diverse teorizzazioni intorno alle modalità dell'apprendimento dal punto di vista dell'esperienza, cercando la trama che da Dewey ha condotto a Shon, Shulman e a un cambio di paradigma nella ricerca sulla formazione degli insegnanti e sulla didattica. L'indagine ci ha condotto al tema della 'conoscenza che nasce con l'esperienza' e che si trasforma in sapere 'del' e 'per' l'insegnante. Un nuovo modo di intendere i saperi e le conoscenze, in termini di rilevanza per gli insegnanti e dunque con un diverso impatto sulla scuola, apre al campo degli studi sui dispositivi per la formazione.

Di questi, nel quarto capitolo, prendiamo in esame i Laboratori dei corsi di laurea per i maestri.

Il tema del laboratorio viene affrontato da due punti di vista, come dispositivo didattico di lunga tradizione nelle scuole dei bambini e come luogo di formazione per la preparazione degli insegnanti. Dopo avere messo in luce le caratteristiche della didattica laboratoriale, sia dal punto di vista della ricerca, sia dei documenti che la individuano come strategia didattica nelle scuole del primo ciclo istituzionale, abbiamo approfondito le ricerche svolte negli atenei italiani. In ultima analisi ci siamo soffermati sull'approccio di Milano-Bicocca alla formazione degli insegnanti primari.

La seconda parte è uno studio empirico sul caso dei Laboratori in Bicocca

Si tratta di un'indagine naturalistica di tipo qualitativo, condotta con studenti alla fine del loro percorso, ex studenti e con i docenti referenti delle diverse aree disciplinari, volta a conoscere il progetto formativo attraverso lo sguardo sia di chi li ha progettati e ne segue lo sviluppo sia di chi ne fruisce. In particolare abbiamo indagato quali siano le condizioni che rendono i LPD un 'buon' dispositivo dal punto di vista degli studenti e a quali conoscenze e competenze formino.

Capitolo 1

La formazione iniziale dei maestri: quadro concettuale in chiave storica

Il capitolo propone una riflessione in chiave storica sul dibattito intorno alla formazione iniziale dei maestri in Italia, che ha visto al centro della riflessione il contrapporsi di posizioni opposte, come illustra un'ampia letteratura in merito (Gattullo et al., 1981; Corda Costa, 1988; Dalle Fratte, 1998; Luzzatto, 2001; Galliani, Felisatti, 2001), caratterizzato da una continua tensione tra saperi pedagogico-didattici e saperi disciplinari, tra saperi 'teorici' e saperi 'pratici' e dalla difficoltà di tratteggiare un profilo professionale dell'insegnante nelle scuole dei bambini, che desse forma e contenuto agli elenchi di competenze previste nel DM del 26 maggio 1998¹, istitutivo del nuovo corso di Laurea dei maestri. In questo breve excursus storico ho evidenziato alcuni temi che emergono in tutta la loro attualità nelle ricerche nazionali e internazionali sulla formazione iniziale degli insegnanti, quali il rapporto tra saperi teorici e pratici, la pedagogia e didattica generale e le didattiche disciplinari e la formazione alle competenze professionali.

¹ Le competenze da acquisire e valutare-certificare al termine del corso di laurea riportate nell'allegato A del decreto sono: 1) Possedere adeguate conoscenze nell'ambito dei settori disciplinari di propria competenza, anche con riferimento agli aspetti storici ed epistemologici; 2) Ascoltare, osservare, comprendere gli allievi durante lo svolgimento delle attività formative, assumendo consapevolmente e collegialmente i loro bisogni formativi e psicosociali al fine di promuovere la costruzione dell'identità personale, femminile e maschile, insieme all'autoorientamento; 3) Esercitare le proprie funzioni in stretta collaborazione con i colleghi, le famiglie, le autorità scolastiche, le agenzie formative, produttive e rappresentative del territorio; 4) Inquadrare con mentalità aperta alla critica e all'interazione culturale, le proprie competenze disciplinari nei diversi contesti educativi; 5) Continuare a sviluppare e approfondire le proprie conoscenze e le proprie competenze professionali, con permanente attenzione alle nuove acquisizioni scientifiche; 6) Rendere significative, sistematiche, complesse e motivanti le attività didattiche attraverso una progettazione curricolare flessibile che includa decisioni rispetto ad obiettivi, aree di conoscenza, metodi didattici; 7) Rendere gli allievi partecipi del dominio di conoscenza e di esperienza in cui operano, in modo adeguato alla progressione scolastica, alla specificità dei contenuti, alla interrelazione contenuti metodi, come pure all'integrazione con altre aree formative; 8) Organizzare il tempo, lo spazio, i materiali, anche multimediali, le tecnologie didattiche per fare della scuola un ambiente per l'apprendimento di ciascuno e di tutti; 9) Gestire la comunicazione con gli allievi e l'interazione tra loro come strumenti essenziali per la costruzione di atteggiamenti, abilità, esperienze, conoscenze e per l'arricchimento del piacere di esprimersi e di apprendere e della fiducia nel poter acquisire nuove conoscenze; 10) Promuovere l'innovazione della scuola, anche in collaborazione con altre scuole e con il mondo del lavoro; 11) Verificare e valutare, anche attraverso gli strumenti docimologici più aggiornati, le attività di insegnamento-apprendimento e l'attività complessiva della scuola; 12) Assumere il proprio ruolo sociale nel quadro dell'autonomia della scuola, nella consapevolezza dei doveri e dei diritti dell'insegnante e delle relative problematiche organizzative e con attenzione alla realtà civile e culturale (italiana ed europea) in cui essa opera ed alle necessarie aperture interetniche nonché alle specifiche problematiche dell'insegnamento ad allievi di cultura, lingua e nazionalità non italiana.

1.1. Premessa

Tra le questioni più dibattute sulla formazione degli insegnanti si pone la ‘perenne’ dialettica tra ‘teoria e pratica’, (Korthagen, 2010) più in particolare tra ‘teorici dell’educazione’ e ‘pratici dell’educazione’, tra saperi accademici e saperi della pratica professionale, tra sviluppo di competenze, dell’identità professionale, e ruolo sociale dei maestri. Tale dialettica viene qui ripresa tracciando un rapido excursus storico sulla formazione iniziale degli insegnanti primari anche in relazione ai cambiamenti e alle innovazioni avvenute tra gli anni '60 e '70 nella scuola dell’infanzia e primaria. La scuola dei bambini, prendendo in esame gli anni del dopoguerra, ha visto la realizzazione di molte trasformazioni organizzative, pedagogiche e istituzionali, accompagnate da una continua tensione tra istanze conservatrici e riformatrici e visioni opposte, di cui è stata centrale l’azione e la riflessione dei maestri sulla scuola, sui bambini e sulla propria professionalità, come testimonia Santoni Rugiu ricordando il proprio incontro con i maestri.

“Non avevo avuto esperienze dirette nell’insegnamento elementare, il mio acceso interesse per questo livello mi si era sviluppato grazie alla mia partecipazione al Movimento di Cooperazione Educativa già negli anni 1950, dove si incontravano e discutevano confrontando le rispettive esperienze e le proprie ricerche, docenti universitari, secondari e primari, tutti assolutamente alla pari. [...] notai subito che il maggior impegno di rinnovamento scolastico era avvenuto a livello primario, per l’iniziativa di quei colleghi che avevano agito di propria iniziativa, rischiando reprimende e sanzioni dai superiori, tanto più probabili in quanto nessuno degli innovatori dell’MCE apparteneva all’area governativa allora saldamente gestita dai cattolici democratici cristiani”.

(Santoni Rugiu, 2009, p. 49)

E ancora

“la bravura di Ciari (e potremmo aggiungere di tutti gli insegnanti e i pedagogisti che hanno rinnovato le scuole dell’infanzia comunali e statali in quegli anni) non era stata certo da loro raggiunta all’Istituto Magistrale, in loro gli stimoli alla sperimentazione di nuovi modelli metodologici erano se mai venuti dalla partecipazione alla vita politica, sindacale e associativa da cui avevano tratto la spinta a riportare la formazione a nuovi quadri di giudizio e di azione finalizzata.” (ibidem, p. 50).

Le riforme avvenute tra gli anni '70 e '90 hanno sancito e istituzionalizzato le molte innovazioni già in atto nella scuola oppure ne hanno anticipato e ‘forzato’ le dinamiche di cambiamento, in ogni caso sono state possibili, nei contesti in cui si sono radicati nuovi modi di fare scuola, grazie a nuovi modi di essere insegnanti ed educatori e ‘nonostante’ i limiti della formazione iniziale. Oggi il miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti, tema chiave e prioritario in ambito internazionale², è concepito come fattore determinante della qualità della scuola, la qualità professionale degli insegnanti è indicata infatti come elemento che maggiormente influisce sugli apprendimenti degli allievi (Hattie, 2008).

1.2 La svolta universitaria: i perché del ritardo italiano nel “cambiamento epocale”

Un “cambiamento epocale”, così Carmen Betti (Betti et al., 2009) definisce la formazione universitaria degli insegnanti di scuola dell’infanzia e primaria, nel percorso di ricostruzione storico istituzionale. Gli anni del dopoguerra segnano l’inizio di un lungo e travagliato dibattito segnato da ‘battaglie’ politiche e visioni pedagogiche contrapposte, da una tensione tra forze cattoliche e forze laiche, dall’opposizione antitetica tra l’opzione di una formazione generale di stampo idealista e una formazione tecnico-professionale fondata sulla trasmissione delle pratiche. Betti ricorda come in Italia nel dopoguerra prevalse un’idea mitica e mistica al tempo stesso rafforzata dalla ‘retorica della funzione del maestro’ contraria ad impostazioni sperimentali e scientifiche. Il sistema scolastico fu democratizzato, pur rimanendo fortemente centralistico e strutturalmente impostato secondo l’ideologia gentiliana. Washburne, pedagogista statunitense di orientamento deweyano, riformò nel '45 il curriculum della scuola elementare, per renderlo consono al nuovo assetto democratico e di pluralismo ideologico. I nuovi programmi vennero diffusi nel 1946 dal ministro democristiano Gonnella (DM 8 novembre 1946). Nel 1947 il ministro Gonnella istituì una commissione per valutare i risultati di una capillare inchiesta sulla nostra scuola e sull’università, finalizzata a individuare le linee guida di una possibile riforma. L’inchiesta durò quattro anni e si concluse con un nulla di fatto legislativo perché quasi nessuna

² Si vedano i documenti della Commissione Europea *Improving the Quality of teacher Education* del 2007 e dell’OECD *Teacher matter. Attracting, developing and retaining effective teacher* del 2005.

della sue proposte fu tradotta poi in un intervento riformatore. Già allora la Commissione aveva contemplato la necessità di un superamento dell'Istituto Magistrale e di un elevamento universitario della preparazione dei maestri. La scuola normale, per decenni unico canale di accesso all'insegnamento e in seguito sostituita dall'Istituto Magistrale può essere definita come una vera e propria scuola di comportamento (Seveso, 2001), con dettagliate raccomandazioni relative all'abbigliamento, al portamento, alle modalità di relazione e di comunicazione dei requisiti richiesti ad una futura maestra erano quasi esclusivamente connessi con la sfera della moralità, tanto che molti programmi della scuola elementare o le molte raccomandazioni per la materna, ribadivano come l'insegnante non dovesse dimostrare particolare intelligenza o acume, né approfondite conoscenze, ma amorevolezza verso i bambini, integrità, docilità. Tracce di questo immaginario sono rimaste nelle rappresentazioni collettive che identificano la figura dell'insegnante come qualcuno dotato di predisposizioni caratteriali e attitudini morali, più che di competenze specifiche. Per molti decenni permase l'immagine di un insegnante da un lato angelicato ed idealizzato, dall'altro, esposto a giudizi espliciti sulla propria moralità. Nel 1955 il curriculum per la scuola elementare fu riformato e vennero approvati gli orientamenti per l'attività educativa della scuola materna; entrambe le riforme si caratterizzano per i forti connotati di educazione cattolica. In quegli anni vennero tradotti in italiano i testi di John Dewey, nel 1949 *The School and Society* del 1899 e il pensiero di Dewey fu diffuso da pedagogisti quali Lamberto Borghi, Tristano Codignola, Aldo Visalberghi. Nel 1951 nasceva in Italia l'MCE, Movimento di Cooperazione Educativa, un'associazione professionale collegata alla rete internazionale *Federation Internationale des écoles modernes*, che si rifà ai principi dell'attivismo pedagogico. L'MCE segue le tracce del pensiero pedagogico e sociale di Célestin ed Elise Freinet, grazie al contributo di maestri come Tamagnini, Fantini, Pettini, Codignola e più tardi Ciari, Lodi, e negli anni '70 Manzi e molti altri, uniti attorno all'idea di una cooperazione solidale che diviene crescita e integrazione sociale. Leggiamo nell'introduzione al sito

“non si è trattato solo dell'introduzione e utilizzazione di alcune tecniche di base, ma di dare vita a un movimento di ricerca che ponga al centro del processo educativo i soggetti, per costruire le condizioni di un'educazione popolare, in quanto garanzia di rinnovamento civile e democratico.”
(www.mce-fimem.it/home.html)

Il processo di democratizzazione e istituzionalizzazione della scuola di massa si compie nel 1962 con l'avvio della scuola media unica, dopo un decennio di dibattito acceso e contrastato tra le diverse forze politiche. La riforma non si accompagnò ad un piano di aggiornamento degli insegnanti e il curriculum fondato sull'insegnamento teorico di discipline, e trasformò la scuola da occasione di democratizzazione e sviluppo civile in dispositivo di selezione soprattutto dei ragazzini che provenivano da classi sociali meno abbienti. Tra il '55 e il '62 si iniziava a parlare di sperimentazione educativa, nella scuola e della scuola e, come ricordano Becchi e Vertecchi, “lo si fa nei due campi allora rigidamente differenziati e polemici, laico e cattolico” (Becchi, Vertecchi, 1990, p. 12) con il richiamo a Dewey da un lato, mentre dall'altro i paradigmi si riferiscono alla sperimentazione della scuola di Lovanio, a Buyse e poi a Planchard attenti alla messa a punto di itinerari istruzionali e di accertamento del profitto. L'incontro tra pedagogisti e scuola è difficile soprattutto perché le associazioni d'insegnanti, che iniziarono ad impegnarsi in questa esperienza innovativa “non sembrano minimamente disposte a organizzarla nella gabbia severa di una sperimentazione rigorosa. [...] La pratica sperimentale viene esclusa, assieme a strumenti diagnostici quali test, dalla realtà della scuola che [...] sembra riscattarsi all'antidemocraticità che la insidia” (ibidem, pp. 14-15). Nel maggio del 1970 il ministero della Pubblica Istruzione e l'O.E.C.D. (*Organization for Economic Cooperation and Development*) promossero un incontro internazionale sull'ordinamento della nostra istruzione dal quale emerse chiaramente la necessità di riformare le Scuole del Grado Preparatorio e gli Istituti Magistrali gestiti da ordini ecclesiastici femminili per i 2/3 (come già aveva notato la Commissione d'indagine: 350 privati e 191 pubblici), in questa occasione venne disegnata l'ipotesi di una formazione superiore completa oltre ad un biennio universitario ad hoc, già emersa in un'ulteriore Commissione d'indagine del 1963. Gli anni '60 e '70 sono segnati da un profondo cambiamento del sistema scolastico. Nel 1968 venne istituita la scuola materna statale e in quegli anni si diffusero scuole private di matrice cattolica e scuole comunali alcune delle quali a metodo Montessori o Agazzi; la scuola dell'infanzia è dunque caratterizzata da un pluralismo istituzionale che garantisce maggiore autonomia e capacità di innovare e sperimentare organizzazioni e modelli pedagogici differenti.

1.3 Gli anni '70 e '80: l'innovazione

Nonostante le continue riforme dei curricula e del sistema scolastico, il tema della formazione degli insegnanti rimase in secondo piano e di difficile concretizzazione, ma gli anni '70 e '80 sono contraddistinti da fertili innovazioni nella scuola maturate nell'alveo di un clima sociale e politico in piena trasformazione culturale. La ricerca nelle scuole si intensifica grazie dunque all'impegno propulsivo di Movimenti e Associazioni che danno vita a innovazioni, più che a sperimentazioni vere e proprie, ma che segnalano in modo diffuso l'esigenza di cambiare la scuola a cominciare da una radicale trasformazione della didattica e da un modo diverso di intendere la funzione docente, ben oltre quella 'materna' o 'preparatoria' dell'insegnante di scuola dell'infanzia, ben oltre la figura del maestro per vocazione o ispirazione, ancella del 'saper scrivere, leggere e far di conto'.

Inizia a prender forma una nuova identità della professionalità dell'insegnante, caratterizzata da un lato da un nuovo ruolo sociale, che attraversa la funzione di passaggio alle nuove generazioni dei valori civili propri di una società democratica, e dall'altro dalla necessità di garantire a tutti i bambini luoghi curati e propriamente educativi, in cui sostenere la maturazione dell'identità, delle competenze e della conoscenza del mondo sin dalla scuola dell'infanzia, dando corpo a pratiche di pedagogia attiva. Nella Scuola si costruiscono alleanze e collaborazioni con l'Università e le diverse Amministrazioni scolastiche; sono gli anni del Tempo Pieno nella scuola primaria, della diffusione delle scuole comunali dell'infanzia e delle Sperimentazioni (Tornesello, 2006; Cambi, 2002; Mantegazza, Seveso, 2006). A metà degli anni '70 vengono istituiti gli IRSAE, oggi IRRE per la formazione, l'aggiornamento e la ricerca; gruppi e associazioni di insegnanti si strutturano in organizzazioni che pongono forti istanze di cambiamento sia rispetto alle politiche scolastiche che al modo più comune e tradizionale di intendere e praticare la didattica e l'insegnamento. Per la prima volta i docenti hanno un punto di riferimento per il loro aggiornamento professionale, secondo un modello europeo di docente che non è solo considerato un dispensatore di contenuti attraverso metodi tradizionali, ma un professionista in grado di fare ricerca sia sui contenuti insegnati sia sui metodi utilizzati.

Allo stesso tempo non si è "cercato, né forse voluto, agevolare la traduzione di questa ingente progettualità educativa, [...] in vere e proprie sperimentazioni di

queste esperienze, in quanto non si è socializzato per niente il resoconto dei loro percorsi, dei loro problemi e dei loro risultati” (Becchi, Vertecchi, 1990, p.19) così dichiarano i pedagogisti nel tentativo di spiegare le ‘ragioni di un paradosso’.

Il grave ritardo istituzionale rispetto alla riforma della formazione degli insegnanti non coincide dunque con il moltiplicarsi di moltissime esperienze di miglioramento delle scuole dei bambini, grazie anche alla formazione permanente intesa sia come aggiornamento disciplinare sia come pratica di ricerca azione, di supervisione formativa, ma gli esiti di tali percorsi non sono stati diffusi in modo sistematico ed organizzato³; Kanizsa descrive una situazione dicotomica nella quale da una parte appare una letteratura psicopedagogica molto ricca e ben fondata, dall’altra una letteratura di esperienze fondate su singole situazioni prevalentemente descrittive. Le esperienze innovative nella scuola dell’infanzia sono avviate dagli Enti Locali, attraverso una formazione che introduce aggiornamento e formazione permanente, con autentiche ricadute sull’innovazione delle scuole, e che darà luogo ad esperienze di eccellenza riconosciute da molti anni dalla comunità internazionale. Comuni e Università hanno dunque collaborato ad uno ‘sperimentalismo diffuso’ nelle scuole che misero al centro il bambino, a partire da un’attenta analisi della sua esperienza per “analizzarla, scomporla, ricomporla, chiarirla e generalizzarla” (Kanizsa, 1990, p. 291). La scuola aveva il compito di aiutare i bambini a comprendere la realtà in cui vivevano insegnando principalmente un ‘metodo’ attraverso cui osservarla e decifrarla. Si trattò di moltissime iniziative diffuse inizialmente nelle regioni settentrionali e centrali, e più tardi nel sud, che originò linee guida e modelli adattabili a diverse situazioni (Frabboni, 1976).

Il fermento pedagogico di questi anni, l’attività editoriale di numerose riviste specializzate, la diffusione di buone pratiche attraverso proposte formative di movimenti e associazioni di insegnanti, educatori, coordinatori, dirigenti, i resoconti di maestri luminari sull’influsso delle esperienze di ‘scuola attiva’, hanno in particolare promosso una riflessione profonda sul ruolo e le competenze del maestro, incidendo sulla la visione psicopedagogica generale e sulle identità delle scuole per i bambini come emerge dagli Ordinamenti riformati tra la metà

³ Tra i contributi teorici più significativi sulla formazione iniziale degli insegnanti sviluppata tra gli anni '80 e '90 si segnalano inoltre Gattullo et al. 1981, Corda Costa 1988 e Meghnagi et al. 1990. Inoltre un piano specifico di studi per i maestri fu sperimentato nel corso di laurea di pedagogia presso l’Università di Bologna e l’Università di Bari a metà anni '80.

degli anni '80 e l'inizio degli anni '90. La riforma del curricolo della scuola elementare del 1985 recepisce la ricerca psicologica di stampo cognitivista e le teorie sul curricolo e il *Mastery Learning* di Bloom, ed è caratterizzata da una forte insistenza sui contenuti delle diverse aree disciplinari finalizzate ad obiettivi specifici di apprendimento, spesso confusi con obiettivi di contenuto. Le metodologie didattiche indicate fanno generici riferimenti alla necessità di introdurre e affrontare conoscenze e di insegnare abilità strumentali, coinvolgendo in attività motivanti e d'interesse dei bambini, pure non essendoci riferimenti specifici ad attività laboratoriali.

1.4 Scuola e formazione universitaria dei maestri: un dibattito aperto

Altro respiro culturale e pedagogico avranno i Nuovi Orientamenti del 1991 nei quali si afferma la rilevanza pedagogica della scuola dell'infanzia, non più materna, e le sue funzioni fondamentali in quanto importante luogo di formazione sullo sfondo di una società sempre più complessa e in mutamento rapido. La scuola dell'infanzia assume una propria identità specifica contraddistinta dalla centralità delle relazioni tra bambini e adulti, del gioco, dell'esplorazione e della ricerca 'dei' e 'con' i bambini e confermando il diritto al benessere e all'apprendimento grazie a una profonda e matura cultura progettuale di mediazione didattica. La scuola dell'infanzia non è più una pre-scuola, ma ha una propria e specifica pedagogia dell'infanzia, un'identità organizzativa dell'uomo e del cittadino; il profilo professionale dell'insegnante di agazziana memoria cambia forma e si emancipa dall'attitudine dell'educatrice di scuola materna a instaurare positivi rapporti umani con adulti e bambini. Oltre alla capacità di amare i bambini portando con sé un costante equilibrio emotivo, un profondo senso del dovere, manifestazione di una vivace sensibilità morale (DPR 10 settembre 1969, n. 647), passa ad essere un'insegnante 'competente' nella relazione con adulti e bambini nella gestione della progettualità didattica nel gruppo di lavoro della scuola stessa. Il decreto sull'autonomia (DPR 8 marzo 1999, n. 275) dà luogo a sperimentazioni, ad esempio i progetti Ascanio e Alice, e aumenta la possibilità di ogni scuola di ridefinire la propria organizzazione e il proprio curricolo all'interno dei singoli collegi docenti, tenendo conto delle esigenze dei particolari contesti, valorizzando le risorse professionali, introducendo l'organico funzionale di supporto ai gruppi di lavoro, per favorire

una didattica flessibile e un approccio laboratoriale e per piccoli gruppi, più vicini alle esigenze e alle caratteristiche di ogni bambino. La singola insegnante è parte di un'organizzazione complessa e di un gruppo di lavoro, una 'comunità di pratiche', che vede l'integrazione tra diverse figure e competenze adulte in una relazione di scambio e condivisione di esperienze per una progettualità comune. L'idea della riforma promuoveva una nuova immagine d'insegnante, l'insegnante educatore e ricercatore, l'insegnante come professionista riflessivo, maturata nelle migliori esperienze comunali supportate da figure di coordinamento pedagogico oltre a indicare la necessità di una nuova riflessione sull'identità progettuale di ciascuna istituzione scolastica (Scurati, 2002). A proposito della formazione degli insegnanti Pontecorvo, agli albori degli anni '90, che vedranno l'istituzione dei percorsi universitari per i maestri, scrive:

“un'attività educativa ottimale è quella capace di recepire, chiarire, sollecitare processi attivi di costruzione ed elaborazione delle conoscenze nei discenti, processi analoghi a quelli propri di un'indagine finalizzata alla comprensione e alla produzione come si ritrova nell'adulto 'creativo': pertanto un insegnante è in grado di insegnare a ricercare, solo se egli stesso è capace di farlo in prima persona, se ha imparato a formulare problemi, a risolverli proponendo e verificando soluzioni ipotetiche, a raccogliere e analizzare dati pertinenti, a trarre da questi conclusioni, anche operative conseguenti.”
(Pontecorvo, 1990, p. 377-378).

Se è dunque negli anni '70 che si dà avvio al cambiamento della scuola e della professionalità dell'insegnante, ci vollero però altri venticinque anni prima di riformare lo statuto della formazione iniziale dei maestri. Il riconoscimento a pieno titolo della necessità di una diversa formazione degli insegnanti viene dichiarata in modo esplicito nella Legge 477 del 30 luglio 1973, in particolare nell'articolo 4 che sancisce il principio di una “formazione universitaria completa da richiedere come requisito base a tutti i docenti unitamente alla specifica abilitazione” e nel DPR n.417 del 31 maggio 1974 in cui all'articolo 7 si dichiara che: “salvo i casi in cui gli insegnamenti richiedano particolari competenze di natura tecnica, professionale ed artistica, per l'ammissione ai concorsi per titoli ed esami è richiesta una formazione universitaria completa da conseguire presso l'Università o altri istituti di istruzione superiori”. Sempre a cavallo tra il '73 e il '74 “Scuola e Città”, una delle riviste di pedagogia più importanti all'epoca, attribuisce un ruolo formativo primario alla ricerca educativa in un fascicolo sulla

formazione degli insegnanti, come presa di coscienza della necessità di formare gli insegnanti ‘alla’ ricerca e ‘nella’ ricerca. Nel 1978, venne pubblicato inoltre un lavoro di Aldo Visalberghi, destinato ad avere un notevole impatto sul futuro impianto della struttura della formazione iniziale degli insegnanti, in cui si individuavano le componenti che dovevano concorrere a formare le competenze del docente e se ne argomentavano le articolazioni e le caratteristiche, secondo una ‘enciclopedia pedagogica’ che vedeva la presenza di un settore dei contenuti, di un settore psicologico, di un settore sociologico e di un settore metodologico-didattico. Tale volontà viene riconfermata con la Legge 270 del 20 maggio 1982 che parla di Corsi di laurea abilitante da attivare “non oltre l’anno scolastico 1986-1987”, ma solo cinque anni più tardi l’iter amministrativo si conclude con la pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale n. 214 del 12 settembre 1993 del DPR n.471, Regolamento concernente l’Ordinamento didattico del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (Scaglioso, 1998, pp. 82-83).

Nei lavori delle Commissioni di studio, promosse dal Ministero alla Pubblica Istruzione dal 1983 al 1987, presiedute da Mario Mencarelli, è centrale e critica al tempo stesso la questione della preparazione dei professori universitari e del contesto accademico⁴ come luogo deputato ad insegnare a futuri insegnanti. A questo proposito Pontecorvo (Pontecorvo, 1984), sottolineando che i professori universitari vengono reclutati per la qualità della ricerca nel loro ambito disciplinare e la lezione è il metodo di trasmissione di conoscenze intese come ‘fatti’, mette in dubbio la capacità del mondo accademico di formare non tanto alle metodologie del proprio ambito di ricerca, ma in particolar modo di formare professionisti dell’insegnamento alla didattica in contesti poco noti quali quello delle scuole dei bambini. Le criticità individuate da Pontecorvo evocano quanto Lombardo Radice nel 1951 scrisse a proposito della distanza tra il mondo accademico pedagogico e la pedagogia che si pratica nelle scuole:

“Mi è doveroso notare oggi per riflesso delle posizioni antipedagogiche e antididattiche dominanti se non ufficialmente...ufficiosamente, i professori di pedagogia degli istituti magistrali e molti che insegnano pedagogia nelle università hanno abbandonato la antica buona abitudine dei “pedagogisti” di...studiare la scuola, anzi addirittura di visitare e di seguire le scuole e le istituzioni educative e di mantenersi a contatto con l’infanzia [...]. Ci sono

⁴ A questo proposito si ricordano i lavori degli anni '80 di Gattullo (1986); Laporta, Pontecorvo, Ricatti (1980) e i numeri monografici delle riviste “Scuola democratica”, n. 2-3, 1990 e “Scuola e Città”, n.1-2, 1991.

due modi di fraintendere la didattica: quello dei “fastidiosi propugnatori dei metodi” (come dice Codignola), i quali pretendono di ridurre la didattica a regolistica generica; e quella dei filosofi, che pur avendo altissimi meriti come svecchiatori della pedagogia, non vedono la possibilità di altra didattica che non sia metodismo o se la vedono restano indifferenti allo sforzo di chi procura di realizzarla. La didattica (e si potrebbe dire la pedagogia in quanto critica didattica) è considerazione non astratta, ma ora storico-critica, ora tecnica, di quel fattore educativo di cui noi stessi siamo i testimoni e gli attori.” (Lombardo Radice, 1951, pp. 229-259).

1.5. Nascita di Scienze della Formazione Primaria⁵: oltre il dilemma tra educazione e istruzione

La formazione iniziale rimase in capo agli Istituti e alle Scuole Magistrali fino al 1998, anno di fondazione dei corsi di Scienze della Formazione Primaria, che proposero il superamento delle antinomie oggetto di dibattito critico e acceso tra accademici disciplinari e pedagogisti, tra mondo della Scuola e mondo dell’Università, tra la formazione culturale e liberale e quella professionale⁶. Allo stesso tempo lo sviluppo della scuola di massa in una società della conoscenza e multiculturale e la crescente complessità del ruolo docente hanno reso evidente come il basso livello di preparazione culturale e di riconoscimento sociale dei maestri siano stati elementi di dequalificazione, se non addirittura di proletarizzazione della categoria insegnante. Secondo Seveso (2001) gli/le insegnanti hanno ricevuto nel tempo messaggi impliciti molto contraddittori tra il dovere essere ‘maestri di vita’, appassionati e capaci di coinvolgere ed educare ogni bambino con le sue specificità, e riproduttori di saperi a servizio delle famiglie con cui spesso inoltre si entra in conflitto. Anche a livello di contrattazione economica e sociale, del resto, gli insegnanti sono sempre stati percepiti come classe sociale docile e poco rissosa: anzi, proprio la prospettiva di creare una classe di lavoratori poco contestatari ha spinto i governi, fin dall’inizio del Novecento, a favorire la femminilizzazione dell’insegnamento: le donne sono

⁵ D’ora in avanti indicato come SFP

⁶ Galliani nel I volume sul modello empirico e la qualità del corso di SFP di Padova (2001) attribuisce a tre fattori principali il grave ritardo italiano nel processo di universitarizzazione della preparazione insegnante: la “scarsa considerazione” del mondo accademico per la ricerca nella didattica delle discipline e per i problemi connessi all’insegnamento, la resistenza del mondo sindacale e associativo degli insegnanti, la burocrazia ministeriale in cui “le pratiche di reclutamento dei docenti attraverso corsi-concorsi abilitanti e sanatori del precariato, sono state fino ai giorni nostri, manovre di consenso politico.” (Galliani, 2001, p.18).

sempre state percepite, infatti, come più controllabili e meno sindacalizzate. Secondo Santoni Rugiu nel suo contributo *Storia di 'poveri' maestri e di 'signori' professori* (2009), il cui titolo evoca pregiudizi antichi sullo status sociale delle diverse figure di docenti, per molti anni nell'immaginario collettivo permase l'idea che non fosse necessaria una cultura ampia e approfondita a chi insegnava ai bambini, ma fosse necessaria una preparazione pedagogica didattica, tanto che a fine '800 le scuole che rilasciavano 'patenti' per l'insegnamento primario furono chiamate Scuole di Metodo. A queste rappresentazioni fortemente connesse con richieste di ruolo e di comportamento, inoltre, se ne sommano altre, legate allo status sociale dell'insegnante. Nella nostra società, infatti, contrariamente a quanto accadeva in alcune società antiche, chi insegna è una figura del tutto svuotata di prestigio economico e sociale: la professione di maestro/a o di professore/ressa viene percepita come poco impegnativa, poco qualificata e, di conseguenza, poco remunerata. Inoltre per tutto il '900 si afferma la 'femminilizzazione dell'insegnamento'; le ragioni di questo fenomeno sono molte e complesse, come è stato più volte sottolineato dalla letteratura sociologica, psicologica, pedagogica (Seveso, 2001). Le donne hanno occupato un settore professionale ormai poco ambito dagli uomini per la scarsa redditività, la mancanza di prospettive di carriera, il basso status sociale. Da un punto di vista sociologico emerge la categoria dell'insegnamento quale 'pseudo-professione' perché carente di un periodo di preparazione intellettuale di livello superiore per l'accesso al lavoro. Il riferimento è qui alla preparazione negli istituti magistrali il cui modello salvaguardia, da un lato una formazione superiore generalista di stampo umanistico, affiancandola dall'altro al tirocinio pratico secondo un modello di apprendistato. Secondo Moscati "si tratta cioè di recuperare, almeno in parte, attraverso la formazione tecnico-culturale, anche il prestigio sociale della figura professionale" (Moscati, 2010, p. 36). Le ricerche internazionali inoltre individuano segnali d'allarme in molti paesi europei come 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 (Goisis, 2013), dati che sollecitano una riflessione per individuare strategie di soluzione e di miglioramento della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Contemporaneamente alla nascita dei nuovi corsi di laurea nel

2000⁷, la Commissione Europea per il miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti ha declinato 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.

La nascita nel 1998 dei corsi di laurea in SFP, per la formazione iniziale degli insegnanti di Scuola dell'Infanzia e di Scuola Primaria, ha dato avvio in Italia ad un ampio dibattito, numerosi convegni e nuove linee di ricerca sulla formazione iniziale dei maestri, e ad una nuova riforma con Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010⁸. L'ordinamento originario può essere interpretato come il superamento della dialettica contrapposta (Galliani, 2001) tra competenze scientifiche e competenze pedagogico-didattiche e dell'ipotesi, mai comprovata ma diffusa in ambito accademico così come nell'opinione pubblica, che una buona ed approfondita formazione ai saperi scientifici potesse predire competenze professionali che in realtà vengono lasciate all'aleatorietà da un lato e alla soggettività dall'altro. Viene quindi individuata un'Area 1 per formazione di attitudini e competenze della funzione docente (20 % dei crediti universitari), un'Area 2 (50% dei crediti universitari) per la formazione ai contenuti dell'insegnamento primario, Area 3 destinata ai Laboratori e Area 4 al Tirocinio (30% dei crediti universitari. Molte furono le critiche (Galliani, 2001) e i rischi intravisti (Mantovani, 2004) nella preponderanza degli elementi contenutistici del curriculum del corso che apparse contraddittorio in relazione alle competenze 'in uscita' degli studenti futuri insegnanti espresse nel Decreto e che fanno esplicito riferimento a capacità di tipo relazionale con i bambini, i colleghi, le famiglie, capacità di gestione della classe, conoscenza delle metodologie didattiche di

⁷ Commissione delle Comunità Europee, *Improving the quality of teacher education*, p. 12.

⁸ Lo studio di caso che esporremo fa riferimento ai laboratori del 'vecchio' Ordinamento, il primo che istituì il corso nel 1998. S'inserisce quindi nell'area di ricerca valutativa del curriculum dei corsi di laurea in SFP.

progettazione e valutazione, conoscenza dei saperi relativi alla psicologia dello sviluppo e dell'educazione, formazione ai codici deontologici della professione, competenze di ricerca 'sul campo' e ricerca azione per l'innovazione della scuola, oltre alla capacità di lettura dei fenomeni sociali e dei contesti in cui si opera.

In questi quindici anni hanno infatti preso corpo esperienze di didattica universitaria per la qualificazione degli insegnanti, contraddistinte da una molteplicità di modelli organizzativo-pedagogici, in cui si è declinato il percorso di studi dei futuri insegnanti nelle diverse realtà italiane, anche in ragione della legge sull'autonomia degli atenei (Legge n.127 del 15 maggio 1997) e dell'adozione del sistema dei crediti con la determinazione quantitativa di tipologie di attività comuni, che ha reso possibile prevedere soluzioni individualizzate. Le competenze didattiche rappresentano il "vettore professionale" (Galliani, 2001) delle competenze disciplinari; la formazione ai saperi scientifici assume una declinazione, un orientamento verso le condizioni per una trasposizione didattica (Chevallard, 1985), che prepari sia al sapere in chiave scientifica, sia ad una sua contestualizzazione per specifiche fasce d'età, secondo criteri organizzativi e tecniche di mediazione possibili all'interno del 'sistema scuola', sia alla formazione dell'identità e dell'autonomia attraverso processi di socializzazione. Si tratta dunque di competenze integrate che superano il "falso dilemma" tra educazione e istruzione, trattando la questione come vera dialettica complessa "che rinvia alle grandi strutture di senso del discorso pedagogico e non come l'invenzione di qualche pedagogista [...]." (Massa, 1997, p. 27). Educazione deriva da *educere*, letteralmente portar via e portare oltre; secondo Massa per condurre via, oltre, "bisogna prima accudire, nutrire; così come che, dopo essere stati accuditi e nutriti, occorra il venir portati via dal luogo della nutrizione e della cura" (ibidem, p. 25). Massa riprende dalla Repubblica di Platone l'idea di *Paideia*, educazione, spesso tradotto con cultura, nel senso di "ciò che può rendere l'uomo capace di assumere la forma che gli deve essere propria. Ma si potrebbe anche usare 'istruzione' intesa come insieme degli insegnamenti che rendono possibile l'accesso alla verità" (ibidem, pp. 25-26). Sembrerebbe che l'istanza di cura, come allevamento e nutrizione, e l'istanza di cultura siano distinte. I significati originari dell'educare sono dunque tre: quello del prendersi cura, del portare via e dell'istruire, inteso come immettere in una struttura, costruire e far costruire qualcosa entro una struttura determinata.

Secondo Massa il dibattito sulla scuola ha faticato ad assumere i modelli sistemici e costruttivisti che rendono possibile l'esplicitazione di modelli pedagogici in cui cognitivo e affettivo, educazione e istruzione, insegnamento e apprendimento, processi autopoietici e interventi formativi, condizionamenti biologici e determinazioni sociali, teoria e pratica, concorrono all'analisi delle concrete situazioni scolastiche. Le riflessioni di Massa supportano un'interpretazione del dispositivo formativo per la preparazione dei maestri, configurandolo come una proposta fondata su una visione complessa della pedagogia e didattica e su un approccio problematizzante. Nessuna rappresentazione esaurisce la multiformità e l'unicità del reale e dei fenomeni educativi, e non vi sono principi generali da applicare alle situazioni didattiche. Nel caso specifico dei corsi in SFP, Laboratori e Tirocinio offrono opportunità per sperimentare e analizzare condizioni reali in cui interagiscono saperi teorici, saperi esperienziali, saperi individuali e collettivi e in cui la frammentazione delle conoscenze possa integrarsi.

1.6. Riforme e formazione: l'impatto sulla Scuola e sull'Università

I modelli curriculari sperimentati, soprattutto per quanto riguarda le attività di Laboratorio e di Tirocinio, sono caratterizzati sia da una pluralità di proposte formative, sia da una dinamica di cambiamento continuo; vivono infatti uno stato di continua evoluzione organizzativa, pedagogica e didattica, come conseguenza delle numerose riforme della scuola che si sono susseguite in questi ultimi dieci anni, delle indicazioni europee sulla formazione degli insegnanti⁹ e della riforma stessa dell'Università. Il corso di laurea attuale ha recepito, tra i vari¹⁰, due cambiamenti importanti ai fini della didattica universitaria: l'istituzione di un'unica figura professionale deputata all'educazione e insegnamento a bambini, dai due anni e mezzo agli undici, e il 'ritorno' al maestro unico nella scuola Primaria, istituito con la legge Gelmini (Legge n. 240 del 30 dicembre 2010). Il

⁹ Nel 2000 il *Libro Verde sulla formazione degli insegnanti in Europa* (in "Università e Scuola" n. 5, 2) elaborato dalla rete TNTEE (*Thematic Network on Teacher Education in Europe*) e recentemente nel documento *Improving the Quality of Teacher Education and Training* (2007) e *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications – Education and Training* (2010) collocano la formazione degli insegnanti nel contesto della formazione permanente e finalizzata allo sviluppo professionale.

¹⁰ Ci si riferisce in particolare ai laboratori di Inglese, per il conseguimento della certificazione B2, e a quelli sull'uso delle nuove tecnologie informatiche nella scuola. Due nuovi aspetti del curriculum che recepiscono le indicazioni europee sulla qualificazione professionale degli insegnanti.

nuovo corso di laurea (LM85 bis) si presenta come un corso quinquennale¹¹, prolungato di un'annualità rispetto al precedente, che forma quindi una figura unica d'insegnante coerentemente con i nuovi Ordinamenti caratterizzati da unitarietà del Curricolo per la scuola di base (Infanzia, Primaria, Secondaria di primo Grado). Il corso ha inoltre mantenuto l'assetto originario proponendo un curriculum integrato, non giustapposto, in cui Corsi, Laboratori Pedagogico-Didattici¹² e Tirocinio si sviluppano contemporaneamente, pur avendone modificato i contenuti in direzione di una maggior numero di insegnamenti e l'integrazione dei Laboratori agli insegnamenti stessi sulla base di scelte d'Ateneo autonome. La direzione presa segna la conclusione temporanea di lunghi dibattiti scientifici da un lato, e contrapposizioni politiche e con l'opinione pubblica¹³ dall'altro, contraria in particolare ai recenti 'tagli' alla scuola e all'inconsistenza pedagogica dell'abbandono dei moduli nella Primaria. A fronte di una forte evoluzione nella formazione iniziale dei maestri nelle ultime Indicazioni Nazionali per la scuola di base (2007, 2012) i riferimenti alla professionalità degli insegnanti appaiono generici e molto indeboliti; da un lato è ormai avviata l'"universitarizzazione" iniziale in modo omogeneo tra insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, dall'altro perdono di specificità i riferimenti ad un ruolo educativo complesso. Ad esempio per quanto riguarda gli insegnanti di scuola dell'infanzia "pur nell'approccio globale che caratterizza la scuola dell'infanzia, gli insegnanti individuano, dietro ai vari campi di esperienza, il delinearsi dei saperi disciplinari e dei loro alfabeti." (Indicazioni Nazionali 2007, p. 31). La centratura in questione ripropone uno schema contraddittorio: da un lato gli insegnanti accolgono, valorizzano le curiosità e creano occasioni per promuovere le scoperte autonome dei bambini, dall'altro riappare una funzione preparatoria all'organizzazione della conoscenza in forme disciplinari. Inoltre non appare come punto qualificante l'idea di una connotazione sociale, politica e culturale che fin dalle origini aveva costituito uno dei punti di forza della professionalità

¹¹ Dopo l'abolizione delle Scuole e degli Istituti Magistrali (Decreto MPI 10 marzo 1997) il Ministero ha proceduto alla programmazione degli accessi (Decreto Murst 28 luglio 1998) e all'utilizzazione di personale docente e dirigente della scuola presso l'Università in qualità di Supervisor del tirocinio e di coordinamento con altre attività didattiche come i laboratori attraverso concorsi pubblici (Legge n. 315, 3 agosto 1998).

¹² D'ora in avanti indicati come LPD.

¹³ Il documento realizzato dalla Commissione Israel nel 2009 fu ampiamente contestato in particolare dal mondo della scuola e delle Associazioni professionali degli insegnanti per il mancato riconoscimento del ruolo della scuola, per la lunghezza e la perdita di specificità dei ruoli nei diversi ordini di scuola, per l'aumento consistente dei contenuti disciplinari. Per un approfondimento si vedano i siti web delle riviste on line www.ilsussidiario.net, www.flccgl.it.

dei maestri (Ciari, 1972). Il dibattito accademico s'incentra sulla riorganizzazione del Curricolo definito di maggior 'frammentazione' dei saperi (Baldacci, Frabboni, 2009) perché orientato alla formazione di un sapere enciclopedico rischioso, che non consente reali approfondimenti sui contenuti, come invece accadeva tramite la scelta di un 'major scientifico' o 'linguistico-letterario' nel precedente Ordinamento. La normativa attuale ha tuttavia consentito l'ampliamento dello spazio dei dispositivi di Laboratorio e di Tirocinio, che rappresentano il punto di connessione tra 'teorie e pratiche', annosa questione nella preparazione dei maestri come dimostra la ricerca internazionale sulla formazione degli insegnanti (Korthaghen, 2010)¹⁴.

Con l'approvazione, nell'ottobre 2005, del Decreto Legislativo n. 227, che definisce le norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, vengono sanciti alcuni criteri degni di nota. Un primo elemento significativo è 'l'individuazione del profilo professionale' come guida nella costruzione dei curricula. Pare sia stata recepita, in questo caso, quell'attenzione, presente nel libro Verde TNTEE (2000-2001), affinché la progettazione dei nuovi curricula sia orientata da modelli professionali di competenze, piuttosto che dai tradizionali modelli "centrati sulle discipline accademiche, quasi sempre disconnesse dalle corrispondenti materie scolastiche e comunque con obiettivi e compiti differenti dall'insegnamento e dall'apprendimento a bambini e adolescenti nei contesti scolastici" (Galliani, 2005, p. 15); in secondo luogo i percorsi formativi sono stati centrati sugli studenti, ossia sulle competenze da formare, e non sui professori, ossia sugli insegnamenti da prescrivere. Un terzo elemento degno di nota riguarda la novità dei 'Centri d'eccellenza', che avrebbero dovuto sorgere all'interno delle strutture d'ateneo o interateneo, per organizzare apposite attività di formazione dei formatori e di ricerca scientifica sull'apprendimento-insegnamento scolastico e sulla formazione permanente e ricorrente degli insegnanti. Un ulteriore aspetto innovativo è stata l'istituzionalizzazione della figura del formatore dei formatori. Finalmente, anche in ambito italiano, si prendeva in considerazione quello che in contesto europeo e oltreoceano viene definito *teacher-educator*, ruolo che non si identifica solo con quello del tutor di tirocinio o del mentore. I docenti che

¹⁴ A titolo d'esempio presso SFP di Milano Bicocca nel vecchio Ordinamento erano previsti 12 LPD nel quadriennio, mentre oggi sono più di 25 lungo i cinque anni di corso di laurea.

insegnano nei corsi dedicati alla formazione degli insegnanti dovrebbero infatti avere una loro specifica preparazione (Korthagen, Loughran, Lunenberg, 2005) poiché “essere un formatore di insegnanti richiede capacità di comprensione dell’insegnamento che vanno oltre a quelle di un bravo docente accademico” (Loughran, 2006, p. 14).

1.7. Formazione degli insegnanti e Lifelong Learning

Nei documenti prodotti dalle Commissioni e dal Consiglio europeo in questi ultimi quindici anni è centrale il tema della formazione e dell’istruzione: “l’istruzione e la formazione sono elementi cruciali per lo sviluppo delle potenzialità dell’UE a lungo termine sotto il profilo della competitività, nonché della coesione sociale” aggiungendo che “occorre altresì accelerare riforme che pongano in essere sistemi scolastici di elevata qualità, che siano tanto efficaci quanto equi”. Negli obiettivi di Lisbona del 2000, ripresi a Barcellona nel marzo 2002, si profilò una politica europea sulla formazione degli insegnanti convergente in alcune idee di fondo nella quale si fissarono obiettivi concreti per migliorare i sistemi di istruzione e di formazione degli Stati membri, tra cui il perfezionamento dell’istruzione e della formazione destinata agli insegnanti e ai formatori. La ricerca sulla formazione degli insegnanti inoltre dimostra una stretta e sicura correlazione fra la qualità professionale degli insegnanti e i risultati degli alunni (Darling-Hammond et al. 2005). La qualità dell’insegnamento risulta essere l’aspetto più significativo all’interno dell’ambiente scolastico, determinante essenziale del rendimento e le sue conseguenze superano di gran lunga quelle dell’organizzazione scolastica, della direzione o della situazione finanziaria. Dai documenti europei si evincono sostanzialmente due indicazioni in risposta a tale situazione: la prima sottolinea che accanto ad una buona padronanza delle discipline da una parte, e delle metodologie didattiche dall’altra, la formazione dovrebbe realizzarsi come *lifelong learning*¹⁵, apprendimento per tutta la vita.

¹⁵ La Commissione Europea con l’elaborazione di Delors prima (1993) e di Bresson poi (1996) enfatizza la possibilità di accedere ad un’educazione nell’arco di tutta la vita come chiave d’ingresso nel XXI secolo. Tale concetto supera la distinzione tra formazione iniziale e formazione permanente, intesa come aggiornamento professionale. L’apprendimento in età adulta è fattore determinante per tre obiettivi strategici e integrati: l’inserimento sociale, lo sviluppo personale e lo sviluppo dell’attitudine al lavoro. Con il termine *lifelong learning* si intendono: “tutte le attività intraprese nel corso della vita con lo scopo di migliorare conoscenze, abilità, competenze in una prospettiva personale, civica, sociale o lavorativa”.(cfr. Commissione Europea, *Realizzare uno spazio europeo dell’apprendimento permanente*, Commissione Europea, Bruxelles, 21 novembre 2001).

L'insegnamento rappresenta infatti un ruolo in evoluzione nella società dei saperi, nella quale i sistemi di istruzione e formazione sono in continuo cambiamento. Accanto ad una formazione iniziale di qualità dunque, quella permanente dovrebbe rappresentare il 'luogo' in cui attualizzare e reinterpretare le conoscenze professionali. L'insegnante, come qualunque lavoratore (e qualunque cittadino), non sarà mai 'completamente' formato, quindi la formazione iniziale va progettata tenendo sempre presente che vi sarà poi quella permanente. Ciò determina una precisa conseguenza: mentre per un lungo periodo, allo scopo di qualificare maggiormente gli insegnanti, tutti i Paesi si sono impegnati nel prolungare il loro periodo di formazione, che prima aveva spesso rappresentato un 'ciclo breve' di istruzione superiore (tre anni), c'è ora la convinzione che non si debba andare oltre la durata di 4-5 anni, sulla quale ci si è ovunque assestati. Anzi, quanto più si insiste sulla continuità con il processo di successiva formazione permanente, tanto più si rileva che la formazione iniziale non debba continuare per un periodo eccessivamente lungo; essa infatti sarebbe comunque insufficiente, anche se fosse amplissima in relazione a tutti gli aspetti che debbono essere studiati, sia perché cambia la società, sia perché il modo in cui un adulto sviluppa nuove competenze è del tutto diverso se le acquisisce avendo già una qualche forma di esperienza professionale oppure se ciò avviene prima ancora di iniziarla. Dimensioni fondamentali dell'apprendere in età adulta sono l'essere autodiretto, flessibile e continuo. La prima sottolinea il fatto che l'apprendimento in età adulta sia frutto di un forte impegno da parte della persona, che presidia tale attività in modo consapevole e responsabile, la *self-direction*, viene identificata da Knowles, Holton III e Swanson (2013), come piena autonomia del soggetto adulto, che dovrebbe sottendere anche una maturità insita nel concetto di scelta autonoma e chiaramente strutturata sulla base di un reale progetto individuale di formazione. La seconda dimensione è quella della flessibilità, paradigma che diventa sempre più necessario per la persona, ma anche per l'organizzazione, che dovrebbe assumere un atteggiamento di massima flessibilità nei confronti dei repentini cambiamenti; flessibilità sta anche ad indicare una dimensione di completa apertura al cambiamento di valori e di ideali personali, grazie proprio alla formazione e al rendimento di nuove competenze. La terza dimensione diventa paradigma fondamentale per poter giustificare il continuo bisogno di formazione, sia a livello individuale che collettivo e delle organizzazioni, l'obiettivo

dell'educare, se è in gioco il sopravvivere, è anzitutto facilitare, il cambiare e l'apprendere. Da una dimensione sociale e collettiva si passa a considerare, una dimensione di *lifelong-learning* di sviluppo dell'individuo, delle sue caratteristiche e potenzialità che confluiscono in un processo di *empowerment* continuo. Nel momento in cui la persona trova il senso delle sue scelte e delle sue azioni, raggiungendo l'obiettivo attraverso la partecipazione ad attività formative, in una continua ricerca di stimoli e di sollecitazioni per la sua carriera, ma anche per la sua vita lavorativa, l'apprendimento, così come la formazione, trovano il loro senso di esistere e di convivere in questo scenario complesso.

Tutte le innovazioni che vengono apportate ai contenuti del percorso formativo iniziale mirano dunque a rafforzare le competenze 'trasversali', quelle che trasformano un cultore di una o più discipline in un professionista dell'educazione. Ciò vale in entrambi i modelli di percorso che convivono nel quadro europeo, quello simultaneo, o integrato, e quello consecutivo; nel primo i contenuti disciplinari e la formazione di tipo didattico-pedagogico sono presenti, appunto, simultaneamente in un curriculum che integra queste due parti, mentre nel consecutivo c'è una prima fase di tipo essenzialmente contenutistico, che quasi sempre si conclude con il titolo di laurea di primo livello, Bachelor, sulla quale si innesta poi la formazione specifica per l'insegnamento. Strutture di istruzione superiore ad hoc per la formazione degli insegnanti, quali erano ad esempio i britannici Colleges of Education, tendono quasi ovunque a confluire nel sistema universitario, peraltro con una particolare attenzione a curare una stretta interazione, una vera e propria partnership, con il mondo della scuola: viene sempre rilevato il rischio dell'accademismo, di una formazione tutta teorica, non solo sui contenuti, ma anche nelle materie pedagogico-educative, e si cercano le contromisure per superarlo. A tal fine, acquistano sempre maggiore spazio i laboratori didattici, i tirocini, e più in generale tutte le attività formative strutturate in forme interattive. La formazione *lifelong* punta, non tanto o non più sui contenuti, ma piuttosto sulla qualità e sulla innovatività dei diversi metodi formativi per facilitare questo processo complesso. Le vere sfide sul piano del contenuto della formazione sembrano essere tre: "apprendere a cambiare, apprendere ad apprendere, apprendere da sé" (Quaglino, 2000, p. 279) La logica del *lifelong* viene ribadita nel documento "Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento

permanente” (Commissione Europea, 2005) da cui si evince che la formazione iniziale debba svolgersi in un continuum coerente tra attività di area pedagogico-didattica e disciplinare specialistica, valorizzando l’apprendimento alla ricerca, il coinvolgimento attivo degli studenti, l’interdisciplinarietà e l’apprendimento collaborativo, oltre ad indicare la necessità di un partenariato stretto tra università, scuole, mondo del lavoro e delle professioni. Tra le competenze chiave è centrale la competenza alla ‘ricerca’, capacità che declinata in relazione alla professionalità dell’insegnante sta a significare sia la capacità di riflettere sull’esperienza sia il sapere leggere i dati della ricerca pedagogico-didattica, nella prospettiva di un’evoluzione continua della propria professionalità. L’attitudine ad apprendere dalla pratica¹⁶ professionale e dalla molteplicità dei contesti educativi in cui tale pratica può essere esercitata anche in occasione di tirocini ‘sul campo’, così come la formazione di un *habitus* e una *forma mentis* orientati alla ricerca sono fattori determinanti per la formazione delle competenze dei futuri insegnanti come emerge dalla recente ricerca internazionale sul tema (Altet et al., 2006, 2010; Loughran, 2006; Darling-Hammond, Bransford, 2007; Cochran-Smith, Zeichner, 2010). Si tratterebbe infatti di capacità necessarie per svolgere un ruolo complesso e dinamico, fondamentale nel presidiare e garantire i diritti dell’infanzia (Convenzione ONU 1989), nel formare i bambini alla cittadinanza attiva in una società della conoscenza multiculturale e tecnologicamente avanzata e nella realizzazione di processi d’innovazione e miglioramento dei sistemi scolastici e formativi.

Il tema del rapporto tra saperi teorici e pratica professionale è indicato inoltre nei documenti raccolti dalla rete Eurydice su richiesta della Commissione Europea dell’Istruzione e Formazione, che illustrano resoconti delle esperienze nazionali sulle “Questioni chiave dell’istruzione in Europa” (2002-2005). In questi documenti si indica la necessità di una formazione generale sulle discipline e una formazione didattico-metodologica-gestionale e si sottolinea l’importanza delle ‘abilità pratiche’ e delle conoscenze che nascono da una riflessione sulla pratica. I

¹⁶ L’educazione intesa come pratica può essere definita un “agire intenzionale guidato da un obiettivo pragmatico che si concretizza in una continua analisi delle situazioni, nell’individuazione delle strategie più idonee ad affrontarle, nella progettazione e realizzazione di attività, nel recupero di varie risorse culturali adeguate, nella valutazione del lavoro svolto per ridefinire in modo più efficace l’attività futura. Ai docenti è inoltre richiesto di individuare modalità relazionali adeguate di interazione con gli studenti, con altri colleghi, con le famiglie e con tutti coloro che a vario titolo intervengono, direttamente o indirettamente, nel processo scolastico.” (Mortari, 2009, p. 11).

documenti indicano come necessari percorsi in cui si realizzi un maggiore equilibrio tra teoria e pratica dando ampio spazio alle pratiche di Laboratorio e di Tirocinio. La formazione universitaria avrebbe dunque il compito e l'onere di formare insegnanti professionisti non solo per 'mestiere'.. D'altro canto si rileva che le riforme scolastiche predisposte da molti Paesi trovano forti difficoltà di attuazione per l'insufficiente coinvolgimento degli insegnanti nei processi innovativi. La priorità va dunque oggi alla questione docente e non all'architettura istituzionale dei sistemi educativi; si dà inoltre per scontato che le conoscenze e le competenze tradizionali, cioè una buona padronanza delle discipline da insegnare e delle metodologie didattiche adeguate per presentarle agli allievi, sono necessarie ma non più sufficienti.

L'Università è dunque da più di un decennio implicata in una triplice sfida. La prima consiste nel dare corso alla professionalizzazione degli insegnanti in partnership con il mondo della scuola, che ha luogo soprattutto attraverso la collaborazione con gli insegnanti Tutor che accolgono nelle scuole studenti tirocinanti e Tutor 'universitari', figure chiave nella supervisione del tirocinio pratico (Nigris, 2004; Damiano, 2006); la seconda riguarda il costante impegno nel ridefinire il proprio Curricolo anche in virtù delle continue riforme della scuola stessa; la terza sfida è strettamente connessa al superamento dei *gap* tra teoria e pratica non solo nel rapporto tra corsi universitari e tirocini pratici in campo, ma anche tra le 'didattiche' di settori disciplinari differenti.

La terza sfida pone al centro la dialettica tra formazione universitaria e professionalizzazione ed è oggetto di una riflessione continua che riguarda sia il concetto di professionalizzazione, che tratteremo nel prossimo capitolo, sia l'analisi delle condizioni che mettono in grado l'Università di formare all'educazione e all'insegnamento (Etienne et al., 2009). Se la necessità di impostare un curriculum ha chiamato in causa la scelta di opzioni psicopedagogiche e metodologico-didattiche che diano risposta all'interrogarsi su quale insegnante formare, per quali bambini e per quale scuola, la letteratura sulla formazione iniziale segnala l'importanza di formare un professionista riflessivo, dunque in grado di imparare dalla propria esperienza, di saper leggere i contesti professionali e di sapere progettare in modo flessibile, utilizzando una molteplicità di strumenti e chiavi interpretative dell'agire stesso. Secondo Desjardins e Hensler (2009) non vi è consenso e accordo sui saperi necessari per insegnare e apprendere ad

insegnare. Le autrici pongono e discutono alcune domande essenziali: vanno valorizzati i saperi dell'esperienza o quelli della comprensione? I saperi della ricerca o quelli professionali? È preferibile una formazione trasversale o didattica? Maulini e Perrenoud (Maulini, 2005) sostengono una posizione di equilibrio, che tenda ad un'armonizzazione tra culture differenti. I saperi disciplinari possano essere strumenti in funzione di lettura di tutte le dimensioni che caratterizzano la complessità delle situazioni reali. La tensione tra saperi nasce dalla diversità tra culture disciplinari, tra culture professionali, da linguaggi diversi tra formatori, la cui collaborazione chiede a formatori e studenti di oltrepassare frontiere e integrare saperi. L'indicazione è quella di trovare nodi tematici, oggetti 'ibridi' della pratica che permettano di trovare sinergie tra problematiche della pratica e teorie disciplinari scientifiche. Secondo gli autori è all'interno di 'dispositivi integratori' che gli studenti possono integrare saperi e costruire la propria identità professionale.

Il costrutto di 'dispositivo integratore' riguarda da vicino i LPD, oggetto della parte empirica di questo lavoro, che costituiscono l'area del Curricolo di SFP da molti riconosciuto come fortemente innovativo del percorso di formazione, proprio perché rappresentativo del punto di congiunzione tra la formazione teorica e quella pratica. I LPD in Bicocca sono stati pensati come momento d'interazione tra docenti universitari di area 'trasversale' (area 1) e docenti specialisti nelle singole discipline e, quindi, nelle relative didattiche disciplinari (area 2); propongono un'integrazione tra discipline scientifiche distanti tra loro per statuto e per tradizione accademica o, comunque, assai poco abituate a dialogare, "una sintesi, insomma, delle conoscenze acquisite nelle attività comuni a tutti i percorsi (tramite discipline quali la psicologia, la pedagogia, la didattica generale, la sociologia) e quelle acquisite con le attività di area 2 (riservate alle discipline specialistiche e alle corrispondenti didattiche disciplinari) (Greci, 2007). L'istituzione dei Laboratori, non essendovi indicazioni specifiche nella normativa originaria, ha dato luogo a modelli molto diversi nelle università italiane, di cui si darà conto nel terzo capitolo; in questa sede ci interessa sottolineare che l'elemento propriamente pedagogico distintivo di tale dispositivo è l'interazione e integrazione tra saperi teorici differenti e con le pratiche esperienziali e professionali, come abbiamo visto un tema cardine nel dibattito non solo scientifico, ma anche storico istituzionale. Oltre alla potenzialità aperte dai LPD

per un'autentica ricerca interdisciplinare, i LPD sono stati pensati come snodo o superamento di antiche antinomie tra saperi consolidati nelle teorie e tramandati ed appresi dalla letteratura scientifica, e saperi che nascono dalle esperienze della propria pratica educativa e didattica o di quella di insegnanti esperti. I LPD emergono dunque come luogo di sintesi per la formazione di competenze connesse sia alla dimensione della funzione docente, alla riflessione sullo sviluppo del sé personale e professionale, sia alla dimensione metodologico-didattica, attraverso la sperimentazione diretta dei saperi disciplinari. Come metodologia formativa, e non soltanto come luogo integrativo della conoscenza e comprensione di contenuti disciplinari, è indicato inoltre anche nell'attuale Curricolo della scuola di base come approccio da privilegiare nella relazione tra campi d'esperienza, ambiti disciplinari e bambini, d'altra parte, e pur godendo di studi che si rifanno ad almeno un secolo di ricerca pedagogica nazionale e internazionale sul tema, non appare essere un approccio diffuso in modo uniforme e praticato senza ostacoli dagli insegnanti soprattutto della scuola Primaria come dimostrano sia ricerche recenti sulle pratiche didattiche degli insegnanti, sia le difficoltà organizzative dovute ai severi tagli delle risorse economiche ed umane imposti dalla Legge Gelmini del 2010 (Legge n. 240, 30 dicembre 2010).

Capitolo 2

Immagini di insegnanti: ruolo e identità professionale

La valenza pedagogica che i diversi dispositivi formativi assumono nella formazione di base dei maestri, messi a punto nei corsi di SFP, tra cui i Laboratori, può essere compresa attraverso una rilettura delle molteplici concettualizzazioni sul profilo e l'identità dell'insegnante. Come sostiene Kanizsa, e in parte illustrato del capitolo precedente, "le modalità di formazione dei docenti nascono dalla concezione di ciò che deve essere considerato un 'buon maestro' e una 'buona scuola'" (Kanizsa, 2004, p. 73), tema dibattuto ampiamente nella letteratura sulla qualità della scuola e sull'"insegnamento di qualità"¹⁷ (Eurydice, 2007), anche in relazione all'*European Framework Qualification* sulle competenze professionali (si veda il primo capitolo). Tra le sfide aperte dalla proposta di un corso 'abilitante' e all'insegnamento scolastico primario e 'professionalizzante', è centrale il rapporto tra Università e Scuola; domanda di sfondo su cui si sono trovate a confrontarsi le comunità professionali e quelle scientifiche è infatti quale insegnante formiamo e per quale scuola. Cercare risposte sufficientemente plausibili implica sia una riflessione e uno sguardo ampio sulla dimensione politico e istituzionale da un lato, sia sulla ricerca educativa dall'altro. I documenti ordinamentali in qualche modo 'prescrivono', seppur indicando o orientando, un'idea di educazione dei bambini in virtù di una specifica analisi della società contemporanea e lo fanno in ragione del dettato costituzionale. La ricerca educativa sulla formazione degli insegnanti ha come compito produrre conoscenze dei contesti in cui la formazione si realizza rilevante e con funzioni euristiche o trasformative. Accanto a ciò è chiara la

¹⁷ Il dibattito sulla Qualità dei servizi per l'infanzia, tra cui le scuole dell'infanzia, e delle scuole primarie si è evoluto notevolmente soprattutto in relazione alle opportunità aperte dalla legge sull'autonomia scolastica (DPR n.275, 8 marzo 1999), con la Legge 3/2001 di modifica al Titolo V della parte seconda della Costituzione, e con il nuovo Sistema di Valutazione Nazionale istituito con la legge 10/2011 e con il successivo Regolamento n.80 del 2013. La questione della qualità è affrontata ampiamente nelle scuole dell'infanzia comunali (Bondioli, Ferrari, 2000). La valutazione della qualità può essere intesa come *accountability* e come processo di miglioramento continuo di rapporto tra autovalutazione e valutazione esterna. Nel primo caso le scuole sono tenute a 'render conto', attraverso strumenti standardizzati, del loro operato e degli esiti di apprendimento degli alunni per motivi di trasparenza nei confronti dell'Istituzione e delle famiglie e per la tesi secondo cui una tale operazione attiverebbe strategie di miglioramento. In questa direzione gli insegnanti sono protagonisti, insieme agli altri soggetti della scuola, di un continuo percorso di ricerca sulle proprie pratiche e di capacità nell'uso di strumenti di valutativi. Gran parte della letteratura nazionale considera l'autonomia scolastica un "cantiere aperto" (Pandolfini, 2014) per motivi di natura istituzionale, economica (mancata autonomia finanziaria, centralismo nella gestione) e per la mancanza di un'adeguata formazione dei docenti.

consapevolezza dei limiti, ormai ampiamente riconosciuti, di una formazione al ruolo di tipo tecnico-razionalistico e contemporaneamente la domanda di formazione e supporto degli insegnanti, data l'istanza di cambiamento e di miglioramento continuo delle scuole. I corsi di SFP rispondono a tale sfida proponendo un modello integrato in cui la formazione d'aula sulle discipline scientifiche è costantemente accompagnata dal Tirocinio nelle scuole e da Laboratori Pedagogico Didattici, luoghi di simulazione e progettazione, *trait d'union* tra la teoria e la pratica. Un modello complesso, che rispecchia la multidimensionalità delle competenze necessarie al ruolo dell'insegnante, e che si misura costantemente con la tensione tra educazione e istruzione da un lato e con il rapporto tra teoria e pratica dall'altro, tema tra i più dibattuti nella letteratura sull'identità insegnante e sulla sua formazione (Korthagen, 2010; Darling-Hammond, 2006; Damiano, 2013; Baldacci, 2010). L'insegnante in formazione si prepara quindi alla funzione docente, all'essere 'funzionario' dello Stato, garante delle uguali opportunità di apprendimento per ciascun bambino e per tutti, e al divenire esperto della gestione della relazione con gli allievi, costruttore di ambienti di apprendimento in cui declinare campi di esperienza o saperi già formalizzati, promotore di una cultura 'sensata' dal punto di vista dei significati attribuibili da ogni singolo bambino (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 1999; Mortari, 2010) e comprensibile agli altri contesti di vita in cui ogni bambino è inserito. Per questi motivi il futuro insegnante incontra nel percorso della costruzione del sé professionale (Fabbri, Rossi, 2001) occasioni per confrontarsi sia con i contesti della scuola reale sia con la scuola ideale, quella che lui stesso potrebbe praticare, si confronta con insegnanti e bambini 'reali' e con approcci pedagogico-didattici scelti dai docenti in qualità di ricercatori esperti dell'educazione. Il percorso formativo infatti chiede agli studenti da un lato di comprendere con chiavi di lettura molteplici i contesti educativi, ma anche di sperimentarsi e sperimentare pratiche, in condizioni protette, suggerite e rielaborate nei corsi e nei laboratori in università. La vita a scuola, sostenuta da un'organizzazione ancora burocratizzata e che con fatica assume la sfida dell'autonomia, si caratterizza sempre di più anche nei documenti ufficiali come 'esperienza', che richiama la migliore tradizione attivista e socio-costruttivista (Nigris, 2007; Damiano, 2007a); esperienze da costruire insieme tra adulti e bambini ben oltre i confini degli spazi e dei tempi dell'Istituzione in relazione alla

propria ‘comunità di pratica’ (Wenger, 2003), oltre i confini ma comunque all’interno della comunità sociale di cui l’istituzione scolastica è parte integrante. Nelle nuove Indicazioni Nazionali (2012) decresce il peso dei programmi ministeriali, uguale per tutti, mentre ogni scuola è chiamata a progettare localmente, pur nel rispetto di linee guida comuni, assumendosi la responsabilità di valutare gli esiti del proprio lavoro. Il Sistema Nazionale di Valutazione (DPR n. 80, 28 marzo 2013)¹⁸, di recente istituzione, ha inoltre una doppia finalità che apre molte contraddizioni (Grion, 2011; Faggioli, 2014): quella di *accountability* e quella di *learning*. L’importanza della funzione di *learning* è evidente nella prospettiva ‘neoumanistica’ (Margiotta 1999), richiamata anche nei documenti istituzionali, e incontra in modo favorevole una formazione orientata ad apprendere dall’esperienza e allo sviluppo di processi di riflessione sulle pratiche, sulle scelte compiute, sulle trasformazioni possibili. In questa logica l’attenzione alla qualità delle azioni formative, nel dinamismo rapido e continuo di cambiamento dei fenomeni sociali e culturali, assume questi tratti: “la qualità è un carattere, un segno, una marca: precisamente quella che sbalza dallo sfondo della domanda, del contesto, delle procedure e delle regole; nel momento in cui, e solo se, i fattori del funzionamento di un’organizzazione complessa riescono ad integrarsi tra loro in modo da produrre direzione di senso alle componenti di personalità in quanti col sistema scolastico convivono.” (ibidem, p. 22). I fattori di contesto e soprattutto le teorie dell’azione proprie dei diversi stakeholder coinvolti e, in particolare, il sistema di aspettative, di opinioni e di significati, di resistenza e disponibilità all’azione, sono determinanti nella spiegazione dei cambiamenti (Weiss, 1998). Procediamo quindi nell’analisi delle culture che si costruiscono intorno alla figura dell’insegnante da tre prospettive: la prima analizza la figura dei maestri descrivendo i profili di insegnanti che emergono nella letteratura, con un’attenzione alle diverse immagini che si sono succedute nel tempo, la seconda illustra il ruolo e le funzioni dell’insegnante primario negli Ordinamenti Nazionali dagli anni '80 a oggi, e l’ultima affronta il tema dello sviluppo dell’identità professionale nella letteratura recente.

¹⁸ Il Decreto prevede 4 fasi: autovalutazione, valutazione esterna, costruzione di un piano di miglioramento, rendicontazione sociale secondo un complesso piano che coinvolge una pluralità di attori e l’attenzione sia alle performance che ai processi.

2.1. Da educatore 'regista' a 'mediatore didattico'

L'immagine del maestro 'regista' risale alla pedagogia rousseauiana, che pone al centro del processo formativo la relazione tra adulto e bambino. L' 'esperimento mentale' di 'educazione negativa' di Emilio (Rousseau, 1762) prevede un adulto regista di una serie di accorgimenti che conducono gradualmente l'allievo alla conoscenza e alla scoperta autonoma di sé e del mondo. La relazione educativa è il perno di tutto il percorso formativo di cui l'autore mostra in tutta la sua drammaticità l'antinomia tra libertà dell'allievo e potere dell'insegnante. Si afferma con Rousseau una concezione nuova dell'infanzia a cui si riconoscono caratteristiche specifiche e una contemporanea denuncia dell'educazione autoritaria delle scuole del tempo. L'insegnante dunque non induce a riprodurre conoscenza preconstituita, ma promuove l'attitudine a sfidare le difficoltà e le resistenze che qualunque apprendimento comporta e concepisce l'errore come punto di partenza per ricostruire i processi sottesi e riconfigurare il problema o il compito rispetto a come era stato precedentemente definito. Il maestro è colui che avvicina l'allievo ai saperi, è in ascolto dei bisogni e degli interessi, rispettandone i ritmi e proponendogli esperienze coinvolgenti e concrete. Per tutto il '700 e l'800 le idee pedagogiche di Rousseau non ebbero eco, la relazione educativa era connotata da relazioni coercitive e repressive basate sul controllo e la sorveglianza attraverso la disciplina dei corpi e delle menti, secondo sistemi punitivi e premiali o di ritorsione veri e propri. La problematica della relazione diviene centrale nelle proposte dei movimenti attivisti del '900 e nelle 'scuole nuove'. Il maestro diviene un facilitatore o una guida che predispone contesti di apprendimento in cui centrale è il clima positivo di socializzazione, come nell'esperienza delle sorelle Agazzi, di Maria Montessori, di Giuseppina Pizzigoni in Italia, o nelle scuole di 'autogoverno' di Ferrière, in cui si sollecita la relazione tra bambini, la capacità di gioco e lavoro collaborativo nella prospettiva dell'autonomia. Di tutt'altra posizione la visione ai primi del '900 dei neoidealisti italiani. Per Gentile, che nel '23 riformò la scuola italiana, la relazione tra insegnante e allievo si risolve nell'unità dello spirito, in un processo di identificazione totalizzante in cui si sancisce la superiorità spirituale del primo, tanto da prescrivere il controllo anche nel gioco. I primi programmi nazionali del dopo guerra risentono del retaggio idealista, che contorna la figura del maestro 'spirituale', e dotato di vocazione

materna. Successivamente, nel periodo del dopoguerra e per tutto il '900, con la diffusione delle esperienze degli asili infantili di Froebel, delle scuole di Pestalozzi e più avanti delle idee innovative di pedagogisti maestri, i sopra citati attivi, l'agire pedagogico didattico dei maestri è orientato ai processi di apprendimento dell'allievo e risente delle esperienze e teorizzazioni dell'attivismo pedagogico¹⁹. Di tale movimento attivista fanno parte prospettive molto differenti tra loro: una prospettiva scienziata, preoccupata di individuare procedure standard per il lavoro scolastico, una prospettiva romantica, fautrice dello spontaneismo e del naturale sviluppo creativo dei bambini, e una prospettiva radicale, promotrice di un'idea di educazione rivoluzionaria e trasformatrice della società in senso democratico (Damiano, 2013). Pur nella diversità delle specifiche proposte, il movimento attivista si propose come movimento riformatore, in posizione di rottura con la scuola tradizionale. Centrale è l'opera di Dewey e l'esperienza della Scuola Laboratorio di Chicago. Nella filosofia dell'educazione di Dewey è essenziale il concetto di esperienza e di cambiamento nell'interazione tra il soggetto e il mondo, che diventa laboratorio di esperienze e di sperimentazioni. Al centro del processo formativo vi è il soggetto, che attraverso processi di scoperta viene guidato dall'insegnante al metodo d'indagine della riflessività. Saper porre problemi e le domande utili per analizzare e comprendere, ordinare il campo d'esperienza per la ricerca di soluzioni sono oggetto dell'intenzionalità pedagogica, che ha come orizzonte di senso la libera espressione e l'autonomia di pensiero attraverso un metodo critico. I valori intrinseci al metodo dell'esperienza sono l'apertura mentale, la responsabilità, l'autogoverno nell'apprendimento, coerenti all'ideologia democratica liberale e pluralista. Il bambino, che si afferma nella sua capacità innata di scoperta, è esposto come protagonista e, a lato, l'insegnante, regista facilitatore, crea occasioni perché il bambino faccia esperienza. Negli approcci che la letteratura definisce come *process oriented* (Perla, 2012) il maestro è dunque 'nascosto' e la sua azione è indiretta, perché centrale è l'agire dei bambini. Il paradigma puerocentrico è oggetto di critica da parte di Damiano, per il quale l'insegnante non rivela 'l'artificio scenico' e l'attore principale, l'alunno, deve restare convinto dell'autonomia dell'azione che

¹⁹ Le esperienze e gli approcci più significativi sono rappresentati da Claparède, Ferrière, Decroly, Montessori, Freinet, Lodi, Malaguzzi, Ciari, dai maestri di Pietralba, dalla didattica antiautoritaria di Neill, dall'approccio di Rogers, dalla didattica dei laboratori e dei progetti, e dal *cooperative learning*.

sta rappresentando. Il maestro come didatta indiretto e regista assume sì l'allievo al centro del proprio apprendimento per muoversi spontaneamente, ma in realtà la sua è una collocazione strategica dove egli vede senza essere visto, l'occultamento esalta il potere dell'insegnante (Damiano, 2013). La centratura sulla figura dell'insegnante emerge invece nei modelli 'orientati al prodotto' e all'efficacia dell'istruzione, che si possono inquadrare tra gli anni '60 e la prima metà degli anni '80. Si sviluppano teorie dell'istruzione neo-comportamentiste e cognitiviste, che studiano secondo una logica di causazione la dinamica insegnamento-apprendimento; oggetto d'indagine diventano dunque i percorsi programmati di cui sia visibile l'out-put d'apprendimento. L'insegnante è qui ingegnere della didattica o esecutore di programmi predefiniti avulsi dal contesto educativo nella sua concretezza. Una terza classe di modelli può essere definita orientata al 'contesto' o ecologica e sistemico costruttivista (Bronfenbrenner, 1979; Jonassen, 1999; Morin, 2000), si tratta degli approcci costruttivisti e sociocostruttivisti. L'insegnante è mediatore, integrato in una rete di relazioni situate tra oggetti, soggetti, saperi di chi impara e di chi insegna. La relazione di mediazione assume una prospettiva tripolare insegnante-allievo-oggetti del sapere, che Houssaye (2000) rappresenta in un triangolo con alla base i poli dello studente e dell'insegnante e al vertice il sapere. Houssaye chiama la relazione tra i tre poli 'posture': la postura 'insegnare' denota il rapporto tra l'insegnante e il sapere, la postura 'formare' indica la relazione interpersonale tra insegnanti e allievi, la postura 'apprendere' si riferisce alla relazione tra allievi e saperi; l'insegnante è mediatore sia della relazione educativa sia della relazione tra allievi e con i saperi. Il rapporto tra maestro e allievo viene concepito come asimmetrico, l'insegnante è in posizione di responsabilità e di potere, dove per potere s'intende la possibilità di educare e di mediare integrando la dimensione cognitiva, quella emotiva e sociale. Il potere dell'insegnante di manipolare l'alunno viene ben declinato in *Frankenstein educatore* di Meirieu, (2007) dove il processo educativo viene descritto come un atto creativo paradossale e contraddittorio dell'insegnante, che nel momento stesso in cui pone le condizioni di legame e di dipendenza per la riuscita del progetto formativo verso il proprio allievo, guidandolo, orientandolo, istruendolo, ne cerca contemporaneamente potenzialità, peculiarità e autonomie per la sua emancipazione.

“Le cose si complicano in modo singolare: l’educatore vuole ‘fare l’altro’, ma vuole anche che l’altro sfugga al suo potere perché possa, appunto aderirvi liberamente. Poiché un’adesione imposta a quello che lui propone, un attaccamento simulato, una sottomissione forzata non lo soddisferanno mai, e si capisce bene come non abbia alcun valore per lui. Vuole di più: il potere sull’altro e la libertà dell’altro di aderire al suo potere.” (Meirieu, 2007, p. 40)

L’asimmetria strutturale delle relazioni tra insegnanti e allievi espone insegnanti, educatori e bambini a vivere e ‘subire’ la contraddizione e il paradosso, come un ‘doppio legame’ tra la ricerca di libertà di ciascun allievo e il vincolo dei saperi e dei discorsi del maestro (Kanizsa, 2007b). La ricerca sulla mediazione ha tra le diverse matrici teorico concettuali di sfondo: gli studi di Vygotskij e di psicologia culturale di Bruner e gli studi di psicopedagogia della comunicazione. Un tema chiave è il concetto di passaggio da processi di scambio interpersonale alla dinamica intrapersonale del bambino nella costruzione dei suoi saperi, nucleo della legge generale di sviluppo di Vygotskij. Gli studi neovigotskiani di Wertsch (1991) riprendono l’idea che il funzionamento mentale individuale abbia le sue radici in attività sociali, la cui principale caratteristica consiste appunto nell’essere mediate. Il linguaggio nel suo uso è lo strumento che rende possibile queste mediazioni. Mead sostiene che: “l’importanza della comunicazione sta nel fatto che essa fornisce una forma di comportamento nella quale l’organismo o l’individuo può diventare un oggetto per se stesso”, perciò il sé viene definito come “la conversazione interiorizzata di gesti che costituisce il pensare o nei cui termini procede il pensiero o la riflessione. E perciò l’origine e le fondamenta del Sé, come quelle del pensiero, sono sociali.” (Mead, 1956). La nozione di ‘area potenziale di sviluppo’ ci permette di comprendere come avvenga il processo di ”presa di coscienza progressiva dei concetti e delle operazioni del proprio pensiero” (Vygotskij, 1990 [1934], p. 230). Secondo Vygotskij prendere coscienza significa potere utilizzare consapevolmente e volontariamente gli strumenti che guidano le proprie azioni e permettono al bambino la formazione di concetti, di generalizzazioni, che astraggono da situazioni contingenti. La questione dell’origine delle funzioni psichiche superiori tocca da vicino il problema della relazione tra sviluppo e apprendimento.

“In effetti a scuola il bambino apprende non ciò che sa fare indipendentemente, ma ciò che non sa ancora fare, ciò che gli risulta accessibile in collaborazione con l'insegnante e sotto la sua guida. [...] Perciò l'area di sviluppo prossimo, che definisce questo campo di passaggio accessibile al bambino, è proprio l'elemento più significativo in relazione all'apprendimento e allo sviluppo. [...] In altri termini ciò che il bambino sa fare oggi in collaborazione, saprà fare domani indipendentemente. [...] È efficace soltanto l'apprendimento a scuola che va avanti allo sviluppo e trascina lo sviluppo dietro di sé. Ma è possibile insegnare al bambino solo ciò che è già capace di apprendere. L'apprendimento è possibile là dove vi è la capacità di imitazione. L'insegnamento si deve orientare dunque su cicli già percorsi di sviluppo, sulla soglia inferiore di apprendimento; tuttavia esso non si basa soltanto sulle funzioni già mature, quanto su quelle in maturazione. Esso parte sempre da ciò che il bambino non ha ancora maturato.” (ibidem, pp. 272-273).

Le funzioni psichiche superiori emergono dalla trasformazione della funzione sociale del linguaggio, infatti, attraverso la collaborazione, si condividono i significati che costituiscono il punto di incontro tra lo sviluppo del linguaggio e quello del pensiero. Per questo il linguaggio egocentrico è imparentato con il linguaggio interno: “ [...] questo non è affatto un accompagnamento, è una melodia autonoma, che assolve all'orientamento mentale, alla presa di coscienza, al superamento delle difficoltà e degli ostacoli, alla riflessione e al pensiero; è un linguaggio per sé che serve come forma più intima di pensiero del bambino.” (ibidem, 1934, p. 351). La caratteristica principale del linguaggio interno, espressione del pensiero concettuale, è la predicatività. Nel linguaggio egocentrico, così come nel linguaggio per se stessi, la struttura della proposizione è contraddistinta dall'omissione del soggetto e dei termini ad esso correlato. Un linguaggio altamente predicativo è tipico del dialogo nel quale le premesse, ossia gli argomenti della conversazione sono impliciti per gli interlocutori. Vygotskij definisce il dialogo come un ‘linguaggio di reazioni’ nel quale rimangono sottintesi i sensi delle parole stesse. Il linguaggio interno ha la stessa natura: il senso predomina. La distinzione tra senso e significato è dunque di estrema importanza per la comprensione del rapporto tra apprendimento e sviluppo per quanto riguarda la nascita del pensiero riflessivo. Infatti, il senso determina i mutamenti dei significati delle parole in quanto ne esprime il valore contestuale, potremmo dire il suo uso. Il pensiero riflessivo è dunque sociale in due sensi: da un lato l'apprendimento dei significati delle parole si sviluppa in contesti dialogici

nei quali il senso sovrasta il riferimento cristallizzato, questo significa anche che i bambini imparano a dialogare mettendo in atto procedure metacomunicative inizialmente in modo inconsapevole; dall'altro, grazie ai processi dialogici, i bambini imparano ad usare il linguaggio ricorsivamente; si amplia il campo d'azione del pensiero grazie a una nuova classe di argomenti (Feldman, 1988), che definiamo come atti proposizionali, funzionali alla guida e al controllo volontari del comportamento. La struttura narrativa del pensiero manifesta la propria natura dialogica e situazionale. Definire il pensiero come una forma di dialogo con se stessi vuol dire considerare le forme del pensiero come necessariamente sociali. La concezione del linguaggio come mediatore richiama il concetto di linguaggio come azione che troviamo in Wittgenstein nelle Ricerche filosofiche (1967), nella pragmatica linguistica e negli studi della *Discursive Psychology*. La nozione di intenzionalità comunicativa ha il suo fondamento nella teoria degli atti linguistici di Austin (1962). Il linguaggio nel suo uso presenta enunciati che vengono definiti performativi e enunciati detti constativi. I primi equivalgono ad un'azione, i secondi semplicemente dicono qualcosa. La caratteristica di un atto linguistico sta nel fatto di avere uno scopo. Ogni espressione possiede un contenuto proposizionale (ciò che viene detto) e una forza illocutoria (ciò che si intende comunicare) (Searle, 1969). La capacità di comprendere l'intenzione di chi comunica presuppone una lettura dell'intero contesto discorsivo: il luogo, il tempo, il tipo di relazione tra gli interlocutori, il tipo di conoscenze degli interlocutori e una contemporanea comprensione degli aspetti comunicativi non verbali. L'insegnante e l'allievo sono dunque immersi in processi di interpretazione reciproca della comunicazione e del contesto in cui agiscono, che influenza la comprensione soggettiva di quanto accade e naturalmente l'intero processo formativo. Nel 1973 Jeanine Filloux ipotizzò la presenza di un contratto pedagogico implicito tale da collegare e da influenzare reciprocamente i comportamenti dell'insegnante e dell'allievo (Filloux, 1973). Nel 1986 Brousseau perfezionò l'idea di un contratto didattico, inizialmente incentrato sulla dimensione sociale, includendo nello specifico il tema della costruzione del sapere matematico (Brousseau, 1986). Una situazione di insegnamento è contraddistinta da abitudini specifiche, da uno stile relazionale, da attese reciproche. Il contratto didattico si riferisce dunque a tutte quelle regole, per lo più implicite, che guidano i comportamenti di alunni e maestri a scuola durante attività e compiti proposti

dall'insegnante intorno ad un determinato oggetto del sapere. Le regole per lo più implicite, le implicature conversazionali e rappresentazioni personali della situazione hanno un peso straordinario nel modo di intendere ciò che accade e nella possibilità di apprendere. Al contratto didattico ognuno fa fede a seconda delle proprie comprensioni e dei propri pre-giudizi che, proprio perché non vengono esplicitati e chiariti, generano spesso equivoci ed errori nel processo di apprendimento stesso. Sta all'insegnante creare le condizioni di chiarimento comunicativo, potremmo dire di esplicitazione del contratto, che in qualità di garante del contesto d'apprendimento stesso dovrà cercare di stabilire la modalità interattive atte a tale scopo. Il tema della mediazione viene analizzato e descritto anche da Feuerstein nella messa a punto del PAS, (Programma di Arricchimento Strumentale), un progetto di educazione finalizzato a "compensare le condizioni di modificabilità cognitiva ridotte tipiche della sindrome da deprivazione culturale e favorire e potenziare uno sviluppo adeguato delle funzioni cognitive in soggetti non deprivati" (Garbo, Minuto, 2003, p. 311). Della profondità e ricchezza teorica e metodologica delle ricerche e delle esperienze di Feuerstein non è possibile render conto in questa sede, ma il tema dell'esperienza mediata di apprendimento e del ruolo del mediatore sono funzionali al nostro discorso. I criteri di mediazione educativa sono: intenzionalità, trascendenza, significato. L'intenzionalità si riferisce alla relazione di reciprocità che s'instaura nell'attività proposta dal mediatore e che rende possibile un'esperienza di apprendimento significativa, per Feuerstein 'ristrutturante', ossia che porta alla modificazione delle funzioni definite 'carenti' attraverso operazioni mentali precise sollecitate dal compito stesso. La reciprocità si fonda sull'ascolto autentico degli interlocutori: l'adulto educatore/insegnante modula i suoi interventi con rispecchiamenti, domande, silenzi, sguardi, gesti, su quelli del bambino sollecitato, e soprattutto, in caso di ostacolo e difficoltà, lo invita ad esplicitare verbalmente i processi e le strategie utilizzate per affrontare ed eseguire il compito. Il mediatore non dà mai soluzioni, ma sostiene, guida il bambino alla ricerca e poi alla prova di una sua personalissima strategia. È chiaro che questo tipo di ascolto è assolutamente non giudicante, seguendo un approccio rogersiano. La trascendenza orienta il mediatore nel sollecitare il bambino a riflettere sul compito 'durante e dopo con lo scopo preciso di stimolare il pensiero alla formulazioni di principi, regole che il bambino può indurre attraverso associazioni

e analogie con esperienze simili, dello stesso tipo. Qui il riferimento è al concetto di transfer, di vigotskiana memoria, che in virtù di un percorso di riflessione “meta” forma conoscenze strategiche funzionali ad affrontare situazioni ed esperienze non conosciute, ma analoghe, e a connettere conoscenze pregresse con nuove informazioni; la sollecitazione a fare transfer forma il pensiero a gradi di astrazione sempre più elevati. Infine il criterio del significato per cui il mediatore sollecita la riflessione del bambino sul significato che ha avuto l’esperienza per lui. Si tratta di accompagnare il bambino a processi di connessione e analogie che non hanno uno stretto riferimento con compiti analoghi a quello svolto, ma che restituiscono al bambino il senso più profondo dell’attività, un senso che lo ‘comprende’ e ‘ri-comprende’ nella sua identità e persona in relazione con il mondo. L’attenzione del mediatore è quindi strettamente legata al processo, non all’esito del compito e conduce il bambino dalla riflessione sui processi ‘in atto’, e su quelli ‘appena’ vissuti per orientare il pensiero verso ‘spazi e tempi’ altri e oltre a quelli. I significati che il bambino trova pensando al rapporto con altri contesti molto simili e vicini o di altra natura e con contesti più ‘lontani’ può far prendere coscienza di tracce di continuità prima di tutto di se stesso con ‘se stesso’, un percorso che dà senso alla sua esperienza globale, non solo cognitiva.

2.2. Il profilo dell’insegnante negli Ordinamenti nazionali dagli anni '80 ad oggi

Il tema dell’identità della figura dell’insegnante viene affrontato in questa sede attraverso una rilettura degli Ordinamenti, che normano il progetto formativo delle scuole dell’infanzia e primarie italiane, delle quali si mette in luce il cambiamento che, dagli anni '80 ad oggi, è intervenuto nel delineare il ruolo dei maestri. Le Indicazioni Nazionali sono un punto di riferimento e costituiscono i ‘fondamentali’ (Dutto, 2012) per delineare l’orizzonte di significato e le sue declinazioni pedagogico-didattiche che orientano l’agire degli insegnanti all’interno di uno sfondo teorico concettuale ampio, di analisi della realtà sociale attuale e del ruolo che in essa gioca la scuola. Negli anni le Commissioni²⁰ che si sono avvicinate nei percorsi di stesura del Curricolo nazionale hanno visto un graduale superamento della settorializzazione delle comunità scientifiche e delle

²⁰ Le Commissioni sono costituite da esperti, funzionari del Ministero e rappresentanze degli Insegnanti, e in qualche caso hanno previsto la consultazione di tutte le scuole in fase di costruzione del documento.

esperienze didattiche e hanno assunto il carattere di un documento professionale e professionalizzante, piuttosto che di strumento rigidamente normativo, che ha aperto luoghi di riflessione e dibattito nella scuola, con gli esperti e l'opinione pubblica e che ha dato avvio a numerosi percorsi di formazione in servizio. Negli ultimi trent'anni il progetto formativo della scuola dei bambini (infanzia e primaria) è stato riformato per ben quattro volte, ad ogni cambio di Governo, nel 1985 (Scuola elementare), 1991 (Scuola dell'infanzia), nel 2004, nel 2007 e nel 2012. I programmi dell'85 dell'allora scuola elementare segnano una profonda svolta culturale, caratterizzata da un'elaborazione molto articolata di stampo cognitivista e hanno riformato in modo radicale il quadro di riferimento dei processi di alfabetizzazione di base (Laeng, 1986), in particolare segnano il passaggio dal 'pre-disciplinare' al 'disciplinare' introducendo il concetto di 'ambito disciplinare'. Nel passaggio dai programmi per la scuola materna del '69 a quelli del '91 la scuola dell'infanzia muta profondamente identità segnando il cambiamento da una scuola dell'assistenza e del gioco ad una scuola in senso compiuto. Le riforme del decennio tra il 1996 e il 2006 creano le premesse per un'impostazione unitaria della scuola, dai due anni e mezzo ai 14, rafforzando negli anni il tema della continuità tra i diversi ordini, continuità attualizzata, tra scuole dello Stato, non con quelle paritarie (ad esempio le scuole comunali), con la Legge 97 del 31 gennaio 1994 con l'istituzione, e successiva diffusione, degli Istituti Comprensivi. Pur nella diversità, e talvolta con contraddizioni e incoerenze interne che emergono all'interno dei documenti e tra i documenti degli ultimi trent'anni, è da sottolineare che tali documenti esprimono una ricerca di equilibrio tra l'autonomia discrezionale degli insegnanti nel declinare in modo contestualizzato il proprio progetto di scuola e l'impianto generale destinato a tutte. Il progetto di autonomia richiama inoltre alla flessibilità e alla responsabilità nelle scelte curriculari e in primo luogo a ricomporre didatticamente campi di esperienza e discipline oggi nel quadro più composito di un curricolo per la scuola di base unitario. Cornice e premessa degli orientamenti che indicano la direzione della progettualità formativa, la scuola ha primariamente il compito della formazione dell'uomo e del cittadino secondo il dettato costituzionale e le convenzioni internazionali per i Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989). I curricoli, seppur in modo più o meno esplicito e con quadri teorici differenti, non sempre chiaramente espressi, delineano infatti un'idea di scuola, di bambino e

valori a cui tendere, verso una cittadinanza democratica. Tracciano dunque un quadro generale d'interpretazione dei modi dell'apprendere nelle diverse fasce d'età e prospettano agli insegnanti linee guida sui contenuti, sui contesti, sugli ambienti di apprendimento, sui metodi, sulle modalità di relazione con i bambini e gli altri adulti, e sulla loro professionalità.

2.2.1 *Gli insegnanti nella Scuola Primaria*

Le finalità dei Programmi dell'85 riguardavano principalmente l'alfabetizzazione di base: i contenuti disciplinari si articolano, aumentano e vengono date specifiche e molto particolareggiate indicazioni metodologico-didattiche. L'emanazione del documento è stata accompagnata da un forte investimento nella formazione degli insegnanti soprattutto da un punto di vista della didattica disciplinare e con la logica dell'integrazione tra 'insegnanti tradizionali'²¹ e nuove opportunità formative, offerte dai laboratori nelle diverse educazioni. Lo sfondo teorico si riferisce alla programmazione lineare per obiettivi e unità didattiche che richiamano il modello tassonomico di Bloom (1956). Il testo insiste per altro sulla ragionevolezza delle previsioni progettuali, da fondare sulla conoscenza delle capacità e delle esperienze pregresse dei bambini, e nello stesso tempo richiama all'attenzione ed adeguatezza relativa alle capacità ed esigenze di apprendimento specifiche di ogni bambino. S'intravede quel principio di individualizzazione del progetto formativo, sia rispetto agli

²¹ Per quanto riguarda la scuola primaria è inoltre da notare che nell'ultima ricerca sullo stato della scuola italiana (Cavalli, Argentin, 2010) emerge in modo prevalente un profilo di insegnante 'tradizionalista flessibile', rispetto a profili tradizionalisti, innovatori cauti e innovatori coraggiosi. Le categorie individuate si riferiscono al maggiore o minore grado di bidirezionalità tra insegnamento e apprendimento, più centrato sul ruolo trasmissivo dell'insegnante o sul ruolo attivo degli studenti. Il profilo flessibile indica l'uso nella didattica di strategie di lezione interattive, basate sul rinforzo, di tipo dialogico, o basate sulla discussione; mentre gli innovatori, così vengono definiti insegnanti che si ispirano alla pedagogia dei primi del '900, farebbero un uso coerente di strategie come i lavori di gruppo, il *cooperative learning*, le attività di laboratorio e altre metodologie di didattica attiva. Gli obiettivi di insegnamento percepiti da ciascun insegnante come più rilevanti, tra la trasmissione dei saperi, i bisogni di apprendimento di ogni allievo e le finalità formative del tipo di scuola in cui si insegna, sono proporzionali al grado di innovazione/tradizione del profilo individuato. Dalla discussione dei dati sull'insegnamento "emerge sul piano culturale, la coesistenza di modalità trasmissive ed attive nello stesso docente, così come la polarizzazione tra gruppi di insegnanti innovatori o tradizionalisti all'interno delle stesse tipologie di scuola, sia il permanere di una tendenza a concettualizzarlo in termini di opposizione tra 'pensare' e 'fare', tra 'studiare' e 'lavorare'." (Bonica, Sappa, 2010, p.152). In uno studio precedente emergeva una certa difficoltà da parte degli insegnanti ad integrare la propria pratica ad una concezione di apprendimento sociale e situato nel contesto, e nello stesso tempo alla conoscenza di stili e motivazioni personali di ogni studente, orientativi delle scelte dell'insegnante stesso. È evidente, ancora oggi, la dicotomia, che richiama il dibattito storico tra legislatori e pedagogisti, tra insegnamento e apprendimento e d'altra parte si evidenzia che sono le minoranze, che hanno vissuto in prima persona esperienze di didattica più partecipata, a realizzarle nel concreto anche con i propri allievi.

obiettivi di ogni ciclo, sia nel rispetto dei ritmi di ciascun bambino. Viene introdotto inoltre il tema della valutazione delle performances e dei processi, raccogliendo in maniera sistematica con prove oggettive e altre forme di registrazione proprie dell'esperienza didattica meno formalizzata, ma comunque sempre con osservazioni sistematiche. Una raccolta continuativa di informazioni sullo sviluppo dei quadri di conoscenza e di abilità, sulla disponibilità ad apprendere, sulla maturazione del senso di sé di ogni alunno, per la messa a punto di regolazioni sistematiche. “Spetta ai docenti, collegialmente ed individualmente, effettuare con ragionevoli previsioni la programmazione didattica, stabilendo le modalità concrete per mezzo delle quali conseguire le mete fissate dal programma e la scansione più opportuna di esse, tenuto conto dell'ampliamento delle opportunità formative offerte dal curriculum, sia con l'inserimento di nuove attività, sia con la valorizzazione degli insegnamenti tradizionali.” (Programmi 1985. *Programmazione didattica*). Il principio della scansione in cicli si attua secondo una logica pedagogica che può non essere la medesima per tutti gli alunni e per tutti gli insegnanti. Possono essere previste nell'arco del quinquennio anche scansioni diverse, sia per rispettare i ritmi di crescita individuale degli alunni, sia per consentire una verifica e una frequente valutazione a scopo formativo in corso di apprendimento. “Il complesso delle osservazioni sistematiche effettuate dagli insegnanti nel corso dell'attività didattica costituirà lo strumento privilegiato per la continua regolazione della programmazione, permettendo agli insegnanti di introdurre per tempo quelle modificazioni o integrazioni che risultassero opportune” (Programmi 1985. *La valutazione*).

L'insegnante conosce e sa utilizzare una modalità di progettazione flessibile e molto monitorata attraverso osservazioni e la documentazione dei processi; conoscerà una pluralità di metodi di insegnamento e li ‘applicherà’ a seconda della propria valutazione dei livelli degli alunni. È evidente, benché non dichiaratamente esplicito, l'assunto di una preparazione nelle didattiche disciplinari molto articolata per potere essere ‘utilizzata’ in modo competente. L'idea di un insegnante professionista inizia ad emergere secondo la logica di esperto di tecniche e procedure codificate dalle scienze didattiche; un paradigma che, come vedremo nel capitolo successivo, non ha dato gli esiti sperati.

Un esempio interessante è relativo alla didattica della scrittura, da un lato si accenna a differenti tecniche di insegnamento validate dalla ricerca, dall'altro si

richiama l'importanza del coinvolgimento e dell'interesse dei bambini; all'esercizio va unita dunque un'attenzione alla motivazione fattore determinante per intraprendere il cambiamento. A livello di apprendimento iniziale della lingua scritta i metodi in uso sono parecchi e ciascuno di essi si rifà a motivazioni teoriche che vanno tenute presenti per effettuare una scelta. Vi sono tendenze metodologiche le quali partono da un tutto (parole, frasi) che viene analizzato in elementi successivamente ricomponibili; altre che partono dai singoli elementi per giungere alla loro sintesi in parole e frasi. "Dettare alla classe un argomento quale spunto per gli alunni a svolgere la loro composizione scritta non è pratica didattica accettabile se preventivamente non ci si sarà adoprati a far convergere su quell'argomento l'interesse degli alunni medesimi." (Programmi 1985. *Lingua italiana. Indicazioni didattiche*.) "Di fatto queste caratteristiche si manifestano e si compongono in modo diverso da alunno a alunno. La scuola terrà presenti queste diversità, differenziando le metodologie e gli strumenti in rapporto alle esigenze individuali di apprendimento. [...] Il fanciullo ha un'esperienza linguistica iniziale di cui l'insegnante dovrà attentamente rendersi conto e sulla quale dovrà impostare l'azione didattica." (Programmi 1985. *Lingua italiana. Lingua e cultura*).

Nell'educazione delle scienze vi è il richiamo *all'inquiry learning*, attività di ricerca per l'esplorazione e la soluzione di situazioni-problema o di esperimenti. "L'insegnante cercherà di fare emergere dalle discussioni di gruppo gli eventuali errori compiuti nell'attività di ricerca e nella conseguente interpretazione dei risultati. Ciò in relazione alla necessità di motivare negli alunni il superamento di quegli errori." (Programmi 1985. *Scienze*). È implicita quindi non solo una conoscenza sui metodi d'insegnamento delle discipline, ma soprattutto una competenza pedagogica e metodologica, propria della ricerca didattica, sugli strumenti per programmare e valutare, strumenti quantitativi e qualitativi come l'osservazione sistematica. È invece espressamente dichiarato il riferimento ad un insegnante colto e immerso in percorsi di formazione e aggiornamento o autoformazione continui, quale premessa indispensabile per la comprensione dei prodotti e dei cambiamenti dei bambini. Si inizia a prevedere la presenza di pluralità di docenti in una stessa classe e la necessità di collaborazione e lavoro collegiale: "ferma restando la classe il modulo base dell'organizzazione didattica deve basarsi sulla valorizzazione delle esperienze e degli specifici interessi

culturali degli insegnanti. A tale fine essenziali sono la collaborazione ed il lavoro collegiale” Programmi 1985. *Organizzazione didattica*). Si gettano le basi per un profilo d’insegnante dalla professionalità complessa, che supera la condizione di semi-professionista (Erdas, 1991), proiettato in una dimensione di pratica fondata sulla conoscenza delle teorie dell’apprendimento e dell’insegnamento; un insegnante didatta esperto di metodologie e di saperi da agire con rigore, in grado di misurare i percorsi intrapresi e gli apprendimenti acquisiti orientato a formare l'alunno nella progressiva conquista della sua autonomia di giudizio, di scelte e di assunzione di impegni e nel suo inserimento attivo nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base dell’accettazione e del rispetto dell’altro, del dialogo, della partecipazione al bene comune.

I Piani di Studio Personalizzati del 2004 presentano un curriculum unitario nelle premesse di sfondo e concettuali per la scuola dei bambini (infanzia e primaria) e rimandano frequentemente le scelte metodologiche e didattiche alla libertà degli insegnanti professionisti. Il documento non esprime un’ottica pedagogica, ma presenta un linguaggio ‘ministeriale’ e burocratico. Introduce però uno strumento importante per l’insegnante, il Portfolio, utile a tenere traccia dello sviluppo del bambino e come strumento da condividere anche con le famiglie. L’aspetto di novità è l’introduzione del coinvolgimento del bambino nella realizzazione del Portfolio. Il Portfolio è una raccolta di documentazione sul percorso educativo e didattico di ogni bambino, “con annotazioni sia dei docenti, sia dei genitori, sia dei fanciulli” in cui sono selezionati “materiali prodotti dall’allievo individualmente o in gruppo, capaci di descrivere paradigmaticamente le più spiccate competenze del soggetto; le prove scolastiche significative; le osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate; i commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall’allievo sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità e aspirazioni personali; indicazioni di sintesi che emergono dall’osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti-genitori, da colloqui con lo studente e anche da questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti.” (Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati 2004. *Il portfolio delle competenze individuali*). Il Portfolio è quindi uno strumento flessibile e aperto che consente di ‘render conto’ e di fare

memoria dei percorsi formativi, sia dal punto di vista dei prodotti che dei processi. La teoria che fa da sfondo al Portfolio come strumento valutativo si rifà agli studi sull'*alternative assessment* approccio sviluppato in ambito americano negli anni '80 (Herman et al., 1992), che propone strumenti alternativi ai test, perché orientati a valutare in modo dinamico e pluridimensionale le performances degli studenti impegnati in compiti significativi ed autentici, strettamente funzionali al contesto di apprendimento e di uso, che costituiscono esperienze rilevanti per la vita reale. Il Portfolio dovrebbe dunque non solo essere una collezione di lavori giustapposti, ma uno strumento che promuove l'autovalutazione dell'alunno, la valutazione dialogica con l'insegnante e in generale la possibilità di documentare i processi consentendo una riflessione a posteriori e in itinere. Il Portfolio viene indicato come strumento che consente di valutare competenze²² concetto polisemico affrontato in modo e da prospettive diverse che convergono sull'idea di 'trasferibilità delle conoscenze' e sull'uso funzionale in situazioni nuove che richiedono comprensione e soluzione di un problema (Magnoler, Sorzio, 2012). Se la tassonomia di Bloom è stata tradotta come pratica di memorizzazione e applicazione di un sapere, sollecitando funzioni primarie del pensiero (Vygotskij, 1990), il Portfolio delle competenze richiede la raccolta di documentazione di processi di pensiero ed esperienziali complessi, di secondo livello, un pensiero complesso coerente con situazioni complesse. La didattica per competenze implica dunque un lavoro profondo su pochi nuclei concettuali possibilmente trasversali alle discipline, nel quale intraprendere ricerche con i bambini. Il Portfolio è compilato da una nuova figura di docente, il Tutor, che svolge funzioni di coordinamento dei gruppi classe e di relazione con le famiglie e il territorio.

Nelle Indicazioni per il Curricolo del 2007 il linguaggio si modifica e assume toni talvolta lirici e romantici, ad esempio quando si auspica che "tutti devono saper coniugare il senso dell'incompiutezza con la tensione verso la propria riuscita". L'insegnante torna ad essere 'maestro di vita', modello etico e comportamentale per i suoi allievi; centrali sono l'idea del bambino come persona²³ e la cura dei legami cooperativi fra i suoi componenti; la scuola è infatti

²² Sul concetto di scuola delle competenze è in corso un ampio dibattito in ragione anche del fatto che il termine è polisemico e non univocamente inteso.

²³ Il personalismo pedagogico nasce in Francia negli anni '30 intorno alla rivista *Esprit* e Mounier (1905-1950) muove la propria filosofia educativa tra una concezione metafisica della Persona e un'istanza antropologica e storica. In Italia Stefanini, Flores D'Arcais e molti altri ne raccolsero l'eredità dando vita ad un dibattito intenso intorno ad una prospettiva cristiana dell'educazione.

luogo fondamentale per l'educazione dell'uomo nella sua unicità. Pur tentando una conciliazione con l'espressione 'educar istruendo', è evidente il riferimento critico al documento precedente, centrato sulla dimensione cognitiva e di formazione ai saperi o alle competenze, rievocando il dibattito pluriennale tra un approccio pedagogico personalista di matrice cristiana e un approccio che ha origine nella pedagogia sperimentale di matrice marxista (Frabboni, Pinto Minerva, 2013). "Educare istruendo è un'aggiunta di responsabilità del docente, come del genitore che si declina nell'essere maestro di vita, testimone di ciò che si trasmette" (Fioroni G. 2007, Indicazioni per il Curricolo. *Introduzione*). Dare senso alla frammentazione del sapere: questa è la sfida del documento del 2007. Una scuola che intende educare istruendo non può ridurre tutto il percorso della conoscenza alla semplice acquisizione di competenze. Compito della scuola è educare istruendo le nuove generazioni, e questo è impossibile senza accettare la sfida dell'individuazione di un senso dentro la trasmissione delle competenze, dei saperi e delle abilità. Nell'introduzione alle Indicazioni viene riconosciuta la straordinaria complessità del ruolo, dei limiti del lavoro educativo, delle sue contraddizioni strutturali ed emotivamente provanti. Si parla dunque del rischio di *burnout* degli insegnanti²⁴. Il costrutto di *burnout* si sviluppa nell'ambito degli studi sulle professioni socio-sanitarie e delle *help professions* e indica una condizione di affaticamento o frustrazione dovuto a 'svuotamento emotivo' e 'depersonalizzazione', con assunzione di atteggiamenti di ostilità, distacco, cinismo nei confronti dei diversi attori sociali delle situazioni in cui si opera, la percezione di una "ridotta realizzazione personale, diminuzione del senso di efficacia, dell'autostima e depressione" (Maslach, 2003) e senso di inadeguatezza al compito di professioni ad alto impatto relazionale. "Non c'è nessuna sindrome di *burnout* nell'insegnante che non sia figlia del difficile incrocio fra ciò che dovremmo saper essere e saper fare, e la straordinaria complessità che richiede l'educare istruendo proprio quella persona lì che, nella propria unicità, dà la misura della complessità dell'intrapresa e dell'ineludibilità del limite del nostro operare." Il testo viene chiaramente definito come 'strumento di lavoro', un testo aperto in

²⁴ La professione degli insegnanti sembra essere a rischio di *burnout*, una problematica in costante aumento, che può portare all'abbandono della professione, e viene concettualizzata in letteratura da diverse prospettive (De Caroli, Sagone, 2008; Acanfora, 2002; Giannetti, Giuntoli, Bertelli, 2005).

cui si chiede agli insegnanti di provarlo sul campo in una sperimentazione di due anni per poi, modificarlo e approvarlo in maniera definitiva.

Nelle ultime Indicazioni nazionali per il curricolo (2012) viene ripreso il tema del rischio di frammentazione delle esperienze e dei saperi dei bambini, assumendo che la scuola è oggi uno dei molteplici canali di informazione e formazione; compito della scuola sarebbe dunque quello “promuovere la capacità degli studenti di ‘dare senso alla varietà delle loro esperienze’, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti.” (Indicazioni nazionali per il curricolo 2012. *La scuola nel nuovo scenario*). Mettere in relazione la complessità, consolidare le competenze e i saperi di base, realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, fornire le chiavi per apprendere ad apprendere; la scuola dovrebbe proporsi dunque come guida che mette al centro la persona allo scopo di fornire chiavi di comprensione della realtà e di se stesso (Morin, 1999)²⁵: “a questo scopo il bisogno di conoscenze degli studenti non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l’elaborazione delle loro molteplici connessioni. È quindi decisiva una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo. ” (Indicazioni nazionali per il curricolo 2012. *Per un nuovo umanesimo*). Nel documento si delinea un profilo dell’insegnante come colui che è attento alle dimensioni relazionali, in particolare nella gestione dei gruppi valorizzando l’unicità e la singolarità dell’identità culturale di ogni studente, e utilizzando metodologie per favorire potenzialità e autonomia nei bambini. La centralità della persona assume un ruolo chiave nello sviluppo di competenze di cittadinanza attiva, l’insegnante è dunque mediatore delle esperienze dei bambini e dei saperi da porsi in continua relazione con il mondo, potremmo dire un mediatore ‘interno’ ed ‘esterno’, in relazione alle famiglie e ai servizi del territorio. Gli strumenti che i docenti hanno a disposizione sono in primo luogo il lavoro di gruppo, la responsabilità nella cura della

²⁵ Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l’apprendimento permanente, definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell’Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006): 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale.

documentazione e della valutazione e la formazione intesa come aggiornamento e partecipazione a ricerche. Il testo richiama frequentemente al lavoro di gruppo e pensa al collegio come una comunità professionale (Wenger, 2003) Vengono inoltre indicate opzioni metodologiche contro un nozionismo astratto e un insegnamento sconnesso all'esperienza autentica dei bambini, bambini da intendersi come "persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato." (Indicazioni nazionali per il curricolo 2012. *Centralità della persona*).

2.2.2 *Gli insegnanti della scuola dell'infanzia*

La complessità e le funzioni multidimensionali dell'insegnante erano già apparse nei documenti istituzionali in particolare nei Nuovi Orientamenti del '91 per la scuola dell'infanzia:

"Essere insegnante di scuola materna comporta oggi un profilo di alta complessità e di grande responsabilità e richiede la padronanza di specifiche competenze culturali, pedagogiche, psicologiche, metodologiche e didattiche unite ad una aperta sensibilità e disponibilità alla relazione educativa con i bambini." Accanto a questo riconoscimento si sente la necessità di fare "spazio alla più ampia valorizzazione delle risorse umane e professionali disponibili". Tra tutti i testi ordinamentali nazionali, non si troverà in nessun'altro documento una presa di posizione così lucida e chiara nei confronti della professionalità degli insegnanti. La professionalità viene coltivata dagli insegnanti attraverso un "orientamento maturo e responsabile all'attività educativa e didattica per l'età infantile; una preparazione iniziale a livello universitario completo", (formazione sul piano personale, culturale, pedagogico-psicologico ed operativo); una formazione in servizio "mirata al sostegno per la soluzione dei problemi specifici dell'attività, al perfezionamento continuo della professionalità ed alla crescita personale" e infine una "vita professionale condotta in un ambiente di lavoro relazionalmente valido, culturalmente stimolante, fondato sulla collaborazione", finalizzato al miglioramento della scuola stessa e dei suoi rapporti con la società. All'interno del documento del '91 implicitamente emergono le competenze, maturate nella formazione iniziale e in servizio, che le insegnanti mettono in campo ogni giorno nel loro lavoro. Si parla di "compiti di regia" per creare ambienti accoglienti delle diversità, dei diversi aspetti della persona del bambino e dei bambini. Si citano inoltre precise indicazioni sulla gestione della

comunicazione con i bambini “come la riformulazione, l’intervento ‘a specchio’ e la focalizzazione dell’attenzione” per sostenere le competenze comunicative e meta comunicative dei bambini stessi. Si parla esplicitazione di “mediazione didattica” che l’insegnante mette in atto nel co-costruire con il gruppo “una prima organizzazione delle conoscenze [...] (memorizzare, rappresentare, comprendere relazioni spaziali e causali) attraverso la scelta di materiali sia informali che strutturati da manipolare, esplorare ed ordinare, innescano specifici procedimenti di natura logica.” Strumento principale per l’azione professionale è l’osservazione sistematica, appresa ed esercitata attraverso specifici itinerari formativi e un’attenta documentazione degli eventi educativi per valutare le esigenze del bambino e per riequilibrare via via le proposte educative in base alla qualità delle risposte del bambino. La progettazione degli interventi si modula e si mette a punto costantemente sui modi di essere, sui ritmi di sviluppo e sugli stili di apprendimento di ogni bambino, una progettazione ‘euristica’ (Nigris, 2005) fondata sul metodo di lavoro per progetti (Edwards, Forman, Gandini 1995).

Diversa concezione della professionalità docente emerge analizzando le Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia e della Scuola Primaria del 2004. All’interno di questo documento si sottolinea a più riprese la formula “è compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti di: assumersi la libertà e la responsabilità di rendere conto delle scelte fatte nel interpretare, organizzare e mediare gli obiettivi formativi indicati nel documento in Unità di Apprendimento per i singoli alunni.” Questa caratteristica di non dare indicazioni pratiche di ordine formativo, didattico, psicopedagogico, metodologico lascia totale libertà ai docenti di interrogarsi su come in classe o in sezione tradurre queste Indicazioni Nazionali e quindi in un certo senso, possiamo leggere come riconoscimento della libertà intellettuale dei professionisti della scuola, quali i docenti sono. Con estrema insistenza si sottolinea la dimensione del singolo, rispetto al quale ogni obiettivo, ogni attività, ogni proposta deve essere declinata, nel rispetto delle sue capacità complessive. Si parla di sistematica professionalità pedagogica o di risorsa pedagogica specifica come elemento essenziale che contribuisce alla realizzazione del principio dell’uguaglianza delle opportunità, reso necessario ancor più, visto che con la nuova riforma è possibile ‘l’accesso anticipato’ dei bambini di due anni e mezzo di età. Il testo fa riferimento esplicito della professionalità pedagogica

dell'insegnante: "richiede attenzione e disponibilità da parte dell'adulto, stabilità e positività di relazioni umane, flessibilità e adattabilità alle situazioni, adozione di interazioni sociali cooperative, clima caratterizzato da simpatia e curiosità, affettività costruttiva, gioiosità ludica, volontà di partecipazione e di comunicazione significative, intraprendenza progettuale ed operativa." Emerge un ritratto di insegnante intraprendente, che sa mettersi in gioco nel costruire un clima relazionale positivo con il bambino, una professionalità qualificata da nuovi termini: simpatia, affettività e giocosità. Apparentemente un profilo molto diverso da quello visto sopra, definito di alta complessità e di grande responsabilità, che richiede la padronanza di specifiche competenze culturali, pedagogiche, psicologiche, metodologiche e didattiche.

Con le Indicazioni per il Curricolo firmate da Fioroni, nel 2007 si ritorna in continuità sia da punto di vista della cornice pedagogica di riferimento che come impianto del documento, con quelle precedenti, del 1985 per la scuola primaria e 1991 per la scuola dell'infanzia. Infatti il documento è unico per infanzia e primaria, con una prima parte introduttiva del quadro culturale di riferimento in prospettiva 3-14 anni, alla quale segue una specifica sull'infanzia e una sulla primaria, riprese poi in modo pedissequo nelle ultime indicazioni oggi in vigore. Accanto alla responsabilità dell'essere maestri di vita, esempi per i propri allievi, il documento pone l'attenzione, per la prima volta nelle indicazioni ministeriali, anche ai possibili disagi, alle possibili difficoltà che l'insegnante può incontrare nel proprio ruolo definito straordinariamente complesso (vedi sopracitata sindrome di *burnout*).

Nella parte dedicata alla scuola dell'infanzia, si può notare come il ruolo dell'insegnante si carichi di ulteriori valenze: la professionalità docente ha ruolo chiave, e quindi una competenza, nel sostegno genitoriale "a prendere più chiaramente coscienza della responsabilità educativa affidata" ai genitori; è un insegnante competente nelle "pedagogie attive e delle relazioni che si manifesta nella capacità degli insegnanti di dare ascolto e attenzione a ciascun bambino, nella cura dell'ambiente, dei gesti". È un insegnante che sa e deve documentare, dove la documentazione è intesa come processo che produce tracce, memoria e riflessione, che rende visibili le modalità e i percorsi di formazione e che permette di valutare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo. È un promotore quindi di uno stile educativo basato sull'ascolto attivo,

sull'osservazione anche dei processi che avvengono in sezione, sull'intervento indiretto di regia che sostiene la partecipazione dei bambini e la cooperazione nella costruzione della conoscenza. Ritorna un'idea di professionalità più a tutto tondo, ricca dal punto di vista delle competenze messe in atto nell'azione educativa, visto che si parla di documentare processi, di co-costruzione di conoscenza, e di cura dell'ambiente e del clima relazionale.

Questo documento viene rimaneggiato, integrato e approfondito nelle ultime Indicazioni Nazionali varate nel 2012. Qui troviamo una professionalità docente costituita da alcuni elementi già ripresi nelle altre indicazioni precedenti ed altri elementi invece inediti. L'insegnante deve: curare la dimensione del gruppo classe, dedicare attenzione alla promozione dei legami cooperativi; valorizzare una logica interculturale nelle relazioni e le identità con radici culturali; saper coniugare competenze disciplinari e interdisciplinari al fine di aiutare i bambini ad elaborare a loro volta molteplici connessioni disciplinari. Viene approfondito il ruolo dell'adulto, dedicando proprio un paragrafo alla professionalità docente, elemento di continuità rispetto alle indicazioni del 1991. Fattore di qualità di un ambiente educativo è “la presenza di insegnanti motivati, preparati, attenti alle specificità dei bambini e dei gruppi di cui si prendono cura. La professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto adulto con i saperi e la cultura”. Lo stile educativo dei docenti, dice il documento, si ispira a criteri di ascolto, di “interazione partecipata” e di “mediazione comunicativa.” È necessaria una continua capacità di osservazione del bambino, di presa in carico del suo ‘mondo’, di lettura delle sue scoperte e di sostegno verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli. La progettualità degli insegnanti si esplica nella capacità di dare senso agli spazi, ai tempi, alle routine e alle attività, promuovendo un coerente contesto educativo, attraverso un'appropriata regia pedagogica. Nasce un profilo professionale di complessità ‘pedagogica’ interessante, costituito da una formazione iniziale e continua, che unisce il rapporto tra la cultura e i saperi con la riflessione costante sulla pratica, emerge un'insegnante riflessivo e regista, che media i linguaggi conoscitivi del bambino con il contesto di significato nel quale esso vive, fatto di spazi, tempi, modalità comunicative, routine, compagni. Interessante riportare, come elemento nuovo rispetto al passato, l'attenzione dall'aspetto meta cognitivo dell'esperienza

scolastica in cui l'insegnante ha il ruolo di promuovere, nei bambini, "la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di 'imparare ad apprendere'. Si tratta di lavorare in questo spazio 'meta' dell'apprendimento, che consiste anche nell'affinare la percezione delle difficoltà incontrate, delle strategie adottate per superarle, prendere atto degli errori commessi, ma anche comprendere le ragioni di un insuccesso, riconoscendo i propri punti di forza.

2.3. Dall'insegnante 'trasmissivo' al professionista 'riflessivo'

Nel 'discorso pubblico', frutto di mediazioni tra esperti ricercatori, 'pratici' e stakeholder politici rintracciamo, nelle tipologie di ruolo mano a mano delineate nei documenti nazionali, elementi comuni alla letteratura sui profili dell'insegnante. I temi della regia educativa, della mediazione, della competenza professionale e della riflessività sono qui ripresi dalla prospettiva scientifica consentendo di mettere a fuoco elementi fondanti e categorie funzionali alla comprensione del modello originario di formazione universitaria dei maestri. Nella letteratura anglofona convivono modelli contrapposti relativi al profilo del 'buon insegnante': il soggetto carismatico (*charismatic subject*), il soggetto competente (*competent craftperson*), l'insegnante trasformativo, (*transformative teacher*), il pratico riflessivo (*reflective practitioner*), (Moore, 2004; Pinto et al, 2012). L'insegnante carismatico è qualcuno che possiede intrinseche doti e disposizioni personali, piuttosto che essere formato a competenze e abilità specifiche. Si tratta di attitudini e qualità 'intangibili', non misurabili, quali l'entusiasmo, la capacità di prendersi cura, l'affettività, il coinvolgimento, l'empatia, la predisposizione ad animare e intrattenere; è ben rappresentato nell'immaginario popolare comune e nel discorso mediatico dalla 'maestra dalla penna rossa' di deamicisiana memoria (Grion, 2008). Gli studi sull'insegnante come *leader* della classe e sugli stili di conduzione, ci dicono che gli aspetti della personalità dell'insegnante, oltre a quelli degli allievi, sono una componente importante nel determinare la qualità della relazione e il clima della classe (Kanizsa 1995; Carugati, Selleri, 1996; Pianta, 1999), elementi che influenzano la motivazione ad apprendere, la percezione di autoefficacia e l'immagine di sé che i bambini vanno costruendosi; altri elementi significativi sono le relazioni con i compagni, i genitori, l'ambiente sociale. La personalità e i tratti del carattere vengono descritti da Kanizsa (2007a) attraverso l'uso di metafore quali il 'calore'

o la 'freddezza' e meglio specificate in termini di entusiasmo, partecipazione, passione alla vita della classe. Le qualità personali non corrispondono necessariamente alle modalità di conduzione e alle scelte sullo stile relazionale. Il carisma si connota infatti per le qualità emotive ed affettive, disposizioni e attitudini personali non 'insegnabili', ma potenziali oggetti di riflessione della pratica e dell'immaginario sotteso al modo di pensarsi ed essere insegnante: "solo un lavoro dell'insegnante su se stesso e sulle proprie emozioni che tenda a distinguere fra le proprie difficoltà e quelle dell'allievo e successivamente un'osservazione attenta dell'allievo possono permettere di comprendere quello che prova l'altro e di modulare una comunicazione adeguata" (Kanizsa, 2007b, p. 12). Il paradigma della riflessività, quella del Pensiero degli insegnanti e la clinica della formazione hanno in comune il superamento della dicotomia tra personale e professionale, ricomprendendo e tematizzando la dimensione esistenziale e i saperi taciti della professione insegnante: "l'ipotesi di una clinica della formazione è proprio quella di andare a scoprire, sotto il registro progettuale della formazione in senso tecnico e intenzionale, il registro latente delle fenomenologie esistenziali, dei modelli di comprensione, delle dinamiche affettive e dei dispositivi di elaborazione che soggiacciono ad esso, che istituiscono i termini stessi della sua praticabilità e della sua efficacia." (Massa, 1991, p. 583).

Il secondo modello che discutiamo è l'insegnante come persona formata per l'apprendimento di competenze specifiche, profilo che ritroviamo discorsi istituzionali attuali e nel dibattito scientifico. Il costrutto di competenza connessa al tema della professionalità dell'insegnante, concetti ormai entrati nel discorso comune sia all'interno delle scuole che in università, non è scevro da ambiguità nel suo uso generico ed è caratterizzato da molteplici interpretazioni (Le Boterf, 1994; Perrenoud, 1999; Pellerey, 2010; Baldacci, 2010) riconducibili a teorie psicopedagogiche fondamentali quali il comportamentismo o il cognitivismo. Il profilo di insegnante come *trained craftperson* è il riferimento principale nei curricula di formazione professionale basati su una visione tecnicistica dell'insegnamento e della sua professione²⁶. L'insegnante professionista, di

²⁶ Sul tema 'concetto di professione', anche in relazione all'insegnamento, Magnoler (2012, pp. 22-27) ne tratteggia uno sviluppo a partire dall'evoluzione del tema nella letteratura sociologica e nel rapporto tra professionismo e politica: da un approccio di tipo funzionalista degli anni '60, maturato in area anglofona, all'approccio interazionista, di matrice costruttivista, ai filoni marxisti e neweberiani, fino alla concezione di Shon, di Le Boterf, di Rabardel, di Damiano. Secondo l'approccio funzionalista essere professionisti implica possedere un sapere specialistico unitario e

comprovate competenze caratterizzate da saperi, saper fare e saper essere, secondo la prospettiva tecnico–razionalista, è chiamato ad apprendere conoscenze, tecniche di gestione della classe, di pianificazione e valutazione delle attività e degli studenti, a cui viene ‘addestrato’ sulla base di uno schema dettagliato, standardizzato, universalistico. Molta letteratura nazionale e internazionale vede nei tentativi di definire in modo molto dettagliato elenchi di competenze una sostanziale visione razionale tecnicistica della professione insegnante (Berry, Clemans, Kostogriz, 2007; Grion, 2008). Un profilo di competenze presenta la dimensione prescrittiva, da un lato, e i prodotti attesi dalla formazione dall’altro, è dunque una rappresentazione ideale, che definisce in modo esplicito una professione, e per questo è orientativo e costituito da categorie generali declinabili nelle pratiche educative per loro natura complesse. Il profilo di competenze è dunque da intendersi come un insieme di indicazioni da problematizzare, non come elenco prescrittivo di comportamenti e modi di agire. Secondo Grion tale logica emergerebbe nell’opera molto nota di Perrenoud (1999), *Dix nouvelles competences pour enseigner*, in cui l’autore presenta un ventaglio di dieci famiglie di competenze: organizzare e animare situazioni di apprendimento, gestire la progressione degli apprendimenti, ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione, coinvolgere gli alunni nel loro apprendimento e nel 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 e gestire la propria formazione continua. Grion sostiene si tratti di un modello statico e artificioso, di una riflessione personale avulsa da una profonda comprensione delle pratiche professionali. D’altro canto ogni situazione

ben identificato, una formazione universitaria, un ideale di servizio che si traduca in bene comune; una professione ha un’applicazione pratica, può essere insegnata esplicitamente, non solo attraverso l’osservazione di pratiche. Gli anni '70 misero in luce i limiti dei saperi professionali così costruiti e criticarono i professionisti, accusati di essere cause dei disastri ambientali ed economici del tempo. Si fa strada l’idea di una riflessione teorica sul professionista inteso come colui che costruisce saperi dalla propria pratica ed emerge il tema del valore e del riconoscimento sociale delle professioni, un valore ricondotto ad un processo politico di controllo del mercato e delle condizioni del lavoro. L’approccio weberiano metterà in luce il tema problematizzandolo: ai professionisti vengono certificate pubblicamente competenze e l’inserimento in categorie, la protezione in albi e associazioni; dall’altro nelle istituzioni fortemente gerarchiche l’autonomia sembra messa in secondo piano, nascosta da una burocratizzazione imperante. Magnoler riprende gli studi di Bourdoncle, Wittorski e Sorel e l’idea di una professionalizzazione come sviluppo professionale, che coinvolge la dimensione individuale e collettiva nel miglioramento delle proprie capacità, come miglioramento dello status sociale di una categoria, come adesione individuale ad una categoria e alle sue ideologie. Professionalizzare vuol dire dunque ampliare il coinvolgimento delle persone nei processi di lavoro, la responsabilizzazione degli attori, il lavoro collaborativo dentro ad organizzazioni in continuo apprendimento.

educativa è unica e irripetibile e “richiede un processo interpretativo” (Magnoler, 2012, p. 37) per questo l’autrice ci parla di una duplicità nella visione dell’insegnante. I processi valutativi hanno l’obiettivo di rendere palesi e osservabili i livelli di competenza raggiunti, sia nella direzione di rendere possibile un’eterovalutazione supportata da documentazione, che renda visibile gli apprendimenti auspicati nello svolgere la professione, sia nella direzione di favorire percorsi di autovalutazione e capacità riflessive. Altri autori (Fabbri, 2007), sulla scia della teoria di Schön sul “professionista in azione” (2006), ritengono che una tale logica, proposta come progetto di formazione e di teorizzazione, impedisca alla ricerca stessa di svilupparsi. Altre critiche vengono mosse al concetto di competenza quand’esso è interpretato, come ‘culto’, per cui si suppone che una competenza possa essere mostrata e dimostrata seguendo modelli comportamentisti o più complessi di tipo contestuale e ‘situazionista’. Questa immagine è oggetto di critiche perché viene considerato fortemente de-professionalizzante per gli insegnanti, visti come applicatori ed esecutori di modelli di comportamento, riducendo di fatto la loro expertise in unità discrete e misurabili e non cogliendo la complessità e alcuni fattori determinanti, quali il ruolo delle biografie personali, la rielaborazione e risignificazione delle esperienze, la creatività, la dimensione affettiva ed emotiva, in sostanza le caratteristiche più propriamente ‘umanistiche’ della professione in questione. Il profilo di competenze non coincide con il profilo così come si realizza nell’agire ed essere insegnante, dice poco su *come* diventare competenti. Le Boterf distingue l’aver competenze, cioè disporre di risorse per agire, dall’essere competenti, che comporta la mobilitazione delle competenze nel contesto, dunque intelligenze pratiche oltre a saperi tecnici e teorici (Le Boterf, 2008).

Il professionista è colui che, non solo è capace di agire con pertinenza in una situazione particolare, ma che comprende anche perché e come agisce. Deve possedere una doppia comprensione dunque: quella della situazione in cui interviene e quella del proprio modo di intervenire. Questa intelligenza delle situazioni e questa conoscenza della stessa suppone un certo allontanamento dal proprio agire per non restare allo stadio dell’empirismo (Le Boterf, 2008).

Secondo le Boterf essere professionisti significa saper trasporre in diverse situazioni di lavoro ciò che si sa fare in una situazione data. Considerando che, Analizzata in termini di processo, la competenza si costruisce in modo singolare, è

possibile dunque trasferire competenze? L'autore distingue le conoscenze dai saperi: la formalizzazione e generalizzazione in questo caso delle pratiche insegnanti consente la trasformazione delle conoscenze individuali in saperi trasmissibili, qualifica la capacità di creare legami e di costruire connessioni utilizzabili intenzionalmente in situazioni nuove. Il professionista si distingue dal principiante non solo perché possiede più repertori e schemi operativi, ma perché riconosce quali delle risorse che possiede possono essere utilizzate in una nuova circostanza. Non si tratta dunque di applicare saperi, ma di trasferire e ricontestualizzare ciò che è stato appreso in un contesto specifico. Paquay e Wagner (2006) cercano di integrare diversi orientamenti che, da differenti punti di vista (cognitivo, pedagogico, disciplinare, sociale e culturale), si sono occupati delle competenze professionali degli insegnanti, arrivando a segnalare sei distinti *référentiels professionnels*, che forniscono un quadro delle trasformazioni delle identità professionali degli insegnanti.

Maestro istruito	Tecnico	Pratico-artigiano	Pratico-riflessivo	Attore sociale	Persona
Esplora saperi: disciplinari interdisciplinari didattici epistemologici pedagogici psicologici filosofici	Utilizza tecniche, mette in opera saper fare tecnico e applica delle regole formalizzate	Utilizza schemi d'azione altamente contestualizzati	Riflette sulle pratiche e analizza i loro effetti Produce strumenti innovativi Opera attività di ricerca	S'impegna in progetti collettivi Analizza i giochi antro-sociali delle situazioni quotidiane	È in un continuo sviluppo personale È in un progetto d'evoluzione professionale È alla ricerca di relazioni comunicative

L'integrazione tra diverse prospettive passa attraverso la risposta a più interrogativi di fondo: cosa deve conoscere l'insegnante, cosa deve poter fare, come funziona la pratica professionale in azione, come funziona la professione dell'insegnare, quale complesso ruolo sociale svolge, cosa vuol dire 'esser'" e 'viver'" da insegnante. Essere insegnante competente implica la consapevolezza dell'articolazione e della problematicità del ruolo.

Secondo Moore (2004) i profili possono mostrare aspetti della natura dell'insegnamento importanti nella formazione degli insegnanti, in particolare viene enfatizzata la responsabilità del singolo insegnante nel favorire benessere e apprendimenti degli allievi, piuttosto che fattori contestuali o sistemici. Moore

evidenzia rischio di assumere questi costrutti come esclusivi, non integrabili nel passaggio dalle opinioni, dalle immagini e dalle credenze personali a modelli e supporta un'idea dell'insegnare confinato al percepito, esperito e compreso da ogni singolo professionista, rendendo marginale la logica sociale e di trasformazione sistemica entro cui l'azione formativa può essere concepita. Moore si muove nella cornice dell'educazione alla giustizia sociale (*social justice education*), approccio diffuso nel mondo anglosassone e recentemente in tutt'Europa, ma non definito in modo univoco, che pone la questione dell'equità e della giustizia come sfondo etico e politico dei processi formativi, mettendo al centro il tema delle differenze e dell'impegno sociale degli insegnanti. In questa prospettiva si colloca l'insegnante 'trasformativo'. Da uno studio di Tarozzi (2011) emergono diversi modi di intendere il concetto di *social justice education* da parte degli insegnanti: come approccio politico che svela le ineguaglianze presenti nelle istituzioni, come critica all'ordine sociale, come *empowerment* degli studenti nell'immaginare se stessi come agenti di cambiamento, come attenzione ai processi di evoluzione delle culture e comunità di appartenenza. Quest'approccio, coerente con il nostro dettato costituzionale, può essere accomunato all'idea di educazione alla cittadinanza attiva e di scuola per l'inclusione, auspicata oggi nei nostri Ordinamenti della scuola di base e che ha attraversato gli anni '60 e '70 (si veda cap. 1) favorendo l'istituirsi di un sistema educativo e di istruzione di 'massa'. L'insegnante inclusivo, che ha le proprie matrici culturali nel pensiero di Dewey, è un costrutto non scindibile dall'immagine di una scuola come luogo che promuove il pensiero critico e l'assunzione di consapevolezza delle condizioni di ingiustizia e di discriminazione, la scuola in cui si praticano i diritti dei bambini (Lodi, Malaguzzi) finalizzata all'emancipazione personale e sociale. In ambito americano è visto come un indirizzo pedagogico che lavora per promuovere l'accesso di tutti ai più alti gradi d'istruzione o spingersi oltre e "mettere in discussione il sistema e le sue profonde ingiustizie, in accordo con una lettura critica basata principalmente sul pensiero e l'opera di Paulo Freire (1971)." (Tarozzi, 2011, p. 183). Nella formazione degli insegnanti tale approccio è oggetto di critica perché considerata fortemente politicizzata. Secondo questo modello insegnanti e allievi prendono in esame le proprie cornici di riferimento, in continua definizione e ridefinizione, e quelle degli altri attraverso analisi

riflessive e critiche delle proprie teorie implicite, dei propri assunti e delle credenze date per scontate. Al centro di questa impostazione vi è l'idea di Freire che l'educazione debba dare ad allievi e insegnanti il potere di comprendere le connessioni tra problemi ed esperienze individuali e i contesti sociali e culturali in cui vivono; l'insegnante 'svela' le realtà nascoste nelle dinamiche di potere, e per Freire di oppressione, delle realtà sociali perché gli allievi abbiano strumenti di libertà e possano essere agenti creativi e trasformativi a loro volta dei propri contesti di vita, verso una società più giusta, seguendo quella che viene definita *reconstructive conception of Democracy* (McMahon, Portelli, 2004, p. 70).

L'ultimo profilo che presentiamo è quello dell'insegnante come *professionista riflessivo*. L'insegnante professionista acquisisce contenuti che afferiscono a campi d'esperienza e aree disciplinari, e metodi didattici per potere mettere in atto un processo di alfabetizzazione culturale, possiede una competenza educativa per costruire buone relazioni educative e una competenza critica sul piano filosofico e politico riguardo al proprio ruolo (van Manen, 1995). Gran parte della letteratura anglofona mette al centro la competenza riflessiva come superamento di una visione tecnicistica della professione. Secondo Mortari (2009) ogni situazione educativa, per essere affrontata con competenza, richiede un'azione euristica, che elabori analiticamente il contesto comprendendolo nella sua unicità e singolarità. In questo senso non possono esserci regole generali valide in ogni circostanza (Fabbri, Striano, Melacarne, 2008; Riva, 2009), ma è necessario un 'sapere di sfondo'. Il sapere di sfondo include saperi formali (filosofie educative, teorie didattiche, logiche organizzative) e 'sapere di casi', casi paradigmatici che mettono a fuoco le caratteristiche proprie di una classe di casi di cui emergano tratti che li rendono analoghi (Shulman, 1992). Si tratta di un sapere prassico, che informa i processi decisionali che orientano un'azione trasformativa, che per quanto pianificata, è imprevedibile nei suoi esiti e chiama in causa questioni etiche, poiché mira a "favorire un cambiamento che vada nella direzione di una facilitazione del fiorire delle potenzialità del soggetto" (Mortari, 2009, p. 17). I ragionamenti pratici di un insegnante riflessivo non consistono dunque nel garantire buone soluzioni sulla base di regole date, ma nel prendere decisioni in situazioni specifiche, considerando le qualità del caso e maturando in modo analitico e critico la capacità di valutare le risorse utili rispetto agli obiettivi educativi. Tale processo richiede azioni riflessive sull'esperienza della pratica,

perché non sia atto meccanico e routinario, sviluppando l'attitudine al fare ricerca (Bove, 2009; Felisatti, Mazzucco, 2013) che evoca la concezione deweyana di 'insegnante investigatore'. Un'attitudine come *forma mentis*, che ricolloca l'insegnante dentro al processo formativo, e non lo considera solamente passivo esecutore o riproduttore di programmi e pratiche routinarie (Riva, 2008). La conoscenza metodologica e l'appropriazione personale sono processi autonomi, creativi e critici, dunque diventano competenza perché compresi in senso metacognitivo e riflessivo, prima dell'azione, durante l'azione e dopo (Schön, 1983, 2006). Tale riflessività ha per oggetto le pratiche e le teorie implicite nelle pratiche, le aspettative, le emozioni e le concezioni sulla situazione, sui bambini e su di sé. I contenuti dei discorsi e delle scritture che si producono attraverso azioni riflessive, collocano l'insegnante in un percorso di autoformazione continua e nell'esplicitazione comunicata e resa pubblica della possibilità di costituirsi di un sapere trasformativo. L'insegnante è chi riflette sulle proprie pratiche in classe e non si limita dunque all'operatività e alla progettualità della pratica, ma si sottopone ad un costante tentativo di ricomporre e comprendere il significato e il senso delle proprie azioni e delle situazioni didattiche nella loro complessità, in uno sforzo di continuo miglioramento.

2.4. Studi sullo sviluppo dell'identità professionale degli insegnanti

Il tema della costruzione di un'identità professionale ha acquisito nell'ultimo decennio una valenza centrale nella ricerca sulla formazione degli insegnanti (Beijaard, Meijer, Verloop, 2004; Lisimberti 2006, 2007; Loughran 2006; Berry, Clemans, Kostogriz 2007).

Necessaria premessa all'introduzione di questo tema è la definizione stessa di identità. Pietra miliare nella letteratura in materia è il lavoro del 2001 di Dorothy Holland, William Lachicotte Jr., Debra Skinner e Carole Cain *Identity and Agency in Cultural Worlds*, dove sono sintetizzate le due differenti linee di teorizzazione dell'identità: da un lato quella eriksoniana, che vede la definizione di identità come risposta "stable, consistent and enduring" alle domande esistenziali *Who I am? Where do I belong in today's society?* (Chi sono? Qual è il mio ruolo nella società di oggi?). Un altro filone di ricerca, invece, che fa capo alle idee di Margaret Mead, ha un'impronta socio-antropologica, e un conseguente concetto di identità in divenire. Mead pone l'accento sulla formazione dell'Io attraverso il

quotidiano confronto con l'Altro, ovvero altre persone, altre tipologie sociali. Un contributo fondamentale alla definizione dell'identità meadiana arriva dagli studi di Vigotzky (1978), che mette al centro della costruzione dell'identità il comportamento, le mediazioni semiotiche e una fine analisi psicologica, che gli individui mettono in campo nella relazione, per arrivare co-progettare con l'altro modelli emblematici di identità da interpretare nella società. Questi ruoli devono essere adatti ad abitare le strutture e gli spazi creati dalla società stessa, ma spesso con modalità differenti, se non opposte. Da questi presupposti si sviluppa il concetto di comportamento inaspettato e la riflessione su come la costruzione di identità diverse sia alla base di radicali cambiamenti nella società. È indubbio che le precedenti riflessioni assumano grande importanza nel momento in cui si affronta il concetto di identità di un ruolo chiave all'interno della nostra società (o auspicabilmente tale) quale quello dell'insegnante. La solidità, per usare una terminologia eriksoniana, dell'identità dell'insegnante ha chiaramente una ricaduta nella costruzione dell'identità della società che essa va a formare. Il passaggio dal mondo accademico a quello del lavoro è stato oggetto di numerosi studi, anche in diversi ambiti. Beijaard et al. (2004) sostengono che la costruzione dell'identità professionale parta da un processo di interpretazione e reinterpretazione dell'esperienza (vd. Vigotzky), e che l'ambito accademico da un lato e il mondo del lavoro dall'altro possano rappresentare due mondi nei quali agire tale esperienza. Dunque alla tradizionale visione dell'apprendimento esclusivamente empirico della capacità di insegnare, si affianca la possibilità di integrare con una riflessione teorica (Dahlgren, Chiriac, 2009). Da uno studio condotto nel 1999 dall'Università di Leiden (Beijaard, Verloop, Vermunt, 2000) su un campione di 80 insegnanti delle scuole superiori, emerge come si possano distinguere cinque gruppi di identità professionali, sulla base della loro percezione di sé e del proprio ruolo. La ricerca è stata condotta utilizzando un questionario per esplorare come gli insegnanti vedono se stessi in qualità di esperti della materia, esperti di didattica e di pedagogia. Ai questionari sono seguiti colloqui, che hanno permesso una valutazione qualitativa dei dati precedentemente raccolti. Il gruppo più numeroso nei questionari è risultato essere quello che riconosce quale propria caratteristica fondamentale la conoscenza della materia, mentre dai colloqui è emerso prevalere il gruppo definito dagli autori *balanced*, ovvero che reputa ugualmente indispensabili le tre abilità. Nella percezione della loro identità

professionale sono molti gli insegnanti che distinguono specificatamente nella loro carriera l'acquisizione della conoscenza della materia dal raggiungimento di un expertise pedagogico. Il terzo gruppo, il termini numerici, si identifica maggiormente nella definizione di esperti di didattica e di poco inferiore è il gruppo che vede i due aspetti ugualmente importanti; infine solo il 4% reputa precipuo l'aspetto pedagogico. A conclusione della ricerca gli studiosi olandesi notano come sia difficile valutare l'impatto dell'esperienza sul campo sulla percezione della propria identità professionale e come sia necessario portare avanti nuove ricerche in tal senso, che possano essere utilizzate anche nell'orientamento dei futuri insegnanti. Uno studio americano (Dunn, Rakes, 2010) ha investigato il nesso fondamentale tra le convinzioni individuali pregresse ed il comportamento in classe degli insegnanti e sottolineato come nell'ambito della formazione sia fondamentale porre l'attenzione ai processi di apprendimento, perché i futuri docenti siano a loro volta in grado di valutare gli effetti del loro metodo d'insegnamento sugli studenti.

Come ben evidenziato nel volume della Lisimberti è fondamentale avviare una formazione "iniziale, in ingresso e in servizio", per il riconoscimento di una prospettiva di sviluppo professionale, poiché "la molteplicità dei ruoli e dei modelli di riferimento rende necessaria all'insegnante la costante progettazione della propria identità professionale" (Lisimberti, 2006, p. 8). Tra formazione e professionalità si viene quindi a creare un forte nesso, dal momento che la seconda si struttura anche attraverso i percorsi formativi e in divenire esplicita bisogni e dimensioni che vanno ad integrare la formazione stessa. L'identità professionale costruita attraverso percorsi formativi, è tuttavia anche fortemente legata ai concetti o immagini di sé o, secondo la definizione di Bulloch e Knowles (1991), dal '*self in context*', che influenza fortemente le idee degli insegnanti riguardo all'insegnamento e all'apprendimento, il loro percorso professionale, i loro atteggiamenti nei confronti della formazione e dell'insegnamento stesso. Le esperienze di vita in diversi contesti, a partire da quello familiare, amicale, per arrivare a quello scolastico, portano i futuri insegnanti a sviluppare una propria identità come insegnanti. Questa identità, che si potrebbe definire pregressa condiziona qualsiasi esperienza di training, così come le situazioni scolastiche e le occasioni formative successive, e rimarrà dunque un fulcro per la definizione della propria identità in ambito professionale. Ugualmente Sugrue evidenzia che

“in prospettiva formativa occorre riconoscere l’esistenza di potenti e persistenti teorie ingenuie e delle loro potenzialità nel modellare l’identità professionale” (Sugrue, 1997, p. 221). Come già evidenziato vi sono precisi elementi che determinano e influenzano la costruzione delle caratteristiche individuali: i contesti familiari, gli altri significativi, l’apprendistato a scuola, gli episodi scolastici atipici, le politiche dell’istruzione, le tradizioni dell’insegnamento e gli archetipi culturali e le conoscenze tacite.

Partendo da questi presupposti è chiaro come il futuro insegnante abbia già delineato, talvolta in giovane età, i confini di quella che può essere definita ‘metafora di sé come insegnante’. “Essenzialmente i futuri insegnanti che iniziano i percorsi formativi, per lo meno quelli che hanno costruito con fatica le immagini di sé come insegnanti, cercano conferme più che cambiamenti” (Bullogh, Knowles, 1991, p. 139). Si rende dunque necessaria una consapevolezza del formatore di queste dinamiche ed una volontà di porsi tra gli obiettivi del percorso formativo la rivitalizzazione del quadro di riferimento degli alunni. Gli insegnanti principianti potrebbero essere supportati significativamente nei loro percorsi di sviluppo, se i loro formatori (*teachers educators*) li indirizzassero ad analizzare profondamente, a esplorare in modo riflessivo e critico le loro rappresentazioni di insegnate e insegnamento. Altri autori pongono l’accento sul medesimo aspetto, ma da una prospettiva leggermente differente. “La riflessione sulle proprie qualità profonde (*core qualities*) aiuta gli studenti a dirigere consapevolmente il proprio sviluppo professionale, stabilendo un legame armonico fra la propria identità personale e le proprie aspirazioni e l’entusiasmo per la professione” (Korthagen, 2004, p. 91). L’autrice sottolinea la necessità che il futuro insegnante sia nelle condizioni di armonizzare il proprio ‘dover essere’ riferito al ruolo, con i propri ideali presenti e futuri, “mescolarli, fonderli e accettare anche le collisioni tra gli ideali personali e le responsabilità della professione” (ibidem, p. 24).

Il lavoro di Beijard et al. (2004) rappresenta un fondamentale stato dell’arte delle ricerche sul tema dell’identità professionale. Viene codificata la molteplicità di interpretazioni della locuzione nell’ambito delle ricerche sulla formazione all’insegnamento e gli autori distinguono diverse modalità di approccio al suo significato:

- l’identità professionale riflette le immagini di sé come insegnanti; queste sono un fattore che condiziona fortemente le modalità d’insegnamento e la predisposizione al cambiamento.

- l'identità professionale si riferisce al ruolo dell'insegnante nella società, a volte collegata anche con altri concetti come quelli di riflessione e/o auto-valutazione;
- l'identità professionale è il riflesso del proprio modo d'essere professionale e personale, in base alla propria esperienza e al proprio background.

Spostando poi il focus sull'obiettivo delle ricerche analizzate vengono così categorizzate:

- ricerche che pongono al centro i processi di formazione dell'identità professionale, che viene definita appunto come un processo in divenire, risultato dell'integrazione fra dimensioni professionali e personali;
- ricerche che definiscono identità professionale la percezione del proprio ruolo, le caratteristiche della professione e la percezione di appartenenza a un gruppo professionale;
- ricerche nelle quali è definita identità professionale la storia attraverso la quale l'insegnante assegna senso a sé e alle proprie pratiche; diventa quindi un processo continuo d'interpretazione e re-interpretazione delle esperienze.

Nel terzo scenario l'identità professionale viene a coincidere con quell'incrocio fra memoria e immaginazione che Conway, con la sua definizione di *anticipatory reflection*, ha individuato come il fulcro delle pratiche formative dei futuri insegnanti: “oltre a focalizzare l'attenzione sull'autobiografia e su altri strumenti di analisi retrospettiva, i formatori degli insegnanti dovrebbero proporre conversazioni e attività progettate per promuovere riflessioni immaginative e orientate al futuro [...perché...] gli studenti, futuri insegnanti, non sono solo persone con una storia, ma anche con delle possibilità” (Conway, 2001, p. 104). Lo sviluppo professionale è dunque correlato ad un processo di *lifelong learning* e, conseguentemente, la formazione dell'identità professionale diventa la definizione, partendo dal 'chi sono' del 'chi voglio diventare', è l'incontro fra persona e contesto. È chiaro dunque come non esista un'identità professionale assoluta, derivante dall'assunzione di conoscenze e disposizioni prescritte. Ogni insegnante attiverà le proprie conoscenze e costruirà i propri strumenti di lavoro a seconda del contesto in cui si trova ad operare, creando così il proprio personale *modus operandi*.

Da una ricerca sulla costruzione dell'identità professionale di insegnanti novizi, condotta durante un certo numero di *teacher mentoring meetings* nel Nord America, si evince che “l'identità professionale dell'insegnante emerge

raccontando, condividendo e cercando legittimazione alla propria esperienza. [...] Le verbalizzazioni delle esperienze degli insegnanti rappresentano una finestra sulle loro identità professionali” (Urzúa, Vásquez, 2008, p. 1936). Ancora una volta viene dunque sottolineata l’importanza dell’esperienza pregressa nella costruzione dell’identità professionale e la conseguente necessità di far emergere tale esperienza in fase di formazione. In questa direzione si è rivelata di particolare efficacia la tecnica dell’autopresentazione, che mostra tutta la potenzialità della ricerca narrativa, per raggiungere consapevolezza del peso che le personali esperienze, credenze e valori, assumono durante la propria attività professionale. L’azione formativa può quindi svolgere un duplice ruolo, nel contribuire alla costruzione dell’identità professionale: da un lato l’insegnante deve essere messo nelle condizioni di far emergere eventuali conflitti tra le sue aspettative e il vissuto professionale e allo stesso tempo essere stimolato a sviluppare la capacità di riflettere sul proprio operato, quella dimensione riflessiva che auspica Montalbetti “poiché idonea a sostenere la sua azione e a corroborare la sua identità professionale” (Montalbetti, 2005, p. 214). In questo modo potrà essere in grado di assumere decisioni adeguate a diversi contesti e commisurate ai bisogni dei propri studenti, sulla base ad una continua analisi critica del proprio operato professionale.

Capitolo 3

Apprendere dall'esperienza, formare al sapere della pratica

Formare insegnanti consapevoli del proprio agire e delle proprie rappresentazioni richiede modalità formative e di ricerca che chiamino in causa in prima persona i soggetti coinvolti, assumendo un *habitus* alla ricerca (Perrenoud, 1999; Rossi, 2011), alla capacità di osservazione e auto-osservazione dei processi socio-cognitivi, affettivi e organizzativi istituzionali di cui essi sono partecipi (Nigris, 2004). I LPD sono modalità formative istituite a questo scopo, progettati come dispositivi che da un lato sollecitino l'emersione e l'assunzione di consapevolezza delle proprie rappresentazioni pedagogiche intorno ad oggetti disciplinari e metodologie didattiche, dall'altro pongano in condizione i futuri insegnanti di immaginare e/o fare esperienza di approcci alla didattica curricolare e trasversale ai saperi, modificando le proprie prospettive di significato (Mezirow, 1991, 2003). In questa direzione la competenza riflessiva e di ricerca potrebbero assolvere al compito di individuare e costruire connessioni, legami, ragionamenti che tengano uniti esperienza, azioni e riflessione su più livelli: quello autobiografico, connessa allo sviluppo della propria identità professionale, quello conoscitivo-pratico di tipo metodologico didattico, e quello relazionale. Assunti di fondo di tale prospettiva sono le teorie sull'apprendimento esperienziale e trasformativo nell'educazione degli adulti e una nuova concezione sul rapporto tra ricerca accademica e ricerca dei 'pratici', per la quale le teorie sull'educazione formulate dai ricercatori di professione (saperi per la pratica) possono essere generative di saperi se messe in relazione con la propria esperienza personale (sapere della pratica) in forma di rielaborazione²⁷.

²⁷ Molte sono le suggestioni nella letteratura sul rapporto tra ricerca accademica, ricerca 'pratica' e le possibili collaborazioni: approcci *Evidence Based* (Hattie, 2008, 2013; in Italia Calvani, 2012) di stampo sperimentale o *mixed methods* presentano studi meta-analitici condotti su ampia scala e integrativi delle *educational neurosciences*, che hanno lo scopo di fornire conoscenze sufficientemente generali con valore predittivo e dunque indicativo di linee operative per la progettazione didattica. In uno dei suoi ultimi studi, *Visible learning for teachers* (2013), Hattie propone un elenco di variabili che intervengono nel successo o insuccesso formativo, molte delle quali richiamano studi sull'effetto Pigmalione e il clima di classe (Kanizsa, 1995) sulla *Pedagogia della comunicazione verbale* di Lumbelli (1987), e sul contratto didattico di Brousseau. Hattie indica alcuni fattori determinanti nel processo formativo quali: la chiarezza e l'esplicitazione di quali esiti ci si aspetta attraverso l'uso di *self report's grade* da parte degli studenti; la correlazione tra risultati di test in lettura e matematica e programmi fondati sulle teorie stadiali di Piaget; la credibilità dell'insegnante; la valutazione formativa; il *microteaching* come dispositivo formativo per gli insegnanti in formazione; l'uso della discussione in classe; il feedback descrittivo e orientato all'autoregolazione. Di natura differente è il paradigma che si rifà agli studi sul 'Pensiero

Qualunque dispositivo formativo presuppone e assume una teoria dell'apprendimento, oltre a una teoria sull'insegnamento, sulle epistemologie dei saperi e sui sistemi di mediazione didattica; nessuna teoria dell'apprendimento, d'altro canto, può avere una traduzione diretta, applicativa, in pratiche formative ad essa completamente aderenti. Inoltre, da un punto di vista fenomenologico ed eco-sistemico, l'elevato tasso di problematicità delle pratiche educative implica per l'insegnante l'attivazione di processi di scelta, che non attinge a un sapere tecnico valido in ogni situazione, un "sapere di regole risolutive definite in anticipo" (Mortari, 2009, p. 19), ma ad un sapere di casi, generalizzazioni dell'esperienza. Cosa accade quindi e come si evolve l'apprendimento "Quando l'adulto impara" (Knowles, 1973) facendo esperienza e dalla propria esperienza? Come connettere dunque teoria pedagogico-didattica con l'esperienza e la pratica educativa e "come tradurre in progetti formativi il nesso tra teoria e pratica" (Braga, 2009, p. 7). Tesi largamente condivisa è che la pratica sia sempre informata da teorie, il pensare che informa l'agire è concepito spesso, nel senso comune e in letteratura, come 'uso' di teorie scientifiche, discorsi sistematici e coerenti ben definiti e decodificati. Il pensiero che informa la pratica, così come il pensiero nel fare esperienza, è differente dal sapere scientifico, è un "bricolage

degli insegnanti' (Shulman, 1987) centrati sullo studio delle concezioni, le intenzionalità, le teorie sulla gestione delle situazioni di insegnamento e apprendimento, il ruolo dei saperi pratici degli insegnanti e l'influenza dei fattori contestuali. A differenza dell'approccio EBE " le pratiche d'insegnamento avrebbero origine non solo dall'ingegneria didattica (che postula un legame diretto tra strategie d'insegnamento e apprendimenti), ma anche da aspetti epistemologici della disciplina e valoriali elaborati dagli insegnanti nella loro storia formativa e professionale" (Magnoler, 2012, p. 83). Tale paradigma assume la partecipazione degli insegnanti come fattore necessario per la ricerca, in modo analogo alla prospettiva ermeneutica e fenomenologica; si attivano processi di ricerca-formazione o formazione-ricerca riflessiva (Tochon, 2002; Mortari, 2009). L'insegnante non esegue, non applica saperi formalizzati da altri, ma è guidato da personali strategie d'indagine che, se rese visibili, danno conto dei percorsi seguiti e dei fattori intervenienti. A tale intelleggibilità possono pervenire percorsi di Ricerca Collaborativa, tra teorici e pratici, il cui esito non sono rappresentazioni di buone pratiche, ma pratiche reali, valorizzate nella loro complessità ed unicità, che formano un insegnante professionista autonomo, responsabile ed etico (Damiano, 2007). Tale paradigma apre all'approccio definito di Nuova Alleanza che fa luce sulla dimensione soggettiva nei processi educativi pervenendo a conoscenze, non tanto esplicative, quanto interpretative in cui non si elude la questione della libertà d'azione degli insegnanti stessi. Il ricercatore, coinvolto in ricerche collaborative e partecipative con gli insegnanti, ha qui il compito di modellizzare, contribuendo all'assunzione di metodi rigorosi nell'indagine dei casi, interpretare e provare i modelli in altri contesti in una logica quasi-sperimentale. "Qualsiasi teoria, anche quella maturata nel contesto di una ricerca articolata e rigorosa, tende a diventare una semplice formula verbale se non rientra in un processo di sperimentazione." (Mortari, 2009, p. 101). In questo assunto, che rappresenta il superamento di una teoria disancorata dai problemi della pratica e lontana dalle esigenze dei pratici, perché da loro 'impraticabile', l'autrice richiama ad una concezione clinica della ricerca, in Italia promossa da Massa e dai suoi allievi e recentemente da Bulterman Bos (2008). Da un'altra prospettiva, ma che ne condivide gli assunti di base, è la Didattica Professionale (DP) a proporre modelli di ricerca e formazione collaborativi (Vinatier, 2009; Pastré 2011), rovesciando la logica della formazione a partire da competenze predefinite e operando in processi di comprensione delle pratiche agite.

artigianale continuo” (Mortari, 2009, p.121) di saperi, aneddoti, narrazioni lontane dal formalismo strutturato del discorso scientifico. Si tratta di un sapere che si genera nell'utilizzare in modo inedito e creativo le risorse dell'ambiente nella situazione e le proprie precomprensioni per dar luogo a nuove pratiche educative e didattiche. I modelli d'apprendimento definiti da Knowles (1973) 'andragogici' consentono di comprendere i processi di costruzione di conoscenze e saperi, mentre i modelli contenutistici si occupano della trasmissione di abilità e contenuti.

“È ormai evidente senza dubbio che l'apprendimento è un fenomeno difficile d'afferrare [...] e il modo in cui viene definito influenza le varie teorie e le varie modalità d'azione in grado di produrre l'apprendimento” (Knowles, 1993, p. 28).

3.1. L'eredità di Dewey e l'apprendimento riflessivo

Il tema dell'esperienza ha un ruolo centrale nell'opera di Dewey (1963, 2004), che concepisce l'esperienza come forma di coinvolgimento nella realtà, nei suoi aspetti sociali, culturali e nel suo divenire storico. Il mondo dell'esperienza instabile e mutevole assume un valore positivo e fondamentale per il progresso conoscitivo dell'individuo, il cui pensiero è interpretato come processo di intervento attivo sul mondo e l'attività del conoscere come strumento di azione sulla realtà. Reggio (2010) interpreta il concetto di realtà deweyano dando rilievo al tema della concretezza ed evidenziando come spesso in ambito formativo il fare concreto sia stato tradotto in chiave 'addestrativa' limitandone le potenzialità. Il fare concreto secondo l'autore si riferisce a situazioni nelle quali i soggetti che apprendono entrano in contatto diretto con oggetti (strumenti, tecnologie, materiali) e ambienti (di vita, di lavoro, sociali). Da un punto di vista epistemologico l'attività conoscitiva va compresa nel più largo spettro delle attività umane e sociali, si avvale di strumenti simbolici e artificiali e di linguaggi che la pongono in comunicazione con altri uomini e con il mondo reale; la struttura dell'esperienza per Dewey ha infatti un carattere sostanzialmente interattivo. Elemento distintivo dell'esperienza è inoltre la continuità, che rende possibile il riconoscimento di elementi di connessione distanti nel tempo e nello spazio. Centrale è l'idea che “la sola attività non costituisce esperienza”, l'esperienza non è procedere per tentativi ed errori di cui sfuggono le cause e

conseguenze. Dewey distingue tra esperienza immediata e riflessiva. L'esperienza senza riflessione critica e dialettica è "cieca ed impulsiva", non porta apprendimenti significativi e consapevoli a differenza dell'esperienza riflessa. Per Dewey la riflessione consiste in "*active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends*" (Dewey, 1938, p. 9). La riflessione è dunque un processo creativo di attribuzione di significato; costruisce la trama che rende possibile la continuità dell'insegnamento; è una forma del pensiero sistematica, rigorosa e disciplinata che trova radici nella ricerca scientifica; deve avvenire in comunità, in interazione con altri; richiede attitudine alla valutazione della propria crescita e degli altri.

Il pensiero 'preriflessivo' vive il dubbio, la perturbazione e l'incertezza che origina e pone un problema, il pensiero 'post-riflessivo' "toglie il dubbio" dando esito ad una "esperienza diretta di padronanza, soddisfazione, godimento". L'atto della riflessività viene distinto in cinque fasi o aspetti. Il primo è rappresentato dalle suggestioni: definite come tendenza di fronte ad un problema pratico ad agire direttamente; tale tendenza prende la forma di un'idea o di una suggestione anticipatoria, una "prova drammatica". Il pensiero è, per così dire, condotto a ripiegare su se stesso, ad esaminare il suo proprio proposito, le sue condizioni, le sue risorse ed i suoi aiuti, le difficoltà e gli ostacoli. La situazione problematica non è mai compresa fino in fondo e la ricerca di soluzioni corrisponde con la seconda fase di intellettualizzazione, che dapprima "è soltanto una quantità emozionale". Solo un'osservazione più attenta delle condizioni di difficoltà consente all'azione di arrestarsi. Se la prima suggestione salta in mente in modo spontaneo, l'elemento intellettuale consiste in "ciò che noi facciamo con essa" (Dewey, 1961, pp. 179-192), come la usiamo. Successivamente l'azione intellettuale allarga la suggestione iniziale e diviene ipotesi, una supposizione ben precisa. Segue il ragionamento che amplia le conoscenze e Dewey lo collega alle conoscenze già possedute dall'individuo e dalla sua possibilità di comunicarle ad altri. Il ragionamento aiuta a scoprire termini nuovi e connette elementi che al pensare suggestivo e intellettuale apparivano contraddittori e in conflitto. La fase conclusiva è il controllo dell'ipotesi mediante l'azione diretta, per provare sperimentalmente o verificare l'idea congetturale. A volte l'osservazione diretta convalida l'ipotesi, altre volte è necessario un esperimento in cui l'individuo crea

le condizioni in modo deliberato e coerente con l'idea, al fine di verificare l'ipotesi stessa. La caratteristica della problematicità richiede un atteggiamento critico in grado di interrogare la situazione e se stessi; implica la capacità di interrogare il mondo, di scorgere problemi ed esplicitarli, di porre domande di tipo riflessivo. Le fasi indicate da Dewey non si susseguono secondo un ordine stabilito e hanno un andamento ricorsivo, in sintesi il pensiero riflessivo comporta uno sguardo al passato e al futuro, una previsione, un'anticipazione promuovendo un abito procedurale, posto che il suo valore consiste nel differire dall'azione diretta, ma il risultato desiderato giace nella pratica²⁸. L'esperienza costituisce quindi per Dewey sia il punto d'avvio per l'elaborazione della teoria, sia il punto di arrivo, la vera validazione di una teoria dell'educazione presuppone infatti il confronto criticamente condotto con l'esperienza. Appaiono evidenti le connessioni con il concetto di riflessività proposto da Shön (2006) ad esempio nel richiamo a quel procedere della mente in azione di *stop and think*, che evoca la sospensione dell'azione di cui parla Dewey.

“Possiamo fermarci nel mezzo dell'azione per realizzare quella che Arendt chiama *stop and think*, [...] alternativamente possiamo riflettere nel mezzo dell'azione senza interromperla. Nel presente dell'azione - un periodo di tempo, variabile a seconda dei contesti, durante il quale siamo ancora in grado di indurre delle differenze nella situazione in questione - il nostro pensiero serve a risagomare che cosa stiamo facendo proprio mentre stiamo agendo. Sostengo che in casi come questi riflettiamo nel corso dell'azione.” (Shön, 2006, p. 58).

Il riflettere durante l'azione comporta l'interruzione di un particolare corso di azione e di una particolare pratica, allo scopo di soffermarsi su determinati elementi procedurali e cognitivi presenti in essa. L'azione viene dunque rivista e ripetuta per ripercorrerne i passaggi più significativi. La persona diventa osservatrice e interlocutrice di se stessa dando vita a processi di indagine dell'indagine, attraverso cui vengono a strutturarsi forme superiori del pensiero. La conoscenza nel corso dell'azione è spesso tacita, applicata spontaneamente senza necessariamente una deliberazione consapevole, mentre la riflessione nell'azione è in certa misura consapevole e guidata da uno stato di sorpresa, da un

²⁸ Mortari (2003) sostiene che una buona pratica implica ideazione e progettazione a partire dall'esperienza vissuta, e quindi, un contributo soggettivo che “consenta la costruzione di un sapere esperienziale [...]. Per essere efficace la pratica deve essere illuminata da una teoria elaborata dalla pratica stessa (cioè da un'*emic* o *insider theory*); in questo caso si parla di prassi, intendendo per prassi un agire pratico illuminato da una teoria che si costruisce nel contesto dell'azione.” (Mortari, 2003, p. 13).

risultato inaspettato, che non corrisponde alle categorie del nostro conoscere nel corso dell'azione. Tale riflessione ha una funzione critica che conduce a pensare non tanto alle azioni, ma al pensiero che ci ha guidati, e possiamo nel corso del processo ristrutturare le strategie di azione e di comprensione dei fenomeni, o le modalità di impostazione del problema. La riflessione apre la strada all'esperimento sul campo.

“Noi pensiamo e realizziamo nuove azioni intenzionali per osservare i fenomeni che ci appaiono come nuovi, per verificare i nostri tentativi di comprenderli o affermare le mosse che abbiamo inventato per cambiare in meglio le cose” (Shön, 2006, p. 61).

È di nuovo evidente il richiamo a Dewey per cui l'indagine è la trasformazione controllata o diretta di una situazione indeterminata in “altra che sia determinata” (Dewey, 1949), le ipotesi che si susseguono alle verifiche e prove continue determinate dalle nuove osservazioni danno luogo a un processo continuo di “nuovi ordini di realtà” sempre perfettibili e modificabili. Nell'interpretazione di Moon (2012) la riflessione è compresa tra i concetti di apprendimento e di pensiero; noi riflettiamo per apprendere e apprendiamo come esito della riflessione, dunque l'apprendimento riflessivo enfatizza l'intenzione di apprendere come risultato della riflessione; mentre il concetto di ‘pratica riflessiva’ introdotto da Schön enfatizza l'uso della riflessione in ambito professionale²⁹, come strumento per fronteggiare situazioni poco strutturate e/o imprevedibili.

Nel caso specifico della formazione degli insegnanti il dibattito intorno alla riflessività nasce dall'evidenza della scarsa utilità di teorie costruite fuori dalla pratica stessa (Cochran-Smith, Lytle, 1999), che postulano la necessità di metodologie di ricerca azione come istanza fondamentale per il rinnovamento della ricerca in educazione. Non esistendo un sapere nomotetico è necessario che i pratici si impegnino a costruire teorie della pratica, fondate su un sapere esperienziale, auspicando un dialogo tra saperi formalizzati per “rendere il sapere formale vividamente utile sul campo e il sapere della pratica criticamente fondato” (Mortari, 2009, p. 107). Il sapere esperienziale richiede l'esercizio della

²⁹ La ricerca sul rapporto tra l'azione dell'insegnante e la riflessione si è intensificata negli ultimi decenni, diversamente definita come saggezza della pratica (Shulman, 1987), giudizio riflessivo (King, Kitchener, 2004) comprensione situata, ricerca-azione dell'insegnante (Kemmis, McTaggart, 1998), costruzione di conoscenza dell'insegnare (Orland-Barak, Tillema, 2006), costruzione di saperi della pratica (Altet, 2002), comprensione metacognitiva (Lafortune, 2006). Si tratta di filoni di ricerca che hanno in comune la focalizzazione sulla relazione tra azione e riflessione nell'analisi delle pratiche educative.

pratica riflessiva che generi nuovo sapere, un sapere di casi esemplari o paradigmatici, interrogando le situazioni educative. La riflessività consentirebbe agli insegnanti educatori, non solo di assumere consapevolezza sulla pratica per ridefinirsi nel proprio ruolo di progettisti della formazione, ma anche di mantenere consapevolezza sui saperi acquisiti per poterli rimodulare con l'esperienza stessa. Diverse critiche, e da più direzioni, sono state mosse al paradigma della riflessività nella formazione degli insegnanti (McNay, 1999; Smyth, 1992; Zeichner, 1996, Zeichner K., Melnik S., Gomez M.L. 1996). Quello della riflessività è un concetto talmente ampio e polisemantico da oscurarne la valenza euristica: Può essere intesa come strumento per l'introspezione e la presa di coscienza di sé, per la comprensione delle conoscenze tacite ed intuitive che nascono nella pratica; oppure come disciplina per acquisire più professionalità e indicatore per la valutazione dell'efficacia dell'insegnante e approccio scientifico alla progettazione educativa e didattica; o ancora come strategia per emanciparsi ed emancipare dalle ingiustizie sociali. Van Manen (1977) identifica tre livelli di riflessività: una pratica-tecnica, una socio-politica e una terza morale-etica. Latour (1988) sostiene la necessaria articolazione di tale pluralità e l'impossibilità di creare una gerarchia tra loro; secondo Latour la descrizione diretta di una classe non è meno riflessiva di quella fatta da una prospettiva più distaccata o addirittura basata su teorie codificate. La retorica divisione tra riflessione tecnica, fondata in modo rigoroso, e il pensiero critico, portatore d'istanze etiche e politiche, è sostenuta in molte ricerche sull'educazione degli insegnanti (Loughran, 2002; Smyth, 1992; Lyons, 2010). Si tratterebbe, tuttavia, di una falsa dicotomia: in primis la riflessività strumentale e quella di rinnovamento sociale (o critica) deriverebbero da posizioni politiche opposte. La prima dalla Destra e la seconda dalla Sinistra. Tuttavia sono entrambe tradizioni di attivismo politico e gli educatori, di tutti gli schieramenti politici, praticano un ampio spettro di tecniche riflessive. Ad esempio quando gli insegnanti ragionano in termini presumibilmente tecnici, partecipano all'agenda liberal democratica, che punta a far ottenere agli studenti punteggi più alti. Questa agenda è criticata come reazionaria e conservatrice, tuttavia può essere vista anche come una ricostruzione sociale politicamente impegnata. Il concetto di *governamentality* è funzionale a sottolineare come la riflessività sia un esercizio di auto-disciplina e auto-controllo e di come sia impossibile garantire un punto di vista non contestuale, asociale.

Uno dei principali scopi educativi nelle democrazie del XX secolo è quello di promuovere auto-disciplina e autonomia nel rispetto delle norme sociali. Il punto chiave è la relazione tra l'io riflessivo e l'aspettativa sociale di auto-disciplina e auto-controllo. È impossibile distinguere una riflessione autentica 'pre-disciplinata' dal contesto storico e sociale. Foucault colloca questo problema nella sfera linguistica, sostenendo che riflessione e finzione hanno lo stesso scopo: non tanto quello di rendere visibile l'invisibile, ma dare dei confini al pensiero e al linguaggio. Quando la riflessione è unicamente un ripiegamento su se stessi il rischio è che riveli solamente ciò che già si sapeva. Dal momento che la riflessione comporta una modalità di pensiero circolare, la ricerca sulla riflessività è problematica e può essere pericoloso darle un ruolo di spicco nell'educazione degli insegnanti. Può offrire possibilità di ricostruzione sociale ed essere trasgressiva, ma ciò non può essere garantito nel momento in cui la tecnica riflessiva è già inquinata da quei processi sociali che intende criticare. Secondo Zeichner (1996) almeno quattro pratiche indebolirebbero le azioni formative che si propongono di sviluppare competenze riflessive: la predominanza della ricerca universitaria su quella degli insegnanti; l'enfasi sulle tecniche di insegnamento e gestione della classe; il trascurare le dimensioni del contesto sociale e istituzionale dell'insegnamento; la centratura sulla riflessione individuale più che sulla condivisione collaborativa. Il cambiamento nella scuola ha come fattore determinante il coinvolgimento diretto degli insegnanti nella definizione dei curricula scolastici, attraverso forme di supporto e collaborazione con il mondo della ricerca: la riflessività come metodo di formazione fine a se stesso non garantisce un impatto di miglioramento della scuola. Altri studi condividono tale idea (Korthagen, Wubbels, 1995) mettendo in evidenza il fatto che non ci sia corrispondenza tra riflessività e innovazione nella scuola o che la riflessività conduca a consolidare abitudini e idee pregresse piuttosto che essere una chance di cambiamento. Lyons (2006) sostiene che non vi sia evidenza della relazione tra pratiche riflessive e 'buone' pratiche didattiche anche a causa dell'indeterminatezza del concetto di atto riflessivo. In risposta a tali critiche, e assumendo che la riflessione serva all'insegnante per rivedere e interrogare il proprio modo di insegnare e i modi di apprendere dei bambini e valutare l'efficacia o meno delle proprie azioni, imparando ad essere riflessivi gli insegnanti dovrebbero scoprire come costruiscono i propri significati, quali teorie

li guidano, come riprogettare e modificare il proprio modo di insegnare e predisporre ambienti per l'apprendimento. Se l'esperienza in quanto tale non è "né neutrale, né autentica" (Mortari, 2009, p. 116), la riflessione è indispensabile per l'assunzione di uno sguardo critico, che disvela il tacito dell'agito e svincola l'insegnante da discorsi di senso comune per un'apertura nella comprensione del senso dell'esperienza per sé e per i bambini-allievi.

3.2. *Apprendimento Esperienziale*

Il panorama degli studi sull'Apprendimento Esperienziale (AE)³⁰ è articolato e si configura come corrente metodologica e di approccio alla formazione in cui confluiscono molti contributi (Moon, 2012) e differenti definizioni. L'interpretazione di Fenwick (2000, pp. 243-4) è riassuntiva della molteplicità delle proposte: il concetto di apprendimento esperienziale risulta essere appropriato per designare qualsiasi cosa, dalle dirette attività cinestetiche di istruzione svolte in classe, ai progetti speciali sul posto di lavoro punteggiati con dialogo critico, tenuto da un facilitatore, all'apprendimento generato da movimenti di azioni sociale, e persino alle avventure di team building in zone selvagge. I problemi di definizione continuano quando si cerca di distinguere il concetto di apprendimento esperienziale dalle esperienze, comunemente associate all'istruzione formale, tipo le discussioni in classe, la lettura, l'analisi, la riflessione.

Warner Weil e McGill (1989) hanno tentato una prima classificazione a seguito della prima conferenza internazionale individuando 4 tipologie. La prima riguarda il verificare e l'accreditare l'apprendimento, che accade nella vita e nell'esperienza di lavoro, come base per creare nuovi percorsi a livello di educazione secondaria; La seconda si focalizza sull'apprendimento esperienziale come base per riuscire ad apportare dei cambiamenti nelle strutture e nei curricula dell'educazione superiore; e include lo studio delle metodologie attive (simulazioni, *role playing*, *work-experiences*) in formazione. Quest'ottica ha radici nelle teorie di Kolb (1984). La terza ipotesi corrisponde all'aumento di consapevolezza, all'azione di comunità e al cambiamento sociale, con chiari

³⁰ AE traduce l'espressione inglese *experiential learning*, in ambito francofono si utilizza il termine *formation expérientielle*. Nel 1987 si tenne la prima conferenza internazionale sul tema, cui seguirono quelle del '89 e del '91. Un contributo completo sui diversi approcci si trova in Fara Fenwick (2000).

riferimenti al lavoro di Freire (1971), mentre la quarta riguarda la crescita e lo sviluppo personale.

Riprendiamo i nuclei concettuali della teoria di Kolb allo scopo di approfondire il tema del rapporto tra pratica e teoria³¹. Il ciclo di Kolb (1984), definito a spirale o costituito da strutture elastiche, riprende elementi teorici che derivano in particolare da Dewey, Lewin, Piaget e si fonda su quattro fasi: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva, nelle quali il soggetto elabora situazioni e sviluppa apprendimento da queste. Kolb definisce il processo circolare e ricorsivo e ricorre all'individuazione di due dimensioni complementari: l'atto di afferrare l'esperienza (*grasping*) e la sua trasformazione. La prima si presenta sotto forma di *apprehension* o di *comprehension*. L'*apprehension* si basa sulle caratteristiche tangibili, percettive dell'esperienza immediata, la *comprehension* sulle rappresentazioni mentali e l'interpretazione teorica dell'esperienza. La trasformazione si distingue invece in atti di 'Estensione', manipolazione attiva del mondo esterno, e 'Intenzione', attitudine riflessiva. Le forme dell'apprendimento così descritte danno luogo a diversi tipi di conoscenza:

- conoscenza divergente, quando l'esperienza viene afferrata attraverso l'*apprehension* e trasformata attraverso l'Intenzione;
- conoscenza assimilativa, quando l'esperienza è afferrata attraverso la *comprehension* e trasformata attraverso l'Intenzione;
- conoscenza convergente quando l'esperienza è afferrata attraverso la *comprehension* e trasformata attraverso l'Estensione

³¹ Contributi rilevanti per lo sviluppo dell'AE sono rappresentati dall'approccio *learning by doing*, che richiamano l'attivismo pedagogico, in particolare nel riferimento alla concretezza della dimensione pratica dell'esperienza. Le metodologie attive si sono diffuse progressivamente fino a diventare un tratto distintivo della formazione degli adulti includendo sia studi sui metodi e le tecniche (brainstorming, simulazioni, metodo dei casi) sia metodologie vere e proprie come il *cooperative learning*. Anche nella prospettiva dell'*Organizational learning* di Argyris e Shon (1974) viene ripresa la centralità dell'esperienza del soggetto. Secondo gli autori l'apprendimento di un'organizzazione dipende dall'apprendimento degli individui e dall'abilità dei professionisti nell'essere riflessivi. Analogie sono riscontrabili anche nell'approccio di Lave e Wenger (1991) alla cognizione situata e di Lave (2006) alle Comunità di pratica. L'apprendimento è costruzione sociale condivisa e genera cambiamenti di significato nel fare esperienza del mondo e nella relazione attiva con esso. Elementi comuni a tale panorama variegato secondo Reggio (2010) sono la concezione del processo formativo come responsabilità condivisa, la valorizzazione dell'ambiente d'apprendimento come risorsa, il riconoscimento e la valorizzazione della motivazione personale come fattore generativo d'apprendimenti, la valorizzazione delle dimensioni emotive e cognitive e l'importanza del gruppo come luogo di apprendimento. Tale approccio, coniugato con le realtà organizzative e del lavoro, ha dato luogo al *work based learning* (Evans, 2000) che include un ampio ventaglio di metodologie applicate nella formazione professionale.

- conoscenza accomodativa quando l'esperienza è afferrata dall'*apprehension* e trasformata dall'Estensione.

Il modello di Kolb, ha rappresentato un riferimento significativo nello studio dell'apprendimento esperienziale, che oggi si è arricchito di una molteplicità di prospettive (Moon, 2004). Boud, Cohen e Walker (1993) individuano alcune caratteristiche generali di AE e i limiti degli studi sulla questione. Gli autori formulano 5 affermazioni in tal senso:

- l'esperienza è il fondamento e lo stimolo di tutto l'apprendimento;
- i soggetti che apprendono costruiscono attivamente la loro esperienza;
- l'apprendimento è un processo olistico;
- l'apprendimento è socialmente e culturalmente costruito;
- l'apprendimento è influenzato dal contesto socio-emotivo in cui si svolge.

I modelli di AE riprendono da Kolb il concetto di coinvolgimento dell'intera persona e dell'importanza della riflessività. Gli elementi chiave dei modelli di AE sono: l'intenzionalità dei soggetti, le modalità di strutturazione delle esperienze, e la facilitazione, ovvero quando le situazioni d'apprendimento vengono gestite da facilitatori con lo scopo di agevolare l'esperienza; infine la valutazione degli esiti e dei processi. Tra gli strumenti e le strategie didattiche vengono indicate i diari, i contratti di apprendimento-negoziato, il *peer-assessment* e il *self assessment*. I criteri essenziali sono dunque la significatività per il soggetto, il suo coinvolgimento personale, la contemplazione di un processo riflessivo, il riconoscimento della persona nella sua 'interezza', con le sue capacità e le relazioni con le sue esperienze pregresse, infine l'attivazione di atteggiamenti di rispetto e fiducia per sostenere il potenziale autodirettivo. In letteratura si trovano altre affermazioni che evidenziano i limiti dell'AE ad esempio: l'esperienza genera apprendimento solo se vi è intenzionale ed esplicita rielaborazione; solo alcune esperienze e se avvengono nel momento giusto generano apprendimento; esperienze poco chiare o troppo difficili non influiscono sul cambiamento di significati e comportamenti³²; l'esperienza può portare a disimparare.

Come logica formativa l'AE si propone come prospettiva attraverso cui "reinterpretare metodologie ampiamente diffuse in ambito formativo [...] e di natura didattica intendendo il termine come insieme delle strategie per insegnare e

³² Si tratta degli studi condotti Davies e Easterby-Smith (1984) nell'ambito della formazione ai manager.

apprendere” (Reggio, 2010, p. 65). L’autore, riprendendo Gardner (1993) colloca le diverse strategie distinguendole in approcci mimetici o trasformativi. Nel primo caso l’insegnante offre una dimostrazione dei comportamenti attesi sul piano formativo, come ad esempio nell’uso del *microteaching* da un punto di vista comportamentista, nel secondo caso l’insegnante anziché presentare comportamenti desiderati funge da facilitatore per la comprensione di certe qualità dei processi e di certe visioni. I due approcci non si escludono ma possono incrociarsi.

Uno degli aspetti caratteristici dell’AE (Silberman, 2007; Boud, Cohen, Walker, 1993) è la resistenza ad accoglierne i principi e le modalità di realizzazione, resistenza che riguarda i contesti formativi da un lato e i soggetti coinvolti dall’altro. Gli apprendimenti generati dall’AE possono essere considerati *naïf*, antieconomici e dispersivi, oppure apprendimenti personali, non ritenuti validi a livello sociale. Dal punto di vista dei soggetti coinvolti si evidenziano resistenze da parte dei formatori, dovute al persistere di concezioni implicite sull’apprendimento, in cui l’atto dell’insegnamento è centrale e causativo in modo diretto e di conseguenza modalità di progettazione astratta che non prevede l’imprevedibilità e la non linearità dei processi, ad esempio il raggiungimento di obiettivi non enunciati in fase programmatica. Le resistenze sarebbero dovute inoltre ad una diversa configurazione del ruolo del formatore, che teme di perdere il controllo della situazione nel passaggio dalla centralità su metodi e contenuti alla centralità sulla relazione. speculari possono essere le resistenze di chi apprende, le cui aspettative, per altro ragionevoli soprattutto se si pensa alla formazione di base, sono legate all’immagine del formatore che possiede e trasmette conoscenze vere e valide. Inoltre è noto che gli adulti tendenzialmente conservano e ripropongono modalità di apprendimento sperimentate nella propria esperienza formativa, elaborata in contesti formali, e con fatica assumo un atteggiamento di indagine, ricerca e riflessione anche quando si sia trattato di esperienze di disagio. La paura di perdersi, di mettere in gioco più sensi nell’esperienza del conoscere, sperimentando più linguaggi, prima di tutto quelli del corpo (Gamelli, 2001, 2009), di ‘mettersi in discussione’ in spazi che destrutturano saperi costituiti (Magnoler, 2012), può prevalere sulla fatica e lo sforzo di vivere situazioni di spiazzamento cognitivo ed emotivo, di cui non si coglie il senso e che generano insicurezza. A tal proposito vengono ripresi quattro

passaggi fondamentali sui fondamenti dell'*experiential learning*. In primis il riconoscimento che le resistenze possono esistere e la necessità di saperle nominare con chiarezza e di identificare in che modo le barriere agiscono, cercando di comprenderne le origini, e lavorare con esse impiegando strategie di confronto o trasformazione. Le resistenze hanno una forte influenza sul *transfer* degli apprendimenti a cui si perviene attraverso AE. Costrutto problematico che riguarda le condizioni di contesto da un lato, dall'altro dalle caratteristiche delle attività riflessive tese a rendere i soggetti capaci di integrare efficacemente l'apprendimento esperienziale nelle pratiche lavorative o di tirocinio (Moon, 1999a). Il tema viene declinato in modo differente negli studi sull'apprendistato di Lave e Wenger (1991), in cui gli autori formulano il costrutto di 'partecipazione periferica legittimata' per caratterizzare l'apprendimento, e negli studi di Wenger (1998) sulle 'comunità di pratiche'.

3.3. *Esperienza e Comunità di Apprendimento in Wenger*

Mentre le teorie sull'esperienza situata pongono al centro la dinamica interattiva e tra le persone e il loro ambiente, enfatizzando l'autonomia operativa e le intenzioni individuali, l'apprendimento, inteso come partecipazione, si determina attraverso il coinvolgimento in azioni e interazioni, ma inserisce il coinvolgimento stesso nella cultura e nella storia. La pratica sociale³³ è chiave per comprendere l'effettiva complessità del pensiero così come si estrinseca nella vita reale. L'apprendimento come caratteristica della pratica assume che le pratiche si evolvono come "storie condivise di apprendimento. La storia non è solo un'esperienza personale o collettiva, né solo un insieme di artefatti e istituzioni permanenti, ma una combinazione di partecipazione e reificazione, intrecciate nel tempo [...] che (al nostro sguardo) convergono e divergono continuamente". (Wenger, 2006, p. 104). Per Wenger la partecipazione e la reificazione nei momenti di negoziazione di significati si influenzano reciprocamente, sono legate tra di loro, ma non si vincolano reciprocamente. La memoria e l'oblio, la

³³ Wenger (2006, p. 21) riprende diverse teorizzazioni sul costrutto di 'pratica': quella di Marx in particolare, ovvero il concetto di *praxis* per una visione materialista della consapevolezza e del divenire della storia; quella di Bourdieu che utilizza il concetto di pratica per contrastare le interpretazioni puramente strutturaliste e funzionaliste della cultura e sottolineare invece il carattere generativo della struttura attraverso cui le pratiche culturali incorporano i rapporti di classe e usa il concetto di pratica per teorizzare la quotidianità della resistenza alle strutture egemoniche; quella di Fish che usa il concetto di pratica per spiegare l'interpretazione autoritaria dei testi nelle comunità interpretative.

continuità e la discontinuità sono tratti fondamentali dell'apprendimento come negoziazione di significato nelle comunità di pratiche ed esprimono la disgiunzione temporale tra partecipazione e reificazione in processi aperti e continuamente dinamici. L'evoluzione della pratica può essere influenzata dalle comunità di pratiche in due direzioni: mantenere lo status quo o riorientare la pratica come struttura emergente che “persiste grazie al suo essere perturbabile e resiliente” (ibidem, p. 110). Poiché il mondo, e i fenomeni educativi, sono in continuo divenire, la pratica deve essere reinventata continuamente anche se rimane la ‘stessa pratica’; tale processo di cambiamento riflette l'adattamento a forze esterne ed un investimento di energie in ciò che le persone fanno nei loro rapporti reciproci, in quanto storie di coinvolgimento e negoziazione per lo sviluppo di repertori condivisi. Apprendere nella pratica include processi di:

- forme evolutive di impegno reciproco;
- comprensione e sintonizzazione dell'impresa comune;
- sviluppo di repertori di stili e di discorsi.

Tale apprendimento non consiste solo nell'acquisizione di ricordi, di abitudini e competenze, ma nella formazione di un'identità. Apprendere è il motore della pratica nella costruzione dell'identità professionale e l'inserimento in una comunità di pratiche implica entrare nelle relazioni che tale comunità ha con il mondo. Le pratiche generano confini che possono essere attraversati tramite due tipi di connessione: gli oggetti di confine e i fattori d'intermediazione. I primi si riferiscono ad artefatti, documenti, concetti, termini che consentono di organizzare le proprie interconnessioni attraverso la standardizzazione dei linguaggi e delle procedure. Compito della progettazione è quello di mettere in relazione la pratica di definizione di artefatti e quella di utilizzo. I secondi sono forniti da persone in grado di introdurre elementi di una pratica in un'altra pratica. L'attività di intermediazione è molto complessa ed ambigua e presuppone una legittimazione sufficiente a influenzare lo sviluppo di una pratica. Richiede processi di traslazione, coordinamento e allineamento e spesso comporta relazioni ambivalenti di multiappartenenza. Entrare a far parte di una comunità implica per l'autore una dualità tra processi di identificazione e negoziabilità, la prima definisce il potere di appartenere e di essere una determinata persona, la seconda definisce l'identificazione e la partecipazione come determinanti della nostra identità. Dal punto di vista della comunità di pratica, come comunità

d'apprendimento, i nuovi arrivati formano competenza e acquisiscono conoscenza attraverso identificazione; d'altro canto il loro ingresso può generare conoscenze combinando impegno reciproco e immaginazione, dando luogo a pratiche riflessive (ibidem, p. 244).

3.4. Apprendere dall'esperienza e approccio fenomenologico

Nell'alveo della pedagogia fenomenologica ed ermeneutica e della pedagogia critica Mortari (2003) riprende il tema dell'esperienza come oggetto di un sapere degli educatori e degli insegnanti, saperi che danno forma all'azione educativa. L'analisi di Mortari poggia sull'assunto che la pratica in educazione sfugge alla possibile presa dell'oggettivizzazione e della modellizzazione e nel contempo diviene per ogni formatore modello implicito ed esplicito del proprio agire. La pratica educativa non è applicazione di teorie precostituite, ma confronto con esse, poiché sono impraticabili per dare risposta ai singoli e molteplici casi con cui ogni insegnante si confronta. L'autrice condivide con Dewey che l'esperienza che costruisce sapere è intrinsecamente un'esperienza riflettuta e non meramente 'vissuta'. C'è esperienza quando l'individuo pensa e mette in parola il vissuto e ne assume consapevolezza, ciò che Husserl chiama 'esser desti' (1965) e stare nel mondo secondo il modo della coscienza. In fenomenologia la riflessione è quell'atto cognitivo che fa sì che la mente abbia i suoi vissuti nello 'sguardo' per divenire afferrabili e analizzabili. Attraverso la riflessione sul vissuto la mente prende distanza dal fare e prendono luce gli atti irriflessi del pensiero agito dando luogo al senso dell'esperienza stessa. Da un punto di vista esistenzialista il pensare infatti impegna la ragione a cercare risposte a quelle domande irrinunciabili che consentono di dare un ordine e un significato alla propria esperienza, oltre le verità codificate. Se per Dewey l'atto del riflettere nasce da una situazione problematica, che desta stupore, nell'ottica fenomenologica la problematicità e il dubbio nascono se la mente è disposta coglierli, quindi in una condizione in cui l'educatore abbia già un'attenzione del tutto particolare alla situazione educativa e ponga uno sguardo sul 'mondo-della-vita' senza codici che ne anticipino l'interpretazione. Senza una formazione alla capacità riflessiva l'individuo non necessariamente è in grado di avvertire incertezze e perturbazioni, che spingono all'analisi, anzi in questa logica la riflessione va intesa come 'disciplina mentale' volta alla problematizzazione che precede l'esperienza stessa

e consente di riflettere in azione e sull'azione in modo retrospettivo. Pensare problematicamente, richiamando Foucault, significa scavare nelle pieghe dell'esperienza e cercare una distanza critica. La formazione alla riflessività consente di stare nel presente, l'attenzione alla singolarità e unicità dei contesti educativi e didattici e di svincolarsi da certezze precostituite e dalle azioni routinarie. La formazione all'attitudine riflessiva rende l'"incertezza sostenibile" e richiede un lavoro sulle proprie emozioni per potere accogliere l'imprevisto e l'inedito. La pedagogista richiama le difficoltà di dare e avere spazi e tempi anche a chi educa e insegna, per coltivare la disposizione al pensare in un contesto pervaso da 'efficienza manageriale' da lei contestato anche per ragioni etiche: restando nell'"anonimia" dell'agire irriflesso ci si sottrae alla responsabilità, oltre che alla possibilità di dare senso alle esperienze dei bambini, degli allievi e a quelle degli insegnanti.

3.5. Esperienza, riflessione e apprendimento trasformativo di Mezirow

Nell'introduzione di Demetrio alla traduzione italiana dell'opera di Mezirow *Transformative Dimension of Adult Learning* del 1991, il testo viene definito dal pedagogista crocevia di culture educative. L'ambizione di Mezirow secondo Demetrio è quella di "insegnare innanzitutto a pensare, a ragionare, a riflettere con la propria testa, a donne e uomini che si trovano coinvolti in eventi formativi progettati per loro" (Demetrio, 2003, p. VIII), mettendo ben in chiaro la complessità e la continua dialettica intrinseca nella doppia anima dell'educazione degli adulti, tra traguardi di produttività ed efficienza e diffusione di coscienza e consapevolezza critica. Mezirow ha sviluppato una concezione dell'apprendimento considerandolo come un'estensione della nostra abilità di rendere esplicito, schematizzare (associare entro un quadro di riferimento), render proprio (accettare un'interpretazione come propria), validare (stabilire la verità, la giustificazione, l'appropriatezza, l'autenticità di quanto asserito) e agire (decidere, cambiare un atteggiamento nei confronti di qualcuno o qualcosa, modificare una prospettiva, oppure attuare una prestazione) in riferimento a qualche aspetto del nostro coinvolgimento con l'ambiente, le altre persone, noi stessi.

Nel processo d'apprendimento ha un ruolo centrale l'interpretazione dell'esperienza, per cui l'apprendimento può essere inteso come l'uso d'interpretazioni precedenti per costruire nuove o riviste interpretazioni e come

guida per azioni future. In quest'approccio gioca un ruolo chiave il processo di transfer, rivisitato al livello dei processi di attribuzione di senso e di significato alle proprie esperienze. Mezirow, data la centralità dell'attribuzione di significato nella sua impostazione, specifica che questa deriva dall'utilizzazione di un vero e proprio quadro di riferimento, definito 'prospettiva di significato', che coinvolge la dimensione cognitiva, quella affettiva e quella conativa (o volitiva). La 'prospettiva di significato' indica "la struttura dei presupposti entro la quale la nostra esperienza pregressa assimila e trasforma la nuova esperienza" (ibidem, p. 47). L'apprendimento è così visto come un processo interpretativo dialettico, mediante il quale interagiamo con oggetti ed eventi, guidati da un insieme di attese già presente. In altre parole, noi usiamo le attese già stabilite per spiegare e costruire ciò che percepiamo essere la natura di un aspetto dell'esperienza, che fino ad ora manca di chiarezza o è stata mal interpretata. Tuttavia, in un apprendimento trasformativo reinterpretiamo un'esperienza passata attraverso un nuovo sistema d'attese, dandole così un nuovo significato e una nuova prospettiva. Mezirow precisa quattro forme di apprendimento adulto che implicano un processo di transfer gradatamente sempre più impegnativo. La prima forma concerne l'apprendere attraverso gli schemi interpretativi già posseduti, che possono essere ulteriormente differenziati ed elaborati per adattarsi alla nuova esperienza, oppure possono essere utilizzati immediatamente senza bisogno di alcun adattamento. In quest'ultimo caso ciò che cambia rispetto al passato è solo la risposta specifica. La seconda forma d'apprendimento riguarda la formazione di un nuovo schema interpretativo, cioè la creazione di nuovi significati, che siano sufficientemente consistenti e compatibili con le prospettive di senso già esistenti, per integrarle e in questo modo estenderne gli scopi. La terza forma d'apprendimento avviene attraverso la trasformazione di schemi di significato, o schemi interpretativi. Questo tipo d'apprendimento implica una riflessione attenta circa la qualità delle assunzioni, o presupposizioni, sulle quali essi si basano. In tale contesto, nostri specifici punti di vista e particolari convinzioni si manifestano poco funzionali o del tutto inadeguati di fronte a una nuova situazione o esperienza e sperimentiamo, di conseguenza, un crescente senso d'inadeguatezza delle nostre vecchie maniere di vedere e di comprendere. La quarta forma si ha quando la trasformazione riguarda più in profondità la prospettiva stessa di significato, cioè si diventa consapevoli, attraverso la riflessione e la critica della

natura erronea dei presupposti sui quali si basa una distorta o incompleta prospettiva di significato e, a partire da questa consapevolezza, ci si impegna nel trasformare tale prospettiva attraverso una riorganizzazione dei significati. Secondo Mezirow, in tutte le forme di apprendimento è presente un'attività di soluzione di problemi, anche se di natura diversa a seconda del dominio di apprendimento. L'autore, infatti, utilizza la distinzione avanzata più volte da tra la razionalità e interesse tecnico, o strumentale, e la razionalità e l'interesse pratico, o comunicativo. Nel primo caso, quello dell'apprendimento nel dominio strumentale, il procedimento risolutivo è basato su processi di pensiero di natura ipotetico-deduttiva: formulazione d'ipotetici corsi d'azione, anticipazione delle loro conseguenze, attuazione di quelli più plausibili e verifica dei risultati ottenuti. Nel secondo caso, quello dell'apprendimento nel dominio comunicativo, sono coinvolti processi che si basano prevalentemente sul consenso: giudizi provvisori aperti a nuove argomentazioni e testimonianze e a nuovi paradigmi di comprensione.

Nella prospettiva trasformativa la riflessione è il processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati ad interpretare un'esperienza e a darvi significato. L'autore distingue tra azione non riflessiva e azione riflessiva: la prima avviene in modo non deliberato e consapevole ed è relativa alle azioni abituali o meditate. In questo caso ci si riferisce ad apprendimenti e ricordi pregressi che vengono generalizzati per pianificare azioni future, di cui però non vengono messe in discussione le prospettive di significato, i fondamenti e le giustificazioni delle nostre convinzioni. La riflessione va oltre la consapevolezza di quanto stiamo vivendo e della consapevolezza stessa, implica infatti la critica su come percepiamo, pensiamo, giudichiamo, sentiamo e agiamo. Inoltre riflettere sulle nostre premesse significa prendere in oggetto le ragioni del pensare e dell'agire in determinati modi. La riflessione può integrarsi nei processi attivi di *problem solving*, e diventare componente essenziale dell'azione meditata, oppure avviene di fronte ad un ostacolo, quindi in modo retrospettivo. Gli oggetti della riflessione possono essere i contenuti, i processi le premesse; in questo caso è implicata una riflessività teoretica. È questo il caso che può indurre ad assumere atteggiamenti critici nei confronti di presupposizioni epistemologiche, sociali, psicopedagogiche. La riflessione sulle premesse genera apprendimento

trasformativo e comporta un vuoto, uno iato necessario per ridefinire il problema e per poter riorientare l'azione; mentre la riflessione sul contenuto o sul processo può diventare elemento essenziale per l'azione meditata, modificando schemi di significato, la riflessione sulle premesse genera un altro tipo di apprendimento, che sorge da dilemmi disorientanti: la riflessione sulle premesse porta a delle prospettive di significato meglio formulate più inclusive, discriminanti, permeabili (aperte) e integrative dell'esperienza".

3.6. Dal paradigma tecnico-razionale alla ricerca sul Pensiero degli insegnanti

Tra i temi centrali in educazione e anche negli studi sulla formazione degli insegnanti, già messo in luce da Dewey nel 1904, e discusso per tutto il '900 è il rapporto tra teoria e pratica, che per tradizione culturale è caratterizzato da un dualismo che vede opporsi la conoscenza, come sistema di simboli e significati, dotati di una coerenza interna, e reificati in concezioni che astraggono dal dato immediato della realtà, all'esperienza nel 'mondo della vita', caratterizzata invece da estrema soggettività e particolarità, incapace di fornire spiegazioni generalizzabili, come abbiamo discusso nei paragrafi precedenti (Mortari, 2003, 2009). Più di una decina d'anni fa, anni in cui si avvia la formazione iniziale dei maestri anche in Italia, l'"Educational Research" pubblica un importante articolo di Korthagen e Kessels (1999), *Linking Theory and Practice: changing Pedagogy on Teaching Education*. Gli autori affrontano il tema del rapporto tra teoria e pratica, passando in rassegna la letteratura sui programmi di formazione più diffusi in ambito anglosassone, di cui evidenziano alcune criticità nel passaggio dalla formazione universitaria alla realtà delle classi. La letteratura tende a focalizzare il discorso ponendo il problema di come garantire una profonda conoscenza dei saperi sull'insegnamento e apprendimento (psicologico, antropologico, pedagogico e sociologico) per il successo formativo degli studenti. Per Korthagen e Kessel la *teacher education* non è volta solo a fornire strumenti e indicazioni prescrittive sulla gestione di situazioni scolastiche, ma dovrebbe integrare all'interno dei curricula i saperi sull'educazione con i saperi che nascono dall'esperienza personale dei futuri insegnanti. Al centro quindi viene posto lo studio sulla natura della relazione tra cognizione dell'insegnante e comportamento dell'insegnante e su quali dispositivi predisporre perché la pratica sia connessa

alla teoria e la teoria alla pratica di insegnamento. La domanda chiave è dunque: qual è la natura della conoscenza rilevante per la pratica? La letteratura anglofona sulla professionalizzazione degli insegnanti negli ultimi decenni ha visto un'estensiva formazione teorica in funzione della preparazione alla pratica, una formazione che viene trasmessa ai futuri insegnanti da esperti che hanno il compito di stimolarne il transfer in vista della pratica scolastica o del tirocinio. Questo genere di formazione tradizionale è definita *teacher training*, un allenamento all'uso, immediatamente spendibile, di saperi e tecniche da sperimentare in classe. Il paradigma della riflessività critica tale prospettiva, che definisce modello della 'razionalità tecnica', in cui i saperi accademici si presentano in modo frammentato e le teorie 'date' e non problematizzate. In *Formare il professionista riflessivo* Shön (2006) introduce il tema della formazione di professionisti legandolo alle richieste della pratica e denuncia i limiti della razionalità tecnica nella soluzione di problemi pratici. L'approccio tecnico-razionale avrebbe quindi la finalità di far conoscere ai futuri insegnanti le teorie delle scienze in vista della loro applicazione. Si parla in questo caso di '*theory to practice approach*'. L'Università fornisce teorie, metodi e abilità/competenze, la Scuola il setting in cui l'insegnante agli esordi prova ad applicare modelli codificati. Si tratterebbe quindi di un apprendistato in cui l'attività professionale si esplica nella risoluzione di problemi attraverso l'uso tecnico delle conoscenze e la conoscenza è data, non problematizzata. Il paradigma di Shön si fonda sull'analisi delle possibili problematiche che i professionisti incontrano e che vengono descritte in questo modo:

“Nella variegata topografia della pratica professionale, vi è un terreno stabile, a livello elevato, che sovrasta una palude. Nella parte superiore si collocano problemi che si prestano ad essere facilmente risolti attraverso l'applicazione di una teoria e di una tecnica basate sulla ricerca. Nella parte paludosa sottostante, problemi disordinati, indeterminati resistono a qualsiasi soluzione di tipo tecnico. L'ironia di questa situazione è che i problemi dello strato superficiale tendono ad essere relativamente poco importanti per gli individui e per la società nel suo complesso, per quanto grande possa essere il loro interesse a livello tecnico, mentre nella palude si trovano i problemi di maggior interesse umano. Il professionista deve scegliere.” (Shön, 2006, p. 31) E ancora: “Questo dilemma ha due fonti: l'idea diffusa di una conoscenza professionale rigorosa, basata sulla razionalità tecnica, e per seconda la

consapevolezza di zone indeterminate, magmatiche della pratica, che vanno oltre i canoni della stessa razionalità tecnica.” (ibidem, p. 31)

Il paradigma applicazionista trova un contraltare nel paradigma della riflessività, che implica invece la formazione di un sapere insegnante attraverso uno sviluppo costante e progressivo, integrato tra la pratica di esperienze in situazioni d'insegnamento - apprendimento e la riflessione sotto la guida di un esperto, per arrivare a sviluppare *insight* e scoperte personali nel confronto in gruppo e con le teorie stesse. L'esperto, *teacher educator*, conduce gli studenti verso la consapevolezza della dimensione psicologica, sociologica, connessa agli scopi e ai metodi utilizzati nel proprio agire o alla dimensione etica implicata, dimensioni che vengono svelate come assunti sottostanti il proprio agire. Per quanto il paradigma della riflessività abbia attraversato, non senza critiche, gran parte della ricerca sulla formazione insegnante di questi decenni, domina il paradigma tecnico-professionale, che continua a prevalere nonostante i suoi limiti.

Molti studi hanno messo in rilievo come una volta sul campo, le concezioni e le teorie più accreditate non emergono nelle pratiche, ma vengono *'washed up'*. Già gli studi degli anni '70 di Lortie (1975) avevano mostrato il ruolo dominante della pratica nel dare forma allo sviluppo dell'insegnante. Una ricerca recente condotta dalla Konstanza University in Germania su larga scala ha dimostrato quello che viene chiamato lo *'shock della transizione'*, a proposito del passaggio dalle esperienze di formazione iniziale al mondo reale della scuola (Korthagen, Kessels, 1999). Durante il primo anno d'insegnamento si assisterebbe ad un graduale adattamento e modellamento verso il conformarsi alle pratiche della scuola, piuttosto che alle conoscenze più attuali sull'apprendimento e insegnamento. Quello che viene definito *'the transfer problem'* è dovuto a tre fattori principali. Il primo è ricondotto al potente ruolo giocato dalle preconcezioni intorno all'insegnamento e apprendimento, difficilmente modificabili e radicate nella propria personale esperienza di allievi e bambini nei contesti scolastici. Si tratta di rappresentazioni che coinvolgono le materie di studio e che sono influenzate dal modo in cui sono state apprese e dai metodi utilizzati per apprendere. Tali concezioni rimarrebbero mappe che guidano l'azione nella pratica, nonostante le teorie scientificamente accreditate ed apprese nei corsi di studio. Altre ricerche mostrano l'influenza dei propri stili di apprendimento sul proprio modo di insegnare, mettendo in evidenza la stretta correlazione tra il proprio modo di insegnare ad altri e il proprio modo di apprendere, proiettando in

un certo senso gli schemi dei propri stili per comprendere le modalità apprendimento degli allievi.

Un altro fattore di difficoltà nel connettere teoria e pratica viene definito *feed-forward problem*, che può essere presentato in questi termini: durante il percorso formativo gli studenti insegnanti maturano preoccupazioni personali (*personal concerns*) sul proprio modo di essere insegnanti e insegnare e incontrano situazioni problematiche concrete durante la fase di tirocinio, ma non trovano nelle teorie un supporto cognitivo ed emotivo funzionale a comprendere i motivi di queste preoccupazioni. Le teorie sono utili se gli studenti sono supportati nella lettura delle loro pratiche, quindi nello svelare le proprie teorie o nel leggere attraverso le teorie le proprie azioni nei contesti concreti vissuti come problematici. Il terzo fattore di difficoltà viene definito come la natura della conoscenza rilevante (*nature of the relevant knowledge*). La pratica dell'educazione implica azioni e decisioni, che gli educatori insegnanti prendono molto velocemente, così come rapida e immediata è l'interpretazione, il sapere in azione, di quanto sta accadendo nella situazione specifica. Non sarebbe dunque possibile riferirsi a corpi di conoscenza molto astratta e sistematica, troppo generali per rispondere alla complessità delle situazioni reali, su cui influisce in modo preponderante il 'Pensiero degli insegnanti'.

Il programma di ricerca sul Pensiero degli insegnanti (Shulman, 1987) e sul modo pensare l'insegnamento da parte di chi lo pratica, ha rappresentato una svolta paradigmatica nella ricerca sulla formazione degli insegnanti. In un articolo apparso nella "Harvard Educational Review", lo psicologo americano Lee S. Shulman sviluppa il ragionamento intorno alle domande: cosa conoscono (o non conoscono) gli insegnanti che permette loro di insegnare in una particolare maniera? Shulman si interroga sulla conoscenza base degli insegnanti o dell'insegnamento: "da dove vengono le spiegazioni degli insegnanti? Come decidono cosa insegnare, come lo rappresentano, come interrogano gli studenti a suo riguardo? Come trattano il problema delle misconcezioni? [...] Quali sono le fonti della conoscenza dell'insegnante? Cosa sa un docente e quando ne è venuto a conoscenza? Come è stata acquisita la nuova conoscenza, come è stata recuperata la vecchia ed entrambe combinate per formare una nuova conoscenza di base?" (Shulman, 1987, p. 8), e ancora: "Che tipo di conoscenze e abilità sono necessarie per insegnare bene quanto si deve insegnare?" (ibidem, p. 5). Lo scopo

di tale paradigma è quello di rendere intellegibile la fenomenologia dell'insegnamento agli occhi non solo di chi lo pratica, ma anche dei ricercatori che lo studiano, contributo che fa dell'insegnamento un sapere descrittivo e plausibile teoricamente, quanto vantaggioso per la pratica (Damiano, 2013)

L'analisi sulle fonti della conoscenza dell'insegnamento si fonda su due presupposti. Primo gli insegnanti si trovano effettivamente più spesso di quanto si pensi a insegnare contenuti o concetti che non hanno mai appreso. "Come si preparano gli insegnanti a insegnare ciò che non hanno mai imparato? Come si apprende per insegnare?" (Shulman, 1987, p. 81). Il sapere che gli insegnanti ricostruiscono al fine di insegnarlo non è identificabile con il sapere accademico.

in secondo luogo le fonti del loro sapere sono molteplici. Per Shulman la conoscenza e la comprensione del proprio ambito disciplinare è una delle componenti fondamentali della conoscenza di base di un insegnante e questo anche in relazione alla particolare responsabilità che il docente ha nei riguardi dei contenuti che insegna. Il modo di comprendere e comunicare i contenuti da parte di un docente trasmette agli studenti l'idea di cosa è essenziale e cosa è periferico circa l'oggetto trattato (ibidem, p. 9). Inoltre l'insegnante comunica, consapevolmente o meno, una serie di attitudini e di valori che influenzano marcatamente la comprensione dello studente. La fonte della conoscenza degli insegnanti più sfumata, ma che massimamente guida il loro operato in classe, è la saggezza della pratica, in quanto professionisti devono piuttosto essere in grado di rendere ragione delle proprie scelte. Il professionista ha conoscenza non solo del 'come' ma anche del 'cosa' e del 'perché'. Inoltre, la conoscenza del contenuto pedagogico è una conoscenza trasformativa; lo stesso Shulman definisce l'insegnamento come comprensione e ragionamento, trasformazione e riflessione. L'interesse dello pedagogista è quello di comprendere il passaggio dallo stato di apprendente a quello di docente, ovvero quel movimento che va dalla comprensione personale di un contenuto da parte dell'insegnante, alla sua riorganizzazione in attività, emozioni, metafore, esercizi, esempi e dimostrazioni affinché possa essere compreso dagli studenti. Shulman lavora a lungo con gli insegnanti al fine di avere accesso a questo processo di trasformazione, che è in fondo il processo di trasposizione didattica e che lo psicopedagogo concepisce come fortemente caratterizzato dalla sua soggettività. In fondo la comprensione di un contenuto è sempre una forma di interpretazione, a cui si aggiunge, in questo

caso, la scelta personale delle forme in cui rendere quel contenuto comprensibile ai discenti. Shulman elabora un modello che coinvolge ragionamento e azione, all'interno del quale egli elenca e analizza le operazioni cognitive e concrete che svolge un insegnante per dare luogo a quel processo di trasformazione del contenuto di conoscenza in contenuto d'insegnamento. Le azioni che individua sono: comprensione, trasformazione, istruzione, valutazione, riflessione e nuova comprensione. È l'azione dell'insegnante ad essere interrogata, quella che si svolge dinamicamente nell'evento, nell'accadere delle circostanze mutevoli, le cui intenzioni o scopi seguono l'andamento e il processo. Secondo Damiano (2013) per riuscire a cogliere l'azione didattica in quanto tale occorre dimettere lo 'sguardo illuminista' che si fonda su un'idea lineare dell'agire didattico e lo svuota di affettività e della intensità delle relazioni. La prospettiva delineata ribalta l'approccio positivista e normativo sull'insegnamento, volto a orientare e definire criteri generalizzabili ad ogni situazione didattica, come a lungo la psicologia costruttivista o costruzionista ha lasciato in eredità, traducendo e trasponendo in modo diretto le teorie sull'apprendimento dei bambini in teorie formative. Sembrano più adeguate chiavi interpretative che vedono nell'insegnante un esperto competente, un *bricoleur* creativo, un artigiano flessibile. Come 'teoria dell'azione', l'insegnamento si serve secondo Damiano della *metis*, l'astuzia dell'agire, come caratteristica fondante. La *metis* è qualità precipua dell'intelligenza pratica, cogliere la *metis* significa cogliere le rappresentazioni del mondo, le visioni, meglio rispecchiate da metafore che guidano l'agire piuttosto che da modelli causalistici.

Riprendendo gli studi di Vernant e Detienne (2005) Damiano torna alle radici della nostra cultura, a Platone che considerò il sapere della *metis* in opposizione a quello della filosofia, luogo del discorso sulla verità. La svolta fenomenologica ed ermeneutica, l'interazionismo di Goffman e il pragmatismo della scuola di Palo Alto ridanno luce a questa forma di conoscenza pratica, che ricerca il senso che gli individui attribuiscono alle loro pratiche modificandole. L'astuzia dell'insegnante evoca il paradosso di qualunque azione formativa ben rappresentata da Meirieu nel suo *Frankenstein educatore* (2007): il paradosso di lasciare libero l'allievo entro i confini della propria autorità che riattualizza la lezione di Rousseau. L'intelligenza metica rimanda quindi al tema dell'intenzionalità e della libertà dell'insegnante e dell'alunno e ciò ha a che fare

con la dimensione etica dell'insegnamento come necessità di regolamentare l'indeterminatezza.

3.7. *Sapere epistemico e sapere fronetico*

La formazione degli insegnanti sarebbe riferibile alla teoria intesa come *episteme*, nella tradizione tecnico-razionale o come *phronesis*, saggezza educativa (Mortari, 2003, 2009). Nel primo caso i formatori d'insegnanti mettono a disposizione concezioni generali, applicabili a una vasta molteplicità di situazioni particolari e le teorie sono da intendersi come oggettive chiavi di lettura della realtà, esito di processi di ricerca anche di casi specifici. Tali teorie contribuiscono alla formazione di *framework* concettuali, che ampliano la visione della conoscenza sull'educazione. La formazione iniziale dovrebbe andare incontro alla necessità di costruire conoscenze più specifiche e relative a situazioni definite e contestualizzate nelle quali incontrare problemi, sviluppare attenzione e preoccupazioni, formulare domande, vivere disagi e criticità e formarsi una personale percezione della classe e delle informazioni che sono rilevanti per la propria pratica. Questo tipo di conoscenza definisce la *phronesis*, una conoscenza più percettiva che concettuale. Tale conoscenza è focalizzata sugli attori di uno specifico contesto con determinate caratteristiche, è una conoscenza che informa l'agire e risponde al come fare in quella circostanza. Aristotele nell'etica Nicomachea distingue tra *episteme*, scienza e *phronesis*, saggezza; la prima ha per oggetto il necessario, "ciò che non può essere diversamente da com'è" e risponde a regole, ad assunti formalizzati; la *phronesis* ha per oggetto il probabile "ciò che può essere altrimenti", e attiene alla scelta, al sapere decidere e può essere intesa come una disposizione pratica accompagnata da ragione. Come suggerisce Mortari (2003) a supportare il processo di pensiero che porta alla formulazione di una deliberazione non è un sapere tecnico, ma prassico, che ha a che fare con la saggezza, 'l'orizzonte di pensiero' entro cui cercare comprensione dell'esperienza unica e singolare che si sta vivendo e decidere il tipo di azione più adeguata. Il sapere fronetico è dunque una disposizione del pensiero che guida le azioni più convenienti per conseguire i fini formativi ritenuti migliori. Nonostante la nostra tradizione culturale sia marcatamente segnata dal dualismo teoria pratica, una buona pratica implica molto pensiero, intenzionalità, progettualità, riflessione, la pratica diventa prassi perché 'illuminata' da una teoria, che si definisce nel

contesto dell'azione stessa. La teoria come *episteme* consentirebbe invece di conoscere di più in relazione a molte situazioni, la teoria intesa come *phronesis* perviene ad una maggiore percezione di una specifica situazione, una percezione profonda che muove verso la consapevolezza utile all'azione. La dimensione della consapevolezza inoltre distingue la *phronesis* dalla conoscenza procedurale sul come fare, che ha il limite di offrire conoscenza su tecniche e metodi da utilizzare in diverse situazioni didattiche, ma non insegna a scoprire nelle circostanze della quotidianità dell'insegnamento quali tecniche e metodologie è meglio utilizzare e a riflettere durante il corso dell'azione.

3.8. Connettere teoria e pratica e formazione degli insegnanti: verso un approccio integrato

Agli inizi del '900 Dewey mise in evidenza il divario tra la teoria e la pratica nella formazione degli insegnanti e indicò strade possibili per colmarlo; tuttavia questo rimase il problema centrale per tutto il XX secolo. In particolare il tema centrale del dibattito era come la pratica potesse essere meglio connessa alla teoria, mentre di recente l'attenzione si è spostata su come la teoria possa essere connessa alla pratica (Korthagen, 2010). Il contributo dell'autore è focalizzato sull'analisi della relazione teoria-pratica e sulla natura della conoscenza rilevante per la pratica, con la consapevolezza che non vi sono strategie univoche né conclusive per risolvere tale perenne questione. Durante il XX secolo, con lo sviluppo delle conoscenze psicologiche e pedagogiche, il mondo accademico sviluppa l'idea di offrire agli insegnanti tali conoscenze per modificare i modi di educare e di fare didattica su basi scientifiche. Da qui inizia il percorso di professionalizzazione degli insegnanti, secondo la logica per cui il possesso di un corpus di conoscenze specifiche fanno di un gruppo di lavoro un gruppo professionale. Gli insegnanti avrebbero potuto applicare nel loro insegnamento le conoscenze acquisite secondo i saperi esperti in discipline e settori specializzati. Questo ha significato formare ad una molteplicità di saperi frammentati e non problematizzati, sia nei corsi che nelle esperienze di pratica sul campo. Damiano ritiene importante, anche se non totalizzante, prendere spunto dalla ricerca internazionale in materia. Nei Paesi occidentali, dove il processo di universitarizzazione è praticamente compiuto, il modello di formazione dominante è quello chiamato 'giustapposto', che fa seguire ad una componente

disciplinare una componente pedagogica, differenziando la formazione pre-scolastica e primaria da quella secondaria. Tuttavia, nonostante il prolungamento della formazione e la professionalizzazione, lo scarto con le competenze pratiche restava incolmato. Da qui si sono articolate linee di sviluppo del modello di partenza tese a correggere l'impianto originario. Le correzioni hanno visto modificare anche il laboratorio, anche se fino a quando non ha cominciato ad entrare in crisi il modello di Tirocinio secondo cui "basterebbe andare al lavoro per imparare ad insegnare" (Damiano, 1998, p. 171), il laboratorio non troverà il suo profilo professionalizzante. Oltreoceano, affermandosi la presa di coscienza della marginalità accademica degli insegnamenti pedagogici, si percepisce l'opportunità di far diventare la formazione degli insegnanti il problema centrale del sistema universitario. In questa strategia si prevede di offrire un modello di insegnante capace di accentuare la dimensione pratica, incrementando i Tirocini, oltre che umanistica. Si veniva formando il modello dell'insegnante 'professionista riflessivo', che avrebbe trovato un'eccezionale varietà di svolgimenti non soltanto negli Stati Uniti. In questo contesto i laboratori emergono nella loro specificità. Fino ad allora infatti le esperienze tra formazione disciplinare teorica ed esperienza sul campo (Tirocinio) erano rimaste appunto giustapposte, anziché essere elementi costitutivi del medesimo processo formativo, restavano separati.

Due fattori hanno determinato il gap tra teoria e pratica, e pratica e teoria: uno riguarda il rapporto tra corsi in università e tirocini pratici a scuola, l'altro i dispositivi didattici che consentano agli studenti di integrare saperi diversi, disciplinari e pratici. Per quanto riguarda il primo aspetto Damiano rileva che gli approcci pedagogico didattici delle scuole in cui gli studenti praticano tirocinio non solo sono molteplici, ma spesso sono molto lontani dai modelli appresi nella formazione in università. Da qui ha origine la proposta di individuare spazi 'terzi' (Zeichner, 2010) di analisi e riflessione, che consentano la lettura dei contesti osservati e in cui ci si sperimenta, quali il coaching individuale o la supervisione. Secondo il paradigma sociocostruttivista di Wenger, l'aspetto centrale nella formazione non sarebbe tanto lo sviluppo individuale della professionalità, quanto le dinamiche d'inserimento nelle 'comunità di pratiche' e l'incontro con le culture professionali esistenti. In questa direzione va la prospettiva indicata da Darling-Hammond (2006) che sottolinea l'efficacia dei programmi nei quali è evidente la

coerenza tra approcci teorici e pratiche, coerenza che a suo avviso non può che svilupparsi a partire da un'idea condivisa tra teorici e pratici su cosa sia un buon insegnamento. Le esperienze 'cliniche' vanno quindi scelte in modo che rappresentino paradigmaticamente tali visioni. La collaborazione tra ricercatori, formatori e insegnanti, tra università e scuola sarebbe condizione necessaria per la possibilità di realizzare un progetto di responsabilità comune, in cui gli insegnanti s'impegnano in processi d'innovazione nella logica di una formazione permanente e di ricerca azione (Cochran Smith, Lytle, 2009)³⁴.

Il secondo aspetto di connessione tra teoria e pratica riguarda la progettazione di dispositivi 'integrativi' e si fonda sull'assunto della complessità intrinseca alle situazioni di insegnamento-apprendimento: quello che l'insegnante fa in classe è influenzato da molte variabili tra cui il curriculum, il contesto ambientale e sociale, il modo in cui gli studenti rispondono alle proposte in quel particolare momento. L'insegnante si trova a compiere dunque valutazioni olistiche su cosa, come, quando insegnare in quella particolare classe. Nei processi d'insegnamento e apprendimento giocano inoltre un ruolo essenziale sentimenti, emozioni e valori; a questo proposito uno dei temi che emerge come prioritario nel percorso della costruzione della propria identità professionale, è il rapporto tra la sicurezza delle proprie conoscenze e competenze relazionali e la minaccia di perdere certezze, di sentirsi incapaci nel decifrare emozioni e sentimenti, un'oscillazione tra la prevedibilità e stabilità nella percezione delle esperienze e la difficoltà di fronte a problemi non noti. Korthagen (2010) individua alcuni approcci funzionali a rispondere a bisogni formativi così compositi, ad esempio le strategie che, attraverso l'uso di specifici strumenti, promuovono la riflessione (i video casi, i portfolio degli studenti, i diari), utili per sviluppare saperi guidati dall'azione, nel supportare le pratiche, nel trovare nessi a teorie codificate confrontandole con le proprie. Korthagen tratteggia le linee di un nuovo paradigma nella formazione insegnante, in cui la centralità del costrutto di *phronesis* e di consapevolezza riflessiva si accosta a quello di comportamento e di azione, interrogando i modi in cui si formano schemi e routine del sapere insegnante. Una situazione immediata d'insegnamento può essere considerata come un'unità di percezione, interpretazione e azione, che non ha una natura esclusivamente razionale e non è necessariamente consapevole. Cercando le origini possibili dei comportamenti

³⁴ Il concetto 'pragmatizzazione' è teorizzato dell'approccio alla Didattica Professionale (Magnoler, 2012, p. 133-150).

insegnanti alcuni aspetti possono avere un ruolo importante: sentimenti, esperienze simili, valori, concezioni sul proprio ruolo, bisogni, desideri, preoccupazioni e routine. Questi aspetti, implicati in pochissimi istanti in cui si svolge l'azione didattica-educativa, sono il significato personale di quell'insegnante e guidano, in modo consapevole o meno, ad una certa inclinazione nell'agire. Korthagen chiama *Gestalt* questa unità dinamica e olistica di sentimenti, valori, pre-concezioni. La *Gestalt* richiama la percezione immediata di unità di figure complesse e multifaccettate. La riflessione gestaltica guidata consentirebbe di comprendere il tipo e i livelli di spiegazione di un fenomeno, con la consapevolezza che per quanto comune e diffusa la ricerca di spiegazioni logiche di un fenomeno, la *Gestalt* si forma prima di avere sufficienti schemi ben formati e dando luogo a teorie 'locali' soggettive, ben diverse dalla teoria intesa come *episteme* empiricamente fondata o coerente. La difficoltà nella formazione degli insegnanti consisterebbe dunque in quella che Shön chiama *reframing*, ossia ristrutturazione di teorie soggettive. La proposta di Korthagen ha come conseguenza una revisione di paradigma nella formazione insegnante perché induce a lavorare non tanto sui livelli teorici, ma sul livello locale e situato, sulle *Gestalt* attraverso l'uso di dispositivi che gradualmente accompagnino gli studenti insegnanti a focalizzare l'attenzione sui dettagli delle interazioni con gli studenti, per promuovere consapevolezza; una guida teoretica centrata sulla *phronesis* più che sull'*episteme*. L'assunto di base della teoria dell'autore è che nessuna forma di *episteme* può essere costruita se non la si connette alla *phronesis*; tale connessione può produrre cambiamento nelle pratiche: La teoria nella mente dell'insegnante dovrebbe dunque divenire prima *Gestalt*, intesa come unità dinamica e interconnessa di comportamenti in certi tipi di situazione, che gradualmente portano al riconoscimento di schemi d'azione.

Un modello analogo è proposto da Altet (2006, 2010) la professionalizzazione è un processo di razionalizzazione dei saperi messi in atto a partire da pratiche efficaci agite in situazione; il professionista non solo risponde in modo adeguato al contesto, ma sa rendere conto dei saperi che utilizza e sa tradurre in sapere la propria pratica. Per 'sapere' Altet intende un'organizzazione stabile di conoscenze relative a un determinato ambito, esprimibili e trasmissibili. Il sapere pratico è dunque il risultato di una personale formalizzazione dell'esperienza. All'educatore insegnante si chiede inoltre di utilizzare in modo critico e

problematico i saperi teorici da insegnare e di concepire trasposizioni didattiche dei saperi 'sapienti' e trasposizioni metodologiche ben argomentate. Anderson identifica tre tipi di sapere: sapere dichiarativo (sapere che), sapere procedurale (sapere come) e sapere condizionale (sapere quando e dove). Questo approccio cognitivista contribuisce a discernere i processi di decisione degli insegnanti, assimilandoli ad attività di risoluzione di problemi complessi, attraverso processi deduttivi, induttivi e abduktivivi, ma non consente di comprendere la natura dei processi decisionali sottesi all'azione. L'insegnante utilizza dei ragionamenti intuitivi o abduktivivi, analogici come sostiene Tochon (1991) risultati dell'introspezione, dell'intuizione. Secondo Tochon le caratteristiche della pratica professionale derivano dalla produzione di idee nuove, dall'immaginare soluzioni originali per situazioni 'paradossali'. Un sapere che nasce dalla riflessione in azione (Shön, 1993, 2006) fondata su cognizioni tacite (Polanyi 1979) ed implicite. La conoscenza nell'azione esprime le nostre azioni intelligenti, che ci accompagnano nella risoluzione dei problemi quotidiani, diventando abitudine, ma quando questo non avviene percepiamo 'disagio cognitivo', uno stato di dubbio, di sorpresa che devia dalle nostre aspettative. Altet (2006) distingue tra:

- saperi teorici, da insegnare, si tratta di saperi disciplinari, formulati dalla ricerca scientifica e didattizzati;
- saperi per insegnare, ovvero saperi pedagogici sulla gestione delle relazioni e delle interazioni nella classe, sulla didattica nelle diverse discipline, sulla cultura insegnante;
- saperi pratici, che nascono dalle esperienze quotidiane della professione e che sono contestuali, acquisiti sul campo, chiamati anche saperi empirici o d'esperienza. Sono distinguibili in saperi sulla pratica formalizzati, che rispondono alla domanda come fare, e in saperi della pratica che nascono dall'azione e sono spesso impliciti.

Il sapere del professionista insegnante a differenza del non esperto trasforma i saperi della pratica in saperi sulla pratica, costruendo schema operativi per l'azione e ampliando il proprio repertorio di pratiche. Qual è il rapporto funzionale tra i diversi saperi e l'azione? Secondo Altet i saperi utilizzati in un'azione si sviluppano nel corso della trasformazione dell'esperienza in saperi nuovi, della pratica, che permettono l'adattamento alla situazione. Il sapere della pratica si costruisce nell'azione e per essere efficace, è sapere fronetico, incarnato

e finalizzato, è appunto un sapere adattato alla situazione a partire dal vissuto dell'esperienza attraverso schemi preesistenti di percezioni e interpretazioni. L'autrice parla di saperi d'integrazione: l'insegnante raccoglie, percepisce e interpreta molti elementi della situazioni per potere decidere. Essendo spesso impliciti necessitano di una riflessione che origina saperi intermediari per descrivere, denominare e analizzare le pratiche; vengono definiti saperi-strumenti, che permettono lo sviluppo della capacità di analizzare, una meta-competenza di base per l'insegnante professionista. I saperi della pratica hanno quattro dimensioni:

- una dimensione euristica perché aprono una concezione nuova e piste di riflessione;
- una dimensione di problematizzazione, perché permettono di ridefinire i problemi;
- una dimensione strumentale: griglie di lettura, descrittori di pratiche e di situazioni che aiutano a razionalizzare l'esperienza pratica;
- una dimensione di cambiamento, perché creano nuove rappresentazioni e attraverso di esse preparano al cambiamento, fungendo da regolatori dell'azione.

Da un punto di vista epistemologico i saperi pratici hanno un valore a priori se emergono attraverso dispositivi rigorosi e a posteriori attraverso forme di transfert; possono essere organizzati e trasmissibili in un discorso argomentato costituendo quella che Gauthier chiama la "ragione pedagogica" (1993). Tsui definisce questo doppio movimento come "teorizzare la conoscenza pratica" e "praticalizzare la conoscenza teorica" (Tsui, 2009, p.), ossia esplicitare le conoscenze tacite costruite durante l'esperienza e attribuire significati personali alle conoscenze formali attraverso la propria pratica in uno specifico contesto di lavoro o tirocinio. La formazione di saperi pratici può avvenire per adattamento al contesto e alle interazioni reali, per acquisizione di automatismi e strategie (forme di generalizzazioni funzionali all'anticipazione) e per riflessione sull'azione, ossia mettendo in atto metacognizione.

Capitolo 4

Didattica laboratoriale e formazione

Nel corso di questo decennio gli studi sui dispositivi laboratoriali per la formazione iniziale degli insegnanti nei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) hanno avuto un notevole sviluppo in ambito nazionale; tra le ragioni di tale interesse è da sottolineare l'innovazione che i Laboratori rappresentano nella didattica universitaria. Due sono gli scopi di questo filone di ricerca: il primo è quello di delinearne un'identità istituzionale, culturale e pedagogica specifica all'interno del curriculum complessivo; il secondo è quello di valutarne l'efficacia in relazione agli obiettivi formativi previsti (Dalle Fratte, 1998; Galliani, Felisatti, 2001; Nigris, 2004; Perucca, 2005; Paparella, 2006; Zanniello, 2008; Agrati, 2008; Kanizsa, Gelati, 2010; Barsotti, Euli, 2011).

Gli aspetti di professionalizzazione da un lato e di multidisciplinarietà dall'altro contraddistinguono il percorso universitario dei futuri maestri, caratterizzato dall'incontro tra Scuola e Università e tra settori scientifici disciplinari differenti. Scuola e Università convivono per la prima volta in modo strutturale segnando il passaggio dalla formazione 'magistrale' tecnico-superiore all'universitarizzazione di tutti i ruoli d'insegnamento. Insegnanti distaccati o semi-distaccati dall'insegnamento supervisionano le attività di Tirocinio e in molti casi conducono i Laboratori, i docenti sono referenti dei Laboratori e in collaborazione tra loro e con i supervisori ne condividono il progetto formativo. I laboratori universitari, pur nelle diverse concettualizzazioni ed organizzazioni realizzate negli Atenei italiani, sono stati concepiti come luoghi di congiunzione tra i corsi universitari e il tirocinio, da cui si differenziano sia per quanto riguarda i metodi didattici utilizzati, sia per i processi di apprendimento e insegnamento attivati negli studenti. In questo capitolo verranno illustrati gli aspetti che contraddistinguono la didattica laboratoriale, tradizionalmente oggetto di ricerca nella formazione degli adulti e pratica pedagogico didattica nelle scuole dei bambini.

4.1. Le categorie fondative del laboratorio scolastico

L'uso della parola 'laboratorio' non nasce in contesto educativo, formativo, didattico. Nel suo significato etimologico originario il termine laboratorio (dal

latino *laborare*) rimanda a locali attrezzati per la produzione di tipo artigianale, a volte annessi a negozi in cui si eseguono lavorazioni di oggetti posti in vendita. In questo senso è affine al termine *atelier* inteso come laboratorio di confezioni per signore, di pittura, di scultura, di fotografia. *Atelier* ha poi nel suo significato originario il significato di ‘mucchio di legno’ di lontana derivazione latina (*astula*, assicella), poi ‘cantiere’, luogo di costruzione, varo per la riparazione di navi. Col tempo i cantieri-scuola o di lavoro sono diventati luoghi istituiti per dare lavoro a disoccupati e nello stesso tempo insegnare loro un mestiere. Il termine è passato ad indicare luoghi non solo di produzione, ma anche di analisi, di studio, di ricerca, di diagnosi (laboratori farmaceutici, chimici, spaziali...). In senso ampio quindi nel laboratorio si realizza attività produttiva attraverso lavoro materiale e intellettuale.

Che significato assume dunque il laboratorio nelle pratiche scolastiche? È possibile individuarne le specificità pedagogico didattiche? Per molto tempo ai laboratori come dispositivi scolastici è stata riconosciuta una funzione formativa legata alla mera prassi; quando ancora oggi si parla di attività laboratoriale si tende a pensare a qualcosa di separato dalla normale attività educativa e dalla didattica scolastica tradizionale, qualcosa di aggiuntivo, di carattere spontaneistico, deputato solo a coltivare qualche interesse creativo da parte degli studenti.

La didattica laboratoriale nella formazione dei bambini affonda le sue radici nelle esperienze dei movimenti attivisti e in approcci teorici pluridisciplinari, dalla filosofia empirista, alle idee sull’esperienza di Comenio, riprese da Rousseau, per approdare alle concettualizzazioni pedagogiche del primo novecento (Dewey, Montessori, Claparède) e diventare, nella seconda metà del secolo, oggetto di studio, di ricerca e sperimentazione soprattutto nelle scuole dell’infanzia e primaria (Malaguzzi, Ciari, Lodi, Freinet, l’MCE). Le teorie sull’apprendimento sistemiche ed ecologiche (Bateson, Morin), di matrice storico-culturale e socio-costruttiviste (Piaget, Vygotskji, Bruner), gli studi di Cooperative Learning, e l’area di studi in psicologia dell’apprendimento e di didattica metacognitiva (Feuerstein, Albanese, Doudin, Martin, Cornoldi) costituiscono alcuni tra i più importanti fondamenti teorici ed epistemologici per riconoscere, identificare e progettare insegnamento e apprendimento in senso laboratoriale. Le esperienze di scuola realizzate da Dewey, da Kilpatrick, da Freire sono accomunate dalla

convinzione che l'educazione debba coniugare teoria e prassi e che tale coniugazione avvenga attraverso l'azione. L'educazione è azione pratica governata da idee, credenze, teorie esplicite ed implicite e che si costruiscono durante l'azione stessa. L'intera esperienza di vita può considerarsi come laboratorio.

Secondo la prospettiva storico-culturale il laboratorio si configura come un contesto culturale, un ambiente di apprendimento costruttivista in cui centrali sono i mediatori didattici e il linguaggio che favorisce l'organizzazione del pensiero. Il linguaggio come veicolo di interpretazione dell'esperienza e il pensiero come mezzo per interpretare i sistemi simbolico culturali al fine di risolvere problemi. Il laboratorio è quindi un contesto di condivisione in cui l'azione, l'osservazione, la descrizione, la formulazione di ipotesi e la verifica sono oggetto di scambio e confronto con l'adulto e tra bambini. In laboratorio le interazioni sono caratterizzate dalla logica di tutoring e di facilitazione sia dell'insegnante che talvolta dei bambini agendo nell'area di sviluppo prossimo.

Da un lato i bambini fanno esperienza in modo diretto percependo e manipolando oggetti con cui entrano in relazione soddisfacendo curiosità, dall'altro la mediazione intenzionalmente predisposta dall'insegnante è volta a sollecitare domande e ragionamenti che diano forma ad una ricerca di senso e comprensiva dell'esperienza stessa. Borghi (2003) individua tre possibili livelli-tipo che definiscono diverse metodologie di laboratorio a scuola: il laboratorio come cassetta degli attrezzi, il laboratorio come spazio di progettazione, il laboratorio come bottega dell'arte.

Il primo livello dà rilievo ai materiali, le tecniche e gli strumenti utilizzabili e alla logica produttiva. Gli strumenti sono oggetti d'uso che servono a produrre altri oggetti e a trasformare la materia attraverso procedure e abilità finalizzate ad uno scopo che integra saperi nel farsi dell'esperienza, l'atteggiamento alla ricerca e sperimentazione e la creatività. A questo livello si può configurare come magazzino, banco di lavoro, archivio. Il secondo livello riguarda la progettualità intenzionale e finalizzata, dunque riguarda le condizioni che promuovono lo svolgersi delle attività e dei percorsi garantendo interazione e comunicazione tra soggetti e con gli oggetti. Il terzo livello riguarda specificatamente l'invenzione e la creazione da parte dei bambini, centrali dunque le dimensioni del gioco e della fantasia. Da un punto di vista organizzativo i laboratori possono essere interni alle

scuole, esterni alle scuole, sul territorio, “in valigia”, quest’ultimo “è un laboratorio itinerante che contiene gli strumenti per la ricerca sul campo e per la documentazione nell’immediato dei risultati ottenuti” (Borghi 2003, p. 54).

Guardando al laboratorio come dispositivo metodologico Baldacci sottolinea che la sua rilevanza pedagogica risiede in larga misura nel suo offrirsi come dispositivo di innovazione scolastica globale: organizzativa, pedagogica e didattica al tempo stesso (Baldacci 2006) rovesciando l’impostazione scolastica tradizionale, attraverso l’imparare facendo e l’uso metodologie attive (Nigris, Negri, Zuccoli, 2007). Il Laboratorio ha rappresentato dunque “il simbolo di una scuola che abbandona la visione autoreferenziale di unico luogo di erogazione dei saperi ufficiali a favore di un’altra sua identità culturale” (Frabboni, Pinto Minerva, 2013, p. 242); una storia dunque che intreccia l’evoluzione della concezione d’infanzia alle numerose esperienze, che si sono sviluppate tra '800 e '900 a partire dall’esperienza della Scuola Laboratorio di Dewey³⁵, e alle didattiche *process-orientend* (Perla, 2012). L’ottica laboratoriale sembra rappresentare in modo coerente la reticolarità e complessità dei saperi e la loro interconnessione, ovviando al rischio di frammentazione e riduzione della didattica a nozionismo. Baldacci ne dà questa definizione:

“[...] il laboratorio è uno *spazio attrezzato* in cui si svolge un’*attività* centrata su un certo *oggetto* culturale. La funzione di questa definizione è solo quella di permettere una prima e ipotetica identificazione delle ‘categorie’ che risultano fondative rispetto alla sua prassi: l’*oggettualità*, la *spazialità* e l’*attività* del laboratorio. Tali categorie ci consentono di riflettere e analizzare le pratiche scolastiche di laboratorio e sono qui utilizzate come punto di avvio per una discussione aperta ad una pluralità di approcci e filoni di ricerca.” (Baldacci, 2004, p. 86)

³⁵ Dewey in *The School and Society* (1899) definisce il laboratorio come il luogo in cui può essere promossa un’educazione sia intellettuale che pratica che permette al bambino di acquisire conoscenza attraverso la sperimentazione diretta, attraverso il confronto con gli altri la riflessione individuale. L’esperimento è inteso come un processo attivo di scoperta, non imitativo, ma focalizzato sull’osservazione dei fenomeni e l’analisi dei problemi. Al centro della pedagogia di Dewey è il concetto di ‘esperienza’ è inteso come uno scambio attivo e trasformativo tra soggetto e natura; l’esperienza per essere formativa ha alcune caratteristiche: porsi in continuità con le esperienze precedenti, nel superamento della frammentazione tra saperi e con la realtà; l’interazione tra individuo e ambiente di vita, l’esperienza non si compie dentro una mente e un corpo isolati ed è influenzato dalle condizioni materiali e culturali della comunità; la continuità e l’adattamento, l’apprendimento di particolari saperi e abilità è connesso alla formazione di attitudini o di repulsioni (Nigris, Zuccoli, Negri, 2007)

4.1.1. L'oggettualità

Il laboratorio è sempre ‘laboratorio di...’ ed è caratterizzato da una specificità oggettuale e culturale riferibile ai linguaggi e ai sistemi simbolico-culturali propri di ambiti disciplinari caratterizzanti. In riferimento all’oggettualità di primo livello è centrale il tema della trasposizione didattica. Le forme scientifiche delle discipline si danno all’interno delle comunità scientifiche e corrispondono ad una sistematizzazione formale di un determinato ambito del sapere, le forme didattiche dei saperi si danno nei contesti formativi e corrispondono a modalità di ‘trasposizione didattica’ delle discipline. Questo concetto elaborato da Chevallard (1985) implica la possibilità di stabilire relazioni tra ‘sapere esperto’, ‘sapere da insegnare’ e ‘sapere insegnato’. L’approccio laboratoriale può essere incentrato sui problemi cruciali di una determinata disciplina, quelli attraverso cui si fondano epistemologie di un determinato sapere o su progetti interdisciplinari e transdisciplinari, basati su problemi reali, dotati di senso. Le modalità di trasposizione non sono univoche né definitive e seguono criteri di fondatezza epistemologica da un lato e dall’altro di accessibilità e attualizzazione. L’insegnamento di una qualunque disciplina presuppone una sorta di trasformazione, di rielaborazione, di trasposizione, appunto, da un ‘sapere esperto’, ovvero un sapere che ha una ‘forma scientifica’, ad un sapere la cui forma lo rende adatto ad essere insegnato. L’istanza epistemologica e l’istanza legata all’apprendimento vincolano le forme scientifiche e le forme didattiche ad una trasformazione che renda possibile la conoscenza possibilmente a tutti. Si tratta dunque di scegliere concetti e oggetti epistemologicamente rilevanti e di proporli alla sperimentazione dei bambini, non solo per essere ‘scoperti’, ma anche per dare luogo ad una riflessione metodologica in merito.

“Così vengono in piena luce quali siano le effettive competenze disciplinari degli insegnanti:

1. la padronanza dei fondamenti epistemologici della disciplina;
2. lo sguardo storico sulla loro evoluzione;
3. l’incrocio della disciplina con gli altri ambiti disciplinari;
4. i rapporti tra la disciplina e la cultura comune delle persone, in particolare le ‘teorie ingenuè’ mediante le quali i soggetti in apprendimento costruiscono le loro conoscenze sul mondo;

5. la comprensione del valore formativo della disciplina rispetto ai compiti di sviluppo degli alunni”. (Damiano, 2007b, p. 54).

4.1.2. *La spazialità*

Il laboratorio può essere definito come “uno spazio fisico e sociale attrezzato, che agisce da potente cornice, teatro delle attività che vi si svolgono.” (Dozza, 2008). In ambito pedagogico il laboratorio dilata le dinamiche della socializzazione, con un respiro ben più ampio di quelle che si possono fruire nell’aula-madre, la cui prossemica è pensata per la trasmissione culturale, basata sulla dinamica insegnante che espone, alunno che ascolta.

“Come il biologo con un osso o due può ricostruire l’intero animale, così noi, se rievochiamo dinanzi alla nostra mente un’aula scolastica ordinaria [...] possiamo ricostruire l’unica attività educativa che sia possibile svolgere in siffatto spazio. Tutto è fatto ‘per ascoltare’” (Dewey, 1970, p. 24).

Il laboratorio presenta configurazioni prossemiche ‘alternative’ a quelle dell’aula-madre: tutto è fatto per agire e per interagire, ovvero per l’alunno l’aula-madre si offre come un contesto d’ascolto, mentre il laboratorio si presenta come un contesto d’azione. La prossemica del laboratorio può divenire il segna-contesto di un contesto di apprendimento attivo, ovvero un metamessaggio che identifica la natura del contesto.

4.1.3. *L’attività*

L’etimologia stessa del termine laboratorio rinvia ad un ‘lavoro’ attivo, ad una prassi e a una *poiesis*. Predomina l’apprendimento attivo, l’apprendere ‘facendo’, nella relazione con i pari e con l’insegnante. Il linguaggio delle parole è sostanzialmente limitato alla riorganizzazione delle conoscenze che l’individuo possiede da altre fonti esperienziali. L’apprendimento dall’esperienza sottolinea Baldacci (2006) è una componente necessaria della formazione, in quanto è il materiale dell’esperienza che viene sistematizzato dall’istruzione verbale.

“Imparare dall’esperienza significa fare una connessione reciproca fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza [...] in queste condizioni il fare diventa un tentare: un esperimento col mondo per scoprire che cos’è; e il sottostare diventa istruzione: la scoperta di un nesso tra le cose.” (Dewey, 2004, p. 187)

L’apprendimento dall’esperienza rinvia chiaramente ad una situazione ‘laboratoriale’, in cui l’alunno è impegnato attivamente nel fare, nello sperimentare, nell’osservare le conseguenze ecc. Apprendere per esperienza

‘diretta’ non significa però che tale esperienza sia necessariamente ‘immediata’: l’esperienza, in ultima analisi, è sempre ‘mediata’, la conoscenza si ottiene attraverso l’attività esecutiva in un certo campo culturale.

4.2. Approccio laboratoriale e apprendimento³⁶

Il laboratorio viene concettualizzato non solo come uno spazio fisico strutturato ad hoc, ma come un metodo per insegnare e apprendere, integrato pienamente nel più ampio spettro delle attività curriculari, come riscontriamo nella teorizzazione di Dewey. Nell’ottica deweyana l’educazione non può limitarsi a formare abilità specifiche e trattare solamente gruppi particolari di nozioni, concetti, saperi perché centrare il curricolo sugli apprendimenti diretti delle singole discipline porta a trascurare il fattore più importante nell’educazione, quello longitudinale, il periodo temporale di sviluppo e di trasformazione. Lo sguardo ampio consente di vedere il curricolo come un sistema di saperi che considera gli effetti complessivi della formazione scolastica. La proposta laboratoriale consiste proprio nell’effettiva riorganizzazione dell’offerta formativa, che prevede anche la progettazione ex novo degli ambienti scolastici, in modo che possano orientare ad un apprendimento realizzato nel rispetto degli stili e dei tempi di ciascun bambino. L’insegnamento in questo modo viene a rappresentare un’attività di continua ricostruzione e rielaborazione verso un’educazione a modi individuali di osservare e giudicare. Fioretti (2010) riprende da Dewey il termine ‘abitudine intelligente’ per indicare la caratteristica acquisita proprio tramite l’esperienza laboratoriale, come rapporto attivo e costruttivo verso il mondo. In sintesi secondo Fioretti, si possono distinguere diversi modelli di laboratorio, a seconda dei diversi livelli di apprendimento, riferibili alla teorizzazione di Bateson (1976), che distingue tra ‘protoapprendimento (apprendimento uno)’ come apprendimento di singoli eventi, si tratta cioè di provare e sbagliare per poter apprendere dai propri errori, e in ‘deuteroapprendimento (apprendimento due)’ come ‘apprendere ad apprendere’ (Bateson, 1976), e in questo caso il processo di autocorrezione degli errori riguarda la selezione dell’insieme di alternative entro il quale è possibile sbagliare. Vengono così individuati un Curricolo I³⁷, relativo a conoscenze e

³⁶ Una delle competenze chiave di cittadinanza a cui rimandano le Nuove Indicazioni del 2012.

³⁷ Richiama alla distinzione di Popper tra Mondo 1, Mondo 2 e Mondo 3.

abilità conseguibili nel breve e medio periodo, e un Curricolo II dedicato alla formazione di competenze e abitudini mentali raggiungibili nel medio e lungo termine. Integrando il costrutto di riflessività dell'esperienza dewyana ai livelli logici di apprendimento di Bateson si possono individuare due tipologie di laboratorio. Nel primo caso la riflessività dell'esperienza mira all'acquisizione di abiti mentali e metodi della ricerca specifici di un determinato ambito disciplinare: il deuteorapprendimento emerge quando si attivano riflessioni metacognitive, si ha consapevolezza e si sanno descrivere i processi attivati per conoscere o risolvere determinati problemi. Dall'interazione dei due diversi livelli logici del curricolo con le tipologie di esperienza, immediata e riflessiva, si generano due diversi modelli laboratoriali: 'il laboratorio per le conoscenze' (Curricolo I ed esperienza immediata), che pone al centro l'allievo e non i programmi di studio e dove la strategia utilizzata è quella del *learning by doing* e del coinvolgimento attivo (Fioretti, 2010, p. 95); 'il laboratorio per le competenze' (Curricolo II ed esperienza immediata) dove, sempre secondo la teoria dell'imparare facendo, si realizzano concretamente abilità e competenze (ibidem, p. 101). In modo analogo Frabboni individua nel laboratorio il superamento di una logica enciclopedica da un lato e burocratica dall'altro del funzionamento scolastico:

“il laboratorio può positivamente concorrere a far sì che la scuola superi la sua antica visione 'totalizzante' a favore dell'identità di *bottega di metodo*, di officina di apprendimento. In questa si attivano processi di analisi-riflessione-reinvenzione dei 'saperi' in larga parte raccolti oggi, fuori dalle pareti scolastiche. Compito della scuola è quello di insegnare ad apprendere e a inventare, molto meno quello di 'informare' (dove appare titanica l'impresa di essere concorrenziali all'alfabetizzazione informatica).” (Frabboni, 2004, p. 83)

Il laboratorio viene inteso quindi come metodo, non necessariamente come spazio a se stante, che crea uno spazio e un tempo dialettici con valenza 'metacognitiva'. Rappresenta una predisposizione da parte dell'insegnante a 'mediazioni' per l'elaborazione e ricostruzione delle conoscenze pregresse, all'osservazione, sperimentazione e scoperta; il luogo di invenzione e creazione trasversale a tutti gli ambiti disciplinari. Inoltre l'ottica laboratoriale presuppone che il gruppo di studenti con i propri insegnanti costituiscano una comunità che apprende 'facendo ricerca' insieme su oggetti, concetti, problemi e sui propri

processi di formazione. Il fare non è infatti mera esecuzione e nemmeno esercizio fine a se stesso, è costantemente ricondotto alla riflessione e viceversa:

“In altre parole, ad un secondo livello logico (più profondo) si imparano non singoli e particolari contenuti, ma ‘abiti mentali’, ‘atteggiamenti’, si acquisiscono modi di funzionamento cognitivi costanti. Cogliere questa distinzione è estremamente importante, in quanto se ci si ferma agli effetti di primo livello, al fatto che con l’attività in laboratorio si può imparare qualcosa sull’accelerazione, allora si può anche osservare che altre procedure, per esempio far vedere un filmato su questo argomento, possono essere parimenti efficaci; viceversa se ci si pone la questione dell’acquisizione di abiti mentali, allora si deve convenire che assistere a filmati e compiere esperienze laboratoriali portano, nel lungo termine, ad effetti sensibilmente differenti.” (Baldacci, 2006, p. 89)

Il laboratorio attiva processi di riflessione in profondità che richiedono continui ritorni e ripensamenti sull’esperienza, continue revisioni sullo stesso oggetto, molti confronti. Questo approccio, in cui il fare e il pensare sono strettamente congiunti, può portare al riconoscimento di strategie, di metodi tipici di un determinato ambito del sapere e alla riflessione sui propri vissuti e processi cognitivi in senso propriamente metacognitivo. Il più importante degli abiti mentali è quello del pensiero riflessivo “un modo di pensare ordinato e consequenziale (talora incorporato nell’azione), controllato e guidato da uno scopo, proteso ad una conclusione e che si spinge nella direzione dell’indagine, accompagnandola nel suo farsi.” (Baldacci, 2006, p. 90). È opportuno precisare che questo pensare in modo riflessivo non è un processo cognitivo che si aggiunge agli altri, bensì il modo in cui tali processi sono svolti. Baldacci ipotizza che imparare a pensare in modo riflessivo consista innanzitutto nell’acquisizione di un atteggiamento riflessivo: di una propensione generale a riflettere sulla propria attività, prima, durante e dopo il suo farsi.

4.3. La dimensione relazionale del laboratorio

Il laboratorio, se non è esercitazione o seminario, costringe l’insegnante alla trasposizione nella relazione con il sapere e ad una riflessione sulle dimensioni relazionali dell’esperienza. Bambini e insegnanti formano infatti una comunità che apprende ‘facendo ricerca’ su oggetti, concetti e problemi, un ‘fare’

costantemente ricondotto alla riflessione e viceversa. Il ‘patto formativo’ proposto dall’insegnante muove dalla consapevolezza che solo in parte il percorso formerà saperi omogenei, e che prevalentemente ogni studente utilizzerà stili e strategie proprie, e che l’apprendimento non è progettabile (Wenger, 2003). L’obiettivo principale dell’approccio laboratoriale non è pervenire ad una conoscenza univoca, ma a competenze complesse attraversando campi di esperienza e ambiti disciplinari. L’insegnante, pur rimanendo l’esperto, “cammina anch’egli sul filo del problema da risolvere” (Boscarino, 2004.), partecipando insieme agli alunni e non rimanendo affatto spettatore esterno. Nei laboratori l’insegnante mette a servizio degli studenti le sue conoscenze e abilità, divenendo un ricercatore che aiuta gli studenti ad impostare i lavori e nel contempo a collaborare. In laboratorio sono centrali due dimensioni: quella della ricerca e quella relazionale. La dimensione relazionale dell’esperienza si qualifica come relazione d’ascolto attivo, autentico e reciproco nella duplice direzione dell’attenzione all’individualità e al gruppo. La didattica laboratoriale rappresenterebbe quindi la soluzione ottimale per concretizzare la dimensione formativa ed educativa dell’apprendimento e la più efficace alla personalizzazione dei percorsi di studio per ciascun alunno, un ambiente in cui si realizza l’incontro tra il mondo dei problemi vissuti e quello della riflessione. Nello stesso tempo, come luogo di costruzione della conoscenza condivisa, il contesto laboratoriale rende possibili aggregazioni di studenti secondo i loro livelli di sviluppo e di apprendimento: il formatore favorisce in tutti i modi i processi della ricerca e di riscoperta, organizzando attività educative e didattiche e il discente domina il senso del suo apprendimento. In laboratorio gli insegnanti sperimentano dunque un approccio cooperativo fondato sul principio di coinvolgimento personale e di cura degli altri. Le relazioni all’interno della comunità evocano la cooperativa freinetiana e si sviluppano intorno alla dialettica tra cooperazione e conflitto e ai valori di cittadinanza attiva. La personalizzazione è l’evoluzione di un processo che richiama i principi della ‘scuola su misura’ di Claparède, che enfatizza l’individualizzazione e la differenziazione dei processi implicati. La personalizzazione secondo Boscarino (2004) è possibile con il superamento di due paradigmi: il riduzionismo, secondo cui si pensa che un qualsiasi percorso metodologico sia l’unico per tutti gli allievi e che riduce la vita intellettuale di una persona all’attività intellettuale, e la *scolastic view*, secondo la quale il sapere

scolastico si presenta come epistemocentrico. Il primo fa sì che diventi impossibile trasformare la scuola in un luogo dove tutti gli aspetti dell'esperienza umana, e quindi il fare e l'agire consapevoli, siano fini autonomi dell'azione educativa e non semplici situazioni occasionali utilizzate a servizio del sapere teorico; la seconda trascura l'importanza dell'elaborazione, ovvero della riflessione e contestualizzazione autonoma e individuale dell'esperienza. L'approccio laboratoriale trova ulteriori fondamenti teorici nel *Cooperative Learning*, da intendersi qui non come metodo da applicare, ma come possibile strumento di riflessione dell'insegnante. Il *Cooperative Learning* si basa su alcuni principi fondamentali (Comoglio, Cardoso, 1996):

- l'interdipendenza positiva tra i membri di un gruppo: il successo del gruppo è legato al lavoro del singolo, quindi non esiste il raggiungimento dell'obiettivo solo a livello individuale. Il successo del gruppo è vincolato al successo di tutti i membri e, di conseguenza, il fallimento del singolo decreta l'insuccesso dell'intero gruppo;
- la responsabilità individuale: ogni membro del gruppo deve essere consapevole del fatto che la sua parte di lavoro è necessaria al gruppo per completare il compito e che si deve assumere la responsabilità in ordine a quella parte;
- l'interazione diretta costruttiva: gli studenti, lavorando insieme, interagiscono e cercano di sostenersi a vicenda, sia dal punto di vista cognitivo che relazionale.
- le abilità sociali: sono necessarie per il lavoro di gruppo, anche se talvolta gli studenti non sono abituati né a utilizzarle né a riconoscerle.

4.4. Il laboratorio a scuola: dai Programmi alle Indicazioni Nazionali

La lettura diacronica e critica dei documenti d'indirizzo per la scuola dell'infanzia e del ciclo dell'obbligo permette di osservare l'evoluzione del concetto di Laboratorio, che è passato progressivamente da spazio-tempo dedicato alle esperienze pratiche a modalità/approccio di costruzione delle conoscenze.

Nei "Programmi didattici per la scuola primaria" del 1985, nella sezione dedicata alle scienze, si richiama la necessità di svolgere "esperienze pratiche attuabili" in spazi appositamente adibiti a laboratorio o nelle aule trasformate in laboratorio attraverso semplici allestimenti di facile reperimento.

"Gli argomenti [...] devono venire sviluppati partendo ogni volta da situazioni - problema molto semplici (che possono essere realizzate anche mettendo gli alunni di fronte a oggetti, materiali e ambienti specifici), avendo come obiettivo lo

sviluppo di un sapere che cresce in modo organico e tende alla sistematicità solo gradualmente, durante tutto l'arco della scuola dell'obbligo. Tali argomenti devono essere svolti principalmente attraverso esperienze pratiche attuabili, oltre che in appositi locali scolastici, nella classe che può essere utilizzata come laboratorio, o attraverso attività di esplorazione ambientale. [...] Per l'esecuzione di esperienze pratiche, la classe potrà essere attrezzata come un laboratorio scientifico e artigianale assai semplice, utilizzando, per quanto possibile, oggetti comuni come cassette di legno o di plastica, vasi, vasetti e scatole, strumenti (lenti, cilindri graduati, termometri, bilance, barometro, bussola, livella...) e utensili di uso corrente.³⁸ Emerge una rappresentazione di laboratorio come di un luogo che permette di fare esperienze attraverso la proposta di compiti ingaggianti grazie ai quali i bambini contribuiscono a sistematizzare le proprie conoscenze. Anche l'ambiente extrascolastico può diventare un laboratorio allargato da esplorare e in cui fare esperienze significative.

Negli “Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali”³⁹ del 1991, nel paragrafo dedicato all'organizzazione della sezione appare un richiamo al lavoro in piccolo gruppo, che può essere adeguatamente accolto in spazi dedicati, come gli angoli, i laboratori, gli atelier. Questo per rispondere alle esigenze specifiche delle età e per rispondere ai bisogni, anche individuali, dei bambini. Nel campo di esperienza “le cose, il tempo, la natura” si torna a ribadire la necessità di organizzare l'ambiente in modo da promuovere l'iniziativa autonoma e collaborativa dei bambini, a cui si connette l'esperienza dei laboratori all'interno e all'esterno come metodologia privilegiata di progettazione didattica. Anche l'attività musicale trova nel laboratorio uno spazio che favorisce la sperimentazione del suono e del movimento.

Alla luce degli Orientamenti, si può dire che il laboratorio viene concettualizzato come un ambiente particolarmente coerente con le finalità della scuola dell'infanzia, vale a dire la maturazione dell'identità, la conquista dell'autonomia e lo sviluppo della competenza, in quanto contesto predisposto per favorire le relazioni in piccolo gruppo e la sperimentazione degli oggetti culturali propri di ogni campo di esperienza. In questo senso molte sono le connessioni con i punti di riferimento teorici esposti nel capitolo.

³⁸ DPR 12 febbraio 1985, n.104 “Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria”, pp. 37-38

³⁹ DM 3 giugno 1991

I laboratori trovano spazio anche nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati del 2004⁴⁰: nella scuola dell'infanzia vengono ripresentati come spazi elettivi per le attività di piccolo gruppo di differente tipologia (di sezione e/o di intersezione, di livello, di compito...), in risposta ai bisogni espressi dai bambini. Nella scuola primaria si fa riferimento ai laboratori nella sezione dedicata all'educazione ambientale e alimentare per bambini dalla classe terza alla classe quinta, con finalità legate alla cura dell'ambiente e della propria salute (laboratori di restauro di oggetti legati alla tradizione locale e di cucina).

È però con le Indicazioni per il curricolo del 2007⁴¹ che si abbandona una visione del laboratorio come a uno spazio di esperienza e si comincia a parlarne come a una modalità e un dispositivo di apprendimento, in cui si fa esperienza e si riflette su di essa, in molteplici ambiti del sapere:

“Realizzare percorsi in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio è una modalità di lavoro che incoraggia la sperimentazione e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare-realizzare-valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e che può essere attivata sia all'interno sia all'esterno della scuola, valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento. L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile e polivalente degli spazi usuali della scuola, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino il processo di esplorazione e di ricerca: per le scienze, l'informatica, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità...”⁴²

Si distingue inoltre la lezione frontale, metodologia didattica che non viene esclusa dai percorsi di insegnamento-apprendimento, ma che si configura come più tradizionale, dai momenti laboratoriali che offrono ai docenti molti esempi collaudati di buone pratiche didattiche. Rispetto alla specificità del laboratorio, viene introdotta la doppia accezione di laboratorio come luogo fisico e come tempo di attivazione degli alunni nel processo di co-costruzione della conoscenza: un'importante sottolineatura della laboratorialità come approccio multiprospettico al sapere, che trascende la materialità del luogo, degli oggetti, degli strumenti per valorizzare la significatività dei processi che vi si svolgono.

⁴⁰ Allegati al Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59

⁴¹ DM 31 luglio 2007

⁴² Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, Roma, 2007, p. 46

“Le discipline dell'area (matematico–scientifico–tecnologica) hanno come elemento fondamentale il laboratorio, inteso sia come luogo fisico (aula, o altro spazio specificamente attrezzato) sia come momento in cui l'alunno è attivo, formula le proprie ipotesi e ne controlla le conseguenze, progetta e sperimenta, discute e argomenta le proprie scelte, impara a raccogliere dati e a confrontarli con le ipotesi formulate, negozia e costruisce significati interindividuali, porta a conclusioni temporanee e a nuove aperture la costruzione delle conoscenze personali e collettive.”⁴³

Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 ⁴⁴, nella sezione dedicata all'ambiente di apprendimento, ribadiscono il ruolo del laboratorio nella promozione del circolo virtuoso progettare-fare-riflettere-valutare-riprogettare in una dimensione collettiva e partecipata in spazi interni ed esterni della scuola, con particolare attenzione per il territorio:

“Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento.”⁴⁵

Nell'ambito tecnologico, la possibilità di coniugare lo studio dei fenomeni nel loro accadere, connettere i concetti della disciplina a tali fenomeni e intervenire progettando e costruendo oggetti che traducono concretamente i processi di pensiero sviluppati, diventa la cifra dell'esperienza laboratoriale: “Il laboratorio, inteso soprattutto come modalità per accostarsi in modo attivo e operativo a situazioni o fenomeni oggetto di studio, rappresenta il riferimento costante per la didattica della tecnologia; esso combina la progettazione e la realizzazione di semplici prodotti originali con la modifica migliorativa, nel senso dell'efficacia o dell'efficienza, di quelli già esistenti.”⁴⁶

⁴³ Ibidem, p. 91

⁴⁴ Cfr. DPR 20 marzo 2009, n. 89

⁴⁵ Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012, p. 27

⁴⁶ Ibidem, p. 66

4.5. *I Laboratori come dispositivi pedagogico didattici nella formazione iniziale dei maestri*

Il termine dispositivo indica i mezzi, gli strumenti e le modalità che consentono il funzionamento di un oggetto, dunque a servizio di un progetto o di una strategia. Un dispositivo rappresenta sia l'intenzionalità di chi lo progetta che l'operatività. Foucault definisce questo termine come un insieme eterogeneo e complesso in cui elementi esplicitati e discorsivi (saperi) si intrecciano con condizioni pratiche e materiali, cui appartiene una dimensione implicita, che lo rendono solo parzialmente intellegibile. Questa idea di dispositivo, come metafora dell'educazione, viene ripresa da Massa.

“Il dispositivo è la *struttura latente dei sistemi procedurali*, piano imprescindibile di riferimento per qualunque intento di azione e di progettazione formativa [...]. Il concetto di dispositivo ribadisce la *centralità del momento metodologico*. È attivazione di un campo di esperienza in cui risulta essenzialmente in gioco, oltre all'apparato istituzionale, la logica organizzativa interna, le cui valenze educative consistono principalmente nella dimensione simbolica, funzionale, rituale, iniziatica e pragmatica di esso.” (Massa, 1997, p. 17).

Il dispositivo viene anche definito:

“Il concetto di dispositivo reifica *l'hic et nunc* e mette in relazione il mondo del docente con quello dello studente e il contesto. È uno strumento di *mediazione* che rimanda ad una visione ergonomica ed ecologica. [...] Un cronotipo spazio-temporale costruito per uno specifico percorso e in uno specifico contesto. Prevede una consegna, prevede i *tool* per conseguirla, indica i ruoli degli attori presenti, fa riferimento ad un contesto. È fondato su un approccio teorico-didattico rispetto al quale è fortemente coerente ed è il livello più granulare in cui pedagogia e didattica dialogano e generano senso.” (Rossi, Toppano, 2009, pp. 173-174).

In entrambe le definizioni si evidenziano gli aspetti materiali e immateriali di una struttura che funge da mediatore della progettazione didattica. Il dispositivo ha una coerenza interna e mantiene significatività rispetto al contesto ed è uno spazio-tempo intenzionalmente predisposto per supportare un cambiamento direzione di specifici obiettivi. Per Rossi, Toppano il dispositivo è innanzitutto l'organizzazione di uno spazio e di un tempo relativi a un contesto ben preciso; l'organizzazione di questa attività in questo spazio e tempo non è casuale,

risponde bensì a un determinato approccio teorico, ad esempio a una data teoria dell'apprendimento (comportamentismo, cognitivismo, costruttivismo), che implica un certo tipo di insegnamento. Essendo il dispositivo didattico il livello più dettagliato, in cui pedagogia e didattica dialogano, anche nella sua specificità e dettaglio devono potersi individuare le finalità in vista delle quali l'organizzazione spazio-temporale di quel contesto è stata strutturata. Le finalità individuano la direzione del processo formativo e determinano “le cornici di senso” (Bateson, 1976) e il significato profondo in cui si inserisce il processo educativo. Le finalità esplicitano le ragioni per cui un obiettivo dovrebbe essere perseguito, non sono raggiungibili una volta per tutte, ma sono l'orizzonte dell'agire educativo e didattico. Gli obiettivi sono invece conoscenze e abilità di cui si può certificare il raggiungimento attraverso l'esecuzione di performance. Rossi include tra gli obiettivi anche le competenze, per le quali non basta programmare prove oggettive, ma occorre predisporre compiti autentici, attività aperte e situazioni che mettano lo studente in contesti ricchi e problematici. Il dispositivo è appositamente predisposto dall'insegnante in vista di date finalità, tuttavia, sia il tipo di partecipazione che il risultato di tale partecipazione, in termini di creazione di nuove pratiche e routine, non possono essere previsti perché dipendenti anche dall'intenzionalità degli allievi. In questa accezione emerge chiaramente la relazione tra l'idea di dispositivo e quella di mediazione, in cui non c'è relazione deterministica tra insegnamento e apprendimento. La principale modalità di trasposizione durante l'atto di insegnamento, e dunque nella messa in campo del dispositivo didattico, è la comunicazione. L'interazione tra insegnante e alunni avviene principalmente attraverso di essa, che determina la tipologia di episodi a cui si dà luogo. Il concetto di dispositivo didattico contempla l'azione del discente, la sua interpretazione dell'ambiente predisposto dall'insegnante e la sua costruzione del sapere. Vengono individuati tre tipi di dispositivi di un modulo formativo, che si collocano ai tre vertici di un triangolo equilatero; un modello che consente di “visualizzare la rete progettata e valutare l'equilibrio complessivo del modulo” (Rossi, Toppano, 2009, p. 191):

- dispositivi con attività istruzionali per l'acquisizione di conoscenze e procedure (lezioni frontali, dialogate, percorsi strutturati a scoperta guidata, *learning object*, studio individuale di testi), i materiali ‘guidano’ i processi di conoscenza;

- dispositivi con attività di riflessione e autovalutazione, che favoriscono la consapevolezza del sé professionale e del proprio stile di apprendimento. I materiali documentano i processi di apprendimento (portfoli e diari);
- dispositivi con attività di regolazione e collaborative. Sono dispositivi in cui si indaga, si sceglie, si progetta basati su compiti autentici, prevedono condivisione e negoziazione in gruppo; i processi di conoscenza guidano la scelta dei materiali per l'attività e i prodotti reificano la conoscenza costruita.

Il Laboratorio come dispositivo pedagogico-didattico si configura come luogo privilegiato di formazione del sapere pratico epistemologicamente legittimato. Il laboratorio nella formazione universitaria rappresenterebbe quindi quel luogo, fisico e mentale, che consente un graduale inserimento nelle culture scientifiche e la familiarizzazione con le pratiche e i concetti di uno specifico ambito lavorativo. I primi laboratori studiati sono quelli dei percorsi di formazione alle professionalità scientifiche. Kirshner e Meester (1988) distinguono tra *formal* o *academic laboratories* (detti *cook-book*), in cui lo studente mette alla prova le teorie studiate nei corsi, *experimental laboratories*, ossia laboratori di ricerca, che seguono approcci induttivi alla conoscenza orientati alla scoperta, nei quali gli studenti sviluppano comprensione e creatività, e *divergent laboratories*, che vedono gli studenti impegnati in esperimenti fortemente strutturati nella parte iniziale e aperti a nuove soluzioni negli sviluppi successivi⁴⁷.

La ricerca sulla formazione degli insegnanti ha mostrato che la competenza didattica “non è una mera ‘applicazione’ delle conoscenze psicopedagogiche ai contenuti disciplinari; e ancora più a fondo, non è una conoscenza ‘applicata’, perché le sue fonti vanno individuate nell’esperienza dell’insegnamento” (Damiano, 1998, p. 175). Si affermano quindi negli anni '80 modelli di formazione che superano la giustapposizione tra teoria e pratica in direzione di modelli di alternanza o integrativi. I Laboratori, *On-campus Laboratories* in area americana e *Atelier de formation* in area francese e canadese, diventano cerniera tra la preparazione formale e la preparazione pratica attraverso l’analisi, la

⁴⁷ Uno studio valutativo (Nigris, Zecca, 2012) condotto presso la Summer School Stella 2011, sulle applicazioni in esperimenti con Laser in fisica sperimentale, conferma la validità del metodo laboratoriale nell’apprendimento di *experimental skills* e la formazione di quadri concettuali per comprendere e interpretare un esperimento. Il laboratorio offre l’opportunità sia di applicare teorie nel setting sperimentale, sia di capire i concetti sperimentando, osservando, formulando ipotesi imparando a predisporre un apparato per rilevare un fenomeno e cercando metodi alternativi per misurare fenomeni noti.

progettazione e la riflessione sull'insegnamento come azione. Gli studi di Metcalf, Hammer e Kahlich (1996), compararono gli effetti dell'esperienza dei laboratori *on campus* con quella del tirocinio nella formazione degli insegnanti. Venne presa in esame l'influenza dei due dispositivi nel saper riflettere, argomentare e spiegare situazioni in classe, saper pianificare e organizzare l'insegnamento e risolvere questioni problematiche. La ricerca mostrò che gli insegnanti che avevano partecipato al laboratorio erano maggiormente in grado di riflettere sul loro stesso insegnamento e disposti ad assumere una postura di ricerca e intraprendere un percorso di continuo miglioramento di sé. Quando il tirocinio è dotato di chiarezza organizzativa e soprattutto di una supervisione universitaria costante, i risultati del processo formativo migliorano sostanzialmente.

L'uso del *microteaching* permise un'analisi, una riflessione e una discussione costruttive che hanno portato ad un cambiamento nel comportamento. Le attività proposte negli *on-campus laboratories*, affiancate al tirocinio promuoverebbero dunque riflessività, flessibilità e capacità di *problem solving*. (Metcalf, Hammer, Kahlich 1996). Valenza formativa analoga hanno gli *Atelier de formation* francesi, intesi come dispositivi professionalizzanti in cui si “articolarono dialetticamente conoscenze teoriche e conoscenze pratiche, in cui si realizza l'elaborazione di saperi e di saper fare professionali a partire dall'analisi di situazioni contestualizzate” (Altet, 2003, p. 132). Gli *Atelier* si distinguono in *Atelier de analyse des pratique professionnelles* e *Atelier de pratique reflexive*. I primi sono inseriti all'interno di moduli disciplinari e sono incentrati sull'analisi di situazioni reali vissute o dai tirocinanti o elaborati sotto forma di studi di caso, che riguardano discipline specifiche. L'obiettivo è quello che il futuro insegnante impari ad identificare, analizzare e risolvere problemi professionali, colleghi le osservazioni fatte nei diversi contesti formativi del percorso, formalizzi tali osservazioni con il supporto di riferimenti concettuali. Negli *Atelier de pratique reflexive*, di secondo livello, ogni incontro è dedicato ad un tema presentato sotto forma di caso o di situazione vissuta da un insegnante esperto e l'obiettivo è quello di sollecitare il nesso tra i saperi pedagogici e il tema proposto. Tra i temi più frequenti troviamo: la gestione della classe, la disciplina, la motivazione, la progettazione. Prendendo spunto da Damiano (1998) si possono distinguere tre tipologie di laboratorio nella formazione insegnante.

1. Il laboratorio clinico in cui le persone in formazione, ricostruendo gli eventi

delle loro pratiche, riflettono non tanto sulla dimensione tecnica dei processi, quanto sulle dimensioni emotive, condividendo un percorso attraverso un confronto e la rielaborazione delle dimensioni latenti nella relazione educativa. Tale approccio rimanda alla razionalità riflessiva di Shön e pone l'accento non su modelli e teorie di riferimento, quanto sugli aspetti personali e sullo stile professionale. Le tecniche utilizzate sono la scrittura clinica, il colloquio in profondità, la narrazione, il teatro. A questo approccio si riferiscono anche i Laboratori di Pratica Riflessiva (LPR) (Mortari, 2009) finalizzati a favorire l'esplicitazione dei processi cognitivi, che generano il sapere pratico, e le teorie dell'azione elaborate. Il laboratorio sollecita alcune capacità: sapere osservare e descrivere le pratiche, sapere riconoscere le teorie implicite nelle pratiche, risalire alle precomprensioni, individuare le convinzioni, analizzare le routine e riflettere sui *bumpy moment*. La riflessione può essere condotta a più livelli, su diversi oggetti e per scopi differenti. Si può descrivere l'agire stesso, oppure ragionare ed argomentare le ragioni delle azioni cercando la comprensione di quanto si sta facendo. Gli oggetti della riflessione mutano e oltre ai contenuti delle esperienze possono riguardare i propri processi mentali e i propri vissuti, aprendo lo spazio ad una riflessione metacognitiva.

2. Il *microteaching*, pratica formativa nata negli anni '60 nei programmi statunitensi, che prevede la progettazione e la simulazione, con allievi o nel gruppo dei pari, di situazioni didattiche videoregistrate e sottoposte ad un esame analitico, che conduce alla riprogettazione dell'intervento, ad una nuova simulazione e di nuovo all'analisi in gruppo. Lo scopo è quello di favorire la capacità di osservazione e analisi dei comportamenti e della comunicazione, di analizzare i feedback, concentrandosi solo su alcune dimensioni dell'esperienza. Da un approccio comportamentista il *microteaching* si è evoluto verso lo studio del pensiero dell'insegnante e della riflessività sollecitando la descrizione, l'analisi e il pensiero critico (Felisatti, Tonegato, 2012).

3. Il laboratorio di sperimentazione e di ricerca azione o ricerca collaborativa (Nigris, 1998; Magnoler, 2012), che vede la collaborazione tra i futuri insegnanti e insegnanti esperti nel porsi domande sulle pratiche e progettare interventi innovativi o risolutivi di situazioni vissute come problematiche. In questo caso sono predisposte esperienze che prevedono la contaminazione di metodi e

strumenti (Bove, 2009) e la presenza di un ricercatore-formatore, che garantisce il coordinamento del gruppo e il rigore metodologico.

I metodi e le tecniche utilizzati negli approcci laboratoriali e presenti nella letteratura internazionale sono esposti in modo sintetico nella tabella che segue.

Perrenoud (1994)	Darling-Hammond (2006)
La pratica riflessiva su documentazione La video-formazione	Analisi dell'insegnamento e apprendimento attraverso video e documentazione di pratiche
Lo scambio sulle rappresentazioni e sulle pratiche L'osservazione L'intervista di esplicitazione	Metodo dei casi
La simulazione e i giochi di ruolo	Microteaching La simulazione
La scrittura clinica La storia di vita	Autobiografia
La sperimentazione didattica	<i>Inquiry e action research</i> <i>Project work</i>

Scrittura, osservazione e artefatti progettuali

Per contribuire allo sviluppo di una postura euristica, definita da Morgese e Sacco “il nascere delle domande” (Sacco, Morgese, 2004), la scrittura esperienziale risponde ai requisiti di narrare in modo accurato l'esperienza vissuta, descrivere con precisione ed esplicitare il pensare e il sentire che accompagnano l'esperienza⁴⁸. La scrittura implica quindi il richiamo alla memoria, la presa di distanza che crea lo spazio della rappresentazione, la ricerca di un linguaggio significativo e comunicabile. L'uso della scrittura come strumento per riflettere e progettare implica la capacità di osservare e la competenza nell'uso di differenti strumenti osservativi. L'osservazione è un procedimento selettivo e si differenzia dal semplice guardare o vedere perché lo sguardo è guidato da ipotesi, da

⁴⁸ La scrittura di un diario (Sacco, Morgese, 2004), di un quaderno riflessivo (Mortari, 2009) o di un portfolio (Rossi, 2005) implica competenze osservative, descrittive e interpretative dell'esperienza vissuta o a cui si è partecipato senza intervenire.

prefigurazioni e da preconcezioni inconsce e tacite (Sclavi, 2003). Nel raccogliere le informazioni e organizzare le sue percezioni, pertanto, l'insegnante osservatore deve essere consapevole che non è possibile osservare tutto e, al contempo, deve avere chiare le domande che indirizzano il suo sguardo (che cosa voglio osservare?) in un gioco di rimando tra focalizzazioni soggettive ed oggettive. In riferimento agli obiettivi che guidano l'osservatore, l'osservazione può assumere diverse forme a seconda del grado di controllo imposto dal formatore sulla situazione da osservare, del livello di interazione fra il formatore e i soggetti osservati e degli ausili di cui l'osservatore può servirsi per raccogliere i dati. I dati osservativi possono essere raccolti con tecniche diverse: carta matita, videoregistrazioni, audio-registrazioni. I dati possono essere puramente descrittivi o comprendere notazioni interpretative, e le osservazioni possono avvenire in condizioni 'naturali', semi-sperimentali o sperimentali. Il ricorso all'osservazione stimola lo sviluppo di una specifica attenzione al comportamento e ai pensieri, abitua a sforzarsi di comprendere e analizzare la situazione prima di intervenire, durante e dopo, e aiuta a comprendere il proprio modo di percepire, importante presupposto per un confronto intersoggettivo fecondo. Scritture, immagini, grafiche sono linguaggi con cui il futuro insegnante prende dimestichezza anche per imparare a progettare. Gli artefatti che si costruiscono prima dell'azione sono "sceneggiature" (Rossi, Toppano, 2009, p. 192) a trame larghe, accompagnate durante l'azione da diari, appunti, immagini, video e seguiti dalla 'documentazione' dopo l'azione educativa. Rinaldi (Giudici, Rinaldi, Krechevsky, 2001) sottolinea che il concetto di documentazione avrebbe in questo caso una valenza rievocativa, mettendo in luce le possibilità riflessive, di riesame e analisi e ricostruzione degli itinerari didattici e dei percorsi di apprendimento che si compiono a scuola. I materiali vengono raccolti durante l'esperienza e la loro rilettura e interpretazione avviene alla fine dei percorsi. Nell'esperienza del *Reggio Approach* (Edwards, Gandini, Forman, 1995; Giudici, Rinaldi, Krechevsky, 2001) la documentazione, come raccolta di tracce durante i percorsi, è concepita come "parte integrante delle procedure per favorire apprendimento e per modificare la relazione apprendimento-insegnamento" (Rinaldi, 2009, p. 76), per significare e riorientare i percorsi stessi. In questa prospettiva la documentazione assume il valore della 'ricerca di senso', di significati condivisi dei bambini e degli adulti, e risponde alle domande "come possiamo aiutare i

bambini a trovare il senso di quello che fanno, incontrano, vivono? E come potremmo farlo noi stesse? [...] Questa ricerca di senso della vita, e di sé nella vita, nasce con il bambino stesso, è desiderata dal bambino.” (ibidem, p. 77). Sia per l’adulto che per i bambini capire significa riuscire ad elaborare teorie interpretative, narrazioni che diano senso agli accadimenti. Si tratta di teorie provvisorie, continuamente modificabili che soddisfano le “nostre esigenze intellettuali, affettive, estetiche” (ibidem, p. 78). La documentazione garantisce l’ascolto e rende visibili ad adulti e bambini, seppur in modo parziale, le modalità di apprendere e insegnare, oltre a rendere possibile la rivisitazione e rivalutazione delle esperienze e può modificare gli apprendimenti stessi. La documentazione colma lo iato tra previsione e accadimento, accogliendo i significati che adulti e bambini vanno man mano costruendo nell’azione stessa ed è dunque un processo dialettico di incontro e relazione tra memorie e progettualità.

I ‘casi’ e gli incidenti critici.

La tecnica dell’analisi di caso consiste nel presentare a un gruppo di persone la descrizione dettagliata di un insieme di avvenimenti o di una situazione problematica di cui sono fornite tutte le indicazioni fondamentali. La descrizione può essere fornita anche dai soggetti in formazione e viene consegnata ai partecipanti che, dapprima, studiano il caso individualmente e poi lo discutono in gruppo, moltiplicando così le alternative di approccio al caso stesso. L’obiettivo di questa tecnica non è quello di risolvere i problemi, bensì di imparare a individuarli, affrontarli ed analizzarli in una situazione di sperimentazione priva di rischi, praticando un continuo movimento di “*back and forth*” tra assunti teorici, convinzioni personali e descrizione degli eventi. La scrittura di casi implica inoltre la capacità di utilizzare strumenti osservativi, interviste, *memos* analitici, rubriche e di narrare l’esperienza (Sacco, Morgese, 2004; Mortari 2009). Accanto allo sviluppo delle capacità analitiche, il metodo dei casi presenta anche altri importanti aspetti formativi. L’interazione tra colleghi, infatti, favorisce la conoscenza delle altre persone e permette di capire come uno stesso problema possa essere valutato in modo diverso da individui diversi; sensibilizza e forma all’interazione e alla discussione, creando condizioni che facilitano una migliore comprensione reciproca; aiuta a comprendere le difficoltà che presenta il pensare a un problema reale e il giungere ad un’eventuale soluzione di gruppo (Agosti, 2006; Baudino, Nicolotti, 1992). Il caso può anche essere inteso come una

‘situazione-problema’, esposta attraverso il resoconto particolareggiato di eventi, che richiede soluzione e apre all’analisi delle decisioni da prendere per rispondere e produrre cambiamenti e per trovare risposte. L’‘incidente critico’ rappresenta una variante del metodo dei casi. Anziché fare riferimento a casi presenti in letteratura, il formatore può anche scegliere presentare casi riferiti alla propria esperienza o all’esperienza dei soggetti, invitando i partecipanti all’attività formativa a ricostruire in modo dettagliato eventi significativi vissuti, sia positivi che negativi (Mortari, 2003), come avviene nei laboratori di analisi delle pratiche. L’analisi dell’incidente critico, infatti, consente di prendere consapevolezza delle pedagogie implicite che guidano il proprio agire a partire da un episodio e senza la pressione di dover fornire spiegazioni di carattere generale. Il coinvolgimento di chi apprende restituisce da un punto di vista metodologico “equilibrio” nella centratura tra docente e studente.

Role playing e microteaching simulato.

Il *role playing* è una tra le più conosciute e diffuse tecniche di simulazione e drammatizzazione, finalizzata a riprodurre in aula (quindi in una situazione protetta e di laboratorio) problemi e accadimenti simili a quelli della vita reale. *To play* significa giocare, ma anche eseguire, svolgere, suonare e *play* è anche dramma, come in tedesco *spiel*. Il gioco, come la finzione del teatro⁴⁹, implica un’oscillazione continua tra serietà giocosa e giocosità seria (Capranico, 1997). La sua origine risiede nello psicodramma moreniano, ma, a differenza di quest’ultimo, che presuppone finalità terapeutiche e prevede la messa in scena di aspetti personali, nel *role playing* si mettono in gioco ruoli diversi al fine della presa di coscienza dei problemi (Boccola, 2012), inserendo un registro altro che chiede ai partecipanti di esporsi a se stessi e agli altri e di esprimersi correndo il rischi e il fascino dell’avventura in una cornice protetta. Sinteticamente, esso consiste nel richiedere ad alcuni partecipanti di assumere, per un tempo limitato, il ruolo di attori, rappresentando alcuni ruoli in interazione tra loro, mentre gli altri partecipanti fungono da osservatori dei contenuti e dei processi che la

⁴⁹ Il ricorso a tecniche teatrali in ambito formativo è sempre più diffuso. L’aula come teatro, riferendosi al pensiero sul teatro di Grotowski, e il teatro come metafora dell’educazione “con il suo palcoscenico, i suoi spazi, i suoi ritmi, il suo pubblico, i suoi contenuti, i suoi artifici” (Gamelli, 2009, p. 8). Nella formazione, come a teatro, si è chiamati a mettersi nei panni degli altri, a inventarsi e progettare il futuro ripensando al passato. Pensare lo spazio, il tempo, il corpo come categorie comuni tra il teatro e l’educazione fu intuizione tra i primi di Massa. Un progetto formativo può essere concepito come un ‘copione teatrale’, si pone tra il formatore e gli allievi come qualcosa che si agisce insieme nel contesto delle relazioni reciproche, non preesiste, non si applica, in direzione univoca, dall’insegnante all’allievo.

rappresentazione manifesta. Alla fase recitativa segue il vero e proprio lavoro formativo: la simulazione, infatti, offre la possibilità di riflettere sulle scelte verbali e di comportamento degli attori, ma anche e soprattutto sulle emozioni emerse, sia nei protagonisti dell'attività sia nelle persone che vi hanno assistito. I partecipanti hanno così l'opportunità di riesaminare il proprio comportamento e di cercare di comprendere con maggiore flessibilità il comportamento altrui; di esercitarsi e sperimentare nuovi atteggiamenti; di prendere consapevolezza di differenti punti di vista; e di ricevere un *feedback* da parte del gruppo (Agosti, 2006).

Interviste e questionari

L'intervista "può essere considerata uno scambio verbale fra due persone una delle quali (l'intervistatore) cerchi, ponendo delle domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni o opinioni dall'altra (l'intervistato) su un particolare tema" (Kanizsa, 1998, p. 38). Le tipologie d'intervista possono variare per il grado di strutturazione e il polo di centratura lungo un *continuum* ideale che va dalle interviste strutturate (dove la formulazione delle domande e la loro sequenza sono prefissate, lasciando limitati spazi espressivi all'intervistato) alle interviste libere (dove massima è la centratura sull'intervistato, che viene stimolato dall'intervistatore a parlare il più liberamente possibile), passando per le interviste semi-strutturate (dove, pur non mancando un canovaccio di domande cui attenersi, l'intervistatore può apportarvi alcune modifiche per meglio adattare l'intervista all'intervistato e ai contenuti emersi) (ibidem). A prescindere dalle specifiche caratteristiche che può assumere l'intervista, come si evince dalla sua stessa definizione, si configura sempre come una situazione asimmetrica ed è quindi responsabilità dell'intervistatore mettere l'intervistato a proprio agio, ascoltarlo e aiutarlo ad esprimere ciò che sente e pensa (ibidem).

Il questionario, che rappresenta la forma più strutturata di intervista, è uno tra gli strumenti più utilizzati per la rilevazione di atteggiamenti, opinioni e stili di pensiero. È composto da domande che possono essere chiuse (il soggetto deve scegliere tra varie alternative proposte) o aperte (il soggetto può esprimere liberamente la propria opinione) e rappresenta un metodo agevole ed efficace per raccogliere in breve tempo anche grandi quantità di dati. Come sottolinea Agosti (2006), il questionario, come l'intervista, può essere utilizzato anche come

strumento di riflessione: le informazioni raccolte, infatti, possono divenire oggetto di discussione all'interno di gruppi di lavoro e aprire così la strada al confronto tra punti di vista differenti e a un'interpretazione dialogica.

Vermesh (1994) ha costruito un particolare tipo di intervista definito 'colloquio di esplicitazione', il cui fondamento poggia sull'assunto che noi sappiamo più di quanto crediamo, ma abbiamo una consapevolezza confusa, implicita, intuitiva di alcuni dei nostri atti e delle loro ragioni. L'*habitus* induce a forme di azione dando l'illusione di essere 'improvvisata', il colloquio ha la funzione di trovare a posteriori degli indizi che spiegano le decisioni prese istantaneamente, esplicitando piccoli fatti, sollecitandolo a verbalizzare l'esperienza, ricostruendo quella che Perrenoud chiama la 'grammatica generatrice' dei discorsi e dei gesti (Perrenoud, 2006, p. 195). Il colloquio d'esplicitazione può prendere una forma duale o divenire un colloquio di gruppo, come nei gruppi di pedagogia istituzionale. L'intento è quello di rendere intellegibile a se stessi e agli altri quanto è successo o succede.

Gruppi di discussione

La tecnica del *focus group* (o gruppo di discussione) è una tecnica qualitativa utilizzata nelle ricerche di mercato e nelle ricerche delle scienze umane e sociali, in cui un gruppo di persone è invitato a parlare, discutere e confrontarsi riguardo all'atteggiamento personale nei confronti di un tema, di un problema, di un progetto, di un concetto o di un'idea (Bove, 2009). La modalità di conduzione prevede, dopo una prima definizione delle regole del patto comunicativo (libertà di espressione, non-valutatività, rispetto dei turni...), una fase di riscaldamento (la presentazione delle persone, un brainstorming di avvio) e la proposta di domande e di riprese da parte del conduttore, ma anche la libertà dei partecipanti di comunicare con gli altri, seguiti dalla supervisione del conduttore, che incoraggia il libero flusso delle idee. Nel gruppo ci sono generalmente dagli 8 ai 12 membri e la sessione dura solitamente tra l'ora e mezza e le due ore. Il conduttore ha di solito una traccia blandamente strutturata e per lo più deve avere chiari gli obiettivi della discussione. Ci possono essere alcune variazioni nelle modalità di conduzione del *focus group*: *focus group* a due vie (un *focus group* osserva un altro *focus group* e discute sulle interazioni e sulle conclusioni osservate), *focus group* con due moderatori (un moderatore accerta che la sessione progredisca con il contributo di tutti, mentre l'altro accerta che vengano trattati tutti gli argomenti),

focus group con moderatore partecipante (a uno o più partecipanti viene richiesto di comportarsi temporaneamente come un moderatore).

Tecniche narrative (autobiografie formative, storytelling)

Invitare le persone a riflettere sulle proprie esperienze in un'ottica narrativa può aiutare a cogliere il modo peculiare attraverso cui esse interpretano e danno senso alle vicende vissute, ricostruendone le trame e rintracciandovi i nessi significativi (Antonietti, Rota, 2004). La narrazione infatti organizza l'esperienza dandole una forma e un ordine che nella dimensione dell'esperienza vissuta non viene colta e permette così al narratore di comprendere meglio se stesso. Una tecnica narrativa particolarmente interessante, che può essere adottata nel lavoro con gli insegnanti, è l'autobiografia formativa, che consiste nel ricostruire i contesti e le relazioni che hanno più inciso sul processo di formazione del docente. Attraverso l'analisi della propria autobiografia, infatti, l'insegnante può diventare consapevole delle ragioni, radicate nella sua esperienza, che l'hanno indirizzato verso l'adozione di certi modelli pedagogici piuttosto che altri, aprendo così uno spazio di riflessione e di ascolto di se stesso (Mortari, 2003). Per accrescere la valenza formativa di questa attività, è possibile anche chiedere agli insegnanti di condividere le proprie autobiografie con gli altri partecipanti e di leggere, a loro volta, le produzioni altrui. Il confronto con altre esperienze e con le interpretazioni che altri hanno elaborato a partire dalla lettura della propria autobiografia può contribuire ad affinare lo sguardo analitico su di sé. Affinché ciò possa avvenire, tuttavia, considerando la delicatezza del materiale trattato, è fondamentale che il formatore promuova fra i partecipanti un clima di reciproco rispetto e di assenza di giudizio (ibidem).

4.6. I Laboratori a Scienze della Formazione Primaria

Negli anni '80 molti programmi per la formazione degli insegnanti furono criticati per il fatto di non avere connessione con la pratica, di offrire corsi incoerenti e frammentati e poco chiari riguardo alla concezione di insegnamento e apprendimento. Goodlad (1994) in uno studio su vasta scala mostrò che in pochi casi gli insegnamenti universitari offrivano una visione di prospettiva chiara sull'insegnamento e apprendimento dei bambini a scuola. Prese avvio quindi una riforma negli Stati Uniti nella *teacher education* per riprogettare percorsi più coerenti e che integrassero i corsi tra loro e le *clinical experiences* con i corsi. Da

questa nuova prospettiva diventare insegnante non significa implementare tecniche, ma pensare attraverso categorie pedagogiche, ragionare intorno ai dilemmi dell'educazione, assumere un atteggiamento investigativo sui problemi, costruire progetti a partire dall'osservazione e dall'ascolto degli allievi e dei loro personali modi di apprendere. Il curriculum a 'spirale', che viene a crearsi lungo il percorso, consente di tornare più volte su concetti chiave in modo sempre più approfondito e da più punti di vista. La formazione *experienced-based*, approccio ampiamente sperimentato e utilizzato in contesti europei, americani, e australiani (Russel, Loughran, 2007), si basa sull'assunto dell'apprendere dalla pratica (Korthagen, Loughran, Russell, 2006). La competenza professionale si costruisce come riflessione sull'esperienza e attraverso l'interazione con gli altri. In tal senso la teoria, che viene sviluppata e proposta nei corsi di studio, deriva, per quanto più possibile, dalle riflessioni che gli studenti, futuri insegnanti, fanno sulle loro esperienze d'insegnamento/apprendimento, poiché la teoria di cui si nutre la formazione degli insegnanti emerge come risultato di consapevolezza sulle caratteristiche di situazioni specifiche correlate al contesto. La professionalizzazione e la costruzione di saperi professionali rappresentano obiettivi raggiungibili solo attraverso percorsi che fin dalla formazione iniziale abbiano come fulcro d'indagine la pratica diretta dell'insegnamento, con la conseguente emergenza del ruolo delle scuole, per l'interazione diretta con i pratici in condizioni naturali. Nei *school-linked models*, in particolare quelli realizzati in Inghilterra e in Olanda, le scuole giocano un ruolo fortemente incisivo nella formazione dei docenti, e ancor di più i *school-based models* (ten Dam, Blom, 2006). Gli assunti che guidano la scelta di un modello, non solo di connessione, ma che miri all'integrazione, sono dunque:

- la riflessione sulla pratica come una delle dimensioni ineliminabili di ogni azione formativa nel campo delle professioni dell'insegnare
- la riscoperta del sapere professionale come un insieme di conoscenze pratiche, di teorie di riferimento, di competenze operative, di capacità e atteggiamenti che costituiscono un unicum professionale e tecnico
- il concetto di ricerca degli insegnanti collegato con quello di autonomia di ricerca delle scuole
- il benessere dei docenti come condizione di sviluppo professionale collegato al benessere dei bambini.

I Laboratori di SFP sono stati progettati con la finalità di connettere le esperienze fatte durante il percorso, come emerge nelle diverse declinazioni teoriche dei ricercatori italiani. Nella normativa istitutiva del corso di laurea vengono definiti in questo modo: “L’analisi, la progettazione e la simulazione di attività didattiche di cui alle aree 1 e 2 [...] con interventi coordinati di docenti di entrambe le aree” (DM 26 maggio 1998). I Laboratori coprono almeno il 10% del curriculum, sono strutturati per aree disciplinari e hanno una valutazione autonoma, sono obbligatori per gli studenti che frequentano SFP e costituiscono un elemento innovativo e interessante della riforma, in quanto esplicito riconoscimento del ‘diritto di cittadinanza’ di altre forme di metodi di insegnamento oltre la lezione *ex cathedra* (Scaglioso, 1998). Nei laboratori gli studenti iniziano a connettere la conoscenza teorica con la dimensione pratica degli insegnamenti, possono essere condotti da docenti, ricercatori, insegnanti o esperti e prevedono la presenza di piccoli numeri di studenti (dai 20 ai 30). Nel 2010 la nuova normativa conferma la presenza del Laboratorio, ma ne modifica lo statuto, da dispositivo che integra l’area dei saperi pedagogici con quelli disciplinari e con il Tirocinio, a dispositivo integrato ai Corsi, “accanto alla maggioranza delle discipline uno o più laboratori pedagogico-didattici volti a far sperimentare in prima persona agli studenti la trasposizione pratica di quanto appreso in aula e, a iniziare dal secondo anno, attività obbligatorie di tirocinio indiretto (preparazione, riflessione e discussione delle attività, documentazione per la relazione finale di tirocinio) e diretto nelle scuole.” (DM n.249, 10 settembre 2010).

L’esperienza dei primi dieci anni maturata nei corsi di SFP ha originato un ampio spettro di tipologie e di modelli organizzativi e pedagogici nei 28 Atenei italiani in cui il corso è stato attivato. Vediamo in che modo i Laboratori sono stati concettualizzati. Damiano (1998) afferma “la centralità del Laboratorio nella formazione degli insegnanti professionisti come cerniera capace di saldare i tempi della preparazione ‘formale’ e della preparazione ‘pratica’ attraverso analisi, progettazione e meta riflessione” (Dalle Fratte, 1998, p. 173), dove il Laboratorio trova il suo presupposto epistemologico nell’azione in quanto forma di conoscenza. In Laboratorio si perviene a forme di conoscenza alternativa, rispetto alla conoscenza scolastica tradizionale, che riguarda il sapere che si costruisce attraverso l’azione, in vista dell’azione e a seguito di essa. I due presupposti alla base di tutta la letteratura a riguardo sono l’immagine dell’insegnante

‘professionista riflessivo’ e l’inadeguatezza dell’università nell’esaudire tutti i compiti richiesti. Le osservazioni in classe e le prove sul terreno non hanno alcun valore formativo se poi non vengono sottoposte all’analisi e alla riflessione in un lavoro coordinato con colleghi, alunni e altri operatori del sistema. Il laboratorio è il luogo di produzione di una ‘conoscenza pratica’ in vista dell’azione e a seguito dell’azione (progettuale e autoriflessiva). L’esperienza non basta di per sé, occorre ricostruirla e epistemologicamente. Il laboratorio che si identifica come spazio necessario affinché saperi disciplinari e scienze dell’educazione si possano fecondamente alternare e incrociare. Due presupposti metodologici costanti: non può esserci Tirocinio senza Laboratorio al fine di progettare e riflettere e non può esserci Laboratorio senza riferimenti a Tirocinio e Corsi.

Anche Dalle Fratte (1999), nella sua elaborazione di un modello di laboratorio, cerca di legittimarne la funzione di vera e propria struttura costitutiva della formazione universitaria a carattere professionalizzante. In questa prospettiva la natura del laboratorio universitario viene ricercata e determinata sull’asse teorico-professionalizzante. Il laboratorio è dunque “luogo/struttura di operazionalizzazione del nesso ‘teoria-pratica-teoria’” (Perrucca, 2005, p. 89) costitutivo e qualificante della formazione universitaria. Infatti posto che sia riconosciuto il ruolo che tanto la teoria quanto la pratica svolgono nell’ambito della formazione professionalizzante, non sono altrettanto chiare le valenze formative delle loro reciproche interconnessioni. Articolata in apprendimento teorico (insegnamenti), apprendimento pratico (tirocinio) e apprendimento attuativo (laboratorio), la didattica universitaria secondo Dalle Fratte assume il laboratorio come la sede più alta di sintesi di ‘teoria-pratica-teoria’, in cui la teoria viene riproposta come ambito critico-conclusivo della dialettica ‘teoria-pratica’ (insegnamenti-tirocinio) e dunque come teoria della pratica. Quindi il primo momento della formazione professionale universitaria si costituisce secondo Dalle Fratte nell’ambito degli insegnamenti, luogo propriamente deputato all’analisi disciplinare dell’identità professionale definita a priori sul piano della progettazione curricolare; questo livello prettamente teorico offre agli studenti la possibilità di una fruizione critico-analitica dei saperi. Il secondo momento della formazione professionale ha luogo nell’ambito del tirocinio, la cui particolarità può essere rappresentata dall’immagine de ‘l’università che entra in contesti professionali’, proponendosi di realizzare l’analisi della dimensione pratica

dell'identità professionale. Nella sua terza fase il processo di formazione si realizza nel raccordo tra analisi disciplinare e professionale dei profili curricolari mediante la riflessione sull'identità professionale; è questo il momento determinante del laboratorio, rappresentabile come luogo in cui 'i contesti professionali entrano in università', elaborando una teoria della pratica. In laboratorio gli studenti fanno esperienza di simulazione di pratiche in ambiente protetto in cui le variabili sono selezionate dal conduttore per concentrare l'attenzione e la riflessione su alcuni aspetti considerati significativi al fine non tanto di fornire indicazioni prescrittive ed operative spendibili nell'immediato, ma per fornire criteri di lettura e di analisi dell'esperienza in classe e di progettazione didattica. Il conduttore predispone un ambiente per l'apprendimento esperienziale che funga da catalizzatore "spiazzante", inconsueto e incongruente rispetto alla loro rappresentazione originata dal proprio vissuto scolastico di bambini-allievi, sia di studenti universitari. Le attività di laboratorio si propongono come spazio didattico specializzato per l'attivazione di percorsi di conoscenza-ricerca-formazione di natura integrata e reticolare (Perrucca, 2005, p. 77). Il laboratorio si connota quindi secondo come luogo strategico di mediazione e raccordo tra le attività di aula e le attività di tirocinio.

4.7. Laboratori, processi di apprendimento e sviluppo dell'identità professionale

L'ottica del curriculum di SFP segna il passaggio da una logica sequenziale gerarchica del sapere (dalla teoria scientifica al sapere per la pratica) ad una logica integrata, circolare, superando quella gerarchica (prima conosco, poi applico) o empirista (faccio, poi comprendo) e formando ad 'imparare ad imparare dall'esperienza'. Il sapere generato in laboratorio si differenzia dalla conoscenza cui si perviene mediante l'azione in larga misura tacita, implicita. I laboratori hanno lo scopo dunque di fondere conoscenze dichiarative e 'procedurali' trasformandole in 'competenze' intelligenti, dotate di un profilo 'riflessivo', non sono luoghi di mera attività procedurale.

A livello cognitivo il laboratorio si caratterizza per il clima investigativo, per l'attenzione assegnata alla ricerca in quanto 'modalità di pensiero' centrata sulla congettura e sulla scoperta, e in quanto 'modalità del fare' centrata sull'osservazione dei contesti problematici, sull'identificazione delle variabili

determinanti e sull'organizzazione di procedure utili a verificare la validità delle congetture. Attraverso l'esperienza del nesso teoria-prassi, il laboratorio favorisce la continua riformulazione delle conoscenze e dei problemi e sollecita alla ricerca di nuove soluzioni; stimola inoltre la verifica e la revisione dei processi del pensiero, delle sue procedure analitiche e sintetiche. Inoltre opera collegamenti tra 'quanto sapere, come sapere e perché', tra i momenti della trasmissione ed elaborazione culturale e i momenti della ricerca, il laboratorio intreccia creativamente obiettivi formativi, quali la produzione di un pensiero critico e riflessivo, con quelli della promozione di un pensiero inventivo e immaginativo. I laboratori divengono officina di un metodo che Frabboni (2004) chiama euristico, in cui quotidianamente si allenano intelligenza e fantasia allo scopo di conquistare il traguardo deweyano dell'imparare a pensare e dell'imparare a creare. In questo senso un significativo elemento qualificante l'attività di laboratorio è la particolare rilevanza che in esso assume la ricerca interdisciplinare. Il laboratorio permette di individuare i nuclei concettuali intorno ai quali costruire ponti di natura trasversale, consentendo di padroneggiare una pluralità di punti di vista. La possibilità poi di realizzare nei laboratori attività di sperimentazione, studio e ricerca di soluzioni, promuovendo l'esperienza collaborativa e l'utilizzo di conoscenze-competenze di natura informale, sostiene la motivazione all'apprendimento. In questo senso le attività di laboratorio permettono di valorizzare le differenze intersoggettive fornendo a ciascuno la possibilità di proporre e mettere in campo idee e prestazioni di cui si è poco consapevoli perché non adeguatamente sollecitate ed esercitate. La valorizzazione della centralità che i laboratori assegnano alla dimensione esperienziale, non implica la sottovalutazione della dimensione teorica, anzi, proprio in quanto 'spazio didattico specializzato' il laboratorio rivendica un suo proprio dispositivo teorico sia di natura investigativa che interpretativa. È infatti il fondamento teorico che contrassegna l'identità didattica del laboratorio come 'luogo della pratica', che assicura il successo formativo del 'fare' assieme alla promozione e alla produttività dell'innovazione. Quanto alla dimensione relazionale il laboratorio sostiene la promozione e lo sviluppo delle molteplici forme dello scambio comunicativo e facilitando le dinamiche di interazione offre molteplici occasioni per valorizzare la socializzazione e il reciproco sostegno. In tal senso si presenta come spazio privilegiato di una modalità di lavoro collaborativo e di aiuto

reciproco, in cui l'impegno personale è motivato e motiva al raggiungimento di un traguardo condiviso in quanto risultato degli sforzi di tutti i componenti del gruppo.

I processi cooperativi di insegnamento-apprendimento richiedono che le attività di laboratorio siano organizzate attorno al dialogo, al confronto, alla discussione, nonché al comune riconoscimento delle norme che regolano la vita sociale della comunità di lavoro. Tutto questo porta i soggetti a riflettere sulle proprie azioni e trovare risposte adattive, in relazione alle sollecitazioni provenienti dal contesto che li circonda. Il laboratorio inoltre favorisce l'*empowerment* delle risorse cognitive e motivazionali dei soggetti che compongono il gruppo, sollecitando processi di autodeterminazione e autorealizzazione. In sostanza il clima operativo del laboratorio riconosce nella collaborazione un principio di valore, ma anche una modalità operativa attraverso cui acquisire quelle competenze che rendono i soggetti capaci di affrontare efficacemente i problemi, il che, il più delle volte, comporta una modificazione del proprio comportamento. In sostanza il laboratorio è lo spazio didattico ideale in cui attraverso la valorizzazione di tutte le forme di intelligenza e di linguaggi interconnessi tra loro, s'intrecciano "mano e mente, ragione e immaginazione" (Frabboni, 2013, p. 82); in cui attraverso l'esercizio alla riflessione s'interviene strategicamente sui propri 'atti mentali', promuovendo lo sviluppo di competenze auto regolative per gestire e controllare la complessità del proprio mondo interno e del mondo esterno; in cui si esercita la propria creatività.

Kanizsa sostiene che in laboratorio lo studente abbia la possibilità di "riflettere sulla propria esperienza, sulle proprie rappresentazioni, sulle immagini di insegnante ideale che implicitamente incarna" (Kanizsa, 2004), sugli atteggiamenti nei confronti dello stesso insegnamento. Avviene dunque un processo di destrutturazione e ristrutturazione del modo di pensare la scuola e del modo di atteggiarsi e di comportarsi nei confronti dei futuri allievi. Secondo l'autrice in laboratorio dovrebbe svilupparsi apprendimento su specifici approcci epistemologici di una disciplina, dunque criteri di metodo didattico che orientano la ricerca con i bambini, non alla trasmissione di contenuti che vedrebbe il laboratorio diventare un'esercitazione di riproduzione culturale piuttosto che d'innovazione. Obiettivo dei Laboratori è quello di trasmettere una metodologia di lavoro e un atteggiamento, più che conoscenze specifiche, infatti è proprio

durante i laboratori che lo studente comincia a misurarsi con la propria professione, inizia a chiedersi come sarà il suo stile di insegnamento e come trattare i saperi nei campi di esperienza o nelle aree disciplinari.

4.8. Laboratori e saperi disciplinari

Nei laboratori si fa esperienza degli oggetti e dei sistemi simbolici culturali con cui i saperi umanistici, scientifici ed artistici si rappresentano e vengono comunicati; in laboratorio i formatori conducono gruppi di studenti attraverso un metodo esperienziale e praticano una ‘trasposizione didattica’ che coniuga il punto di vista ‘logico e quello psicologico’ (Bruner, 1995) di una disciplina. Per Bruner le ‘materie di studio’, invenzione della società ad alto livello di alfabetismo, hanno insite in sé le forme della cultura. Gli elementi strutturali di una disciplina sono quelle proposizioni che danno luogo a una data ‘metodologia di pensiero’, ma la disciplinizzazione dei fatti del mondo ha dato spesso luogo “ad uno studio spesso mnemonico e ripetitivo sui libri, alla proposizione di nozioni astratte disgiunte dall’esperienza e dal contatto diretto dell’ambiente intorno a noi” (Giordano, 2009, pp. 119-120), facendo sopravvivere misconcezioni nonostante lunghi periodi di scolarizzazione (Gardner, 1993). I modi in cui si propone l’insegnamento scientifico, nella prospettiva didattica di Giordano non rispettano i modi di crescere degli individui nella loro interezza e non permettono di raggiungere una conoscenza profonda e talvolta corretta rispetto ai contenuti e ai metodi. Meirieu (2007) sottolinea l’importanza, nel processo di insegnamento-apprendimento, di recuperare le domande fondamentali che si sono posti coloro che hanno dato avvio allo sviluppo dei saperi, tenendosi vicini e aperti ad uno sguardo curioso e interrogante tipico dei bambini. Astolfi, parla della “bellezza” dei saperi, del sapore che essi hanno grazie allo sguardo “alto e altro” che danno sul mondo, ogni disciplina è “una finestra sul mondo” che non assomiglia a nessun altra (Astolfi, 2008, p. 16). Le discipline sono “aperture intellettuali” e la natura o specificità propria di ogni disciplina risiede nella prospettiva che apre sul mondo, nel particolare punto di vista da cui permette di guardare le cose. Develay (1995), amplia la nozione di trasposizione didattica mettendo in evidenza l’apporto della soggettività dell’insegnante nel processo di trasformazione e adattamento dei saperi, lega dunque l’identità professionale del docente al rapporto col sapere che questi insegna costruito nel tempo. Prima di

imparare a mediare il sapere attraverso un lavoro di trasposizione, il futuro insegnante in laboratorio può recuperare il senso dell'esperienza diretta del mondo e della cultura, intrinsecamente inter e transdisciplinare (Morin, 2001, Rossi, 2011), senza codificarlo immediatamente in strutture astratte, spesso non comprese. Recenti studi mostrano il legame stretto tra l'esperienza corporea e fisica, che gli individui hanno nella vita quotidiana, e la costruzione di concetti astratti e strutture di ragionamento (Pitarresi, Giordano, 2004), concettualizzando astrazioni in termini concreti e usando idee e modi di ragionare basati sul sistema senso-motorio. L'esperienza del movimento nostro e degli oggetti, del peso e delle forze danno avvio a forme di conoscenza che, seppur ingenue e opposte alle verità scientifiche, rappresentano il modo in cui si costruiscono i concetti. L'insegnamento inserendosi in questo processo naturale, guida ad ampliare il campo dell'esperienza e quello della conoscenza formale e simbolica predisponendo esperienze o domande che riconducano ad esperienze originarie di curiosità e osservazione su di sé e sul mondo. Il sapere disciplinare e didattico-disciplinare in laboratorio si forma quindi attraverso attività di sperimentazione controllata per comprendere concetti comuni a una molteplicità di fenomeni, osservando più volte e ponendo domande per tentare ipotesi e interpretazioni o attraverso processi creativi in cui utilizzare una molteplicità di linguaggi espressivi.

4.9. I Laboratori per la formazione ai saperi 'pratici'

La modalità privilegiata "per capire la pratica è utilizzare la riflessività" (La Neve, 2005) come modalità di briefing in cui quasi ci si rivede in azione, in cui è "un rivedere il proprio film operativo" (ibidem, p. 142) in un distanziamento dall'azione; il laboratorio secondo La Neve permette questo lavoro di 'auto scopia', procedura di registrazione video delle azioni in aula per consentire appunto un'analisi a posteriori, in piccoli gruppi di principianti con l'assistenza di un tutor e l'affermazione dell'insegnante come pratico-riflessivo. La pratica riflessiva costituisce una dimensione in cui la professionalità è in continua evoluzione. Non è una disciplina, "non è nell'ordine dei saperi, ma nel rapporto ai saperi, a riguardo all'azione" (ibidem). È un orientamento bidirezionale che viaggia dalla teoria alla pratica e viceversa, riflessione nell'azione e sull'azione, in un'attività mentale di alto profitto, parzialmente cosciente, che utilizza saperi

dichiarativi e procedurali, e in cui l'azione deriva da un giudizio professionale, ovvero è il risultato di una riflessione nell'azione. La *reflective practice* si svolge come conversazione con le contingenze in corso d'opera, 'durante', e il laboratorio, incentrato sulla pratica riflessiva, si configura come luogo in cui le pratiche si fanno idee, le esperienze diventano concetti, le conoscenze si strutturano come teorie/saperi. La conoscenza che si costruisce in laboratorio è essenzialmente esplicita, costruita "in vista dell'azione e a seguito dell'azione" (ibidem, p. 143). In definitiva secondo La Neve il laboratorio si configura come luogo del fare e dell'apprendere operando, sede di progettazione e struttura polifunzionale, in cui si giunge a riconoscere la legittimazione della teoria e lo 'sdoganamento' della pratica integrati tra loro dinamicamente. In che modo il laboratorio forma al sapere pratico? Il sapere riferito alla prassi, all'azione, ma anche "ciò che gli attori costruiscono come guida e attribuzione di significato all'azione" (Agrati, 2008, p. 91), un'azione caratterizzata da ambiguità e imprevedibilità. Agrati evidenzia alcune caratteristiche principali del sapere pratico:

- unicità: individua elementi che sono propri di quella situazione e non di altre;
- intelligibilità: ricerca collegamenti e significati tra il maggior numero di elementi rispetto alla situazione data;
- è a posteriori: perché è riferito all'azione avvenuta, è riflessiva;
- è narrativo: inserisce in un contesto spazio-temporale ed è strettamente legato al bisogno di comunicare, attraverso il confronto con gli altri e con se stesso;
- valutatività e orientatività: è in grado di stimare rispetto ai significati individuati quale sia la miglior azione da intraprendere;
- esperienzialità: parte dall'esperienza del soggetto e produce conoscenza.

Il sapere pratico attraversa due movimenti: un primo di costruzione di significati dell'azione svolta; un secondo di rielaborazione dello stesso significato. Ecco quindi come la proposta di Agrati si basa sullo sviluppo delle capacità di osservazione, analisi e argomentazione della pratica. Con osservazione s'intende "sapere osservare l'azione nel suo svolgimento" (ibidem, p. 43), in essere, ma anche "sviluppare capacità osservativa della propria e dell'altrui pratica" (ibidem). La prima contribuisce a sviluppare la capacità di riflettere 'nell'azione', la seconda sviluppa la capacità di riflettere 'sull'azione' e si realizza in momenti differiti, come ad esempio in laboratorio. Lo studente impara ad osservare quando

“prende coscienza di sé in quanto osservatore dei propri rapporti con la situazione osservata, delle implicazioni personali nella raccolta di informazioni” e “attraverso il confronto con le osservazioni dei colleghi, svela ciò che nella sua storia personale, nelle sue motivazioni, guida la sua percezione e orienta il suo modo di vedere” (Postic, De Ketele, 1993, p. 15). L’osservatore è chiamato alla neutralità, ma anche alla partecipazione, proprio per questo deve rimanere attento e concentrato, per non cadere nell’illusione della dinamica soggettivo-oggettiva secondo cui ciò che si osserva non è la realtà obiettiva, ma la sua mediazione e un suo condizionamento. L’osservatore deve essere quindi cosciente delle proprie aspettative, seppur inconse, che possono indurlo a enfatizzare informazioni a scapito di altre. Il sapersi confrontare con altri diviene dunque uno strumento importantissimo per rimanere in un atteggiamento disponibile e prendere coscienza dei propri modelli. Sul piano della formazione l’osservazione consente all’insegnante di conoscere il contesto degli allievi, capire le dinamiche relazionali e riflettere su come intervenire.

Il sapere analizzare si identifica come raccordo tra il saper osservare e il saper argomentare e si può attribuire alla scomposizione degli elementi di una situazione in un primo momento, per poi giungere ad una ricomposizione di questi ultimi quando riconosce le letture della realtà non come universali, ma da sottoporre al giudizio degli altri. Saper analizzare come “la capacità di scomporre le caratteristiche della pratica agita per far emergere conflitti, decisioni, schemi di azioni che permettono di comprenderne il senso” (Agrati, 2008, p. 48), in questo senso è una pratica che aiuta l’insegnante a portare uno sguardo nuovo tramite una lettura distanziata dalla pratica vissuta e un reinquadramento dell’azione.

Saper argomentare permette di approfondire le proprie dinamiche metacognitive e consente di assumere un’apertura intersoggettiva e dialogica di accettazione dell’altro e di comportamento etico fondamentali nella formazione della professionalità dell’insegnante. Il laboratorio può essere definito “il luogo della riflessione sull’azione” (ibidem, p.101), in quanto permette di cogliere aspetti che lo svolgimento dell’azione maschera, oggettivando la situazione vissuta, la maniera in cui si è agito, assumendo il proprio comportamento criticamente e conferire ulteriori significati a posteriori tramite il confronto con gli altri. Inoltre il laboratorio è da intendere come una struttura protetta in cui lo studente, futuro insegnante, “produce pensiero a partire dall’azione” (ibidem, p.

102), nelle situazioni simulate, formulando ipotesi di lavoro, concordando criteri e modalità strategiche di risoluzione, producendo qualcosa ex novo. Nel laboratorio l'azione e la riflessione si trovano ad essere intrecciati nella costruzione del sapere individuale in una 'dinamica circolare', come la chiama Agrati, "che mette in osmosi teoria e pratica, il sapere formale e l'esperienza" (ibidem).

4.10 Modelli organizzativi e pedagogici dei Laboratori a SFP

I laboratori possono realizzarsi secondo quattro modelli organizzativi e pedagogici:

- il laboratorio mono-disciplinare come spazio in cui applicare quanto discusso negli insegnamenti di didattica disciplinare e affrontare problemi coerenti con situazioni di insegnamento reale;
- il laboratorio di didattica che vede la collaborazione tra pedagogisti didatti e disciplinari;
- la compresenza di laboratori didattici di area e laboratori di tirocinio;
- la compresenza di tre tipologie di laboratorio: di scienze dell'educazione, di didattica disciplinare e un laboratorio con funzione di integrazione tra i due.

Prendendo in esame i documenti statuari dei 28 corsi di laurea Agrati (2008) individua tre tipologie esistenti ad oggi:

- i laboratori didattici di Area 1 o di Area 2;
- i laboratori pedagogico-didattici;
- i laboratori riflessivi (Tirocinio indiretto).

Le originalità sono rappresentate dai laboratori pedagogico-didattici di Milano Bicocca, i laboratori di tirocinio dei corsi di Perugia, Padova e L'Aquila, e i laboratori scolastici in situazione del Suor Orsa di Napoli. I primi affrontano il lavoro di sviluppo di competenze come l'osservazione, la comunicazione, il tema degli spazi e dei materiali, solitamente collocate nel percorso di tirocinio; i secondi sono corrispondenti alla fase del Tirocinio indiretto e sono funzionali allo sviluppo di competenze di analisi delle pratiche; i terzi sono svolti nelle scuole che accolgono il tirocinio.

In questi ultimi anni la ricerca intorno ai Laboratori si è sviluppata nell'ambito di progetti sulla Valutazione della Didattica universitaria⁵⁰, di cui riprendiamo in

⁵⁰ Si fa riferimento al progetto PRIN coordinato a livello nazionale dalla Prof.ssa Semeraro. I nuclei di Lecce, Bari, Aosta e Padova si sono occupati della valutazione dei laboratori e sono stati coordinati dalla Prof.ssa Perucca. Le indagini condotte hanno riguardato: l'individuazione,

sintesi i risultati emersi da indagini sul campo. Tali studi sono significativi per due ragioni: il tentativo di comprendere le pratiche di laboratorio identificandone possibili indicatori di qualità e il coinvolgimento del punto di vista degli studenti, superando logica della qualità intesa come soddisfazione e gradimento e costruendo gli indicatori in modo multiprospettico (Bezzi, 2007). Inoltre dal confronto tra le percezioni di docenti e studenti possono essere tracciate piste per azioni di miglioramento e un'ulteriore esplicitazione del progetto formativo dei laboratori, soprattutto nei casi in cui è evidente una forte discrepanza tra i punti di vista dei diversi soggetti coinvolti.

L'indagine di Baldassarre e De Gregorio (2006) è uno studio di caso sui laboratori autobiografici realizzati presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bari. Lo studio è mirato a descrivere l'identità del laboratorio di Autobiografia attraverso i vissuti degli studenti. Nei laboratori autobiografici formativi lo studente ha la possibilità di:

- sperimentare la narrazione autobiografica come via per la propria formazione, attraverso la promozione di processi metacognitivi e metaemotivi;
- vivere l'esperienza del gruppo di narrazione autobiografica come strategia formativa, mediante la condivisione di vissuti;
- adottare la narrazione autobiografica come strumento di formazione per la costruzione della propria professionalità;
- apprendere metodi e tecniche per la costruzione di un setting autobiografico;
- imparare a utilizzare forme dell'arte e del linguaggio analogico per esprimere le proprie narrazioni.

Attraverso l'analisi metacognitiva gli studenti sono stati sollecitati ad esprimere al gruppo le proprie considerazioni in relazione alla metodologia adottata rispetto al setting formativo, all'approccio autobiografico e alla ricerca qualitativa (osservazione, diario di ricerca), al vissuto laboratoriale (emozioni provate, scoperte fatte, difese attivate) ai guadagni formativi (autoconsapevolezza, apprendimento cooperativo, professionalità) e alla valutazione dell'esperienza. L'indagine è volta a identificare le valutazioni espresse dagli studenti sulla qualità della didattica laboratoriale ad orientamento autobiografico, e verificare in che

attraverso indagini empiriche, della molteplicità di esperienze che caratterizzano oggi l'attività di laboratorio didattico in Italia al fine di derivarne criteri e metodi per la costruzione e la validazione di strumenti di interpretazione e valutazione; lo studio di casi sull'identità del momento laboratoriale quale luogo di costruzione delle competenze e infine una ricognizione sulle caratteristiche e sulle funzioni della didattica laboratoriale nell'ambito della riforma universitaria (Perrucca, 2005; Paparella, 2006).

modo il laboratorio abbia favorito la costruzione di una teoria soggettiva dell'educazione. L'indagine è stata condotta attraverso l'uso di questionari e una somministrazione pre e post. L'analisi dei questionari e i testi prodotti dagli studenti mostrano che i lavori proposti promuovono consapevolezza, la formazione di teorie personali sull'educazione e livelli crescenti di riflessione e di competenza valutativa. Nei vissuti degli studenti si evidenzia in prima istanza il fatto di non avere un'idea chiara di cosa sia il laboratorio, per quanto faccia parte in maniera istituzionale della didattica; la frequenza del laboratorio autobiografico ha sollecitato e reso possibile rivedere, ridefinire e risemantizzarne l'idea stessa. Il laboratorio tematizzato da Baldassarre non si configura come "spazio-tempo dimostrativo" dove "spettacularizzare la formazione" per "far vedere come si fa formazione"; va invece inteso come "spazio tempo di autentico lavoro (*labor*) educativo-formativo e pedagogico" su di sé, vissuto da ogni soggetto in un contesto di interazioni plurime e imprevedibili (Baldassarre, De Gregorio, 2006, p. 108). In questo 'spazio-tempo' si produce nuova esperienza mettendo in gioco il vissuto formativo e pedagogico per scoprirlo, risignificarlo, arricchirlo. Riportiamo i risultati principali sul tema degli obiettivi perseguiti dal laboratorio dal punto di vista degli studenti: l'innovazione pedagogica (20%), un saper fare relazionale (19%), il supporto alla ricerca (19%), lo sviluppo della didattica (11%), la comprensione di elementi teorici (11%), l'uso di un metodo (10 %). Relativamente ai metodi utilizzati prevale la percezione che i laboratori siano stati caratterizzati da lavori di gruppo per il 34%, da esperimenti e simulazioni per il 14%, da attività pratica per l'11%, da seminario di studio per il 10%.

Lo studio di Grange (2006) si configura invece come studio di casi effettuato su docenti responsabili di laboratorio e studenti dell'Università della Val D'Aosta. Il laboratorio è qui inteso come 'mediatore didattico' del trattamento manifesto del *transfer* degli apprendimenti (concettuali ed esperienziali), attraverso l'attivazione di conoscenze pregresse da far emergere in situazioni nuove, oltre che *transfer* per l'integrazione di competenze sociali e professionali. Il focus dello studio è finalizzato non tanto ad individuare le componenti della competenza, quanto al modo in cui la competenza si origina, valorizzando le dimensioni processuali dell'apprendimento, la dimensione educativa e promuovendo consapevolezza. I dati sono stati raccolti attraverso la somministrazione a 20 docenti, responsabili dei laboratori, e a 45 studenti, di cui 16 iscritti a pedagogia

dell'infanzia e 29 a SFP. Lo strumento è un questionario per la rilevazione degli atteggiamenti, con riferimento al grado di consapevolezza e alla percezione di alcuni fattori di qualità, oltre che alla soddisfazione percepita in merito ai laboratori stessi. Obiettivo primario è individuare indicatori di qualità del laboratorio. Le aree indagate fanno riferimento al setting spazio temporale da cui emergono risultati molto eterogenei in merito alla soddisfazione. L'apprezzamento relativo alla coerenza tra corsi, tirocinio e laboratori si attesta su un valore medio, la maggior parte dei laboratori sono monodisciplinari, in numero molto ridotto trasversali e interdisciplinari. Alcuni studenti osservano che il laboratorio consente di approfondire temi trattati nel corso, attraverso discussioni e dibattiti, configurandosi come seminario, mentre i docenti percepiscono unitarietà e congruenza tra insegnamenti e laboratori. La comunicazione in aula è riconosciuta come un indicatore alto o medio-alto di qualità e il lavoro di gruppo è lo strumento più utilizzato nelle dichiarazioni dei docenti, mentre l'84% degli studenti dichiara che il metodo maggiormente utilizzato dai docenti sia la lezione frontale. L'aspetto più interessante del lavoro di Grange consiste nell'aver individuato categorie attraverso cui esprimere la rilevanza formativa di tale dispositivo:

- confronto sui significati e sul valore del compito proposto;
- esplicitazione dei criteri di riuscita;
- controllabilità del compito da parte degli studenti;
- verifica dei prodotti e dei processi di apprendimento;
- autoverifica e regolazione del processo formativo;
- implementazione di strategie di anticipazione, pianificazione, gestione, valutazione di eventi e fenomeni;
- confronto sulla mobilitazione delle risorse in situazione;
- confronto sul riconoscimento e l'interpretazione di fenomeni alla luce di concetti e teorie;
- riconoscimento e messa in atto critica di performance competenti in relazione al profilo in uscita.

Lo studio di Restiglian (2010), presenta l'esperienza del modello padovano in cui "la riflessività si pone come 'collante' dell'approccio tra teoria e pratica, approccio che nella pratica si traduce in una didattica integrata costituita di insegnamenti-laboratori-tirocinio e dove il laboratorio diventa il luogo nel quale

s'impura facendo" (Kanizsa, Gelati, 2010, p. 107). I Laboratori sono i luoghi dove più di altri si offre un contributo determinante allo sviluppo di competenze professionali spendibili direttamente nel mondo del lavoro. Restiglian ha raccolto 483 questionari somministrati a studenti e 42 interviste a Presidi, docenti e tutor, indagando le loro percezioni su 23 laboratori afferenti a 7 corsi di laurea della Facoltà di Scienze della Formazione. Le scale Likert, su cui è stato richiesto di esprimere accordo o meno su batterie di affermazioni, fanno riferimento ai contenuti dei laboratori, le relazioni laboratorio curricolo, gli obiettivi dei laboratori, l'organizzazione, i processi attivati, la valutazione. Gli aspetti critici che emergono sono connessi all'organizzazione, per la mancanza di spazi adeguati o di tempi utili per l'elaborazione; emerge invece apprezzamento per la connessione alla futura attività professionale. Le attività più ricorrenti sono la discussione, il confronto in gruppo, la costruzione di prodotti individuali e di gruppo; rilevanti le lezioni di solito brevi e funzionali al lavoro pratico. L'analisi dei dati ha portato all'identificazione di modelli prevalenti, in particolare a SFP prevalgono 'il modello applicativo operativo' (acquisizione di contenuti teorici disciplinari, applicazione pratica di modelli teorici, apprendere a documentare esperienze e risultati) e un 'modello per l'elaborazione e la costruzione dei saperi' (integrazione di saperi teorici derivanti da più discipline, elaborazione di contenuti pratici, costruzione condivisa delle conoscenze, apprendere a integrare conoscenze teoriche, pratiche e professionali, coinvolgimento nella costruzione dei saperi). Nel primo modello gli studenti sono chiamati ad acquisire e approfondire contenuti teorico disciplinari, ad applicare nella pratica modelli teorici, strumenti, tecniche da acquisire, abilità ad operationalizzare concetti acquisiti nel corso, a passare dalla prospettiva teorica alla promozione di abilità operative, a poter esercitare abilità in un contesto protetto, a sperimentare concretamente metodologie e tecniche già conosciute. "L'ambito è direttamente riferibile all'approccio razionalista-operativo e il laboratorio corrispondente attiva processi in funzione di obiettivi disciplinari e operativi" (Restiglian, 2010). Il secondo modello forma competenze metodologico didattiche integrando teoria e pratica con il tirocinio, stimola al confronto mediante pratiche collaborative e consente di costruire strumenti e materiali, ma anche di approfondire tematiche affrontate nei corsi.

Si configura dunque una pluralità di modelli organizzativi e formativi che ruotano intorno a tre nuclei concettuali comuni: il nesso tra saperi teorici e saperi pratici; l'apprendimento esperienziale in setting di gruppo e i processi di transfer dai luoghi della formazione universitaria ai luoghi della pratica professionale.

4.11. Centralità della relazione e immagini d'infanzia

Il 'modello formativo' dell'Università Bicocca, di cui ho analizzato un particolare dispositivo formativo nel mio studio empirico, è stato esposto nel testo *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione* a cura di Elisabetta Nigris (2004). È dunque necessario, prima di addentrarci nella ricostruzione storica, evidenziare alcuni temi centrali del progetto formativo di Bicocca, che considero modello di sfondo dell'intera proposta formativa.

Nel contributo *La relazione insegnante-bambino nel contesto istituzionale*, Mantovani (2004) esplicita le ragioni per cui il tema delle relazioni tra insegnanti e bambini sia centrale nel progetto formativo dei futuri maestri e sottolinea come uno dei punti di riferimento principali sia il tentativo di “non slegare mai la scelta delle metodologie e degli strumenti (dell'insegnamento) dal destinatario dei nostri interventi: per chi si insegna? Chi sono coloro a cui indirizziamo un certo percorso educativo e didattico? Chi sono, fisicamente, comportamentalmente, psicologicamente, nella loro complessità i bambini che oggi troviamo nelle nostre scuole?” (ibidem, p. 28). L'invito di Mantovani, pensando alle connotazioni che può assumere un percorso di formazione iniziale per i maestri, e superando logiche meramente compilative delle competenze, i cosiddetti *référentiel des compétences*, richiama a due aspetti essenziali dell'educazione e della pedagogia dell'infanzia: la centralità dell'elemento relazionale e 'l'idea di bambino'⁵¹. Gli

⁵¹ L'infanzia è qui da intendersi non tanto come categoria biologica, ma come categoria sociale. Ogni cultura nel tempo ha costruito un'idea sociale dei bambini che secondo Postman (2005), nella sua ricostruzione storica sull'origine e le evoluzioni dell'infanzia, nasce nel rinascimento come grande invenzione “forse la più umanistica” dell'epoca. Il sociologo connette la nascita di tale categoria sociale all'invenzione dei libri stampati e al conseguente percorso di alfabetizzazione, che in primo luogo cambiò l'idea di uomo adulto in uomo alfabetizzato, che iniziava a lasciare “indietro i bambini” (Postman). Dall'invenzione della stampa in poi i giovani avrebbero dovuto divenire adulti e conseguire questa meta imparando a leggere e a scrivere, da qui rinacquero le scuole europee. Postman prosegue la sua indagine rilevando che nei secoli XVI e XVII il bambino divenne sempre di più oggetto di rispetto, considerato un individuo con necessità ed esigenze speciali e il bisogno di essere separato e protetto dal mondo degli adulti. La prima infanzia terminava nel momento in cui si raggiungeva il controllo del linguaggio e, nella seconda infanzia andava assolto il compito di insegnare a leggere e scrivere e di assumere autocontrollo verso forme di ragionamento astratto, dentro a spazi e tempi costrittivi, rispetto alla propensione naturale al movimento e alle energie creative spontanee. Il tipo di educazione formale che veniva

insegnanti nel loro agire dovranno coltivare un pensiero relazionale che si dipana su dimensioni diverse, macro-eso-meso-micro sistemiche intrapersonali ed interpersonali, cognitive ed emotive, e che tengano conto in modo irrinunciabile della necessità per l'insegnante d'interpretare e comprendere i bambini con cui ci si relaziona. Il pensiero relazionale è un modo di conoscere (Bateson, 1976, Morin, 2000) ed è anche un modo di agire; ha in sé una dimensione epistemologica che richiede preparazione e concettualizzazione dei saperi, che nascono dalle pratiche, e delle scienze dell'educazione, ma anche una dimensione etica.

“L'educazione è pratica fondamentale per il fiorire di una civiltà. Investire nell'educazione è quindi essenziale. Specificatamente investire nell'educazione scolastica significa innanzi tutto convogliare risorse nella formazione dei docenti, perché la qualità dell'educazione dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze è direttamente proporzionale alla qualità della competenza del personale docente.” (Mortari, 2009, p. 9).

La qualità dell'educazione dei bambini e delle bambine è da concepirsi dunque in relazione anche alle diverse immagini di infanzia e di bambino che si sono succedute lungo lo sviluppo della società occidentale e che ogni educatore e insegnante costruisce a partire dalle proprie autobiografie infantili, dalla formazione in preparazione al divenire insegnante e poi nelle pratiche professionali. Tali immagini sono generative di pratiche e di teorie sul come prendersi cura dei bambini, come educarli, cosa (i contenuti pedagogici, i concetti e le conoscenze disciplinari) e come insegnare loro, come dimostrato dalle diverse

costruendosi, spiega le reazioni di Rousseau e la nascita di un'educazione 'romantica'. Successivamente, nei secoli XVIII e XIX, permeati dall'illuminismo culturale e da processi di industrializzazione, si sviluppa l'idea di un'istruzione da parte delle istituzioni Statali, che iniziano ad assumersi la responsabilità dell'alfabetizzazione e prende avvio la cultura dei diritti dell'infanzia. Nel clima illuministico due filosofi furono essenziali per l'evolversi della costruzione sociale dell'infanzia: Locke, con i *Pensieri sull'educazione* (1693) che stabilì un nesso tra istruzione formale e infanzia, proponendo un'educazione che curasse le preziose risorse del bambino e ne coltivasse lo sviluppo intellettuale e l'autocontrollo; e Rousseau, che con *Emilio* fu il primo a teorizzare il Bambino non come mezzo per arrivare all'età adulta, ma come individuo importante di per sé. Pestalozzi, Froebel, Montessori e Piaget possono essere considerati debitori di tale idea, che prese forma e si definì in maniera compiuta nel paradigma della modernità con il pensiero di Freud e di Dewey: al bambino si riconoscono caratteristiche proprie di pensiero e di sviluppo emotivo, una curiosità ed esuberanza da non soffocare, una propria personalità da guidare in modo rispettoso verso la capacità di autocontrollo e di ragionamento autonomo. Il '900 è stato definito il secolo dell'infanzia per l'enorme sviluppo di conoscenze sui bambini dovute ad autori come Piaget e Wallon e al movimento delle pedagogie attive.

scienze umane che si occupano dell'educazione dei bambini. Molta retorica nei documenti istituzionali e la convergenza degli esiti a cui è pervenuta gran parte della ricerca in psicologia dello sviluppo del '900 hanno messo il bambino al centro delle nostre pratiche pedagogiche (Dahlberg, Moss, Pence, 2003), una concezione definita 'modernista' che intende il bambino "unificato, reificato, essenzializzato al centro del mondo" (ibidem p. 74).

La prospettiva postmoderna decentralizza al contrario il bambino raffigurandolo come esistente attraverso le sue relazioni con gli altri e sempre in relazione a specifici contesti. Tale prospettiva assume l'esistenza di molte infanzie costruite nella nostra interpretazione di ciò che i bambini sono o dovrebbero essere. Da questa prospettiva diviene essenziale nel lavoro dell'insegnante una comprensione riflessiva sulle immagini d'infanzia di cui si è portatori, e la consapevolezza delle scelte che comporta assumere una certa idea di infanzia e di bambino, immagini che incontrano la realtà dei contesti e delle relazioni, per propria natura unici ed irripetibili, in cui l'insegnante agisce con stili particolari e decide cosa fare e come comportarsi in base ad una lettura immediata o mediata dei feedback reciproci tra sé e i bambini e delle attività in atto. L'opzione data dal processo di scelta richiama la dimensione etica e politica dell'agire educativo didattico (Damiano, 2007a; Mortari, 2009) che si sviluppa nelle riflessioni sulla crisi dell'idea di una professionalità educativa declinata in senso tecnico-scientifico-applicativo verso una legittimazione degli aspetti deontologici del mestiere dell'educare. Il rapporto educativo si contraddistingue per l'asimmetria e l'esercizio di potere dell'adulto verso il bambino, e allo stesso tempo per l'intenzionalità caratterizzata dal progetto di formazione di un soggetto autonomo e critico; inoltre non esistendo relazione di causalità diretta e lineare tra processi di insegnamento e apprendimento, gli esiti della formazione sono rappresentabili come uno sforzo congiunto e reciproco tra tutti i soggetti coinvolti. Il 'sapere scolastico' per potere diventare formativo, e ispirare modi di fare e di essere, deve essere l'esito di una relazione intima e affettiva tra adulto e bambino, che coopera in egual misura con l'insegnante responsabile impegnato in una negoziazione continua e pubblica. Secondo Damiano le credenze, il potere e il negoziato rendono la professione dell'insegnante un'impresa a carattere morale. Da una prospettiva esistenzialista e fenomenologica Mortari (2009) analizza il concetto di etica in relazione al concetto di ricerca educativa e di pratica educativa, una

ricerca che si fa ‘con’ e ‘per’ i bambini. Secondo l’autrice c’è comprensione autentica quando si allestisce una relazione autentica con l’altro e la comprensione dell’esperienza dell’altro implica la cura dell’altro perché s’instauri un clima di accettazione, comprensione e ascolto. Il riferimento è qui alla filosofia aristotelica dell’Etica Nicomachea da un lato e a Levinas dall’altro; al fondo una concezione pluralista che intende l’etica non come una teoria generale in grado di definire l’esperienza umana, ma come teoria situazionale che conduce ad agire secondo una retta ragione e un’attenzione al singolo caso specifico, producendo una pluralità di saperi che si collocano ad un livello intermedio di generalità. L’etica è un orientamento che incorpora nella pratica dell’azione la ricerca del bene per l’altro, promuovendo condizioni che facilitino benessere; in questo senso l’etica della cura e dell’azione educativa sono molto prossime e poiché l’etica non si materializza in discorsi di principio è da considerarsi intrinsecamente una pratica di relazione con l’altro. L’etica della cura nell’esperienza educativa e di ricerca con i bambini implica alcune ‘direzionalità’: l’aver rispetto, che Mortari sintetizza con l’espressione “è imperativo evitare la neutralizzazione dell’altro dentro i propri discorsi” (Mortari, 2009, p. 64) e sentirsi responsabili dei bambini, concepiti come ontologicamente vulnerabili. Questa consapevolezza, nell’ottica di etica della cura, genera il senso di responsabilità che porta a vigilare su quello che si fa e si dice valutando continuamente se la qualità del proprio agire è etica; e, infine, a offrire esperienze positive.

Secondo Mantovani, le ragioni dell’impegno e le scelte rispetto all’approccio didattico o alle strategie d’intervento da adottare, così come i comportamenti che vengono messi in atto concretamente, sono strettamente legati all’emergere delle idee sul proprio ruolo e delle immagini più o meno idealizzate dei bambini e delle relazioni nei contesti educativi. Come dimostrano Mantovani (2004), Nigris (2004), Kanizsa (2007a) affermare la centralità della relazione e dire che la relazione va usata come strumento fondamentale, non significa nel modo più assoluto contrapporre l’attenzione relazionale al ruolo culturale dei docenti, né sottovalutare l’apprendimento nell’ambito delle discipline; star bene a scuola, sentirsi riconosciuti come individui sono basi necessarie, anche se non sufficienti, per accettare e reggere l’impegno dello studio. Il rapporto con una certa disciplina, la rappresentazione che ne si ha, l’impostazione epistemologica assunta dall’insegnante hanno un’influenza notevole sull’atteggiamento dei bambini verso

l'area del sapere a cui vengono avvicinati, sia in termini emotivi che cognitivi. La qualità delle relazioni incide quindi sull'atteggiamento verso l'esplorazione, la conoscenza, la stima di sé dei bambini come capaci di apprendere. Il benessere relazionale, l'efficacia metodologica dell'insegnante e la sua capacità di declinare contenuti e metodi in una direzione socioaffettiva e relazionale hanno forte influenza sulla motivazione ad apprendere (Carugati, Selleri, 1996).

La logica etica della professione insegnante e la centralità del tema della relazione nella preparazione degli insegnanti si accorda a una delle possibili immagini di infanzia⁵² (Dahlberg, Moss, Pence, 2003) sviluppate recentemente nei discorsi del mondo dei pratici e nella ricerca. Si tratta dell'immagine che vede il bambino come un co-costruttore di conoscenza, identità e cultura ben rappresentato dalla pedagogia di Malaguzzi, un bambino dunque, così come l'insegnante, in relazione. Un'immagine che emerge anche in diverse aree di ricerca, prospettive postmoderniste e socio-costruttiviste in ambito filosofico, psicologico, sociologico, che hanno determinato un nuovo paradigma dell'infanzia. I bambini da questo punto di vista sono sia parte della famiglia, sia separati da essa, con interessi che possono anche non coincidere con quelli della famiglia. Hanno un posto riconosciuto e indipendente nella società, con i loro diritti come esseri umani individuali e membri a pieno titolo della società stessa.

Secondo questo nuovo paradigma:

- l'infanzia è una costruzione sociale realizzata sia 'per' i bambini che 'dai' bambini all'interno di un complesso di relazioni sociali negoziate attivamente; l'infanzia è un fatto biologico, ma il modo in cui viene pensata e interpretata è socialmente determinato;

⁵² Secondo Dahlberg, Moss e Pence (2003) altre immagini d'infanzia s'impongono nei discorsi dominanti influenzando l'intera ecologia dei sistemi educativi e scolastici. La prima immagine: il bambino come conoscenza, identità e riproduttore di cultura. Evoca l'idea di tabula rasa di Locke, il bambino va preparato ad esser pronto per ricevere e riprodurre conformandosi ai saperi curricolari e precostituiti. La seconda immagine: il bambino è capitale umano in vista del futuro in cui si compirà la sua realizzazione attraverso il raggiungimento di traguardi graduali e obiettivi di competenza per imparare ad essere flessibile e competitivo. La terza immagine: il bambino innocente nell'Età dell'oro della vita, è il bambino di Rousseau che esprime tutta la fiducia nella capacità di autoregolarsi, un bambino da proteggere dal mondo corrotto, violento e oppressivo. La quarta immagine: il bambino come essere naturale o il bambino scientifico delle basi biologiche, un bambino dalle proprietà universali e dalle capacità intrinseche il cui sviluppo è visto come un processo innato, obbediente a leggi naturali; è un bambino astratto e decontestualizzato, ridotto a categorie separate e misurabili.

- l'infanzia come costruzione sociale è sempre contestualizzata in relazione al tempo, allo spazio e alla cultura, e cambia a seconda del ceto sociale, del sesso e di altre condizioni socioeconomiche;
- i bambini sono attori sociali con potere d'intervento sul mondo e su loro stessi;
- i bambini hanno una loro voce e dovrebbero essere coinvolti nella comprensione e nell'interpretazione dell'infanzia stessa. Quello che i bambini apprendono emergerebbe dunque nel processo di sviluppo del sé e della costruzione sociale, dal momento che non subiscono passivamente la loro esperienza, ma diventano agenti attivi nella loro socializzazione.

La centralità del punto di vista relazionale nell'immagine del bambino, dell'insegnante e del sapere, è infine chiave di lettura interpretativa del post-costruttivismo nella ricerca didattica. In questa direzione l'oscillazione tra il punto di vista dello studente e quello dell'insegnante, nel processo di progettazione dei dispositivi in cui si colloca la dinamica relazionale, è un aspetto sottolineato da Wenger (2003), per cui l'apprendimento non si può progettare perché appartiene "al mondo dell'esperienza e della pratica. Segue la negoziazione di significato; si sviluppa con le sue regole. S'infiltra nelle incrinature, crea delle incrinature. L'apprendimento si determina comunque, con o senza la progettazione" (Wenger, 2003, p. 251).

La competenza dell'insegnante esperto nel progettare l'esperienza e nel gestire flessibilmente la relazione con i bambini e con gli oggetti culturali e i sistemi simbolici, consiste dunque nell'abilità di sapere analizzare il contesto e organizzare esperienze adeguate, scegliendo e prendendo decisioni con criteri chiari e consapevoli secondo una logica definita di *bricolage* (Damiano, 1995; Pellerey, 2008), in cui alcuni pensieri forti guidano l'azione operando con ciò che si ha a disposizione in quel preciso momento. È una saggezza pratica intrisa della propria filosofia educativa e di un proprio approccio etico.

II Parte

Presentazione della ricerca empirica

Capitolo 5

I Laboratori Pedagogico Didattici del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria-Università di Milano Bicocca

5.1.Finalità e obiettivi dell'indagine

La Prima Parte del nostro studio ha indagato le dimensioni che contraddistinguono l'approccio laboratoriale a scuola e all'università e sull'approccio nella formazione degli insegnanti di Bicocca (Nigris, 2004) e ci ha interrogato sulla complessità dei processi implicati nella formazione professionale di base degli insegnanti in particolare sulla formazione della loro identità professionale e sulle competenze attese. In questa Seconda Parte presentiamo lo studio empirico.

La ricognizione della letteratura sulla professione dell'insegnante e sulla metodologia laboratoriale nella didattica universitaria mi ha permesso di guardare da una prospettiva politico-sociale e storica il tema dei Laboratori, tentando di mostrare come l'analisi di un dispositivo implichi una focalizzazione ampia se vuole mantenersi aderente alla complessità di ciò che accade nell'esperienza. La letteratura sulla formazione insegnante ha messo in evidenza come siano sempre più necessarie ricerche volte ad indagare le pratiche e come questo implichi la ricerca di metodologie complesse, sofisticate e che vedano coinvolti in modo collaborativo i protagonisti. La pratica tende a sfuggire ad una concettualizzazione chiara e alla formalizzazione, ma la ricerca se effettivamente partecipata può contribuire per lo meno a fare luce su alcuni processi e dimensioni. Inoltre questioni propriamente etiche e strettamente connesse alle visioni del mondo di ogni individuo investono insegnanti e formatori di una domanda di responsabilità. Non c'è insegnante che non affermi di voler il 'bene' o 'il meglio' per i suoi allievi, ma l'esperienza si mostra in tutte le sue contraddizioni e ambiguità e dunque ai futuri insegnanti richiede l'attivarsi di un pensiero riflessivo e anticipatore, chiede inoltre che la motivazione si mantenga viva nel tempo e che prenda forma una 'passione' per la relazione con i bambini (Mantovani, 2004).

Quando s'incontra il campo sia ha dunque a che fare con un sistema certamente poco chiaro, non a caso la ricerca sulle pratiche degli insegnanti e sulla loro formazione ha messo a punto metodologie complesse e strategie sofisticate per poter comprendere l'agire pedagogico didattico da un lato o il suo 'apprendistato'. Un dispositivo formativo non è un insieme di tecniche e procedure a cui ci si addestra facilmente, anche se l'esercizio della tecnica può dare origine all'esperienza, ma un 'artefatto cognitivo' (Rossi, Toppano, 2009) e sociale, espressione di processi culturali ampi, di una cultura dell'insegnamento e apprendimento di campi del sapere e di teorie formalizzate ed implicite che sembrano lontane dalla pratica, ma che di fatto sostanziano la presa di decisione e l'intenzionalità. Prendere in esame un dispositivo, significa inoltre accostarsi ad un modo di intendere la relazione tra adulti e bambini, agli aspetti politici ed etici implicati nell'insegnamento e nella formazione. Questi sono alcuni dei pensieri che come "concetti sensibilizzanti" (Bowen, 2008) mi introducono allo studio della didattica laboratoriale nei processi di formazione iniziale dei maestri, concetti che mi hanno guidato nella definizione delle domande e nella messa a punto del disegno complessivo. Dunque ci si è serviti di concetti emersi nello studio della letteratura che ne rappresentano, più che ipotesi definite o schemi da utilizzare in fase di analisi dei dati, direzioni del pensiero. I concetti sensibilizzanti, a differenza delle ipotesi, non mirano a chiudere in una definizione tutti gli elementi di una stessa classe di oggetti, ma "offrono all'indagine sociale un senso generale, una guida per accostarsi a un tema, quindi anziché dare chiare prescrizioni su cosa vedere semplicemente fornisce indicazioni sulla direzione verso cui guardare" (Tarozzi, 2008, p. 65). La ricerca in educazione nasce e si sviluppa sia sul versante teoretico, sia su quello empirico: due piani tra loro strettamente correlati ed interconnessi, in continua evoluzione dialogica. L'intento della ricerca pedagogica è volto alla costruzione di un sapere di tipo prassico, che sappia dunque orientare la pratica formativa.

"Seguendo la nota argomentazione teorica deweyana [...] fare ricerca significa approfondire in modo scientifico, e dunque avvalendosi di un metodo, la natura di un fenomeno. Significa attivare un processo d'indagine esplicito a partire da una situazione 'perturbante' di incertezza, di dubbio o di instabilità. [...] La ricerca nasce da una situazione problematica, da una curiosità scientifica o da un problema concreto e, dotandosi di un metodo e dichiarando i propri fini, tenta di indagare e di comprendere nel dettaglio la situazione o il

fenomeno che solleva dubbi o perplessità per migliorare la situazione.” (Bove, 2009, p. 21)

Cercheremo dunque di descrivere il percorso di indagine intrapreso nello studio empirico per rendere evidenti i processi attivati.

Il superamento di concezioni oggettivistiche della ricerca scientifica, che postulava la disgiunzione del processo di costruzione del sapere dal contesto in virtù di una ragione epistemica “disincarnata”, ha messo in primo piano “l’implicazione del ricercatore nel progetto di ricerca”, (Mortari, p. 221) che assume connotati soggettivi e socioculturali ben precisi. Il ricercatore è chiamato dunque a praticare un atteggiamento epistemicamente vigile sui processi di elaborazione della propria conoscenza aprendosi al dialogo e al confronto critico. È chiamato inoltre a sospendere l’interrogazione sull’oggetto per interrogare se stesso in relazione al processo attivato. Un’attenta ricostruzione ed elaborazione critica del processo consente di riconoscere e definire i tratti caratterizzanti, i paradigmi di sfondo, le ragioni e i metodi d’indagine scelti.

Per indagare ‘il campo’ (Mantovani, 1995), ci siamo mossi entro l’orizzonte del ‘paradigma ecologico’ (Mortari, 2007, p. 30), prospettiva che supera la visione deterministica del reale, ne adotta una evolutiva concependo la vita come continua emergenza di leggi immanenti; la vita è dunque un processo autopoietico in cui accade sempre qualcosa di nuovo che non può essere anticipato. La conoscenza non è isomorfa alla realtà, soggetto e oggetto sono strutturalmente accoppiati e conoscere, seguendo il principio batesoniano significa cercare ‘la struttura che connette’. Abbiamo quindi assunto una prospettiva epistemologica naturalistica. Infatti lo studio condotto in Università con docenti, studenti ed ex studenti e avviene nel luogo in cui il fenomeno accade (Lincoln, Guba, 1985). La localizzazione nel setting naturale ha la sua ragione nel fatto che qualunque fenomeno trova significato nel contesto. Si tratta dunque di un’indagine qualitativa che tenta di comprendere la fenomenologia dei processi formativi dei Laboratori Pedagogico Didattici (LPD) concependo l’evento educativo come “sistema evolutivo e genetico di eventi che generano cambiamenti (attesi o imprevisti) in coloro che entrano a far parte di questo sistema o lo creano mediante le relazioni e attribuzioni tra loro intrattenute o reciprocamente assegnate” (Demetrio, 1992, p. 123). Secondo Mantovani inoltre il valore qualitativo della ricerca avrebbe il merito intrinseco di “rivalutare il momento

teorico della ricerca” (Mantovani, 1995, p. 30). È prevalso dunque l’interesse per l’analisi e la comprensione delle situazioni rispetto a pretese di validità generale.

Oggetto del nostro studio sono i LPD e più in particolare la didattica laboratoriale dal punto di vista di chi li ha progettati e di chi ne ha fruito durante il percorso di formazione iniziale all’insegnamento. In particolare ci interessa comprendere quali apprendimenti genera e a quali condizioni. Conoscere in profondità un approccio formativo ci ha interrogato sui significati dei termini ‘approccio’ e ‘modello’. Mentre per approccio si fa riferimento ad una modalità di avvicinarsi e interpretare un ‘modello’, con ‘modello’ si intende una fitta rete di teorie sulla natura e sui processi educativi e sui contesti in cui si realizzano (Baldacci, 2010b).

Il ‘modello’ secondo la prospettiva problematicista appare in una duplice forma: teoretica da un lato e prassica dall’altro. Come configurazione teoretica rappresenta le filosofie educative di sfondo e gli approcci paradigmatici ed epistemologici ad essi correlate; come configurazione prassica rappresenta un ‘progetto pedagogico’, ossia un artefatto che integra teorie delle scienze dell’educazione con dimensioni etiche da un lato e politiche dall’altro. Le tre dimensioni dell’educare, dell’istruire e del formare (Cambi, 2005) sono infatti accomunate dal loro essere sempre dotate di intenzionalità e direzioni organizzando contesti e dando forma alle pratiche. Il rapporto teoria-prassi rappresenta uno dei nodi cruciali della pedagogia. Si tratta indubbiamente di un rapporto da concepire in chiave di unità dialettica (Baldacci, 2010). Tali consapevolezza hanno comportato innanzitutto la decisione di assumersi la responsabilità di un percorso che rispondesse della natura complessa insita nell’oggetto di analisi stesso, una responsabilità etica ed epistemologica al tempo stesso (Mortari, 2007). Una tale complessità non può che essere affrontata riferendosi ad una molteplicità di paradigmi da intendersi non in modo applicativo, bensì come punti d’osservazione multiprospettici per l’indagine di un fenomeno. Illustro brevemente a quali paradigmi ho fatto riferimento nell’indagine empirica.

L’approccio problematicista (Baldacci, 2010) è particolarmente fecondo per comprendere la natura di un ‘modello educativo’. Nella prospettiva problematicista infatti il rapporto tra teoria pedagogica e prassi educativa è mediato dal modello educativo. Il modello educativo ha una doppia faccia: “da un

lato ha una portata normativa verso la prassi, dall'altro reca in sé una teoria implicita che è suscettibile d'analisi in sede teorica o meta-teorica" (Baldacci, 2010, p. 13). Le teorie implicite sono state definite da Bruner 'pedagogie popolari' e da Shulman 'Pensiero degli Insegnanti'. Le credenze sono domini organizzati in modo narrativo che articolano le informazioni intorno ad un fenomeno, guidano l'azione e offrono un modello di interpretazione. Dal punto di vista pragmatista (Mantovani, 1995, Mortari, 2009) a validare una teoria e una ricerca educativa non sarebbe la sua sofisticazione teoretica o il suo conformarsi a criteri delle scienze sociali, ma la sua capacità di risolvere problemi educativi e di migliorarne la pratica. "I pratici sentono la necessità di una ricerca utile [...] capace di introdurre miglioramenti nel reale" (Mortari, 2007, p. 38). In questa ricerca consideriamo 'pratici' i docenti universitari nella loro funzione di formatori oltre che di ricercatori. Questo cambio di prospettiva ci è sembrato adeguato e coerente con la natura stessa del problema indagato. Il Laboratorio, di cui i docenti sono referenti è luogo di indissolubile connessione e di superamento di una visione antinomica tra teoria e pratica (cfr. cap. 4) progettato da 'pratici' e 'teorici' insieme, con la funzione precisa di oltrepassare confini, con la consapevolezza della sfida che questo comporta (cfr. cap. 1).

L'indagine empirica condotta presso l'università di Milano Bicocca si è configurata come studio di caso volto a conoscere le caratteristiche dei Laboratori Pedagogico Didattici, così come si sono andati declinando nelle pratiche della didattica universitaria. La scelta dell'oggetto di questa ricerca è stata orientata dalla richiesta della Direzione del Dipartimento di Scienze Umane e del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (il campo) ad intraprendere un percorso conoscitivo sui LPD per proseguire uno studio precedente (Frigerio, 2010) da cui emergevano nuove curiosità. Nel 2010 inoltre SFP ha cambiato ordinamento e i LPD diventano attività integrative dei singoli Insegnamenti, aumentano in modo cospicuo di numero (oggi sono 25, rispetto ai 12 del vecchio ordinamento) e lo statuto si è modificato anche perché gli studenti sono valutati in sede d'esame in merito alle attività di LPD. Uno studio che in profondità colga il senso degli apprendimenti, che possono avvenire durante attività laboratoriali, e che al contempo ne descriva in modo più leggibile e condiviso il progetto formativo, potrebbe fornire conoscenze utili per accompagnare la transizione.

I LPD sono, come discusso nella prima parte, una delle esperienze d'innovazione nella didattica universitaria all'interno della nuova formazione 'magistrale' e sono stati negli ultimi anni oggetto d'indagine in alcuni corsi di laurea italiani (cfr. cap. 4). Nei diversi Atenei i Laboratori hanno preso corpo dando vita ad una molteplicità di modelli pedagogico organizzativi; il modello di Bicocca viene riconosciuto per la sua originalità in particolare per avere inteso il Laboratorio come 'ponte' (Agrati, 2008) tra gli insegnamenti delle scienze dell'educazione e le discipline caratterizzanti, oggetto del curriculum scolastico nelle scuole dell'infanzia e primarie. Cercando integrazioni disciplinari. La letteratura che renda evidente la natura di questa 'originalità' è scarsa, resta da comprendere quali siano i motivi di tale scelta e gli esiti raggiunti a distanza di 14 anni. In un recente sondaggio sulla valutazione del curriculum universitario da parte di ex studenti di Scienze della Formazione Primaria, condotto presso l'Ateneo di Modena e Reggio Emilia (Antonietti et al., 2007), emerge, in controtendenza con altri sondaggi analoghi (Vannini, Mantovani, 2007), una valutazione molto positiva degli studenti sull' 'utilità professionale' dei Laboratori. Gli studenti, ora insegnanti, valutano complessivamente meno utile il Tirocinio delle attività di Laboratorio. Secondo Cardarello (2010) con 'utilità professionale' gli ex studenti intendono la prossimità alla scuola reale, dunque avere imparato in Laboratorio strumenti funzionali alla loro professione. Tale sondaggio non ha rilevato le ragioni di questa 'utilità', né mostra quali competenze siano state maturate frequentando i Laboratori o quali elementi siano stati di vantaggio durante i processi formativi. Per altro, il dato sull'efficacia formativa dei LPD è confermato anche in un altro sondaggio condotto nell'a.a. 2008/2009 presso l'Ateneo di Milano Bicocca, per noi punto di partenza di questo studio, sondaggio volto a rilevare il gradimento degli studenti attraverso l'uso di un questionario a scelta multipla. (Frigerio, 2010)⁵³. Questo studio coglie la percezione di efficacia sia su aspetti motivazionali e organizzativi che di tipo pedagogico didattico. Lo

⁵³ Il report del sondaggio non riporta il numero di studenti coinvolti, comunque sappiamo che i giudizi espressi riguardano il 31% dei Laboratori di quell'anno. È composto da 6 parti, ad ogni Item si chiedeva di esprimere un parere: 'per niente d'accordo', 'poco d'accordo', 'abbastanza d'accordo'. A titolo di esempio si riporta l'Item 5: "Il laboratorio ha offerto interessanti spunti di riflessione personale". Il 46% risponde molto, il 43 % abbastanza. Lo strumento ha messo indubbiamente in luce elementi che contraddistinguono le attività di LPD: il clima sociale, i collegamenti con corsi e tirocinio, la sollecitazione di approfondimenti, la riflessione su aspetti della professionalità, la conoscenza di nuovi approcci alla disciplina e competenze metodologiche spendibili nell'insegnamento.

strumento è stato messo a punto sulla base di alcune teorie del ‘modello’ di sfondo. Le linee ispiratrici della progettazione e realizzazione dei LPD sono: la coerenza delle proposte con le aree disciplinari di riferimento e “la condivisione di un impianto metodologico che è al tempo stesso rappresentativo di un’opzione epistemologica e una metodologica, volta a cogliere ciò che vi è di trasferibile a scuola da un punto di vista metodologico assumendo una visione e un’esperienza comune della conoscenza e delle pratiche che la rendono possibile (Frigerio, 2010, p. 112). Il dato interessante e che genera curiosità è che solo la metà degli studenti ritiene di avere raggiunto gli obiettivi dichiarati, gli altri affermano di conoscere solo in parte tali obiettivi. (ibidem, p. 120). Per quanto obiettivi dichiarati sia espressione poco chiara o per lo meno suscettibile di una molteplicità di significati, parrebbe che gli studenti non sappiano o non abbiano capito il senso di alcuni Laboratori. Da un lato dunque emerge in tutta evidenza, confermando studi analoghi (Metcalf, Hammer, Kahlich, 1996), l’alto valore d’efficacia dei Laboratori nella formazione di competenze all’insegnamento, dall’altro rimangono in ombra le ragioni e le condizioni di tale giudizio. Dunque “occorre procedere nelle ricerche, anche solo per dettagliarne le tipologie ed afferrarne la tipicità” (Cardarello, 2010, p. 47).

La finalità dello studio intrapreso è di tre tipi: la prima, conoscere se esistano diverse tipologie di Laboratorio, la seconda, conoscere quale sia il progetto formativo sotteso alle pratiche che lo distinguono dagli altri dispositivi formativi e la terza verificarne le condizioni di efficacia.

In particolare:

1. individuare le specificità dei LPD di Bicocca dal punto di vista dei docenti che ne sono responsabili scientifici;
2. individuare le specificità dei LPD dal punto di vista degli studenti.

Il dialogo tra punti di vista differenti consente di mettere a fuoco le peculiarità dell’oggetto e di ottenere una visione multiprospettica oltre a rispondere all’esigenza di ascoltare le ‘voci degli studenti’ nei processi di valutazione della formazione (Grion, Cook-Sather, 2013).

5.2. Domande della ricerca e fasi d'indagine

L'indagine si è svolta in 2 fasi, dall'analisi del materiale raccolto durante la prima fase è stato possibile identificare alcuni concetti e piste per individuare nuove domande per costruire lo strumento di raccolta dei dati nella seconda fase.

I Fase. La prima fase è finalizzata a conoscere il progetto del LPD dal punto di vista dei docenti referenti così come emerge dalle rappresentazioni dei docenti: come sono strutturati, quali siano le finalità a cui mirano, i diversi approcci alla didattica disciplinare cui si ispirano e quali immagini d'infanzia e di insegnamento sottendono. Hanno cercato dunque di rispondere a queste domande:

- Quali sono gli elementi peculiari della metodologia dei LPD?
- Esistono diverse tipologie di LPD?

II Fase. La seconda fase è finalizzata a conoscere il punto di vista sui LPD di studenti e insegnanti ex studenti. Dati l'efficacia formativa comprovata (Frigerio, 2010), ma la poca conoscenza sulle ragioni di un tale apprezzamento da parte degli studenti dunque:

- Quali sono le condizioni che rendono i LPD un 'buon' dispositivo dal punto di vista degli studenti?
- Quali competenze formano?
- A quali approcci educativi e didattici formano?
- Quali i punti di forza e le criticità?

5.3. Metodologia

Il metodo seguito s'ispira alla *Grounded Theory* costruttivista (Charmaz, 2014) e all'approccio fenomenologico ed ermeneutico, che presuppongono aderenza e fedeltà ai dati e una loro ricostruzione induttiva per pervenire a teorie locali o descrizioni dense. Abbiamo quindi intrapreso uno studio di caso, strategia di ricerca che si attiva quando s'intende acquisire un'adeguata comprensione di un fenomeno visto nella sua singolarità e unicità. Può essere definito come un'analisi intensiva che ha le caratteristiche di un sistema circoscritto, in particolare è una ricerca in profondità attivata in un conteso reale che prende in considerazione molte variabili e diversi metodi in modo da attivare una triangolazione. Le caratteristiche di uno studio di caso sono: la concretezza (in questo caso le esperienze di laboratorio), la contestualità, la conoscenza che man mano si elaborata è strettamente connessa al contesto. Inoltre la sua specificità consiste

nell'avvicinarsi quanto più possibile all'oggetto privilegiando tecniche come l'osservazione partecipante o le interviste sia cercando l'accesso ad elementi soggettivi, ossia ai pensieri, ai sentimenti e ai desideri dei soggetti coinvolti nella ricerca (Merriam, 2001, p. 32). Secondo Merriam ad interessare il processo di indagine sono le conoscenze che si ricavano per orientare la progettazione o la valutazione di processi formativi. In ambito educativo questo approccio infatti è stato utilizzato per studiare l'evoluzione di programmi formativi. Ci siamo riferiti a quello che Stake (1995) definisce come *intrinsic case study*, quando il fenomeno oggetto di studio è preso nella sua unicità perché si suppone che il suo interesse non è deciso in analogia con altri casi. L'interesse di uno studio di caso non è dunque la costruzione di una teoria generale, ma sono le qualità specifiche dell'oggetto stesso. Il nostro scopo infatti è stato quello sia di pervenire a conoscenze poco esplorate, le variabili che intervengono nelle pratiche di LPD, sia di avere una valutazione dei Laboratori da parte degli studenti coinvolti.

5.4. Strumento per la raccolta dei dati: l'intervista in profondità

Lo strumento che ci è sembrato più coerente per raccogliere i dati è l'intervista in profondità, adeguato all'obiettivo di conoscere i significati attribuiti dai soggetti all'evento educativo, di se stessi all'interno di quell'evento, delle proprie prassi o spiegazioni. Consideriamo l'intervista "uno scambio verbale fra due persone una delle quali (l'intervistatore) cerchi, ponendo domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni o opinioni dall'altra (l'intervistato) su un particolare tema" (Kanizsa, 1995, p. 38). Tale scambio prevede dunque ruoli e fini differenti dunque non si configura come una relazione simmetrica. La letteratura sull'intervista nella ricerca qualitativa è molto ampia e ricca (Gubrium, 2012) così come le tipologie di interviste oggi in uso nella ricerca qualitativa (Bichi, 2002). In genere le interviste si classificano in base a due criteri: la presenza di un contatto visivo e il grado di libertà dell'intervistato. Per la nostra indagine abbiamo utilizzato un'intervista strutturata non direttiva. La strutturazione si riferisce alla forma e al grado di dettaglio con cui vengono articolati gli argomenti. Il secondo criterio che differenzia le tipologie d'intervista è il grado di standardizzazione o direttività e definisce il grado di libertà concesso all'interlocutore. L'intervista messa a punto è semi-strutturata di tipo non direttivo. I temi o le domande sono rivolte a tutti gli intervistati, anche se il

momento in cui vengono poste può essere diverso da soggetto a soggetto e spesso anche la stessa domanda può essere formulata adattandola all'intervistato. Dunque pur prevedendo una traccia di temi su cui abbiamo raccolto informazioni, questo tipo di intervista ha permesso all'intervistato di affrontare gli argomenti nella sequenza e nella forma che meglio ha creduto. L'approccio semi-strutturato, non direttivo, ha il pregio di immergersi nei contesti e tra gli attori senza avere già classificato e ordinato, ma con il chiaro obiettivo di cogliere le precomprensioni, i significati e le prospettive degli interlocutori su alcuni temi. L'intervista non direttiva è centrata sulla persona che sceglie il percorso che meglio crede per formulare il discorso.

Per la conduzione delle interviste abbiamo fatto riferimento alle indicazioni di Kanizsa (1995) che propone un'analisi della relazione tra intervistato e intervistato sottolineando la necessità che il secondo sia in grado di ascoltare e di mettere a proprio agio l'interlocutore, un ascolto attivo. A questo scopo durante la conduzione delle interviste si distinguono due tipi di interventi: principali, relativi ai temi della traccia, e suppletivi, rivolti a incoraggiare l'intervistato a fornire approfondimenti, di solito con interventi di rispecchiamento, ad allentare possibili difese, ad aiutarlo a chiarire le sue posizioni, a controllare la corretta interpretazione delle sue risposte da parte dell'intervistato. Nelle interviste in profondità, che assumo la forma di un colloquio centrato sulla relazione tra interlocutori accadono dunque interventi di ascolto attivo o nuove domande con la funzione di indirizzare il ragionamento dell'interlocutore più a fondo rispetto a un tema su cui lui stesso ha iniziato a riflettere. Si tratta di *probes*, da intendersi, in fase di analisi, come indizi da esplorare. I *probes* hanno diverse funzioni nella conversazione: tendenzialmente la ripresa di concetti chiaramente espressi ed evidenziati che sembrano allontanarsi dal tema, ma in realtà consentono di scorgere significati profondi e assunti di esperienza o conoscenza su cui si fondano i giudizi e le affermazioni.

Abbiamo messo a punto due tracce (Allegato A): la prima per le interviste ai docenti; la seconda per le interviste agli studenti ed ex studenti. La traccia è stata articolata in 5 temi divisi in sotto-temi. Le domande poste hanno seguito un ordine graduale che da un massimo di 'apertura' (mi descrivi...?) dell'inizio è passata a domande più definite, trattandosi comunque di domande aperte (quali sono i punti di forza e le criticità dei Laboratori?). Le interviste sono state

realizzate tra luglio e dicembre del 2013 e hanno avuto una durata media di circa un'ora e mezza ciascuna.

5.4.1. Scelta dei soggetti

Sono stati coinvolti 12 docenti e 24 studenti. I docenti sono referenti delle diverse aree disciplinari (psico-pedagogica; matematico-scientifica; storico-geografica; motoria-artistica-musicale) e compongono l'intero gruppo di Referenti di LPD; 7 di loro ricoprono questo incarico dall'avvio del corso di laurea, 5 da almeno 6 anni. Per quanto riguarda gli studenti si tratta di 16 sono laureandi o appena laureati, 8 sono ex studenti che insegnano da almeno 5 anni.

La scelta ha seguito 2 criteri:

1. avere concluso il percorso dei 12 laboratori previsti;
2. rappresentare diverse tipologie di studenti.

Dei 16 studenti, 8 hanno seguito l'indirizzo per l'insegnamento nella Scuola dell'Infanzia; 8 l'indirizzo per l'insegnamento nella Scuola Primaria e degli studenti di Scuola Primaria 4 hanno seguito il Major Scientifico, 4 il Major Linguistico. Si è trattato di individuare studenti avessero esperienza dei diversi percorsi di Laboratorio specifici per il loro indirizzo. I nominativi sono stati estratti a caso dagli elenchi dei laureandi dell'a.a. 2012/2013. Consideriamo gli studenti intervistati 'testimoni privilegiati', poiché il campione è finalizzato (*purposive sampling*) e viene individuato sulla base di proprietà discriminanti di cui possiedono uno stato particolare (Silverman, 2002, p. 158-159). Studenti e docenti sono stati contattati e, dopo una presentazione della ricerca hanno dato la loro disponibilità e il consenso alla registrazione delle interviste.

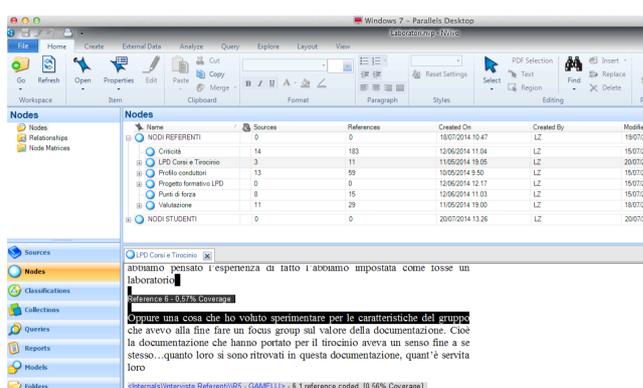
5.5 L'analisi delle interviste

Le interviste sono state integralmente trascritte annotando alcuni elementi non verbali e quelli paraverbali, che danno indicazioni sulla qualità dei processi mentali ed emotivi implicati nel discorso, come il cambio di tono che può dare enfasi ai significati, la titubanza che può indicare la costruzione in quel preciso momento del pensiero e la ricerca del linguaggio per esprimerlo. Sono intesi come segnali su cui porre attenzione perché indicativi di un'attenzione particolare su quel tema e ne indicano la sua significatività. Lo sforzo di fedeltà al discorso inizia quindi con la trascrizione, nella consapevolezza del fatto che essa ne è già una prima forma di rappresentazione interpretativa.

Il percorso di analisi si è ispirato alle modalità di codifica della *Grounded Theory* costruttivista (Charmaz, 2014) e nella prima fase abbiamo utilizzato il software Nvivo10 per l'analisi di dati qualitativi.

Fasi dell'analisi:

- Selezione di nodi che corrispondono alle aree tematiche a cui segue l'individuazione di unità di significato nei testi. Il software ci consente di avere tutti i ritagli di testo accostati e posizionati nel nodo tematico.



È possibile che nel testo stessi temi siano affrontati più volte o in momenti diversi, talvolta anche in risposta ad altre domande, questo può essere un primo indizio per individuare i legami, le connessioni tra temi e categorie sovraordinate. Il primo livello di analisi è la scomposizione dei testi in relazione alle aree delle interviste e alle domande poste all'intervistato e l'individuazione di tematiche nuove.

Codifica per brevi paragrafi

Stesse unità di significato rispondenti ad un'area tematica vengono accostate per procedere per poi procedere ad una nuova lettura comparativa dei testi. Questa seconda fase ha originato prime forme di etichettamento (*labeling*). Le 'etichette' sono una forma molto sintetica che consente di visualizzare in uno sguardo il contenuto dell'unità di significato e che, nel perdere la dinamicità del discorso e dell'interazione orale, chiede una prima forma di astrazione e di concettualizzazione. In questa fase ho preferito mantenere le stesse parole usate dagli interlocutori.

Le prime codifiche emerse vengono costantemente comparate con i testi e tra loro per fare. Vediamo un esempio:

<p><i>R: Pensando ai laboratori a cui hai partecipato nel tuo corso di Laurea come li descriveresti?</i></p>	
<p><u>I “veri” laboratori hanno poca parte teorica e tanta parte pratica di sperimentazione, attività, piuttosto che esempi di cosa fare in classe.</u></p> <p>Pratici nel senso di sperimentazioni, attività esempi concreti</p> <p>SP1</p>	<p>Sperimentazione</p> <p>Esempi di cosa fare in classe</p>
<p><u>Alcuni molto pratici, altri invece molto più teorici simili diciamo alle lezioni di un corso</u></p> <p>SP2</p>	<p>Laboratori pratici,</p> <p>Laboratori teorici</p>
<p>Mi sono rimasti soprattutto in mente appunto quelli più esperienziali c’era questo laboratorio dell’area geografica residenziale a Ornavasso siamo andati proprio ad osservare il territorio e <u>a toccare con mano quello che avevamo appena detto teoricamente.</u></p> <p><u>E quindi secondo me questo è stato proprio il toccare con mano quello che come dire come insegnanti dovremmo fare,</u> anche per preparare una gita, un’uscita didattica, andare sul territorio, osservare, vedere cosa c’è, cosa non c’è, pensare a delle attività che si possono fare.</p> <p>SP3</p>	<p>Toccare con mano le teorie</p> <p>Toccare quello che dovremmo fare come insegnanti</p>

Nel fare *labeling* e nel percorso d'immersione nei testi è immediato il riconoscimento di parole uguali o di concetti simili, dunque è spesso accaduto che alle etichette si accostassero prime categorie concettuali sovraordinate. Il pensiero analogico attivato fa il doppio sforzo di mantenersi legato al testo e nel contempo iniziare ad 'uscirne' guardandolo a distanza. Entrano in gioco i concetti sensibilizzanti che hanno originato le domande della ricerca (come si rappresentano, quali significati e che valore formativo hanno avuto i laboratori degli studenti?).

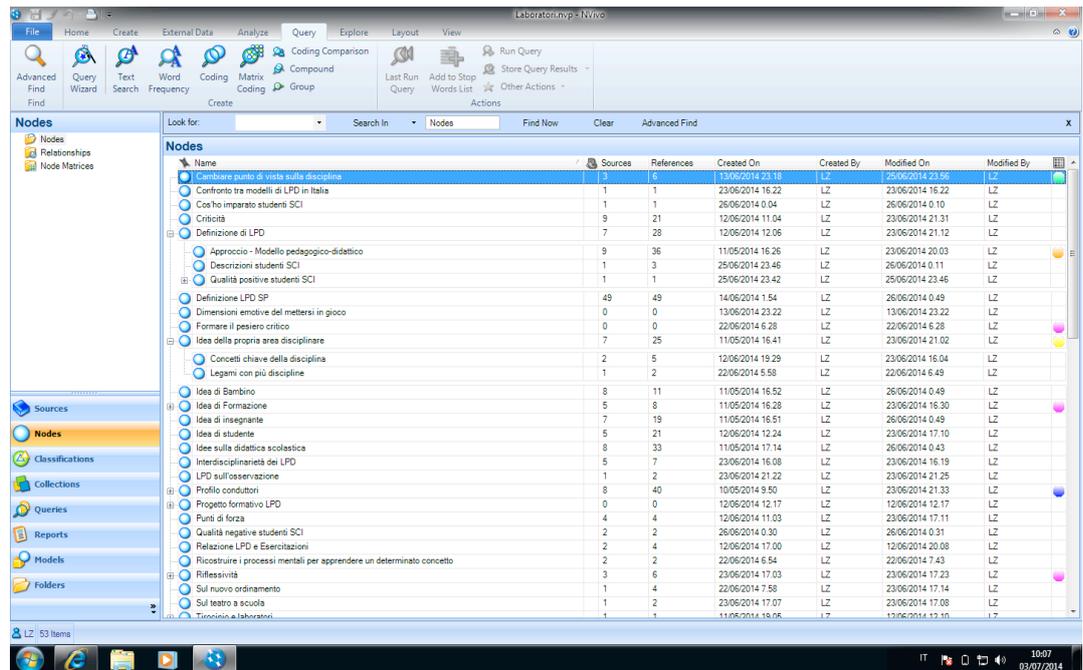
L'intervista semi-strutturata mi ha consentito da un lato di operare un confronto e usare concetti guida, dall'altro di esplorare variabili di significato 'emergenti'.

Codifica focalizzata.

I primi concetti-etichette rimandano in modo graduale e quasi gerarchico a categorie sovraordinate. Dalle prime etichette si passa a categorie più generali che possono comprendere logicamente, per affinità semantica, più etichette di una stessa serie di unità di significato, ancora legate ai contenuti del discorso degli intervistati.

Contemporaneamente emergono, con un surplus d'induzione e forse di un piccolo slancio abducente e creativo (Tusini, 2006), etichette e categorie che non rispondono a domande predefinite, o ad aree tematiche chiare ed evidenti, ma che appaio altrettanto significative. Un modo per cercare di intendere come collocarle e a quale livello categoriale rispondono è chiedersi a quali domande rispondono. Dunque da un lato il testo si seziona, si fraziona in un'operazione di polverizzazione e lo si sgancia dal contesto del discorso nella sua globalità, dall'altro il tentativo è di ricomporlo in una forma comunicabile e sensata per il ricercatore stesso. Le categorie iniziano a formarsi per saturazione di casi connessi tra loro e si costruiscono relazioni gerarchie tra nodi e nuovi nodi tematici (Esempio.2).

Esempio 2: i nodi tematici si moltiplicano e iniziano ad emergere categorie.



Nella ricerca di fedeltà si rischia paradossalmente di arrivare a risultati scontati, se si ha fretta di “giungere alle conclusioni” (Sclavi, 2003) il rischio è di applicare teorie note e scontate. Tenere il generale nel particolare e il particolare nel generale come in un caleidoscopio, è stata un’operazione cognitivamente molto complessa, e che pone molti dubbi;

Con Nvivo è possibile esplorare i testi secondo diverse tipologie di *query*. Contemporaneamente all’individuazione di nuovi temi, che sembrano particolarmente frequenti, si può ricostruire a quali interviste fanno riferimento e comprenderne i legami con i ragionamenti correlati, grazie alla visualizzazione di mappe concettuali.

Il numero di *references* di un nodo dà un quadro immediatamente visibile della quantità di discorsi intorno ad una precisa domanda o area tematica; si tratta di un segnale da approfondire esplorandone a fondo la qualità sia individuando se sono intervenuti *probes*, sia per analizzare se si tratta di argomentazioni articolate intorno ad un nodo concettuale profondo. L'albero *Tree Map* ne consente una visione immediata.

La lettura ricorsiva e trasversale delle unità di significato porta ad una revisione costante delle etichette fino a rendere evidente gli ambiti essenziali (Mortari, 2010) del discorso e le sue qualità estese. La codifica assiale consente poi generalizzazioni concettuali ulteriori verso una graduale operazione di astrazione, che consente la messa a punto di una ridescrizione del fenomeno di cui

mostra le relazioni interne (le ragioni, le implicazioni, le conseguenze). Questo processo avviene individuando macrocategorie, concetti più ampi o temi salienti che si presentano più frequentemente e con maggiore intensità da una lettura comparata dei testi e permettono un graduale distacco concettuale dal piano descrittivo. Ci siamo interrogati sulle condizioni, dimensioni e circostanze nelle quali si presenta ciascuna categoria, da un confronto costante tra categorie di diversi livelli gerarchici è possibile individuare risposte alle domande della ricerca.

Codifica teorica

Nella fase di codifica teorica s'individuano *core categories* capaci di integrare le categorie tra loro e di metterle in relazione, esprimendone la potenza analitica. Tali categorie ridefiniscono l'oggetto della ricerca, rispondono alle domande e configurano le teorie delle persone coinvolte: “trovare e tematizzare la (o le) *core categories* è lo scopo della codifica teorica, la fase di codifica che si svolge al massimo livello di astrazione concettuale” (Tarozzi, 2008, p. 98)

Nel capitolo che segue presentiamo i risultati dell'analisi restando il più possibile fedeli alla narrazione degli intervistati.

Capitolo 6

L'Identità del laboratorio dal punto di vista dei docenti referenti d'area.

La formazione iniziale del vecchio ordinamento prevede insegnamenti disciplinari e insegnamenti di didattica delle discipline in un percorso ampio e articolato orientato sia ad una preparazione culturale di base, umanistica e scientifica, su temi, teorie, concetti fondanti le discipline, sia di tipo metodologico. Il curriculum propone un approccio 'integrato' (Baldacci, 2010), infatti dal secondo anno di frequenza gli studenti iniziano pratiche di tirocinio nelle scuole, che seguono contemporaneamente ai corsi e ai laboratori. I Laboratori Pedagogico-didattici sono 'ponte' di collegamento tra l'Area 1 e l'Area 2, "propongono un approfondimento operativo e riflessivo delle discipline e la simulazione di attività educative e didattiche" (Regolamento, 2012), si sviluppano lungo tutto il percorso universitario e ne rappresentano un momento di snodo e congiunzione tra corsi e tirocinio, tra 'teorie' e 'pratiche'.

Nelle interviste due docenti parlano di un approccio 'integrato' nella duplice accezione di ripresa nei laboratori di temi o proposte illustrate e discusse durante il corso, ad esempio sulle Indicazioni Nazionali, e di riflessione in termini didattici di teorie e concetti specifici di quella disciplina. Il corso "patisce un numero troppo elevato di studenti per cui anche con le migliori intenzioni di fare una lezione partecipata, di fatto non ci riesci" (R5). Per quanto il numero degli studenti nel corso impedisca di fatto la presenza di quelle condizioni che ne consentirebbero la pratica, alcuni Referenti integrano alla lezione esperienze di tipo laboratoriale. che attivano gli studenti con l'uso di metodologie attive (Nigris, 2007).

I Laboratori sull'osservazione e sulla comunicazione vengono individuati come strettamente funzionale alle attività di Tirocinio e rappresentano una specificità rispetto ai modelli nazionali (Agrati, 2008). Tali laboratori sono volti all'acquisizione di metodologie e strumenti per imparare ad osservare al fine di 'allenare' lo sguardo e la capacità di ascolto in situazione e per leggere le dinamiche della comunicazione. Nel Laboratorio sull'osservazione gli studenti realizzano osservazioni anche in classe con l'uso di diversi strumenti. È stato concepito come strumento funzionale al Tirocinio (Sacco, Morgese, 2004) e alla

comprensione di questioni di epistemologia in ambito psico-pedagogico. Molti strumenti della ricerca offrono spunti per la pratica dell'insegnante e dell'educatore (Bove, 2009; Felisatti, Mazzucco, 2013; Mortari, 2003, 2009); inoltre l'osservazione è considerata anche nelle Indicazioni Nazionali strumento principe dell'insegnante nei processi di progettazione, documentazione e valutazione.

“Hai imparato che per svolgere una buona osservazione servono alcuni requisiti, alcune condizioni, oggettive e soggettive [...]. L'osservazione è un campo straordinario da questo punto di vista perché quando tu parli di osservazione la risposta dell'insegnante “eh ma cavoli non serve tutti i giorni” no? Classico. Quindi quello di avere un modello di riferimento rispetto a come si può usare potrebbe essere utile non tanto per giudicare quello che vedi, ma per lo meno per far sorgere delle domande e quindi avviare un'interlocuzione.”

(R1)

6.1. Dal 'fare' all' 'esperienza': le condizioni per un apprendimento esperienziale e trasformativo

Dalle parole dei docenti emergono studenti, o meglio studentesse data l'altissima percentuale di genere femminile che contraddistingue il corso di laurea, in difficoltà, per lo meno inizialmente in difficoltà, per i primi anni, nel relazionarsi ai docenti, nel mostrare dubbi, incertezze, nell'esprimersi, con una bassa preparazione culturale, capacità di pensiero critico, di problematizzazione. L'iniziale vissuto di fatica emotiva nel 'mettersi in gioco' con i docenti e nel gruppo viene descritta in questi modi:

“Le ragazze entrano, si iscrivono al laboratorio, ma hanno paura di dover cantare per esempio, “Io non so cantare, non ho la voce per cantare”. (R7)

“Nel laboratorio e nelle situazioni pratiche e anche dove non c'è soltanto l'aspetto cognitivo in gioco sono emerse anche le fragilità, di tipo relazionale, comunicativo, le paure.” (R2)

Il laboratorio è uno spazio di sperimentazione, in cui agli studenti è chiesto di “mettersi in gioco” (R5, R7, R11) e di “mettersi alla prova” (R3) perché l'esperienza sia significativa e produca cambiamento. Una messa in gioco di sé a 360° che coinvolge dimensioni emotive e cognitive, il proprio modo essere e vivere, seppur dentro una cornice 'protetta' e artificiale, che pone di fronte sfide perché costringe al confronto con i propri pensieri su di sé, sulla propria idea di

‘buon’insegnante’ e sulle proprie immagini d’insegnamento e di apprendimento. Il tema del ‘gioco’ emerge spesso nelle parole dei docenti. Il gioco evoca uno spazio protetto, altro dallo spazio reale, contraddistinto dalla dialettica tra regole e libertà; un luogo in cui le azioni s’inscrivono all’interno di una cornice meta-comunicativa specifica (Bateson, 1976) che implica piacere, divertimento e serietà nello stesso tempo. Nel gioco si vive intensamente una realtà immaginata e illusoria in cui la libertà degli individui è sottoposta a regole, senza le quali non ci sarebbe serietà ed intensità cognitiva ed emotiva. Evoca lo ‘spazio transizionale’ di Winnicott, il luogo proprio del regno dell’illusione, base di ogni esperienza. Il gioco è qui un’area “intermedia di esperienza di cui non ci si deve chiedere se appartenga alla realtà interna o esterna (condivisa)” (Winnicott, 1974, p. 43) e che permane tutta la vita nelle esperienze immaginative e creative delle arti e delle scienze. Il Laboratorio d’altra parte non è una situazione di vero gioco, si finge di giocare, date le sue premesse istituzionali: l’obbligo di frequenza e la valutazione al termine; e nel contempo si chiede di ‘fare come se si giocasse’. Il LPD è dunque luogo di simulazione, simulazione di laboratori di didattica della ricerca scientifica, simulazioni di atelier artistici.

Le rappresentazioni implicite degli educatori e le immagini guida (Edwards, Forman, Gandini, 1995; Mortari, 2009; Mantovani, Caggio, 2004) sono schemi elaborati nel corso dell’esperienza, utili ad interpretare ciò che accade per progettare l’agire. Si tratta di convinzioni e precomprensioni di diversa tipologia (ontologica, gnoseologica, assiologica, etica, epistemologica e politica) che informano il nostro modo di pensare, in questo caso all’altro, gli studenti, per costruire una teoria dell’azione didattica. Nei LPD ‘giocando’ e sperimentandosi si ha modo di conoscere e comprendere intuizioni, precomprensioni o teorie implicite. Apprendere dall’esperienza aprirebbe secondo i docenti un canale di conoscenza, mobilitando azioni e pensieri, riflessioni in atto e a posteriori (Shön, 2006). Non si tratta solo di “partecipare ad un contesto esperienziale” (Mortari, 2009, p.13), ma di essere presenti in modo attivo e riflessivo con un atteggiamento di dialogo e di ricerca che smuova prospettive di significato acquisite nella propria storia di formazione personale. In Laboratorio si dovrebbero attivare dunque quei processi di partecipazione guidata (Rogoff, 1990) in cui gli individui gestiscono i propri ruoli e quelli degli altri, strutturano situazioni in cui osservano, costruiscono e trasformano pratiche. Attraverso la

partecipazione si avvia la comprensione di particolari attività si apre la possibilità del cambiamento contribuendo alla costruzione dei significati di quanto accade, allargando la propria comprensione delle azioni e delle idee proprie e degli altri.

“Operatività, dialogicità e riflessività sono delle dimensioni che devono intrecciare ogni approccio disciplinare, che si tratti di storia, che si tratti di fisica, che si tratti di area psicopedagogica.” (R1)

“Imparare facendo non è fare comunque qualcosa, ma imparare facendo presuppone un bel po' di fasi. [...] Bisogna fare attenzione che appunto non è il fare per fare sostanzialmente.” (R12)

“(Il laboratorio) è il luogo del pensare facendo [...], il lavoro è prevalentemente pratico esperienziale [...] ma il laboratorio è un luogo dove soprattutto si pensa e si discute [...] non c'è una domanda prima, c'è solo l'allenamento a fare delle cose e a ragionare sui dati raccolti.” (R9)

Condizione essenziale perché il fare sia esperienza (Nigris, 2007) è la riflessione. Si evidenziano diversi tipi di riflessione individuabili a seconda degli oggetti su cui si riflette e degli strumenti utilizzati a questo scopo. Per riflessione intendiamo il processo con cui “si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato” (Mezirow, 2003, p. 106). La riflessione garantisce significatività all'agire ed è guidata, sollecitata dai conduttori che ne attribuiscono un alto valore formativo. Tutti i referenti riconoscono un ruolo importante al processo di riflessione degli studenti per rielaborare l'esperienza agita, una riflessione che accompagna l'intero percorso, una riflessione “preliminare e una riflessione successiva” (R8) (R1, R2, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R11, R12) finalizzata all'assunzione di consapevolezza di sé e delle pratiche agite per scongiurare il fatto che:

“Si registra anche nella scuola per dire una sorta di iper attivismo tra gli insegnanti; gli insegnanti tutto fare che fanno questo e quell'altro senza saperlo fare, perché si buttano a corpo morto per carità sono bravi comunque va bene lo stesso, però non basta la passione, non basta l'investimento emotivo anche sapienziale, ci vuole davvero una riflessione preliminare e una riflessione successiva e un monitoraggio riflessivo in itinere.” (R8)

Nell'ottica di Mezirow (2003) l'azione meditata non implica riflessione, pur utilizzando funzioni cognitive superiori, perché manca di un'intenzionale analisi degli apprendimenti pregressi e di un esame deliberato dell'esperienza. La

riflessione va al di là della consapevolezza di ciò che stiamo vivendo e della meta-consapevolezza; la riflessione sul processo implica sia la consapevolezza che la critica di come percepiamo, pensiamo giudichiamo, sentiamo, agiamo; la riflessione sulle premesse chiede una critica delle nostre ragioni, una revisione delle nostre prospettive. Mentre la riflessione sui contenuti e sui processi rappresenta il cambiamento dei nostri schemi di significato (conferme, negazioni, elaborazioni) la riflessione sulle premesse porta a riformulazioni più inclusive e aperte, integrative.

Dalle interviste si possono individuare tre tipi di riflessione:

- riflessione profonda su di sé, sulla propria comunicazione, sul proprio corpo, sui propri processi mentali di ragionamento (R 5, R 7, R4, R11, R12);
- riflessione sui contenuti dell'esperienza, sul metodo, sulle ragioni di una proposta, sui materiali utilizzati (R1, R2, R6), su cosa si potrebbe fare e come a scuola (R8), su come portare i bambini a riflettere sui propri processi d'apprendimento (R2);
- riflessione sui cambiamenti attivati dall'esperienza (R2, R5, R6, R7,).

Che idea delle discipline hanno gli studenti? A quali vissuti corrispondono? Che pratiche didattiche hanno in mente? La fonte dei 'pensieri sugli studenti' da parte dei Referenti nasce dall'incontro che avviene a lezione, nelle esercitazioni, negli esami, nei percorsi di relazione di tesi e per alcuni referenti dall'aver condotto in prima persona Laboratori (R1, R2, R5, R6, R7). Due intervistati inquadrano il tema del laboratorio all'interno di un discorso più ampio sul corso di laurea per la preparazione dei maestri.

6.2. Dalle critiche alla didattica tradizionale a nuove epistemologie delle discipline e della didattica disciplinare

I docenti sostengono che apprendimenti 'mnemonici', che 'riducono e banalizzano i saperi', svuotano di 'senso' agli occhi dei bambini l'esperienza scolastica. In quest'ottica i bambini sembrano sconosciuti agli occhi degli insegnanti, o degli autori dei programmi nazionali, che limitano l'azione didattica alla scelta dei contenuti da imparare non coinvolgendoli e non coinvolgendosi in un processo condiviso d'insegnamento e apprendimento. A scuola secondo i docenti, s'impara dunque 'leggendo e ripetendo a memoria', senza capire i

significati e i processi attraversati per pervenire a quelle conoscenze. La scelta dei contenuti è poi relegata ai sussidiari o a pratiche routinarie, che riportano spesso informazioni riduttive, banalizzate ed erranee. I bambini sono tenuti all'oscuro del senso profondo di ciò che gli si insegna e delle ragioni delle esperienze scolastiche:

“Poi all'atto pratico quello che succede nelle scuole è che si prende il sussidiario e si legge e poi si scrive, le parole difficili s'imparano a memoria e questa è la normalità.” (R3)

“La biologia non è quella che ci hanno insegnato a scuola, cioè ripetere elenchi, definizioni, stratificazioni a memoria e a seconda di come uno lo ripete le ha capite, non è così. [...] Ho portato il riduzionismo sui sussidiari come esempio.” (R9)

Nei box che seguono abbiamo riportato le unità di significato relative alle 4 aree (linguistico-letteraria; matematico-scientifica; storico-geografica; motoria-artistica-musicale) da cui emerge la connessione tra epistemologie disciplinari e metodi didattici proposti ai futuri insegnanti.

LINGUISTICO-LETTERARIA

“Tutti gli usi della parola a tutti non perché tutti siano artisti ma perché nessuno sia schiavo”.

Come dice Rodari “tutti gli usi della parola a tutti non perché tutti siano artisti ma perché nessuno sia schiavo”. Freinet... è un'invenzione straordinaria, la scrittura in classe diventa corrispondenza con altre scuole e dava un senso alla scrittura stessa, se tu riconosci un senso a quello che fai lo fai più volentieri lo fai meglio. C'è una base conoscitiva di tipo proprio disciplinare culturale da cui non puoi prescindere, una volta che tu possiedi quella allora tu puoi interagire correttamente sul testo [...] puoi ricercare il senso originale di un testo, ma la funzione del testo non è quella di rimandare a un'autorità di pensiero di sentimento che è quella di chi l'ha concepita, ma è quella di fare interagire il patrimonio conoscitivo dell'autore con quello del lettore, il quale quindi contribuisce nella costruzione del senso del testo stesso: c'è un contributo e una responsabilità del lettore nell'interpretazione del testo. E quindi l'autorità del testo è figlia anche del contributo che porta il lettore stesso, sulla base delle proprie esperienze conoscitive culturali pratiche di vita. (R8)

STORICO-GEOGRAFICA

Vivere il rapporto con gli uomini del passato entusiasmandosi.

Il fulcro centrale del pensiero storico è fatto così: lo storico interpreta il passato per capire il presente. Il mio criterio di fondo è che nelle didattiche disciplinari il punto di partenza dev'essere come son fatti i bambini, sono i bambini non le discipline [...]. Il problema non è il rapporto con la disciplina ma il rapporto con il passato umano, il rapporto con gli uomini, immaginarsi le persone, vedersele. Nell'ora di storia insegni a parlare a scrivere, fai esperienze di relazione umana, ti appassioni a delle storie, riesci a immaginarti un'umanità diversa e a rispettare i diversi. Quindi il problema è lavorare sul modo di proporre la storia al bambino in modo che lui la possa pensare, lo possa entusiasmare, poi il suo essere attivo è far riraccontare lui, fare, disegnare, recitare, in un rapporto artistico e vivo con la materia. Potenziare il proprio pensiero narrativo la propria capacità di pensare per storie [...] (R3)

Comprendere le relazioni, analizzare criticamente i nostri luoghi per poter cambiare responsabilmente.

La geografia innanzitutto come scienza delle relazioni tra gli individui, le società umane e il territorio, ma anche relazioni tra gli oggetti geografici che noi possiamo trovare nel territorio o nel mondo intero. La geografia è il racconto interpretativo di un pezzo di terra; uno strumento di interpretazione degli spazi, dallo spazio aula fino allo spazio mondo. La geografia ha un grandissimo valore politico-ideologico, come viene descritto un territorio, il carattere dei suoi abitanti, le loro attività, danno un'immagine di noi stessi o un'immagine degli altri che si lega fortemente all'ideologia. Valorizzare il portato personale, il concetto di luogo, che nella geografia più recente è assolutamente importante, è un concetto fondamentale: il luogo è un pezzo di territorio, un pezzo di superficie terrestre caricato di valori. Sviluppare la capacità di esprimere questi valori, di capire questi valori, e facendo così si capisce anche che il rapporto col territorio è un rapporto molto variabile, che varia dalla cultura, varia dall'età, varia con il genere. [...] Poi c'è il problema della responsabilità, perché se noi insegniamo ai bambini che sono responsabili del loro spazio più piccolo, capiranno anche che siamo responsabili dello spazio terra in cui tutti noi viviamo. Sapere dove sono i capoluoghi, sapere dove sono le capitali è sicuramente importante, ma deve arrivare come una conseguenza di una capacità di analizzare il territorio [...] partendo da vicino, acquisendo le capacità per poi arrivare al lontano. Abituare ad esempio i bambini ad analizzare il loro quartiere e poi dire ma come lo cambiereste? È ovvio che loro metteranno gelaterie e Luna Park dappertutto, però intanto iniziano a ragionare sul fatto che si può cambiare. Il fatto che si può cambiare il territorio vuol dire che possiamo cambiare anche la nostra vita. (R4)

MATEMATICO-SCIENTIFICA

Partire dall'esperienza originaria del mondo: esperire, percepire, osservare in profondità, sperimentare.

Da un punto di vista accademico funziona la divisione disciplinare [...] La divisione disciplinare non ha senso per i bambini perché il mondo è uno. Esempio: quando prendo una pentola e faccio bollire dell'acqua poi ci metto gli spinaci [...] c'è fisica, chimica, biologia [...] Secondo i miei colleghi io non so niente di fisica perché insegno ai bambini, io sono stata allieva di Geymonatt, per cui ho lavorato proprio sull'epistemologia della disciplina. La nostra epistemologia è quella che guarda al sapere dal punto di vista di chi deve insegnarlo e apprenderlo. Il triangolo, sapere, sapere da insegnare e sapere insegnato è inscindibile. Pensiamo alla fisica mettendoci dal punto di vista di chi deve capire, percepire è naturale, ma capire no, sappiamo quali sono le loro preconoscenza. Poi noi abbiamo un problema di formalizzazione, allora insegniamo un approccio: attraverso l'esperienza e la mediazione semiotica e con artefatti. (R10)

La matematica come racconto e ragionamento: seguire il pensiero del bambino.

La matematica è raccontare delle cose, già questo è un punto di vista diverso. La matematica è divertente, quindi se è noiosa vuol dire che sto facendo qualcosa di sbagliato. Quello che gli chiediamo di fare alla scuola primaria è qualcosa che va costruito, vanno dati un po' gli strumenti, ma appunto la cosa che deve uscire è perché stai facendo così? Io devo darti gli strumenti che ti dicono quando sei davanti ad un problema analizzo il problema e cerco di andare da qualche parte, non applico la formula. Il problema non è il materiale ma è come viene utilizzato; per certi versi noi qui abbiamo un po' dei kit che sono appunto materiali non strutturati come Montessori, ma comunque con delle attività previste e il problema è sempre: attenzione, queste son le attività previste, questa è la scaletta, ma se il bambino va in un'altra direzione perché gli viene un'idea di andare in un'altra direzione [...] io devo seguirlo e poi dovrei se sono bravo riuscire a metterci la matematica sulla sua idea che è una bella sfida. (R11)

Capire i concetti le strutture concettuali fondanti.

Il codice della disciplina si sta costruendo adesso forse con la *systems biology*, il codice della disciplina come dicevo sono quelle grosse strutture di pensiero che ti consentono di capire la trasformazione, la trasformazione nel tempo delle specie: perché questo dito qui è alto così e non diventa alto un metro e mezzo o non rimane di un centimetro? Questo dito viene continuamente rifatto tutti i giorni un po' alla volta. Una volta che tu hai, non so, fecondato un uovo o diviso una cellula questa deve andare avanti e rimane lei, rimane fissa, proprio per tutte le trasformazioni interne che avvengono sempre [...] quando

smettono sei morto. La continua trasformazione e il tenere i confini. La costruzione incessante del confine [...] il confine non è un lusso, è un luogo di scambio, è un'interfaccia con l'esterno, e quindi questo sia all'interno dell'organismo e sia a livello di individuo nell'ambiente in cui vive, di ecosistema. E poi ci sono questi concetti dell'interazione con gli ambienti naturali da una parte e della storia che a noi sembra catastroficamente lunga e incommensurabile, ma magari è anche corta e siamo appena arrivati qua. Sono quattro macro concetti. Sono le trasformazioni, il mantenimento del confine, il concetto di evoluzione quindi la storia a livello di specie e le relazioni ambientali. (R9)

MOTORIA-ARTISTICA-MUSICALE

Arte non "lavoretti": il portato potente dell'esperire artistico.

Io in particolare mi riferisco all'estetica quella di Formaggio per cui tutto quello che l'uomo nel tempo ha connotato come arte è arte, anche se può esser presa come una tautologia ma in realtà poi si declina nelle forme storiche e in ambienti specifici. L'educazione artistica dipende da che idea hai tu dell'arte. Su quello ci confrontiamo molto nel senso che se tu hai un'arte come possibile comunicazione, un'arte come esigenza umana, piuttosto che un'idea dell'arte che possono fare solo gli artisti o quelli che sono competenti, immediatamente si svaluta un lavoro pratico che puoi fare anche coi bambini. Per me arte e bellezza non coincidono, la ricerca anche del brutto è qualcosa che è ospitato all'interno dell'arte. Quindi arte non è qualcosa che debba necessariamente essere armonico, ma può esser disarmonico. È importante anche fruire dell'arte, ma fruire non solo indagando quale messaggio stringente aveva l'artista, l'opera d'arte è qualcosa di aperto, e lì c'è Gadamer, l'opera ospita anche il tuo pensiero e quindi tu che vieni tre secoli dopo hai diritto di parola e questo anche se sei bambino. Secondo me una parte di studio di storia dell'arte è necessario, soprattutto di quel periodo, di quei movimenti che nessuno ha attraversato nel suo percorso scolastico perché si arriva al massimo fino agli Impressionisti, quindi tutto il '900 e qualcosa almeno della Body art. Se tu capisci perché usi il frottage, che dietro c'è Max Ernst, c'è dietro un portato culturale potentissimo, non è più facciamo il collage; se tu vedi che l'ha fatto Bracco, l'ha fatto Picasso e c'è una funzionalità comunicativa potente. Lo strumento che tu usi, nelle tue mani di insegnante lo porgi poi nelle mani dei bambini ha dietro un mondo culturale. (R5)

Prendere coscienza del proprio corpo, non fare 'quattro esercizi'.

Nel mio insegnamento parliamo di una psicomotricità di matrice relazionale, clinica, chiaramente non comportamentista che non si limita a fare quattro esercizi, fare quattro

giochini mettendo l'etichetta psicomotricità. Fa parte dell'epistemologia della pedagogia del corpo e della psicomotricità l'idea che alla tecnica si arriva e che dalla tecnica non si parte. La tecnica non è nient'altro che il prodotto di un'esperienza a differenza di un approccio che io definisco di natura razionale cognitivista che è prima ti faccio vedere qual è la tecnica anzi ti faccio vedere quello che so io e poi ti spiego come avvicinarti il più possibile a questa tecnica e a quello che so io. Infatti i laboratori di attività motoria, non mi piace chiamarli così, perché portano a pensare che esista una materia che si chiama attività sportiva o educazione motori, in realtà il corpo a scuola è sempre e dappertutto. Il problema è innanzitutto è farne prendere coscienza, che le ragazze non pensino che il sapere specialistico da relegare in un'oretta due alla settimana, oggi alle 15 facciamo educazione motoria. (R5)

Comunicare, esprimersi attraverso la musica.

Ci sono proprio questi due indirizzi di una musica o di un'educazione alla musica, che è quella educazione formale dove c'è l'ora di musica, i bambini leggono il pentagramma, c'è il solfeggio eccetera [...] e c'è un'educazione con la musica che è quella integrazione di cui stiamo parlando, integrare gli elementi possibili della musica dentro il linguaggio che si utilizza normalmente tra insegnante e bambino. Il linguaggio musicale per comunicare cose che magari in altri piani loro non riuscivano a fare. (R7)

Per quanto le discipline rappresentino settori di conoscenza separati, con propri paradigmi specifici, il laboratorio ne rappresenta una forma connettiva, in cui si apre la possibilità per la costruzione di una conoscenza complessa inter e trans disciplinare (Morin, 2000). Nel fare esperienza diretta delle cose e del mondo possono sorgere domande a cui un unico 'settore disciplinare' non può dare risposte, e di cui rappresenta solo un punto di vista. L'esperienza percettiva e corporea che muove dalla percezione e manipolazione di oggetti è caratterizzata da olistico, in termini di globalità delle dimensioni soggettive e intersoggettive che coinvolge, (cognitiva, metacognitiva, emotiva, affettiva, comportamentale, comunicativa) in termini di atteggiamento, disposizione, postura interrogativa e dialogica. In termini di preparazione dell' insegnante che predisporrà esperienze ai bambini significa pensare alle scienze umane e fisiche dalla prospettiva dei bambini che concettualizzano in forme pragmatiche quando pongono domande su se stessi e sul mondo. Malaguzzi invitava le scuole dei bambini a far conoscere i 'cento linguaggi' con cui è possibile esprimersi, a servirsi delle scienze e dell'arte

aderendo al modo dei bambini che conoscono creando e agendo sulle cose. Si ritrova qui l'idea di un 'nuovo umanesimo' (Indicazioni Nazionali 2007 e 2012). L'interdisciplinarietà contraddistingue il tipo di sapere a cui avvicinare i bambini e sembra coerente con i modi in cui i bambini imparano. È auspicabile infatti che il rapporto con le cose e con il mondo naturale e culturale avvenga per 'campi d'esperienza' (Nuovi Orientamenti, 1991). Il Laboratorio sembrerebbe essere il luogo ideale per costruire conoscenze da un punto di vista interdisciplinare e transdisciplinare, ma i docenti affermano che nei fatti è stato molto difficile riuscire a realizzare progetti in tale direzione.

“C'è un nesso con il sapere disciplinare e c'è invece un sapere più trasversale e poi la ricaduta interdisciplinare a scuola.” (R6)

“Tutto quello che noi facciamo, tranne pochi astronauti che stanno per un brevissimo periodo sulla stazione orbitante, lo facciamo su questa terra. Ritengo fondamentale per tutte le discipline l'uscita didattica, fare matematica in un parco secondo me è l'unico modo per non far disamorare i bambini alla matematica perché si può vedere di fare i conti di quante piante ci sono, di quante piante al metro quadro”. (R4)

6.3. Immagini d'infanzia e d'insegnanti nella didattica laboratoriale

I docenti condividono un approccio socio-costruttivista all'apprendimento-insegnamento e criticano la didattica 'tradizionale'.

“L'apprendimento in cui crediamo è una co-costruzione di apprendimento.” (R12)

“Capire le cose soprattutto facendo delle sperimentazioni [...] i bambini sono bravissimi, basta che tu gli dia tempo poi partono.” (R9)

Quale immagine d'insegnante corrisponde a quest'idea di bambino? Sostanzialmente un insegnante sensibile, in ascolto, 'che dispone di un corpo vivo' (R5) Che sfida con problemi intelligenti e difficili, che offre strumenti per ragionare e che insegna a fare e a farsi domande, che fa riflettere.

“Come insegnante io devo creare le condizioni perché si faccia un'esperienza tale per cui tu possa arrivare a raggiungere l'apprendimento con le tue modalità coi tuoi adattamenti coi tuoi aggiustamenti.” (R5)

“La domanda da fare al bambino è sempre 'Perché hai fatto così? Cosa stai cercando di fare?' Non: 'Fai così perché io ti dico di fare così, perché sono la

maestra e so bene le cose, ma cerca di ragionare, cerca di costruire.’ Io dovrei riuscire a dargli gli strumenti per analizzare un problema, prima di applicare delle formule.” (R11)

Prende forma in modo molto chiaro l’immagine di un insegnante sensibile e in ascolto, termini come ‘regia’ e ‘mediazione’ richiamano alla centralità della relazione tra bambino e insegnante per cui il sapere non è modello da assumere in modo acritico, ma funzionale alla costruzione di strumenti per comprendere e per esprimersi in modi del tutto personali. L’azione dell’insegnante in prossimità dell’area potenziale di ‘sviluppo’ necessita di creare condizioni più difficili, spiazzanti e critiche, per l’attivazione del cambiamento. La ricerca sottolinea come gli insegnanti giochino un ruolo cruciale nel supportare l’esperienza di apprendimento dei bambini, dei giovani e degli adulti e siano gli attori principali dei processi di cambiamento e di realizzazione delle riforme, se ispirate ai principi di inclusività e alla cura delle potenzialità degli allievi, nell’ottica di un continuo miglioramento, impegnandosi nel successo formativo di tutti.

Si delinea un profilo professionale che prevede una profonda conoscenza delle discipline e dei modi di insegnarle, la responsabilità di monitorare e valutare riflettendo sulle proprie pratiche, partecipando alla vita della comunità professionale in stretta connessione con le comunità scientifiche da un lato e sociali, esterne alla scuola stessa, dall’altro. I Laboratori sarebbero dunque modelli di approccio che sottendono l’idea di un insegnante in ascolto, regista e mediatore per apprendimenti autonomi e personalizzati e ne rappresenterebbero esempi paradigmatici.

6.4. Finalità e metodi formativi

Nelle interviste rileviamo una pluralità di strumenti utilizzati e comuni alle pratiche della formazione insegnante quali: le autobiografie formative, le discussioni, il lavoro di gruppo, i giochi, le simulazioni di progettazione didattica, il *microteaching*, l’analisi di casi, i compiti autentici, le discussioni, il *role play*. I luoghi in cui le proposte laboratoriali si svolgono sono: l’aula, i laboratori di educazione corporea e di area scientifica, spazi laboratoriali presenti sul territorio, in particolare nei musei e il territorio stesso.

Il modello è stato interpretato in modi diversi nelle pratiche laboratoriali che afferiscono a tutte le aree disciplinari. In ogni caso le diverse declinazioni che

emergono dalle parole dei Referenti muovono dal presupposto che la formazione dell'identità professionale, del sapere pratico e di un *habitus* specifico, siano potenzialmente 'trasferibili' e che, perché ciò accada, debbano passare dall'esperienza diretta, dallo 'sperimentarsi', dal 'mettersi in gioco' e da processi riflessivi. Il Laboratorio in sintesi 'mette in scena' un approccio metodologico caratterizzato da alcune centralità tra cui: l'esperienza comune tra allievi e studenti, l'indagine intorno a contenuti, concetti, correlati a campi d'esperienza o ambiti disciplinari, la relazione di dialogo tra allievi e insegnanti, l'interazione tra allievi, ed è contemporaneamente 'modello' pedagogico-didattico auspicato, desiderato e immaginato per la formazione dei bambini. In Laboratorio dunque sperimenterebbero una metodologia su di sé per imparare la metodologia stessa. Il modello prevede inoltre gradualità delle tipologie di proposte, sia all'interno dei laboratori stessi che durante il corso dei quattro anni: da proposte di marcato taglio autobiografico a proposte via via più connesse e relative a pratiche scolastiche da analizzare e/o da progettare.

"I modelli vanno poi personalizzati ed elaborati, perché se tu ti sforzi di aderire ad un modello che non ti appartiene che ti è estraneo, non funziona."(R8)

"La teoria che in fondo sottostà a tutte queste cose che l'esperienza pratica, soprattutto in un fare artistico, è un elemento fondante [...] quindi il fatto di mettersi in gioco in prima persona sperimentando dei materiali nuovi porta poi a interrogarsi su come poterli utilizzare con i bambini come intervieni e che cosa fai, il nesso sapere disciplinare e invece un sapere più trasversale." (R6)

Quali sono dunque le finalità dell'approccio laboratoriale nella formazione dei maestri? Quali i cambiamenti e gli apprendimenti auspicati, quali le aspettative verso gli studenti? Le risposte a queste domande consentono di conoscere i significati e le valenze formative che i Referenti attribuiscono al dispositivo preso in esame. Si rintracciano due tipi di finalità:

1. promuovere un cambiamento, una riflessione su di sé;
2. promuovere un cambiamento di prospettiva sulle discipline e la loro didattica.

I laboratori di educazione corporea (Gamelli, 2009) e in parte quelli musicali orientati all'approccio musico-terapeutico (R7) e quelli artistici sono volti a integrare il codice della parola con altri linguaggi, quelli del corpo, del movimento, dei gesti, dello sguardo, che coinvolgono tutti i sensi. La formazione

laboratoriale è intesa come esperienza in sé completa, radicalmente autobiografica, che se mai prende voce con la narrazione fondata sulla memoria esperienziale. È l'agire attento, l'attenzione al proprio corpo in movimento, che qui produce cambiamento perché coinvolge emotivamente in modo profondo. La maggior parte dei LPD sono finalizzati a promuovere un 'cambio di prospettiva', che nasce dalla riflessione sull'azione, dunque da un fare mediato da operazioni cognitive, al fine di promuovere consapevolezza su nuove visioni delle discipline.

“Un approccio diretto che mirasse da una parte a superare eventuali conflitti, cioè un atteggiamento negativo nei confronti dello studio.”(R9)

“Io cerco molto di lavorare proprio sul cambio del punto di vista, perché è importante per i futuri insegnanti, perché se il futuro insegnante trasmette un'idea della matematica troppo diciamo noiosa così per semplificare, ma spesso anche sbagliata. Spesso la lotta con gli studenti è: 'io ti do il problema' e loro mi dicono: 'mi dica qual è la formula da applicare'; allora riuscire a convincerli [...] che la formula è il punto di arrivo e riuscire a ragionare su come ci si arriva, [...] quale strada posso usare ragionando.” (R11)

“Loro stesse si mettono in gioco facendo e poi cercando di immaginare come progettare questo nella loro professione. E quindi: come posso questo che ho fatto collegarlo con quello che sarà il mio lavoro a scuola con i bambini?” (R7)

“Se tu sperimenti una cosa da fare in classe, sperimenti come ti trovi a farla e cerchi di immaginarti; non è la costruzione di un modulo didattico, cosa che non m'interessa affatto. Il laboratorio ti fa sperimentare una cosa che puoi fare coi bambini rendendoti conto che può essere utile e interessante e bella.” (R3)

6.5. Il Conduttore di LPD: profili di competenze e stile di relazione

I Referenti d'area hanno il compito di scegliere i conduttori e di coordinarli condividendone le linee metodologiche e progettuali di fondo, non in tutti i casi si condivide invece una stessa epistemologia didattica o una stessa visione dell'oggetto culturale in questione (R3, R5). In qualche caso (R8, R4, R11) negli incontri di coordinamento vengono approfondite tematiche didattiche o disciplinari in funzione di una formazione comune o della progettazione di un LPD. In tutti i casi ogni area propone un ventaglio di esperienze molto differenziate e che si focalizzano su un tema, su tecniche, o su concetti fondamentali di un'area disciplinare. I gruppi di conduttori sono composti da

esperti con differenti profili professionali: esperti nella disciplina, professionisti, formatori, insegnanti, insegnanti ex studenti. Il ‘buon’ conduttore dovrebbe avere una doppia competenza, disciplinare, dunque una conoscenza profonda dei temi e della disciplina di riferimento e della didattica della disciplina, e una competenza da ‘formatore’ di adulti, in grado di gestire gruppi in situazioni esperienziali.

“Disporre naturalmente di una buona cornice teorica rispetto al proprio lavoro, ma anche delle competenze per gestire una proposta viva, di natura esperienziale giocata qui e ora nella messa in gioco.” (R5)

“Secondo me la gestione del gruppo di adulti, che non sono adultissimi, di formazione però di adulti, quindi saper lavorare con piccoli gruppi di adulti e saper fare delle proposte che siano più circolari che la lezione frontale. Chiaramente solo la disciplina non basta perché esca un buon laboratorio, ci vuole anche quella competenza trasversale di lavoro di gruppo e di formazione di adulti.”(R1)

In laboratorio, pensato per gruppi al massimo di 30 studenti, la relazione con i conduttori è ‘ravvicinata’, presupposto necessario per una relazione di confronto e di accessibilità del conduttore; questa è considerata una *conditio sine qua non* per la messa in pratica di uno stile effettivamente dialogico e di ascolto.

“I laboratori sono un po’ un fiore all’occhiello, perché comunque lavorare in piccoli gruppi dove tu hai un rapporto, permette agli studenti di vedere un adulto accessibile, cioè nella mente dello studente il conduttore di laboratorio come il supervisore sono persone più accessibili”. (R2)

Il conduttore fa da ‘modello’ di un possibile modo di essere insegnante e di porsi in relazione con gli allievi. Se il piccolo gruppo è condizione per lo scambio tra conduttori e studenti, il conduttore, in quanto leader del gruppo assume uno stile formativo caratterizzato da responsabilità, non valutatività, apertura ad apprendere dagli studenti.

Capitolo 7

L'Identità del laboratorio dal punto di vista di studenti al termine del percorso e di ex studenti

“..quando hai davanti una persona che persino dal rapporto con te studente, che non sei niente, riesce a trovare anche dell'utile per lui, cioè a imparare da questo. [...] Ci sono dei laboratori che quando finiscono tu senti di essere stato una persona per quel conduttore, e ci sono altri laboratori che finiscono e dici: va beh, io la traccia che ho lasciato è nulla [...] ero uno studente dei tanti!” (SPL2)

I Laboratori sono pensati dagli studenti, come occasioni in cui sperimentare un nuovo modo di essere studenti universitari, lontano dalla loro rappresentazione. È infatti chiesto un livello di partecipazione elevato e di relazionarsi con i conduttori e con il sapere in modo attivo. Questo implica una prima decostruzione nel loro immaginario di ‘studente universitario’ e di approccio ai saperi. Il dispositivo di Laboratorio viene raffigurato inoltre come accesso al ‘pensiero’ del corso di laurea, ai suoi modelli pedagogico didattici, un pensiero che diventa ‘pratica’ ed esperienza concreta.

“In generale sono stati interessanti per cominciare ad entrare nella realtà del pensiero che c'era dietro alla facoltà.” (SPL2)

I LPD rappresentano ‘il pensiero che c'è dietro’, il Laboratorio fa accedere all'idea di insegnante, di bambini e di scuola che ha in mente l'università e a cui prepara i futuri maestri.

“Il laboratorio residenziale è stato molto bello perché comunque era completamente fuori dalla mia idea di università.” (SIL1)

“Imparare a vivere ed esperire una modalità; le lezioni frontali, va be’, si fanno normalmente in università mentre con il laboratorio si entra in contatto con una modalità diversa.” (SIA4)

7.1. La finalità dei LPD per integrare saperi, conoscere metodologie e costruire un repertorio di pratiche possibili.

Sono soprattutto gli insegnanti ex studenti a trovare i nessi tra laboratori, corsi e tirocini e sottolineano che questa capacità è emersa col tempo. Il tema

dell'interdisciplinarietà rimane invece più un ideale auspicato che non effettiva pratica, come per i docenti.

“In Laboratorio ritrovavi i concetti che studiavi; dipende poi se li studiavi prima o dopo il laboratorio [...] alcune dritte, alcuni concetti già ‘forma mentis’ te li dava il laboratorio servivano per studiare bene anche l’esame.” (IL2)

“C’era un filo anche col tirocinio. Ho fatto ottimi tirocini, sia positivi, che negativi, però poi tutto quanto mi permetteva di agganciarmi a quello che stavo vivendo a lezione.” (IP1)

La capacità di fare connessioni in modo consapevole emerge col tempo. Una comprensione profonda del collegamento tra corsi-laboratori-tirocinio matura infatti durante tutto il percorso universitario e appare in modo evidente una volta terminati gli studi, quando il sapere che si va costruendo incontra l’esperienza della scuola.

“Sicuramente il Laboratorio dava anche spunti pratici che nei tirocini potevano essere attuati. Però è stato interessante un po’ anche il contrario. Il terzo e quarto anno quando c’era alle spalle un’esperienza da parte degli studenti, il momento del laboratorio diventava un momento in cui si ripensava a esperienze che abbiamo vissuto in prima persona.” (IP4)

Per gli studenti del vecchio ordinamento è evidente invece il nesso tra LPD e Tirocinio interpretato come luogo in cui potersi sperimentare nelle pratiche apprese in Laboratorio. La focalizzazione, nelle parole degli studenti è centrata sulla dimensione della strumentalità e della ‘practicalità’. Nei LPD aspetti di metodologia didattica, imparati ascoltando e studiando i testi, si spostano sul piano della possibilità di realizzazione, di concretizzazione pratica: la praticabilità è considerata in modo unanime come criterio di qualità di un LPD. Il laboratorio offre strumenti prima di tutto per potere affrontare il Tirocinio in modo consapevole. I laboratori di area psicopedagogica strettamente connessi con gli insegnamenti dell’Area1 sono fondamentali per acquisire competenze ritenute indispensabili nei primi ingressi a scuola. La conoscenza sulle teorie della comunicazione tra adulti e bambini, utilizzati come chiave di lettura della relazione attraverso *role play* o analisi di video; la capacità di osservare, l’uso di strumenti d’osservazione funzionali alla documentazione richiesta in Tirocinio e l’attenzione agli spazi e al tipo di materiali, come mediatori nei processi di insegnamento apprendimento (temi dei laboratori dei primi tre anni) vengono

citati a più riprese e riconosciuti come fondamenti della propria crescita professionale.

“Quello che è stato fondamentale nel mio tirocinio sono stati i laboratori nell’area pedagogica. Il fatto che questi laboratori ti offrano la possibilità di riflettere sull’approccio in modo tale che tu poi hai gli strumenti per poter ragionare e quindi progettare.” (SPA3)

“Per il tirocinio del secondo anno di università siamo entrati nel mondo della scuola, quindi abbiamo iniziato a capire cosa succedeva. Ho messo in atto un percorso e lì ho iniziato a capire che mi serviva davvero osservare perché se non osservavo quello che stava succedendo non sapevo come procedere.” (SP2)

Per alcuni studenti dai laboratori si costruisce una conoscenza ‘sulle metodologie attive’ sufficientemente generalizzata da potere essere utilizzata in una gamma di situazioni analoghe. Soprattutto quelli di educazione corporea generano un cambiamento di prospettiva su di sé che riguarda la dimensione dell’‘essere’, delle proprie disposizioni emotive e personali e il proprio modo di comunicare.

In genere tutti riconoscono ai LPD una doppia valenza: si imparano meglio le teorie e si imparano metodologie didattiche. Le teorie si ‘toccano con mano’ e quello che si studia nei corsi e sui libri prende la forma della concretezza. In quanto luoghi di congiunzione tra saperi pedagogico-didattici e saperi scientifico-artistici, anche per gli studenti, come per i referenti, la concretezza si gioca sui due piani:

- ‘toccare concetti’ e contenuti disciplinari facendone esperienza;
- sperimentare situazioni didattiche in previsione del tirocinio e dell’attività professionale.

“È stato molto formativo il provare su di sé cioè degli aspetti teorici, non solo banalmente com’è fatto l’animale, ragionarci insieme ai compagni, quindi non era un pensare a cosa potrei proporre ai bambini ma era proprio un partire da: studiamo dei contenuti, in modo non teorico ma proprio provandolo concretamente.” (SP1)

“Mi viene in mente il laboratorio di biologia, abbiamo esaminato una zolla di terra, cioè è stato formativo da due punti di vista: ha aumentato le mie competenze nella materia e poi ovviamente ci ha fatto capire che potrebbe essere interessante anche per i bambini fare un’esperienza di questo tipo.” (IP4)

Vengono ritenute utili le esperienze che contribuiscono a sviluppare schemi di possibili pratiche, definiti ‘spunti’. I LPD sono stati utili e interessanti soprattutto in virtù della loro potenzialità di offrire repertori di attività e percorsi potenzialmente sperimentabili con i bambini. Centrale è dunque il tema dell’esperienza diretta, dell’attività e delle metodologie che lo consentano. Si tratta di spunti da rielaborare, da adattare al contesto.

“Credo di aver acquisito alcuni spunti, che potrebbero essere portati a scuola, degli spunti non tanto perché li riporti tali e quali, nel senso che bisogna sempre adattarli ai bambini.” (SPA1)

“Mi è piaciuto quello sull’acqua sempre in ambito scientifico i materiali che usavamo, le pipette, la carta, la carta stagnola, erano alla portata di tutti, riesci a recuperarli per applicarli. E poi si vedeva che aveva una base di didattica concreta e sperimentata coi bambini, forse è anche questa la differenza il criterio per definire un buon laboratorio.” (IL1)

“Li prendevamo un po’ come gli spunti della cassetta degli attrezzi da poter poi applicare utilizzare durante il tirocinio o la vita futura comunque momenti preziosi (IP5).

“Anche in geografia, abbiamo costruito i meridiani e i paralleli utilizzando un’arancia quindi una cosa che spesso magari si fa fare a scuola, però l’averla provata, rende sia più competenti in quella materia e fa anche apprendere delle metodologie che si possono utilizzare coi bambini” (SP4)

Sperimentarsi aiuta sia a comprendere le teorie sia ad imparare metodi di insegnamento e apprendimento.

7.2. Le condizioni per un ‘buon’ laboratorio

Nel ricordare l’esperienza dei Laboratori tutti gli studenti intervistati fanno una prima distinzione tra LPD ‘teorici’, poco utili, e ‘pratici’ molto utili. I laboratori molto ‘pratici’ sono quelli che vengono ricordati più frequentemente, e rimangono in mente in modo vivido: una studentessa riferisce:

“secondo me con la pratica ti rimane più impresso ti ricordi di più, mentre solo con la teoria è una trasmissione” (SIA2).

Seppur in modi diversi tutti gli studenti parlano del rischio dei laboratori di area caratterizzante, sui saperi da insegnare di diventare luoghi di mera informazione nozionistica. Ciò avviene nei laboratori ‘teorici’, quelli in cui i

conduttori non utilizzano in prevalenza metodologie attive che sono molto simili a lezioni anche di tipo dialogato. La figura del conduttore in questo caso è analoga a quella del docente dei corsi che prevalentemente dà informazioni e trasmette contenuti. Questo tipo di Laboratorio è valutato inutile e inefficace rispetto a quelli in cui l'esperienza attiva e il coinvolgimento personale sono centrali.

“I ‘veri’ laboratori hanno poca parte teorica e tanta parte pratica di sperimentazione; tutti mi hanno permesso di arricchire un po’ il mio bagaglio che era solo teorico. La vera pratica l’ho fatta nei laboratori.” (SPL1)

“Alcuni facevano mettere più in gioco le persone, noi che partecipavamo, altri invece magari un po’ più... in cerchio sì sempre, però magari un po’ più teorici.” (SIL3)

“Alcuni molto pratici, altri invece molto più teorici, simili diciamo alle lezioni di un corso.”(SPL1)

7.2.1. Mettersi in gioco, mettersi alla prova

I Lab ‘pratici’ hanno alcune caratteristiche comuni che ne delineano un’identità specifica. Nei laboratori migliori, che vengono qualificati come utili, è determinante il rovesciamento della classica relazione tra insegnante, sapere e allievi, in cui l’insegnante in modo unidirezionale offre un sapere valido in sé che lo studente acquisisce. In laboratorio gli studenti sono al centro, protagonisti della loro esperienza. L’espressione più utilizzata per esprimere tale posizione è ‘mettersi in gioco’. Agli studenti è quindi chiesto di sentirsi coinvolti, di partecipare, di agire sulla base di stimoli dati e che costituiscono una sfida, una prova, un modo nuovo di porsi in relazione con oggetti del mondo, ma anche con se stessi.

“Un approccio nuovo in cui mettevi comunque in gioco te stesso.” (IP6)

“Sono esperienze che ti mettono alla prova [...] hai l'occasione di provare a metterti un attimo in gioco, essere trasparente, farsi vedere per quello che si è realmente quindi ... acquisire un senso critico nei tuoi confronti.”(SPL1)

Alcuni studenti sottolineano che il fare non è solo agire, la messa in gioco, implica, qualcosa in più: il mostrarsi agli altri, l’esprimere i propri dubbi e le proprie opinioni. Uno sforzo che modifica, smuove anche con fatica emotiva e cognitiva, ma che produce soddisfazione; innanzitutto la soddisfazione della riuscita, dell’aver creato, realizzato, costruito qualcosa di molto personale.

7.2.2. *Fare e riflettere, riflettere per progettare*

Tutti gli intervistati individuano un formato comune, delle fasi che ritmano l'andamento del Laboratorio, indipendente dalle aree e dai luoghi in cui si svolgono:

- la presentazione del gruppo, la richiesta di esprimere aspettative e motivazioni che hanno indotto gli studenti a scegliere quel laboratorio.
- l'uso di metodi attivi: osservazioni sperimentali in ambito scientifico e piccoli esperimenti, video-osservazioni, discussioni, brainstorming, giochi, simulazioni, *role play*, *project work*, analisi di casi, lavori di gruppo, esperienze laboratoriali oltre l'aula;
- l'alternanza della pratica a discussioni per condividere, o riflessioni a posteriori e, talvolta, a qualche spiegazione riferita alle teorie di sfondo.

Dalle parole degli intervistati in tutti i laboratori il momento del fare si è alternato o integrato con momenti del 'pensare'. Ma in alcuni casi la discussione nel gruppo e con i conduttori è centrata sul fare e sui prodotti realizzati, talvolta limitata nei tempi, in altri invece si tratta di vere e proprie riflessioni. La riflessione si focalizza su diversi oggetti di analisi: sui contenuti, sull'esperienza nella sua dimensione logica e processuale (cosa abbiamo fatto e come), sui propri processi cognitivi, emotivi e di apprendimento. La riflessione è continua e di gruppo, accompagna l'intero percorso e fa emergere i cambiamenti che man mano gli studenti vanno maturando. Alla relazione finale è destinata la riflessione individuale. La riflessione è, come per i docenti, centrale nell'esperienza del Laboratorio. La riflessione è talvolta autocomprensione (Mezirow, 2003) che dà senso all'esperienza vissuta e promuove consapevolezza di sé.

“Cos’hai percepito? Quali sono stati i pensieri che via via ti sono venuti alla mente? Quindi una riflessione sui processi che avevi messo in atto mentre facevi quella cosa. Anche sulle idee che via via sono cambiate, perché la percezione ti faceva cambiare nella testa i tuoi preconcetti.”(SIL3)

“Riflessioni che avevano prima di tutto l’obiettivo di farci capire come ci eravamo sentiti noi a realizzare quell’esperienza, quali erano state le difficoltà che avevamo incontrato [...] quindi un lavoro prima su noi stessi e su come avevamo vissuto l’esperienza appunto su gli aspetti positivi e negativi e poi un traslare quella che potrebbe essere un’esperienza così al contesto scuola coi bambini insomma.” (IP4)

7.2.3. *Apprendere in gruppo*

Molti studenti evidenziano poca abitudine al lavoro di gruppo e la necessità che si crei un buon clima poter ‘mettersi in gioco’. Il fatto che il gruppo si ‘crei’ è percepito come un fattore determinante del buon esito di un laboratorio (SPA2, SIL1), per superare le paure del giudizio dell’altro e su se stessi. In molti casi stare insieme in laboratorio ha voluto dire conoscersi in modo approfondito e ‘fare gruppo’, occasione per costruire amicizie e senso di appartenenza. La capacità di confrontarsi, di modificare le proprie idee, di contribuire ad un progetto condiviso è ritenuta componente essenziale nella formazione e in particolare vengono evidenziate tre dimensioni: quella della responsabilità, che pertiene alla capacità di concepire se stessi come persone in relazione agli altri, quella della crescita psicologica personale soprattutto dal punto di vista della gestione delle proprie emozioni e quella della competenza professionale intesa come capacità di lavorare in gruppo. Per un’ex studentessa oggi insegnante i laboratori:

“Avevano tutti come filo conduttore un lavoro di gruppo, o comunque tutto basato sulla discussione di grande e piccolo gruppo anche se i gruppi cambiavano anche i lavoro non era sempre lo stesso [...] ci hanno insegnato a discutere a rispettare il parere degli altri, ma motivare il nostro.” (IP5).

Il gruppo viene interpretato come dimensione di arricchimento personale dato dal confronto con conoscenze ed esperienze diverse, soprattutto nei casi in cui il conduttore propone analisi di problemi e *project work*. Fuori dalle aule universitarie, in particolare durante i laboratori residenziali, il valore della gruppaltà è decisivo, le occasioni di conoscenza e gli ambiti di scambio vanno ben oltre il tempo del Laboratorio favorendo così la formazione del gruppo. Nelle interviste è evidenziato come valore aggiunto dell’esperienza gruppale il fatto di oltrepassare l’aula, per una visita al museo, ad una scuola, o per fare esperienza dei fenomeni della natura, del territorio e di esperienze corporee, sono inoltre tali esperienze quelle ricordate in modo più vivido e spesso ritenute più significative.

“Allora...un’esperienza sicuramente formativa [...] mi han dato la possibilità di mettermi in gioco in prima persona e superare alcuni blocchi [...] mi ha arricchito dal punto di vista esperienziale ma anche relazionale [...] e permesso di incontrare persone che avevano appunto esperienze e conoscenze diverse e arricchirmi da questo punto di vista” (SIA2)

“è sempre una richiesta di mettersi in gruppo per cercare di capire come poter proporre l’attività [...] Anche perché fa sì che comunque la mia idea venga a

scontrarsi e incontrarsi con la tua, per cercare appunto poi un punto in comune e cercare una progettazione. (SPL3)

Nelle parole dei referenti emerge molto poco la dimensione del gruppo così sentita dagli studenti, forse perché non compete direttamente loro la gestione dei gruppi ma ai conduttori da loro coordinati. In ogni caso è sottolineato come elemento fondamentale del modello formativo, che apre spunti di riflessione sul profilo del conduttore e nuove domande d'indagine.

In questa sede illustriamo i risultati sul tema dei cambiamenti che gli intervistati ritengono di avere acquisito dalla frequentazione dei LPD. Che tipi di apprendimento ha reso possibile la frequenza ai laboratori? Che valenza formativa viene percepita? Un primo esito interessante è la conferma del fatto che i LPD siano, come per i referenti, una rappresentazione, una 'simulazione', di un approccio pedagogico per le scuole dei bambini, potenzialmente generativo di *transfer*.

7.3 Quali apprendimenti in Laboratorio? Sentirsi più sicuri di sé, porsi domande, cambiare prospettiva sulla disciplina, cercare una relazione d'ascolto

“Attraverso la frequenza ai LPD è cambiato lo studio in università, cioè non era più un insieme di teorie da imparare, ma ho iniziato a vederle come se si muovessero.” (SPA2)

Il laboratorio, nella sua vitalità materiale corporea e mentale fa 'muovere' le teorie. Si vive un'esperienza dinamica, come una spirale in movimento che si sposta e che si riflette. Alla dinamica dell'esperienza che muta in continuazione corrispondono movimenti del soggetto e attraverso di essa impara. È certamente un luogo privilegiato e protetto, che aiuta a comprendere i saperi utili da insegnare e i saperi utili per insegnare, avvicinando gli studenti alla possibilità di immaginarsi nel proprio futuro professionale in modo più realistico. Il centro d'attenzione nell'approccio laboratoriale non è più solo sul bambino, sull'insegnante, o sul sapere, e nemmeno sulle dimensioni cognitive o emotive, ma sulla loro rete fortemente intrecciata. Al centro c'è dunque la relazione e tutta la complessità che questo comporta. L'immagine d'insegnante che si va costruendo ne delinea un profilo di competenza attento a cogliere la diversità, le unicità, i molteplici linguaggi con cui ci si esprime, prima di tutto quelli del

corpo: “una delle chiavi per permettere concretamente di mettere in gioco più sensi nell’esperienza del conoscere sta proprio nel provare a sperimentare altri linguaggi, oltre a quello sempre totalizzante della parola” (Gamelli, 2009, p. 6). La flessibilità, ‘l’apertura mentale’ la versatilità sono aggettivi che qualificano gli apprendimenti avvenuti in laboratorio e che determinano cambiamenti di prospettive.

“...una qualche forma di sicurezza in più, sicuramente il non aver paura di provare, di mettersi in gioco, di sperimentare.” (SPL2)

“La cosa fondamentale è che [i laboratori] ti spingono a farti domande [...] prenditi un momento, fermati e chiediti perché stai facendo questa cosa, come la stai facendo, è giusto che tu la stia facendo così? Quindi di riflettere su quello che si fa, cioè su cosa non fare o fare” (SPL2)

“Permettere ai bambini di aprire delle porte, dei mondi diversi che magari restano appunto anche nascosti dentro di loro che magari vorrebbero esprimersi in un determinato modo ma non riescono perché non sempre appunto la parola è l’elemento principale attraverso cui uno riesce ad esprimersi. quindi questo secondo me è quello che dovrebbe insegnare un laboratorio e che mi ha insegnato.” (SPA1)

“Il confronto nel gruppo, il lavoro con altri insegnanti, il confronto tra due persone che pensano cose in maniera completamente diversa e quindi devono per forza lavorare insieme, punto. Quello lo scopri solo nei laboratori non nel tirocinio”. (IP2)

I laboratori valutati utili ed efficaci hanno effettivamente generato un cambiamento di prospettiva sia sul sapere disciplinare che sulle modalità di proposta a scuola. Il cambiamento di prospettiva dal punto di vista degli studenti è riconducibile sia alla trasformazione del personale rapporto con la ‘materia’, confermando molte delle ricerche in merito, sia alla possibilità di insegnarla in modo diverso, perché diventi più accessibile, comprensibile e anche appassionante. Emerge chiaramente come vincente il legame con l’esperienza della quotidianità, o con esperienze note, che in laboratorio assumono un nuovo significato; gli strumenti concettuali della disciplina e i suoi metodi d’indagine tornano ad avvicinarsi intrecciarsi al mondo dei saperi e dei vissuti di adulti e bambini, al loro modo di ragionare. Gli esempi portati dalle studentesse riguardano in particolare la matematica, il toccare con mano concetti, osservare il mondo direttamente, riapre innanzitutto la possibilità di accedere al mondo dei

saperi scientifici, dunque anche alla scoperta che è possibile porgerli ai bambini in modi nuovi, più vicini al loro modo di apprendere.

“Mi ha aperto in qualche modo un modo diverso di vedere una materia che a me non piaceva e quindi va beh, dici, forse magari riesco a farla.” (SL2)

“Finché non ho finito tutti e quattro gli anni non sono riuscita ad usare quello che poi era stato il percorso dell’università. Alla fine sì, l’ultimo anno avevamo preso coscienza del percorso che avevamo fatto. Io mi sono accorta quando ho finito di aver percepito una consapevolezza che non pensavo di avere. Ho percepito questo mio cambiamento inconscio e inconsapevole, nel senso che io non mi sono resa conto quand’è scattato, cioè quando ho cominciato a pensarla in maniera diversa.” (IP5)

7.4 Dal conduttore all’immagine d’insegnante

Gli studenti confermano l’ipotesi di Kanizsa (2004), espressa anche da alcuni referenti, che chi conduce fa da ‘esempio’ di un particolare modo di essere insegnante.

“Ho visto un parallelismo in cui il conduttore del laboratorio era l’insegnante noi eravamo i bambini, pensando poi di dover essere dall’altra parte. (SIA3)”

Gli studenti ne descrivono e analizzano lo stile di conduzione e i metodi di insegnamento proposti, la modalità gestione delle relazioni individuali e con il gruppo, la chiarezza dei compiti e delle consegne, l’articolazione e strutturazione del percorso, ma anche una certa disposizione, atteggiamento nell’affrontare complessivamente il laboratorio. Il clima vissuto e percepito, così come determinato dallo stile del conduttore gioca un ruolo fondamentale.

Sono diverse le immagini d’insegnanti che emergono in Laboratorio e si collocano su una polarità: i trasmettitori ‘freddi’, gli esecutori e quelli che sanno stare nella relazione con il bambino. Il primo tipo ha un’idea trasmissiva dei processi di insegnamento e apprendimento, è dispensatore di saperi. Si tratta di un’idea che ricalca lo stereotipo del professore in cattedra, una figura non attenta e curiosa dei propri allievi ai quali chiede di replicare se stesso e le proprie verità precostituite. Il ragionamento intorno a questo tipo di insegnamento si snoda di frequente nel porlo in antinomia con l’insegnante socio-costruttivista. Lo qualifica inoltre la poca attenzione alla dimensione relazionale e la marcatura dell’asimmetria nella gestione del potere.

“In alcuni casi è: ti do degli aspetti tecnici che tu a macchinetta prendi e rimetti lì riproponendo pari pari, quindi hai intanto un’idea trasmissiva di quello che è l’apprendimento e non costruttiva [...] è un accumulo di nozioni e conoscenze, non è una trasformazione.” (SPA3)

In opposizione si profilano l’insegnante socio-costruttivista, in riferimento all’idea di apprendimento che hanno in mente e alle metodologie coerenti più efficaci. È l’idea che prevale rispecchia in parte il vissuto degli studenti durante il laboratorio, ma certamente rispecchia l’idea che l’università ha e che trasmette loro in tutto il percorso universitario.

“...secondo me dovrebbe essere proprio di tutti i conduttori il far vedere alla futura maestra in modo che dall’esperienza impari qualcosa, impari il sapere che io vorrei trasmettere ma attraverso il fare.” (SPA)

“Di sicuro un insegnante che si mette in gioco, nel senso che a noi non è mai stato chiesto di star lì ad ascoltare e basta quindi comunque sia è un insegnante che si relaziona, che ascolta che domanda che comunica ma anche che interagisce direttamente coi bambini.” (SIL2)

“Se a noi fanno fare i lavori in gruppo è per farci capire che in gruppo si lavora meglio e poi per far sì che anche noi un domani riusciamo a proporre una cosa del genere ai bambini.” (SP2)

Emerge un insegnante che insegna ad apprendere dall’esperienza, in continua ricerca insieme ai bambini, agli altri adulti e alle comunità scientifiche. Centrale è dunque l’aspetto della continua evoluzione professionale, come abito mentale idoneo alla comprensione e risoluzione dei problemi che la pratica educativa comporta. Centrale è anche la relazione, sentire di essere nella ‘mente’ di qualcuno e avere uno scambio reciproco.

“Un insegnante attivo che insieme ai bambini percorre un percorso che può portare alla conoscenza e che magari può servire anche a lui per vedere nuove cose da una prospettiva diversa da quella normale.” (SIL)

“Si percepisce quando hai davanti una persona che persino dal rapporto con te studente, che non sei niente, riesce a trovare anche dell’utile per lui, cioè a imparare da questo. Ed è bellissimo [...] quando lo vedi e ti rendi conto che hai davanti un insegnante che veramente è illuminatissimo e stimi tantissimo che percepisci che sta imparando qualcosa da te. Ci sono dei laboratori che quando finiscono tu senti di essere stato una persona per quel conduttore, e ci sono altri

laboratori che finiscono e dici: va beh, io la traccia che ho lasciato è nulla [...] ero uno studente dei tanti!” (SPL2)

Gli studenti confermano che i LPD possono effettivamente contribuire alla formazione di un insegnante socio-costruttivista e riflessivo se condotti in modo coerente con quest’immagine; comprendono inoltre la valenza della riflessione perché l’esperienza sia significativa. I LPD rappresentano un modello o esempi ‘paradigmatici’, la qualità della riflessione è un fattore determinante nel passaggio dal mero fare all’apprendimento trasformativo. In quanto ‘modello’ possono generare conoscenze trasversali e contribuire alla formazione di un certo tipo di insegnante, quello auspicato. Per ragionamento contrapposto, sono anche evidenti le criticità che possono presentare. Ma alcune delle criticità di cui parlano gli studenti, di seguito illustrate, aprono lo spazio al tema del LPD come dispositivo per la formazione di competenze professionali. Gli studenti avrebbero il compito di elaborare le implicazioni operative utilizzando “tipologie di ragionamento” (Cardarello, 2010, p. 41) sperimentate nei LPD. L’approccio laboratoriale viene compreso e spesso interiorizzato come modello, chiave di lettura delle pratiche e schema di riferimento per la loro azione. Se generano cambiamenti di prospettiva allora si aspettano di potere potersi sperimentare in classi reali, da ‘veri’ insegnanti. In questo senso si capisce anche la ragione del forte accento sull’utilità dei LPD.

La maggior parte di questi studenti sta incominciando ad avere esperienze professionali e prova a mettere in pratica quello che ha imparato in Laboratorio. Gli esempi che seguono danno evidenza di situazioni in cui tale ‘trasferimento’ è avvenuto e mostrano innanzitutto la possibilità di praticare l’approccio laboratoriale a scuola, quando le condizioni di contesto lo consentono. Vengono evocati episodi in cui ‘si fa insieme’ (l’insegnante in gioco e in ricerca con bambini) e in cui si scopre il mondo giocando ed esplorando (l’insegnante è regista e pratica *scaffolding*).

“Io faccio la maestra di sostegno quindi forse è anche più semplice nel mio caso far le cose insieme ai miei alunni...però questa cosa del fare insieme penso che sia fondamentale per tutti.” (SPA4)

“Avevamo fatto una serie di esperimenti con l’acqua in bagno avevamo preso i mulinelli che si usano in spiaggia, avevamo costruito diversi materiali e avevamo

giocato per due pomeriggi alla fine hanno compreso il significato del ‘salto dell’acqua’ che muove le turbine.” (SP4)

“Ho usato una tecnica di rilassamento che avevo fatto in Laboratorio, entrambe le ho fatte fare ai bambini.” (SIA2)

“Sto aiutando, un bambino che ha un po’ di problemi, dovevamo prepararci sui Sumeri, io ho esattamente fatto quello che mi era stato presentato nel laboratorio.” (SPA4)

“C’è un’attività che avevo fatto in un laboratorio quello sulla comunicazione e non so quante volte l’ho già usata ...” (SIL2)

Esser riusciti ad ‘agire’ le stesse pratiche o uno stesso approccio dà agli studenti la misura delle competenze acquisite e mostra loro che un approccio laboratoriale con i bambini è possibile. Nel passaggio dal ‘modello ideale’ alla ‘scuola reale’ possono emergere dei dubbi sul modello stesso. A volte gli studenti hanno la percezione che i conduttori, soprattutto se insegnanti esperti “vogliono trasmettere quello che loro sono e fanno in classe, sperando che poi un domani venga proposto anche da noi” (SP1).

“In alcuni casi dal Laboratorio vien fuori un’idea dell’insegnante ‘perfetto’, con tutte le sue conoscenze al posto giusto, con tutte le sue competenze, sono (i conduttori) più interessati a trasmettere, a cercare di convincere, di inculcare che questa è la modalità giusta, non vedono chi hanno davanti.” (SPL2)

Emerge qui la doppia logica che convive nei processi formativi, soprattutto quando il modello è molto ‘forte’ e ben delineato: una dinamica individuata da Meirieu con l’immagine dell’educatore Frankenstein, che rende da un lato l’altro simile a sé e dall’altro autonomo e critico. Un modello che per qualcuno è stato ‘inculcato con grande martellamento’.

Dall’incontro con le scuole ‘reali’ emergono dubbi sulla validità dell’approccio o su di sé, avendo la preoccupazione di non sentirsi in grado di praticare il modello di insegnante proposto dall’università. Di contro gli studenti percepiscono di essere investiti del compito di rinnovamento e d’innovazione scolastica ed esprimono vissuti sia di un sentimento di fiducia nei loro confronti: “hanno fiducia in noi e credono molto in quello che fanno e questo nei laboratori si vede molto (SIA4)”; ma ritorna anche una sensazione di disagio e difficoltà nell’assumersi tale responsabilità. La scuola reale sembra loro ancora troppo

distante dal modello ideale, come confermando altre ricerche sul tema (Cardarello, 2010).

“Secondo me il problema è nella necessità di rinnovo della scuola [...] uno studente al quale viene affidata questa necessità di rinnovo [...] viene affidata in modo veramente insistente, purtroppo questa voglia di innovazione dopo un po' la perde [...] non è che si perda la voglia...solo che bisogna un attimo rivedere...” (SIL2)

“Per quello che si vede durante il Laboratorio dovrebbe essere tutto bellissimo tutto ...tutto attivo tutto ... partecipiamo, siamo entusiasti eccetera...poi, non sempre ritengo che sia una cosa fattibile in classe (SPA2).

“Un'insegnante con i superpoteri [...] sinceramente io sperimentando adesso il mondo del lavoro è molto difficile fare quello che ci insegnano nei corsi e nei laboratori, cioè nel senso che l'insegnante dovrebbe essere attenta ai bisogni di tutti i bambini ma io dico quando hai davanti 26 bambini come fai?” (SIA2)

Le difficoltà che si incontrano sono legate al rapporto con i contesti scolastici, con insegnanti che hanno una formazione diversa, con la difficoltà di riuscire a lavorare in piccoli gruppi. Sembrerebbe dunque il livello gestionale e organizzativo del 'fare scuola' a rappresentare una dimensione cruciale l'esercizio di una professionalità competente.

“È difficile (fare laboratorio) se tu sei in un team e arrivi e sei con un'insegnante che ha 54 anni e sono 40 anni che insegna con le fotocopie, quell'altra che detta tutto e li tiene seduti, li seda e poi ci sei tu che sei abituata a lavorare in un altro modo, che sei stata formata per lavorare in un altro modo e che cerchi di alternare un po' diverse metodologie, diversi momenti proprio per non appiattare, Poi in realtà passano 5 anni e fai italiano e sei nel team con una ragazza laureata in Bicocca per cui ti guardi e ti capisci.” (IP5)

“Se io devo vedere se tu sai a memoria davvero una regola faccio in fretta, che lo faccia per iscritto o oralmente [...] capire se tu hai capito veramente a cosa serve la moltiplicazione è più faticoso. I problemi grossi sono il fattore tempo e il fattore spazio, dove tu fai fatica a volte a rilevare davvero dov'è la difficoltà, dovresti incontrarli tutti insomma [...] nel momento in cui lavoro 1 a 1 o 1 a 3 io riesco a capire dov'è l'inghippo, nel momento in cui lavoro 1 a tanti è più difficile. Io ti devo anche valutare, ma il mio obiettivo è darti gli strumenti per capire.” (IP3)

Le insegnanti dicono di continuare a praticare proposte laboratoriali collaborative, individualizzate e attivanti del ragionamento, di cui la ricerca ha

dimostrato la validità (Dumont, Istance, Benavides, 2010; Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004), ma ritengono che la scuola non sia oggi nelle condizioni di individualizzare modalità d'insegnamento e apprendimento, pratica che potrebbe rispondere all'indiscussa ragione del 'formare teste ben fatte' e per tutti. Se l'approccio laboratoriale è inteso come insieme di metodologie attive, emerge dalle parole delle ex studentesse che insegnano la necessità di imparare a non assolutizzare l'approccio capendo quando possa essere funzionale nella facilitazione degli apprendimenti e quando invece pratiche più tradizionali diventano necessarie.

Come già messo in luce da Cardarello (2010, p. 43) il dialogo tra scuola ideale e scuola reale è fruttuoso, ma critico. Nel confronto con le scuole ideali da un lato gli studenti vivono lo spiazzamento di non ritrovare il modello auspicato, dall'altro questo apre alla possibilità di problematizzare il modello stesso, di assumere un atteggiamento interrogante, senza essere esecutori, ma realmente riflessivi e responsabili delle loro scelte. Anche per gli studenti ed ex studenti i Laboratori, con le caratteristiche descritte sopra, sono efficaci, si tratta infatti di esperienze particolarmente professionalizzanti e che creano forti aspettative e attività innovative anche per l'università, che hanno costituito certamente in Bicocca uno dei luoghi privilegiati del partenariato tra scuola e università.

A quali condizioni è possibile praticare a scuola una didattica che si propone più inclusiva e motivante per i bambini? Quanto sono formati i futuri insegnanti a leggere le dimensioni contestuali, istituzionali e organizzative e le culture ad esse sottese? Come facilitare l'ingresso nella scuola reale? Quali competenze sono necessarie?

Conclusioni

La ricerca ha voluto mostrare che un dispositivo di formazione comprende significati espliciti e taciti, che possono essere avvicinati con un doppio sguardo: una focalizzazione ampia, che ne coglie la dimensione storica, sociale e politica e una postura ‘micropedagogica’ e clinica, centrata sugli individui.

Trarre delle conclusioni significa anche necessariamente rilevare i limiti delle metodologie messe in campo. Fare ricerca qualitativa implica un grande investimento di tempo e di energie e necessita di continui confronti. La criticità sta nel coniugare il desiderio di approfondimento con l’obiettivo di pervenire a dei risultati. I dati raccolti con interviste in profondità, dati che vengono ripetutamente interrogati per giungere a sintesi soddisfacenti, si prestano a continue revisioni poiché aprono nuove domande e prospettive di interpretazione.

Il modello ‘integrato’ di formazione per la preparazione iniziale degli insegnanti di Scuola dell’infanzia e Primaria, presuppone l’idea di una professionalità complessa, non più scissa tra competenza, contenuti o metodi, istruttiva o educativa e che si sperimenta, in fase di formazione iniziale, sia nello studio delle teorie sia con il mondo del lavoro e delle pratiche.

Una professionalità complessa richiede una pluralità di competenze: conoscenze concettuali (acquisizione di saperi disciplinari e basi teoriche dei processi di insegnamento-apprendimento), cognizioni procedurali riconducibili alla padronanza delle metodologie d’insegnamento e di interazione con bambini e adulti; conoscenze strategiche che riguardano la gestione degli ambienti di formazione e di lavoro e delle loro dinamiche cognitive e relazionali. L’ottica integrata porta tali conoscenze “a intrecciarsi variamente in forme mobili non sempre prevedibili” (Baldacci, 2010, p. 105).

I Laboratori Pedagogico Didattici, per come sono venuti configurandosi nello studio empirico condotto in Bicocca, confermano che un approccio basato sull’apprendimento esperienziale e riflessivo genera connessioni tra i saperi, che si vanno formando, saperi pratici, in particolare quelli ‘per’ le pratiche e può generare apprendimento trasformativo.

Il Laboratorio, per non ridursi alla dimensione del ‘fare’, implica diversi tipi di riflessione:

una riflessione sui contenuti dell'esperienza, sul metodo, sulle ragioni di una proposta, sui materiali utilizzati, su 'cosa' e 'come' si potrebbe fare a scuola; e una riflessione su di sé, sulla propria comunicazione, sul proprio corpo, sui propri processi mentali di ragionamento e sui cambiamenti attivati dall'esperienza.

Il primo tipo di riflessione sui processi interviene nel formare competenze metodologiche e amplia dunque le conoscenze su possibili pratiche da rielaborare nei contesti. Tale rielaborazione è in funzione dell'imprevedibilità e dell'evoluzione dei contesti stessi e delle persone che li abitano.

La riflessione può essere rivolta a se stessi o come parte di un gruppo, in questo caso può generare una riconfigurazione di schemi operativi e di presupposizioni di fondo. Se la riflessione diviene critica allora può generare apprendimento trasformativo.

Nei LPD è possibile dunque, se la riflessione viene sollecitata in questa direzione, che si attivino processi metacognitivi e di autocomprensione, essenziali per il cambiamento, la destrutturazione e ristrutturazione di immagini di sé, di sé come futuro insegnante, dei bambini e della scuola, contribuendo alla formazione dell'identità professionale (cfr. cap. 2).

L'uso di un approccio riflessivo, che si riferisce al paradigma della riflessività nella formazione professionale, rende gli insegnanti attivi costruttori delle proprie conoscenze e competenze e consapevoli interpreti delle proprie esperienze formative. Su questa base è possibile rendere espliciti i processi metacognitivi e gli apprendimenti di secondo livello che consentono di sviluppare un pensiero sul proprio modo di conoscere, interpretare e agire, interrogandosi sui propri schemi. L'autoriflessività chiede tempo, pazienza, forte motivazione e coinvolgimento, ma può far affiorare quelle cornici o frame normalmente non interrogate. La trasformazione inoltre chiede non solo una riflessività retrospettiva o in-azione, ma la critica ai presupposti e agli schemi posseduti. Entrare in contatto consapevole con personali processi di costruzione della conoscenza è molto difficile "poiché si tratta di entrare in contatto con la nostra dimensione più nascosta" (Mortari, 2003, p. 42) e scontrarsi con le naturali resistenze al cambiamento.

Il Laboratorio si configura prevalentemente come modello di un approccio metodologico-didattico secondo un'accezione descrittivo-esplicativa, ma anche

secondo un'accezione normativo-costruttiva, come schema guida per la pratica pedagogico didattica. Si configura infatti come 'simulazione' .

La didattica laboratoriale, di cui si fa esperienza, è un 'modello' in quanto rappresentazione astratta intenzionalmente costruita per uno scopo, un dispositivo mediante cui è possibile "simulare comportamenti di oggetti o processi e fare previsioni" (Rossi, Toppano, 2009, p. 26) che permettano di comprendere il funzionamento di un processo pedagogico-didattico di cui ognuno può rappresentarne un caso esemplare o paradigmatico.

Dal punto di vista dei docenti, tra le ragioni che renderebbero plausibile la 'trasferibilità' del metodo una volta divenuti insegnanti, vi sono la possibilità di sperimentarsi e riflettere sui propri processi, che consente di conoscere e comprendere meglio anche i bambini, e di prefigurare e immaginare i loro processi di apprendimento. Viene inoltre offerta l'opportunità di riflettere sui contenuti e i processi dell'esperienza, che porta a comprendere meglio cosa, come e perché fare determinate proposte didattiche ai bambini e sperimentare il cambiamento su di sé provando soddisfazione nel cambiamento, motivazione e percezione di autoefficacia. I LPD contribuiscono alla formazione di un insegnante socio-costruttivista e riflessivo, se condotti in modo coerente, e comprendono la valenza della riflessione perché l'esperienza sia significativa. I LPD rappresentano un modello, un esempio 'paradigmatico' e la qualità della riflessione è un fattore determinante nel passaggio dal mero fare all'apprendimento trasformativo. In quanto 'modello' generano conoscenze trasversali e contribuiscono alla formazione di un certo tipo di insegnante, quello auspicato, ma non sempre trovato nei laboratori. Dai questi presupposti il futuro insegnante sarà portato ad acquisire tale approccio nella didattica con i bambini.

Dal punto di vista degli studenti i Laboratori formano conoscenze per apprendere sia concetti e contenuti sia schemi operativi, che vengono definiti 'spunti'. Imparando dall'esperienza si è facilitati nella comprensione dei concetti. Il sapere teorico a cui si riferiscono gli studenti è comunque legato alle discipline e rimane sullo sfondo il tema dell'interdisciplinarietà.

I LPD sono stati utili e interessanti soprattutto in virtù della loro potenziale praticabilità e hanno offerto un repertorio di possibili azioni. Hanno prodotto conoscenze metodologiche, una conoscenza sul metodo sufficientemente generalizzata da potere essere utilizzata in una vasta gamma di situazioni e

talvolta un cambiamento di prospettiva su di sé che riguarda sia la dimensione dell' 'essere', delle proprie disposizioni emotive e personali, sia l'immagine di insegnante nella relazione con i saperi.

I LPD intervengono a costruire un repertorio immaginario di pratiche laboratoriali, sono un campo di esperienza che consente di porre attenzione a oggetti culturali specifici e contemporaneamente al modo in cui vengono insegnati e appresi. Nella rielaborazione della prospettiva del ciclo di apprendimento esperienziale, così come sistematizzata da Kolb e integrata alle teorie di Mezirow individua quattro movimenti fondamentali, originati dall'imparare dall'esperienza: il notare, il trasformare, il dirigere, il generare. Ci soffermiamo sul movimento del generare perché gli intervistati ritengono di avere appreso dai LPD idee, 'spunti' di pratiche potenzialmente realizzabili. L'apprendimento esperienziale produce idee di azioni oltre che azioni stesse. Un significativo apprendimento crea le premesse perché altre esperienze di apprendimento siano possibili e desiderabili secondo una logica di continuità. Si generano dunque immagini di nuove possibilità della propria azione e di inediti scenari da esperire, rassicuranti soprattutto in fase di formazione iniziale. Infatti i LPD valutati come utili e migliori sono quelli che presagiscono pratiche e danno strumenti per l'agire in classe. Gli 'spunti' andranno via via elaborati e fatti propri a seconda delle interpretazioni che verranno date ai contesti. È questa la potenzialità creativa dell'apprendimento esperienziale che genera meraviglia anche se non è immediatamente percepita.

Come approccio per la didattica scolastica nell'immaginario dei docenti referenti di Bicocca la 'laboratorialità' promuove nei bambini un atteggiamento positivo verso l'esplorazione e la conoscenza, e supporta un atteggiamento curioso, di ricerca "così presente e vivo nei bambini piccoli" (Mantovani, 2004, p. 30). Centrale è dunque il tema del 'senso' delle esperienze e dei saperi, fattore decisivo per la comprensione e la costruzione di conoscenze e la motivazione ad imparare. Il tema del senso richiama le teorie di De Vecchi e Carmona Magnaldi che esplicitamente fanno riferimento a Rogers e Gordon. La didattica è 'conversazione aperta' e 'condivisione di storie di vita' (Nigris, 2003), implica infatti una dimensione affettiva nel rapporto con gli alunni e la funzione di *empowerment* dell'insegnante verso l'allievo, perché lui stesso ricerchi il senso

‘interno’ dell’esperienza, quello personale, non quello esterno, posto dall’insegnante e quasi intrinseco al sapere stesso.

La laboratorialità in quanto metodologia didattica sottende non solo un modo di insegnare e apprendere saperi, ma anche un modo stare ‘in classe’ o ‘fuori dalla classe’, tra insegnanti e allievi. La seconda centralità, dopo la riflessione, è la qualità della relazione tra i soggetti e la dimensione di gruppo, che per gli studenti è il luogo dove si impara la capacità di confrontarsi, di modificare le proprie idee, di contribuire ad un progetto condiviso; imparare in gruppo è una componente essenziale nella formazione di sé. In particolare gli studenti ne evidenziano tre aspetti: la responsabilità, che pertiene alla capacità di concepire se stessi come persone in relazione agli altri, la crescita psicologica personale, soprattutto dal punto di vista della gestione delle proprie emozioni e la competenza professionale, intesa come saper progettare e lavorare in gruppo. La dimensione del gruppo è riconosciuta da tutti come tratto fondamentale delle esperienze laboratoriali, tema che nelle interviste ai docenti emerge in riferimento al *cooperative learning* come metodologia didattica a scuola. Il gruppo è ‘qualcosa di più, o per meglio dire, qualcosa di diverso dalle sue parti’. Con l’espressione ‘gruppo esperienziale’ s’intende oggi una molteplicità di metodologie formative per cui il gruppo è strumento e movente, ‘soggetto e oggetto’ degli apprendimenti. Infine elemento di ‘riscoperta’ è il corpo nella sua valenza espressiva e comunicativa, di cui si sottolineano la sensibilità nel ricevere e dare ascolto.

In quanto modello e ‘simulazione’ di un approccio, il ruolo del conduttore è fondamentale perché l’esperienza sia significativa. Questo tema viene sollevato frequentemente ed emerge in tutta la sua rilevanza dalle interviste degli studenti. La conduzione risulta poco efficace quando rilevano incoerenza tra il loro vissuto di discenti e l’immagine di insegnante teorizzato.

Questo risultato aiuta a focalizzare quali potrebbero essere nuove direzioni di ricerca sia in rapporto con l’esperienza diretta nelle scuole sia in Tirocinio sia quando l’insegnamento è diventato professione.

Partendo dal presupposto che peculiare del Laboratorio, così come viene riconosciuto da docenti e studenti, è l’apprendimento di un approccio didattico da praticare coi bambini a scuola, emerge chiaramente la rilevanza del tema delle competenze professionali.

La competenza è qui intesa come abilità di impiegare conoscenze nell'interazione con fenomeni extra accademici e in contesti nuovi e diversi da quelli della loro acquisizione. Il concetto di 'contesto' è centrale per comprendere la formazione di competenze. Il 'contesto' è da intendersi come il significato attribuito a una situazione e, siccome l'apprendimento ha un carattere situato, è chiamato in causa il problema del *transfer*. L'estraneità delle conoscenze, quelle dichiarative, al contesto d'uso, il fatto che non siano integrate con le cognizioni pragmatiche dei contesti che le regolano, potrebbero non facilitare il *transfer*. Quando si impara qualcosa ne si impara il contesto, Bateson infatti parla di 'deuteroapprendimento' delle cornici dell'esperienza. Ogni situazione è interpretata come un 'certo tipo di contesto' ed è sulla base del riconoscimento di segni di cornice, connotanti quel contesto, che avviene *transfer* di conoscenze. Il fatto che due situazioni diverse siano percepite come un contesto affine, dipende dalla possibilità di vederlo e da una ricerca di analogie, in questo caso analogie tra il contesto del Laboratorio e il contesto del Tirocinio. Pellerey individua alcuni elementi chiave comunemente accettati per definirle la competenza: la capacità di attivare e integrare le risorse interne ed esterne possedute, una mobilitazione che avviene in contesti specifici e implica un intervento attivo da parte del soggetto; il compito di portare a termine attività da svolgere, il riconoscimento sociale di possedere competenza e il fatto che si renda manifesta in una molteplicità di casi particolari. Inoltre, la formazione di competenze, se assumiamo il paradigma trasformativo, presume autodeterminazione e autoregolazione; i soggetti dirigono loro stessi nel proprio apprendimento culturale e/o professionale. L'azione prende avvio dall'interazione tra sé (inteso come sistema di attese, desiderio, convinzioni, significati) e l'ambiente per come è percepito.

Agli studenti al termine del loro percorso universitario appare chiaro a quale modello di didattica auspicata e d'immagine 'ideale' di insegnante si ispiri l'approccio laboratoriale, hanno ormai schemi di lettura dai contorni piuttosto chiari e la comprensione delle sue potenzialità per i bambini. Un approccio, per altro, che vede frequentemente la loro adesione entusiasta poiché riconoscono la sua praticabilità. Con i primi ingressi nelle 'comunità di pratiche' delle scuole emergono anche alcuni dubbi, che nascono dall'incontro con il mondo della scuola 'reale'. Nelle scuole 'reali' si incontrano bambini non sempre motivati a seguire le proposte dell'insegnante, difficili da gestire nel gruppo, non facili da decifrare

nelle loro manifestazioni e che chiedono una continua messa in gioco della dimensione emotiva ed affettiva dell'insegnante. L'immagine che emerge dunque, non è affatto idealizzata, ma coglie le sfaccettature ambigue e poco intelleggibili delle dimensioni più nascoste; vengono definiti bambini 'veri, non come quelli dei libri', dei quali tuttavia non smentiscono la straordinaria curiosità e capacità di interrogare il mondo in modi originali e intelligenti. Sulle dimensioni relazionali e della gestione della classe, alcuni studenti ritengono di non avere avuto sufficiente formazione.

Le pratiche migliori, che richiamano l'immagine di un insegnante socio-costruttivista e ricercatore riflessivo, implementate nei laboratori, in esperienze di Tirocinio e in qualche occasione di supplenza, sono nella percezione della maggior parte degli studenti e degli ex studenti ben poco diffuse nelle scuole, soprattutto primarie. Dalle descrizioni delle loro esperienze emerge un'idea di insegnante tradizionale che non utilizza metodi attivi, ancora legato a routine di tipo trasmissivo. Le reazioni a questa scoperta sono di diverso tipo: di critica alla didattica tradizionale, che rispecchia quelle mosse dai referenti e di dubbi sulla validità del modello o su di sé, come effettivamente in grado di praticare quel 'modello'.

A quali condizioni è possibile una didattica che si propone più inclusiva e motivante per i bambini? Quanto sono formati i futuri insegnanti a leggere le dimensioni contestuali, istituzionali e organizzative e le culture ad esse sottese? Come accompagnarli quando iniziano a praticare la professione d'insegnamento? Queste domande aprono nuove piste di ricerca.

I dubbi e le critiche alla scuola reale e le richieste esplicite dei nostri ex studenti di continuare ad avere contatti con l'università, soprattutto se sono stati conduttori di LPD, sono segnali che aprono spazi per nuovi percorsi di ricerca e collaborazione, per non soccombere di fronte ai disagi e alle difficoltà che incontrano nella scuola attuale. Si tratta di indicazioni che trovano conferma anche in altri studi valutativi, ad esempio nello studio sulla valutazione dell'efficacia della preparazione universitaria presso l'Ateneo di Bologna. Gli insegnanti della Scuola Primaria pare siano disposti a 'gettare la spugna' di fronte a bambini demotivati, oppure si rivelano poco convinti della possibilità di mettere in pratica metodologie valide per tutti.

La scuola reale sembra loro ancora troppo distante dal modello ideale, come confermando altre ricerche sul tema.

Gli studenti indicano spazi di miglioramento nella sfida ormai più che decennale di avvicinare il luogo della ricerca pedagogico-didattica e della formazione alla professione insegnante, ai luoghi della professione agita, un incontro rimasto disatteso per molti anni (cfr. cap. 1).

Aprire spazi di ricerca condivisa o di sviluppo di progetti con le scuole, pensare a forme di supporto e accompagnamento nei primi anni dell'inserimento lavorativo, sono strumenti messi in campo da più fronti nella ricerca internazionale. Nel gap riscontrato tra scuola reale e scuola ideale, nella stragrande maggioranza della letteratura sulla formazione insegnante, vengono sostenute con forza strategie di formazione in forma di ricerca-azione o ricerca collaborativa tra insegnanti in formazione, insegnanti esperti e insegnanti al loro esordio. Strumenti che potrebbero riavvicinare le teorie alle pratiche, dare voce agli insegnanti stessi e aprire spazi di ricerca condivisa, capaci di restituire la complessità della professione e dei contesti in cui l'educazione si fa, di trovare linguaggi comunicabili e comprensibili in modo diffuso e supportare i passaggi generazionali tra insegnanti.

ALLEGATO A

I LABORATORI PEDAGOGICO-DIDATTICI NELLA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI:

IL CASO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA DI MILANO-BICOCCA

Traccia Intervista Docenti Referenti aree disciplinari dei Laboratori

Domanda 1.

Qual è il progetto formativo dei Laboratori?
Quali sono i punti di forza e criticità dei Laboratori?

Temi:

- aspettative d'apprendimento

Traccia A - Intervista Studenti – ex Studenti

Domanda 1.

Pensando ai 12 Laboratori a cui hai partecipato nel tuo corso di Laurea, come li descriveresti?

Domanda 2.

Cos'hai imparato nei Laboratori?

Domanda 3.

Qual è il rapporto tra Laboratori, Corsi , Tirocinio?

Domanda 4.

Quali sono i punti di forza e criticità dei Laboratori?

Temi:

- l'approccio alla didattica
- metodi, contenuti, tipologie di attività proposte
- esperienza, riflessività
- discipline e interdisciplinarietà
- Immagine di insegnante e dei bambini

Bibliografia

- Acanfora L. (a cura di) (2002). *Come logora insegnare. Il burn-out degli insegnanti*, Roma, Edizioni Magi.
- Agosti A. (2006). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo: aspetti pedagogici e didattici*, (Vol. 9), Milano, Franco Angeli.
- Antonietti A., Rota S. (2004). *Raccontare l'apprendimento. Il diario narrativo: come ricostruire e monitorare percorsi formativi*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Antonietti M., et al. (2007). *I giovani maestri dell'Università di Modena e Reggio Emilia tra curricolo e occupazione*, in "GENERAZIONI", n. 10 - pp. 145-171.
- Agrati L. (2008). *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*, Roma, Carocci.
- Altet M. (1991). *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*, in *Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation* "Revue française de pédagogie", Volume 138, pp. 85-93.
- Altet M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*, Brescia, La Scuola.
- Altet M. et al.(a cura di) (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma, Armando Editore.
- 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*, in "Education Sciences&Society", Anno 1, N. 1, Roma, Armando Editore, pp. 117-141.
- Argyris C., Schön D.A. (1974). *Theory in practice. Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey Bass.
- Astolfi J.P, (2008), *La saveur des saviors*, Paris, ESF.
- Austin J.L. (1987). *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova.
- Baldacci M. (2004). *Il Laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane*, in Filograsso N., Travaglini, R. (a cura di). (2004). *Dewey e l'educazione della mente*, (Vol. 49), Milano, Franco Angeli, pp. 86-97.
- Baldacci M. (2010a). *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori Education.
- Baldacci M. (2010b). *Teoria, prassi e 'modello' in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematici sta*, in "Education Sciences&Society", Anno 1, N. 1, Roma, Armando Editore, pp. 65-75.

- Baldacci M., Frabboni F. (2009). *La controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediatico*, Milano, Franco Angeli.
- Baldassarre M., Di Gregorio L., (2006) *L'identità del Laboratorio nei vissuti degli studenti. Studio di caso*, in Paparella N. (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria. Indagini e strumenti* volume II, Roma, Armando Editore, pp. 103-152.
- Barsotti S., Euli E., (a cura di) (2011). *Apprendisti neuroni: formazione attiva degli insegnanti nella scuola e nell'università*. Molfetta (BA), La meridiana.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi.
- Baudino R., Nicolotti V. (a cura di). (1992). *Lo Sviluppo e la gestione degli interventi formativi*. Roma, Armando Editore.
- Becchi E., Vertecchi B. (1990). *Introduzione*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, pp. 11-27.
- Beijaard D., Verloop N., Vermunt J.D. (2000). *Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective*, in "Teaching and Teacher Education", 16, p p. 749-764.
- Beijaard D., Meijer P.C., Verloop N., (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity* in "Teaching and Teacher Education", 20, pp. 107–128.
- Berry A., Clemans A., Kostogriz A. (a cura di) (2007), *Dimensions of Professional Learning. Professionalism, Practice and Identity*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Bertolini G., Massa R. (a cura di) (1997). *Clinica della formazione medica*. Milano, Franco Angeli.
- Betti et al. (2009). *Percorsi storici della formazione*, Milano, Apogeo.
- Bezzi C. (2007). *Cos' è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*, Milano, Franco Angeli.
- Bichi R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano, Vita e pensiero.
- Bloom, B.S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I, Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Boccola F. (2012). *Il role palying: progettazione e gestione*. Roma, Carocci Faber.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo*, Milano, Franco Angeli.

- Bonica L., Sappa V. (2010). *Le metodologie didattiche*, in Cavalli A., Argentin G. (a cura di). *Gli insegnanti italiani: Come cambia il modo di fare scuola; terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, p.152.
- Borghi B. Q. (2003). *Crescere con i laboratori: manuale di didattica dei laboratori nella scuola dell'infanzia*, Bergamo, Junior.
- Boscarino Sandrone G.. (2004). *La didattica laboratoriale*, in “Scuola e Didattica”, n.9, pp. 49-58.
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milano, Franco Angeli.
- Boud D., Cohen R., Walker D. (1993). *Using experience for learning*, MK, SHRE/Open University Press.
- Bowen G. (2008). *Grounded theory and sensitizing concepts*, in “International journal of qualitative methods”, 5(3), pp. 12-23.
- Braga P. (a cura di) (2009), *Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa*, Bergamo, Junior.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press.
- Brousseau G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*, in “Recherches en Didactique des Mathématiques”, 7, 2, pp. 33-115.
- Bruner J.S. (1995). *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando Editore.
- Bullough JR R.V., Knowles J.G. (1991). *Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher*, in “International Journal of Qualitative Studies in Education”, 4(2), pp. 121-140.
- Bulterman Bos J.(2008). *Clinical Study: A Pursuit of Responsibility as the Basis of Education Research*, in “Educational Research” 37, pp. 439-445.
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento. Centro Studi Erickson.
- Cambi F. (2002). *Storia della pedagogia*, Bari, Laterza.
- Cambi F. (2005). *Le intenzioni nel processo formativo: itinerari, modelli, problemi*. Edizioni del Cerro.
- Capranico S. (1997). *Role playing: manuale a uso di formatori e insegnanti*. Milano, Raffaello Cortina.

- Cardarello R. (2010), *Il corso di laurea dei maestri tra scuola ideale e scuola reale*, in Kanizsa S., Gelati M., (a cura di). *10 anni dell'Università dei maestri*, Parma, Junior, pp. 38-49.
- Carugati F., Selleri P. (1996). *Psicologia sociale dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.
- Cavalli A., Argentin G. (a cura di) (2010). *Gli insegnanti italiani: Come cambia il modo di fare scuola; terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino.
- Charmaz K. (2014). *Constructing grounded theory*, London, Sage.
- Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir enseignant au savoir enseigné*, Grenoble. La Pensée Sauvage.
- Ciari B. (1972). *I modi dell'insegnare*, Roma. Edizioni Riuniti.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S.L (1999). *Relationships of Knowledge and Practice. Teacher Learning in Communities*, in "Review of Research in Education", vol. 24, pp. 249-305. Retrieved from <http://rre.sagepub.com/cgi/content/short/24/1/249>
- Cochran-Smith M. Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Cochran-Smith, Zeichner, (Eds) (2010), *Studying Teacher Education*. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education, London, Routledge.
- Comoglio M., Cardoso M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo: il cooperative learning*, Roma, Las.
- Conway P. (2001). *Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education*, in "Teaching and Teacher Education", 17, pp. 89–106.
- Costa M. (1988). *La formazione degli insegnanti. Definizione e analisi comparativa del problema. Formulazione di ipotesi di azione, sperimentazione e ricerca*, Roma, NIS.
- Dahlgren, M. A., Chiriac E. H. (2009). *Learning for professional life: student teacher's and graduated teacher's views of learning, responsibility and collaboration*, in "Teaching and Teacher Education", 25(8), pp. 991-999.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2003). *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia: i linguaggi della valutazione*. Reggio Emilia, Reggio Children.
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1998). *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il Tirocinio e il Laboratorio*, Milano, Franco Angeli.

- Damiano E. (1998). *Tra il dire e il fare. Modelli di laboratorio nell'esperienza e nella ricerca internazionale*, in Dalle Fratte G. (a cura di). *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il Tirocinio e il Laboratorio*, Milano, Franco Angeli, pp. 167-187
- Damiano E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*, Brescia, La Scuola.
- Damiano E. (2007a). *L'insegnante etico. Saggio su l'insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella Editrice.
- Damiano E. (2007b). *Il sapere dell'insegnare: introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*, Milano, Franco Angeli.
- Damiano E. (a cura di) (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano, Franco Angeli.
- Davies J., Easterby Smith M. (1984). *Learning and developing from managerial work experiences*, in "Journal of Management Studies, 21(2)", pp. 169-182.
- Demetrio D. (1993). *Micropedagogia: la ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Demetrio D. (2003). *Introduzione*, in Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Darling-Hammond L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*, San Francisco, Jossey-Bass Inc Pub.
- Darling-Hammond et al (2005). *Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification. Teach for America, and teacher effectiveness*, in "Education Policy Analysis Archives", 13(42), pp. 16-17.
- Darling-Hammond L. Bransford J. (Eds) (2007). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, San Francisco, Jossey-Bass Inc Pub.
- De Caroli M.E., Sagone E. (2008), *Direzione degli atteggiamenti pregiudiziali, livelli di burn-out, adattamento interpersonale e rappresentazione del Sé Professionale: un'indagine sugli insegnanti di sostegno*, in "Life Span and Disability", 11 (1), pp. 41-59.
- de Vecchi G., Carmona-Magnaldi N. (1999). *Aiutare a costruire le conoscenze Professione docente*, Firenze, La Nuova Italia.

- Desjardins J., Hensler H. (2009). *À la recherche d'une cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement. Le rôle des acteurs et la prise en compte des caractéristiques organisationnelles*, in Étienne et al. (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?*. Bruxelles. Éditions de Boeck université, p. 145-159.
- Develay M. (1995), *savoirs scolaires et didactique des disciplines*, Paris, ESF.
- Dewey J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dewey J. (1963) (ed. or. 1938). *Esperienza ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dewey J. (1970). *Scuola e società*. Firenze, La Nuova Italia.
- Dewey J. (2004). *Democrazia ed educazione*, Milano, Sansoni.
- Dozza L. (2008). *Il laboratorio come contesto di co-costruzione di specifiche intelligenze* in La Face Bianconi G., Frabboni F. (a cura di). *Educazione musicale e formazione*, Milano, Franco Angeli, pp. 427-445.
- Dumont H., Istance D, Benavides F., (Eds.) (2010). *Educational Research and Innovation The Nature of Learning Using Research to Inspire Practice: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing,.
- Dunn, K.E., Rakes, G.C. (2010). *Learner-centeredness and teacher efficacy: Predicting teachers' consequence concerns regarding the use of technology in the classroom*. In "Journal of Technology and Teacher Education", 18(1), pp. 57-83.
- Dutto M.G. (2012), *Ripartire con le indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, in Loiero S., Spinosi M. (a cura di). *Fare scuola con le Indicazioni*, Napoli, TECNODID, pp. 25-34.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di) (1995). *I Cento Linguaggi dei Bambini*, Bergamo, Junior.
- Erdas F.E. (1991). *Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto*, Roma, Armando Editore.
- Étienne et al. (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?*. Bruxelles. Éditions de Boeck université.
- Evans N. (2000). *Experiential Learning around the World: Employability and the Global Economy*, London, Jessica Kingsley.

- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche a atteggiamento riflessivo. Per una formazione situata*, Roma, Carocci.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, Franco Angeli.
- Faggioli M. (a cura di) (2014), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, Parma, Junior-Spaggiari.
- Felisatti E., Mazzucco C., (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Felisatti E., Tonegato P. (2012). *Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio OnLine per la formazione iniziale degli insegnanti*, Form@ re-Open Journal per la formazione in rete, 12(79), pp. 64-70.
- Fenwick T. J. (2000), *Expanding conceptions of experiential learning: A review of the five contemporary perspectives on cognition*, in "Adult education quarterly", 50,4, pp. 243-272.
- Filloux J. (1973). *Positions de l'enseignant et de l'enseigné*. Paris, Dunod.
- Fioretti S. (2010). *Laboratorio e competenze: basi pedagogiche e metodologie didattiche*, (Vol. 3), Milano, Franco Angeli.
- Frabboni F. (1976). *La scuola dell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia.
- Frabboni F. (2004). *Il laboratorio*. Bari, Laterza.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*, Bari, Laterza.
- Freire P. (1971). *Pedagogy of the oppressed*, New York, Herder and Herder.
- Frigerio A. (2010). *I laboratori didattici nel Corso di Laurea di Formazione Primaria*, Università Milano Bicocca, in Kanizsa S., Gelati M., (a cura di). *10 anni dell'Università dei maestri*, Parma, Junior, pp. 111-122.
- Galliani L. (2001), *Un curriculum universitario di qualità per un insegnante di qualità*, in Galliani L., Felisatti E. (a cura di). *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 17-50.
- Galliani L. (2005). *Curricolo, tirocinio e professione: per un modello di formazione degli insegnanti basato sulle competenze*, in Galliani L., Felisatti E. (a cura di). *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione. 2° Rapporto di Ricerca sul caso di Padova*, Lecce, Pensa Multimedia

- Galliani L., Felisatti E. (a cura di) (2001). *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova, Lecce, Pensa Multimedia*.
- Gamelli I.G. (a cura di) (2009). *I laboratori del corpo*. Milano, Raffaello Cortina.
- Gardner H. (1993). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Milano, Feltrinelli.
- Garbo R., Minuto M. (2003). *Apprendimento mediato e metacognizione*, in Albanese O., Doudin P.A., Martin R. (a cura di), *Metacognizione ed educazione*, pp. 294-315, Milano, Franco Angeli
- Gattullo M. et al. (1981). *Dal Sessantotto alla scuola: giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, Bologna, Il Mulino.
- Gattullo M. (1986). *Quale Università? Proposte per il cambiamento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Gauthier C. (1993). *La raison du pédagogue*, in Gauthier C., Mellouki M., Tardif M. (dir). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils*, Montreal, Les Editions Logique, pp. 187-206.
- Giannetti E., Giuntoli G., Bertelli E. (2005). *Intelligenza emotiva e stress occupazionale in docenti della Scuola Primaria: uno studio esplorativo*, in "Psicologia della Salute", 3, pp. 41-54.
- Giordano E., *Con la testa in su: osservare il cielo*; in Gamelli I.G. (a cura di) (2009). *I laboratori del corpo*. Milano, Raffaello Cortina, p. 119-127.
- Pitarresi M., Giordano E. (2004). *Il tirocinio nell'ambito delle scienze sperimentali*, in Nigris E. (a cura di). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Roma, Carocci, pp. 271-297.
- Giudici C., Rinaldi C., Krechevsky M. (a cura di) (2009). *Rendere visibile l'apprendimento*. Reggio Children.
- Goodlad J. I. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers, PO.
- Goisis C. (2013). *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. sottotitolo, Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*, Milano, Vita e Pensiero.
- Grange T. (2006). *Il laboratorio come luogo di costruzione di competenze*, in Paparella N. (a cura di) (2006). *Le attività di laboratorio e tirocinio nella formazione universitaria. Indagini e strumenti*, Vol. II, Roma, Armando Editore, pp. 69-102.

- Greci R. (2007). *Università e formazione degli insegnanti*, in “Annali di Storia delle Università italiane, 11, pp. 9-29.
- Grion V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Roma, Carocci.
- Grion V. (2011). *La valutazione oltre la classe: l'ottica sistemica*, in Sorzio P. (a cura di). *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti*, Roma, Carocci, pp. 221-250.
- Grion V., Cook-Sather A., (a cura di) (2013), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Milano, Guerini e Associati.
- Gubrium J.F. (Ed.) (2012). *The Sage handbook of interview research: The complexity of the craft*. London, Sage.
- Hattie J.A.C. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, London, Routledge.
- Hattie J.A.C. (2013). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, London, Routledge.
- Herman J. et al. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*, University of California, ASCD.
- Husserl E (1965). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Torino, Einaudi.
- Houssaye J. (2000). *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.
- Jonassen J. (1999), *Designing Constructivist Learning Environments*, in Reigeluth C.M. (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models. A New Paradigm of Instructional Theory. Volume II*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Kanizsa S. (1990). *Scuola dell'infanzia e sperimentazione di base*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, pp. 286-304.
- Kanizsa S. (1995). *Insegnanti e allievi*, in Genovese L., Kanizsa S. (a cura di), *Manuale della gestione della classe*, Milano, Franco Angeli.
- Kanizsa S. (1998). *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani (a cura di). *La ricerca sul campo in educazione*, Milano, Bruno Mondadori.
- Kanizsa S. (2004). *Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti*, in Nigris E. (a cura di). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, pp. 63-87.
- Kanizsa (a cura di) (2007a), *Il lavoro educativo*. Milano, Bruno Mondadori

- Kanizsa S. (2007b). *Emozioni e relazioni educative*, in Kanizsa S. (a cura di), *Il lavoro educativo*, Milano: Bruno Mondadori, pp. 3-24.
- Kanizsa S., Gelati M., (a cura di) (2010). *10 anni dell'Università dei maestri*, Parma, Junior.
- King P. M., Kitchener K. S. (2004). *Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood*, in *Educational Psychologist*, 39(1), pp. 5-18.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Korthagen F. (2004). *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*, in "Teaching and Teacher Education", 20, pp. 77-97.
- Korthagen F. (2010). *The relationship between theory and practice in teacher education*, in Baker E., McGow B., Peterson P. (Eds), *International Encyclopedia of Education*, vol. 7, Oxford, Elsevier, pp. 669-675.
- Korthagen F.A., Wubbels T. (1995). *Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection*, in "Teachers and Teaching: theory and practice", 1(1), pp. 51-72.
- Korthagen F.A., Kessels J.P. (1999). *Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education*, in "Educational researcher", 28(4), pp. 4-17.
- Korthagen F., Loughran J., Lunenburg, M. (2005). *Teaching teachers: Studies into the expertise of teacher educators*, in "Teaching and Teacher Education", 21 (2), pp. 107-115.
- Korthagen F., Loughran J., Russell T. (2006). *Developing fundamental principles for teacher education programs and practices*, in "Teaching and teacher education", 22(8), pp. 1020-1041.
- Knowles M. (1973) (trad it. 1993). *The Adult Learner: A Neglected Species*, American Society for Training and Development, Madison, Wis.
- Knowles M., Holton III E.F., Swanson R.A, (2013). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano, Franco Angeli.
- Kirschner P.A., Meester, M.A.M. (1988). *The laboratory in higher science education: Problems, premises and objectives*, in "Higher Education", 17(1), pp. 81-98.
- Laeng M. (1986), *I nuovi programmi della scuola elementare*, Firenze, Giunti Editore.

- Lafortune L. (2006). *Accompagnement-recherche-formation d'un changement en è education: un processus exigeant une démarque de pratique rélexive*, in "Formation et pratiques d'enseignement en questions", N.5, pp. 187-202.
- La Neve C., (2005). *Nuovi Parametri*, in Perrucca A. (a cura di). *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. 1, p. 131-146.
- Laporta R., Pontecorvo C., Ricatti E. (1980). *Progetto Pilota per la formazione degli insegnanti*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.
- Latour, B. (1988). *The politics of explanation: an alternative*. In "Knowledge and reflexivity: New frontiers in the sociology of knowledge", pp. 155-176.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Le Boterf G. (1994), *De la compétence. Essay sur un attracteur étrange*, Paris, Les éditions d'Organisation.
- Le Boterf G. (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida.
- Lincoln Y.S., Guba, E.G. (2001). *Naturalistic inquiry*. VALLES, M. *Técnicas*.
- Lisimberti C. (2006), *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Milano, Vita e Pensiero.
- Lisimberti C. (2007), *Gli insegnanti nella ricerca, le indagini su insegnanti e identità professionale nel contesto italiano e internazionale*, Milano, ISU Università Cattolica.
- Lombardo Radice G. (1951). *Pedagogia e preparazione dei maestri*, in Codignola E. (a cura di), *Didattica viva*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lortie D.C., Clement D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 1-54.
- Loughran J.J. (2002). *Understanding and articulating teacher knowledge*, in Sugrue C., Day C. (eds) *Developing Teachers and Teaching Practice*, London UK, Routledge Falmer, pp. 146-161.
- Loughran J.J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London. Routledge.
- Luzzatto G. (2001). *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Roma, Carocci.
- Lyons, N. (2010). *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*, New York, Springer.

- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Magnoler P., Sorzio P. (2012). *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*. Macerata, eum.
- Mantegazza R., Seveso G. (2006). *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Milano, Bruno Mondadori.
- Mantovani S. (a cura di) (1998). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori.
- Mantovani S. (2004). *La relazione insegnante-bambino nel contesto istituzionale*, in Nigris E. (a cura di). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, pp. 27-36.
- Mantovani S., Caggio F. (a cura di) (2004). *Famiglie, bambini ed educatrici. Esplorazioni del consueto*, Bergamo: Junior
- Margiotta U. (a cura di) (1999). *L'Insegnante di qualità: valutazione e performance*, Armando, Roma.
- Massa R. (1991). *La clinica della formazione*, in Massa R. (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, pp. 582-593.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, Bari, Laterza.
- Maulini O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*, Paris, ESF.
- McNay L. (1999). *Gender habitus and the field: Pierre Bourdieu and the limits of reflexivity*, in *Theory, Culture and Society*, 16(1), pp. 95-117.
- Mead G.H. (1956). *George Herbert Mead on Social Psychology*, Chicago, University of Chicago Press.
- Meghnagi S. et al. (1990). *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, NIS, Roma.
- Meirieu P. (2007), *Frankenstein educatore*, Bergamo, Junior.
- Metcalf K.K., Hammer R., Kahlich, P.A. (1996). *Alternatives to field-based experiences: The comparative effects of on-campus laboratories*, in "Teaching and Teacher Education", 12(3), pp. 271-283.
- Merriam S.B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, Jossey-Bass.

- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2003). Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Moon J.A. (2012), *Esperienza, riflessione, apprendimento*, Roma, Carocci.
- Moore, A. (2004). *The good teacher: dominant discourses in teaching and teacher education*, London, Routledge.
- Montalbetti K. (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Milano, Vita e Pensiero.
- Morin E., (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci.
- Mortari L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Bruno Mondadori.
- Moscato R. (2010). *La formazione degli insegnanti*, in Cavalli A., Argentin G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Terza indagine IARD sulla condizione di vita e di lavoro nella scuola italiana, Bologna, Il Mulino, pp. 35-50.
- Nigris E. (1998). *Un nuovo rapporto tra ricerca e innovazione: la ricerca-azione*, in Mantovani S. (a cura di) *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 164-201.
- Nigris E. (a cura di) (2004a). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Roma, Carocci
- Nigris E. (2004b). *Il gruppo dei supervisori: un percorso di ricerca-formazione*, in Nigris E. (a cura di). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Roma, Carocci, pp. 151-176.
- Nigris E. (2005). *A partire dal primo giorno. Accadimenti, interventi e percorsi*, in Caggio F., D'Ambra C., Iacoviello P (a cura di), *Lavori in corso. Esperienze di scuole attive*; Bergamo, Junior, pp?

- Nigris E. (2007). *Dalla valorizzazione dell'esperienza alla didattica sociocostruttivista*, in Nigris E., Negri S., Zuccoli F. (a cura di). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Roma, Carocci, pp.81-124
- Nigris E., Negri S.C., Zuccoli F. (a cura di) (2007). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Roma, Carocci.
- Nigris E., Zecca, L. (2012). *Process evaluation in post-graduate scientific training: a case study*, in *8th International Conference on Education*. Research and Training Institute of the East Aegean.
- Pandolfini V. (2014), *L'autonomia scolastica e gli obiettivi del miglioramento dell'organizzazione*, in Faggioli M. (a cura di), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, Parma, Junior-Spaggiari, pp. 141-153.
- Paparella N. (a cura di) (2006). *Le attività di laboratorio e tirocinio nella formazione universitaria. Indagini e strumenti*, Vol. II, Roma, Armando Editore.
- Paquay L., Wagner M.C, (2006). *Competenze professionali privilegiati negli stage e in video-formazione* in Paquay et al., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Roma Armando Editore, pp. 149-174.
- Pastré P. (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, PUF.
- Pellerey M. (2010), *Insegnare/apprendere: l'approccio per competenze nei processi educativo-formativi*, in Pellerey M. (a cura di), *Competenze. Ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli. TECNODID, pp. 123-136.
- Perla L. (2012). *Teorie e modelli*, in Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia, La scuola, pp. 43-57.
- Perrenoud P. (1994). *Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation: le projet genevois*, in "Recherche et formation", 16, pp. 39-60.
- Perrenoud Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF.
- Perucca A. (a cura di) (2005), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria. Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Vol. I, Roma Armando Editore.
- Pianta R.C. (2001). *La relazione bambino-insegnante: aspetti evolutivi e clinici*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

- Pinto L.E., et al. (2012), *Charismatic, competent, or transformative? Ontario school administrators' perceptions of 'good teachers'*, in "Journal of Teaching and Learning", 8(1), pp. 73–90.
- Polanyi M. (1979). *La conoscenza inespressa*. Roma, Armando Editore.
- Pontecorvo C. (1984), *Problemi e priorità nella formazione dei formatori*, in "Scuola e città", n. 2, pp. 70-74.
- Pontecorvo C. (1990), *La formazione di insegnanti/ricercatori*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, pp. 376-385.
- Pontecorvo C., Ajello AM, Zucchermaglio C.(a cura di) (2004). *Discutendo si impara*, Roma, Carocci.
- Portelli J.P., McMahon B.J. (2004), *Why Critical-Democracy Engagement?*, in "Journal of Maltese Education Research", Vol.2, N.2, pp. 39-45.
- Postic M. , De Ketele J. M. (1993). *Osservare le situazioni educative: i metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*, Torino, SEI.
- Postman N. (2005). *La scomparsa dell'infanzia*, Roma, Armando editore.
- Quaglino G.P. (2000). *Uno scenario dell'apprendere*, in Montedoro C. (a cura di), *Dalla pratica per la formazione: un percorso di ricerca epistemologico*, ISFOL, Milano, Franco Angeli, pp. 277-332.
- Reggio P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Roma, Carocci.
- Restiglian, E.(2010), *Modelli e buone pratiche di laboratorio*, in Kanizsa S., Gelati M., (a cura di). *10 anni dell'Università dei maestri*, Parma, Junior, pp. 104-110.
- Rossi B. (2001). *La formazione del sé professionale. Un progetto per l'organizzazione scolastica*, Milano, Guerini e Associati.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Milano, Franco Angeli.
- Rossi P.G., Toppano E. (2009). *Progettare nella società della conoscenza*, Roma, Carocci.
- Rousseau J.-J (1762). *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier Freres.
- Russell T., Loughran J. (Eds.) (2007). *Enacting a pedagogy of teacher education: Values, relationships and practices*, London, Routledge.

- Sacco A., Morgese R. (2004). *Gli strumenti della narrazione, della documentazione e della riflessione*, in Nigris E. (a cura di). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, pp. 177-200.
- Santoni Rugiu A. (2009). *Storia di 'poveri' maestri/e e di 'signori' professori*, in Frabboni F., Giovannini M.L. (a cura di), *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*, Milano, Franco Angeli, pp. 35-53.
- Scaglioso C. (1998), *Il laboratorio: premesse e condizioni*, in Dalle Fratte G. (a cura di). *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il Tirocinio e il Laboratorio*, Milano, Franco Angeli, pp. 75-118.
- Sclavi, M. (2003). *L'arte di ascoltare*, Milano, Bruno Mondadori.
- Scurati C. (a cura di) (2002). *Il bambino e la sua scuola*, Brescia, La scuola.
- Searle J.R. (1976). *Atti linguistici*, Boringhieri, Torino.
- Seveso G. (2001). *Insegnando*, in "Adultità, disagio e relazioni di aiuto", Vol. 13, Milano, pp. 76-87.
- Shön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Edizioni Dedalo.
- Shön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, Franco Angeli.
- Shulman L.S. (1987), *Knowledge and teaching. Foundation of the new reform*, in "Harvard educational review", 57 (1), pp. 1-23.
- Shulman L.S. (1992). *Toward a pedagogy of cases*, in Shulman J.H. (Ed.), *Case, methods in teacher education*, New York, Teachers College Press, pp. 1-29.
- Silverman D. (2002), *Come fare ricerca qualitativa*, Roma, Carocci.
- Smyth J. (1992). *Teachers work and the politics of reelection*, in "American Educational Research Journal, 29(2), pp. 267-300.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*, London, Sage.
- Sugrue C. (1997), *Student Teachers' ley Theories and Teaching Identities: their implications for professional development*, in "European journal of Teacher Education", 20, 3, pp. 213-225.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma, Carocci.

Tarozzi M. (2011), *Dall'educazione interculturale alla social justice education* in P. Sorzio (a cura di), *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti*, Roma, Carocci, p. 159-190.

ten Dam G., Blom S. (2006). *Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity*, in "Teaching and teacher education", 22(6), pp. 647-660.

Tillema H.H, Orland-Barak L. (2006). *Constructing Knowledge in Professional Conversations; the role of beliefs on knowledge and knowing*, in "Learning & Instruction", 16(6), pp. 592-608.

Tochon F.V. (1991). *L'enseignement stratégique*. Toulouse, Editions Universitaires du Sud.

Tochon F.V. (2002). *The Foreign Self: Truth Telling As Educational Inquiry*, Madison, Wis., Atwood Pub.

Tornesello M.L. (2006). *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni 70: contro scuola, tempo pieno, 150 ore*. Milano, Hoepli.

Tsui A. (2009). *Distinctive qualities of expert teachers*, in "Teachers and Teaching", 15(4), pp. 421-439.

Tusini S. (2006). *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*, (Vol. 9). Milano, Franco Angeli.

Urzúa A., Vásquez C. (2008). *Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse*, in "Teaching and Teacher Education", 24(7), p. 1935-1956.

Valli L. (ed) *Reflective Teacher Education: Cases and Critiques*

van Manen M. (1977). *Linking ways of knowing with ways of being practical*, in "Curriculum Inquiry" 6, pp. 205-228.

van Manen M. (1995). *On the Epistemology of Reflective Practice*, in "Teachers and Teaching: theory and practice", Vol. 1, N. 1, pp. 33-50.

Vannini I., Mantovani L. (2007). *I giovani insegnanti laureati in Scienze della Formazione Primaria. Un'indagine empirica tra gli abilitati del Corso di laurea di Bologna*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 2, pp. 15-54.

Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

Vernant J.P., Detienne M. (2005). *Le astuzie dell'intelligenza nell'antica Grecia*, Bari, Laterza.

- Vinatier I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Vygotskij, L.S. (1978), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Firenze, Giunti.
- Vygotskij L.S. 1990 (ed originale 1934). *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza.
- Warner Weil S., MacGill, I. (eds) (1989). *Making Sense of Experiential Learning*, Milton Keynes, SRHE/Open University Press.
- Weiss C.H. (1998). *Evaluation: methods for studying programs and polizie*, Upper Saddle River, New Jersey, Prentice Hall.
- Wenger E. (2003). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, e identità*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Wertsch J.V. (1991). *Voices of Mind: a Sociocultural Approach to Mediated Action*, London, Harvester.
- Winnicott D. W. (1974). *Gioco e realtà*, Roma, Armando Editore.
- Wittgenstein L. (1967), *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino.
- Zanniello G. (2008). *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Roma, Armando Editore.
- Zeichner K. (2010). *Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education*, in "Journal of teacher education", 61(1-2), pp. 89-99.
- Zeichner K. (1996). *Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform*, in Zeichner K., Melnik S., Gomez M.L. (Eds.) (1996). *Currents of reform in preservice teacher education*, New York, Theachers College Press, pp. 199-214.

Documenti consultati

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* (2001)

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=IT>

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Questioni chiave dell'istruzione in Europa* (2002-2005)

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Key_topics_1_initial_training_transition_work_IT.pdf

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, (2005)

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005PC0548&from=EN>

EURYDICE 2006 *L'assicurazione di qualità nella formazione degli insegnanti in Europa* (2006)

<http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read cnt&id cnt=1836>

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *Improving the Quality of Teacher Education* COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE COUNCIL AND THE EUROPEAN PARLIAMENT (2007)

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *Common European Principles for Teacher. Competences and Qualifications* (2010)

http://www.ateel.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf

TNTEE (Thematic Network on Teacher Education in Europe), *Libro Verde sulla formazione degli insegnanti in Europa*, Traduzione italiana in “Università e Scuola”, 1/R-2000, pp.18-31; 2/R-2000, pp. 90-106; 1/R-2001, pp. 54-66; 2/R-2001, pp. 41-63.