

CONTRIBUTO TEORICO

Intelligenza pratica e Processi di legittimazione periferica. Le nuove sfide per il successo scolastico a partire dall'innovazione e il cambiamento

Claudio Pignalberi

ABSTRACT ITALIANO

Il saggio fa riferimento ad un progetto dell'Università degli Studi di Roma TRE, sviluppato in seno al Dipartimento di Scienze della Formazione dal titolo "DISCOLA. Dispersione scolastica addio. La professionalità docente per garantire il successo scolastico". La finalità della ricerca è orientata ad evidenziare nei contesti scolastici la possibilità di sviluppare ambienti di apprendimento in cui la pratica professionale consenta agli insegnanti di maturare, oltre la formazione iniziale, nuove competenze relazionali, organizzative e progettuali. L'autonomia scolastica, dunque, è il punto di partenza delle riforme educative e della partecipazione, motore per il benessere delle persone e la qualità dell'istruzione stessa, attraverso la promozione di una didattica cooperativa in grado di garantire traguardi educativi e formativi.

ENGLISH ABSTRACT

This paper refers to a Roma TRE University Project, developed within the Department of Educational Science. It's entitled "DISCOLA. Early school leavers goodbye. The teaching profession to ensure academic success". The research idea is mainly oriented to highlight, within the school context, the opportunity to develop learning environments in which professional practices allows teachers to grow beyond the initial training, adding new relational, organizational and planning skills. School Autonomy is the starting point of educational reforms and participation, as the engine for people welfare and the education quality itself, through the promotion of cooperative learning, able to ensure educational and tuition achievements.

"La grande virtù del sapere tacito sta nel suo essere automatico e richiede pochissimo tempo e riflessione (...).

Il sapere tacito tende ad essere locale, oltre che ostinato, perché non si trova nei manuali, nei libri, nei database né negli archivi.

È un sapere orale.

Viene creato e disseminato attorno al distributore del caffè.

Il sapere tacito si comunica quando la gente si trova insieme e racconta aneddoti, o quando intraprende uno sforzo sistematico per scovarlo e renderlo esplicito".
(Stewart,1997)

La ridefinizione del contesto-scuola come "comunità professionale": una lettura dei dati sul fenomeno della dispersione

Il problema della dispersione scolastica, più in generale del disagio che gli studenti provano a scuola, ha fatto scrivere centinaia di libri, soprattutto in Europa e nel Nord America, a decorrere dagli anni '70, quando si individuava nella scuola un presunto strumento di trasmissione delle distinzioni di classe sociale.

La dispersione scolastica, con la prematura uscita degli studenti dal sistema scolastico, è un fenomeno che, se non efficacemente contrastato, potrebbe avere nel medio e lungo periodo delle con-

seguenze nello sviluppo del sistema Paese determinando un impoverimento del capitale umano. Il processo attraverso il quale si è giunti alla odierna determinazione degli obiettivi educativi è stato segnato dapprima dal Trattato di Maastricht del 1992 che ha inteso sviluppare la dimensione europea dell’istruzione e la mobilità, la promozione della cooperazione europea fra gli istituti scolastici e universitari; la Strategia di Lisbona (2000) che, nonostante gli interventi specifici nei settori di politica economica, ha individuato nel campo dell’istruzione e della formazione l’asse portante per lo sviluppo di un’economia maggiormente competitiva. A otto anni di distanza, la Commissione europea ha formulato anche cinque benchmark, due dei quali sono stati indirizzati sia alla riduzione della percentuale di abbandoni scolastici almeno del 10% sia al raggiungimento della soglia del 12,5% in merito alla partecipazione degli adulti in età lavorativa, ossia tra i 25 e i 64 anni, all’apprendimento permanente (*lifelong learning*). I risultati non decisamente confortanti hanno posto la necessità di elaborare un nuovo documento programmatico europeo in previsione del 2020 ¹in cui è richiesto che il tasso di abbandono scolastico diminuisca a meno del 10% e che il tasso dei giovani laureati salga sopra il 40%.

Sul tema dell’abbandono scolastico, in particolare, l’indicatore utilizzato per l’analisi del fenomeno in ambito europeo è quello degli early school leavers (ESL) con cui si prende in riferimento la quota dei giovani dai 18 ai 24 anni d’età in possesso della sola licenza media e che sono fuori dal sistema nazionale di istruzione e da quello regionale di istruzione e formazione professionale ².

Da una lettura dei dati resi pubblici di recente dal MIUR (2013) ³, i giovani 18-24enni che hanno abbandonato prematuramente gli studi o qualsiasi altro tipo di formazione sono scesi a 758 mila (29 mila in meno rispetto al 2011), di cui il 59,6% maschi. Nella fascia di età considerata, l’incidenza dei giovani in possesso della sola licenza media e non più in formazione è pari al 17,6% (18,2% nel 2011) contro una media UE del 12,8% (13,5% nel 2011).

Gli interrogativi posso essere molteplici: come contrastare il delicato fenomeno della dispersione? Come “motivare” l’interesse degli studenti verso processi apprenditivi di natura formale? È forse indispensabile ripensare il modello professionale del docente e promuovere approcci didattici di natura cooperativa?

A partire dall’evoluzione istituzionale e giuridica del sistema scolastico – con il riconoscimento di un’autonomia “funzionale” a tutte le istituzioni scolastiche e la pluralità delle sedi di governo (scuola, enti locali, Regioni e Stato) – occorre ripensare a fondo la struttura delle indicazioni di carattere nazionale. È certamente superata l’epoca di programmi nazionali rigidi e prescrittivi, considerati come repertori statici di contenuti strutturati per discipline/materie di studio, su cui “ritmare” le attività di insegnamento in un’ottica prettamente trasmissiva. La logica curricolare è di natura “progettuale” e richiede una partecipazione attiva di tutti i soggetti implicati nella relazione d’insegnamento. Cambia anche il modello interpretativo dell’apprendimento degli allievi, visto come processo (cognitivismo) ⁴ e come rielaborazione attiva (costruttivismo) ⁵. Le strategie didattiche sono molto più aperte, legate al contesto, alle dinamiche sociali, ai fattori emotivi. La stessa idea di competenza fa riferimento alla capacità di mobilitare risorse di fronte a nuovi problemi, di utilizzare e combinare con intelligenza le conoscenze apprese, di rendere permanenti gli apprendimenti colti stimolati dalla scuola (Perrenoud, 2010).

La scuola deve costituirsì come ambiente di apprendimento nel quale interagiscono le responsabilità di chi insegna e di chi apprende: le prime dipendono dalle competenze, dall’impegno e dall’atteggiamento dei docenti; le seconde sono influenzate dalla motivazione ad apprendere, ossia dalla condizione emozionale, dal grado di interazione sociale, dalla capacità di problem solving, ecc. (Alessandrini, 2004, 2013; Cambi, 2005) Ciò che serve è l’individuazione sicura di alcuni traguardi prescrittivi a partire dalle competenze in literacy e numeracy ⁶, cioè dell’alfabetizzazione-

ne nel campo linguistico, matematico e scientifico attorno ai quali sviluppare con molta libertà ed autonomia una gamma articolata di obiettivi disciplinari e pluridisciplinari. Senza dimenticare la sua funzione cognitiva, può essere il luogo in cui realizzare un lavoro di comunità, di ricostruzione di fiducia sociale, di reciprocità, di scambio, dove trovare anche uno spazio per la professionalità docente perché l'esperienza possa raccontarsi e raccontare (Alessandrini, 2007; Bauman, 2001; Cacciamani, 2008). Le professionalità dovrebbero essere in grado di attivare processi di valutazione, nel breve e nel lungo periodo, per apprezzare l'efficacia delle risorse impiegate.

A questo riguardo Romei (1991) sostiene che il problema della qualità in educazione sta nella possibilità che le esperienze micro in atto possano estendersi ragionevolmente ed assumere una dimensione più generale.

È la stessa professionalità dei docenti ad essere rimessa in discussione: al centro si situano i processi di insegnamento-apprendimento; dall'aspetto trasmissivo si passa ad una funzione di mediazione culturale; emergono anche nuove responsabilità organizzative, funzioni di tutorato, compiti di coordinamento; l'insegnamento diventa un'azione complessa, ove si incrociano autonomia dei singoli, cooperazione, nuovi linguaggi, multimedialità, efficacia dei metodi (Cavalli, 2000; Gola, 2012).

Il docente come “artigiano”.

Promuovere la partecipazione, valorizzare le competenze

Donna, quarantenne e con una decina d'anni di precariato alle spalle: il profilo-tipo del docente sembra essere questo, riproponendosi con le medesime caratteristiche ad ogni nuova tornata di assunzioni a tempo indeterminato. Le ricerche condotte sul tema in questi ultimi anni ripropongono questa immagine femminile, poco giovane e poco “nuova”, confermando ciò che anche uno sguardo comune rileva osservando, in una qualunque scuola, il panorama del corpo docente.

In effetti, l'indagine 2013 della Fondazione Agnelli evidenzia i tratti salienti già emersi nelle citate ricerche relativamente al genere, l'età e il precariato dei docenti; tuttavia un'analisi più approfondita dei dati fa emergere elementi che disegnano una realtà più sfumata e complessa di quanto appaia a prima vista.

Lo studio denuncia in modo chiaro la necessità di cambiamenti sostanziali nel sistema scolastico italiano. L'opinione favorevole delle nuove leve docenti nei riguardi della valutazione meritocratica e dell'introduzione della progressione di carriera è l'elemento più importante che emerge. La professionalità docente – tanto svilita – deve riappropriarsi del proprio ruolo sia all'interno del sistema dell'istruzione nel suo complesso che a livello sociale, e questo non può essere disgiunto dalla necessaria rimotivazione all'insegnamento. Ciò si rende necessario a partire dalla necessità di investire e di valorizzare la pratica professionale neofita di coloro che sono chiamati ad operare in tale settore (Alessandrini, 2005; Bertagna, 2011; Mortari, 2003; Pontecorvo, Ajello & Zuccherma-glio, 2004).

La pratica deve essere intesa come un modo di relazionarsi con il mondo, con la volontà di costruire nuovi significati per l'esperienza attraverso il confronto e la discussione con ambienti diversi e coinvolti nella stessa pratica. Il “sapere pratico” degli insegnanti è un sapere vivo e prezioso, che spesso rimane però “non saputo”, incarnato com'è nei gesti e nelle azioni, nei corpi e nei contesti. Le interrelazioni tra le diverse componenti che concorrono a strutturare la sfera della formazione dell'insegnante (bagaglio di competenze, modelli di formazione continua e di formazione in ingresso ed in ser-vizio) consentono di proporre l'articolazione di un campo di variabili entro cui posizionare i diversi sistemi in relazione al grado di accountability attesa: a) contesto socio

-culturale; b) orientamento alla motivazione; c) approccio auto-motivazionale; d) intelligenza emotiva.

È soprattutto nell'atto dell'azione riflessiva – come sostiene Mezirow (2003) – che il soggetto deve dare un senso alle proprie esperienze, attribuendogli un significato al fine di agire efficacemente⁷. L'esperienza, affiancata dal pensiero riflessivo è costitutiva del processo di costruzione del significato e della creazione della conoscenza, rappresenta un nucleo ineludibile dei processi di cambiamento-apprendimento e crea le premesse che permettono ai soggetti di sviluppare la capacità di apprendere ad apprendere lifelong (Alberici, Di Renzo, 2011).

L'apprendimento richiede, dunque, un certo "sforzo di partecipazione" volto alla negoziazione e ri-negoziazione del significato all'interno di un vero e proprio percorso di integrazione e coinvolgimento sociale imprescindibile dalla pratica e dall'identificazione con le pratiche (Alessandrini & Pignalberi, 2012).

Da talune premesse, emerge la veste artigiana del docente, ovvero un professionista che: a) impara attraverso l'azione, ossia l'apprendimento per errori può consentire al docente di riflettere sulle proprie azioni con il fine di miglioramento della propria pratica; b) pianifica le pratiche tramite forme di apprendimento cooperativo, in cui il docente non è più colui "che sa" e "sa fare tutto", e perciò si arroga unilateralmente il diritto di giudicare gli altri (il sistema si sottopone a un apprendimento comune, in cui il ruolo e il comportamento degli attori diventano oggetto di riflessione comune); c) garantisce forme di responsabilizzazione condivise, motiva il lavoro interdisciplinare e rafforza i momenti informali del gruppo, nel contempo riduce il potere dell'individualizzazione quali fattori di solitudine e stress; d) sviluppa una leadership comune e condivisa per meglio capire il percorso intrapreso, la vision, atti a favorire momenti di dialogo e di confronto (il dirigente scolastico – a tal riguardo – è l'ispiratore di un sogno, che suscita impegno verso l'obiettivo comune di creare una scuola cooperativa basata sul gioco di squadra); e) sviluppa un potere equamente distribuito, tale da trasmettere al gruppo – ad esempio nei momenti collegiali – supporto sociale e responsabilità; f) guida con esempio, e coltiva un'immagine professionale condivisa (intendendo per immagine il "nido" ove si coltivano – appunto – competenze, conoscenze, saperi) che valorizzi appieno la comunità; g) incoraggia la persistenza, ovvero l'impegno a lungo termine, l'impegno a sforzarsi continuamente a migliorare le proprie competenze, ad arricchire sempre la propria intelligenza morale.

Il sapere dell'insegnante è definito una conoscenza artigianale – craft knowledge (Grimmet e MacKinnon, 1992) – che rappresenta la possibilità di intercettare gli eventi pratici e le conoscenze efficaci e adattarli all'azione di insegnamento.

Le ricerche di Sennett (2008) confermano le ipotesi sopra citate. In particolare, sottolinea che gli esseri umani vivono e convivono all'interno di due logiche comunitarie: nella prima sono chiamati all'essere pratici, alla fabbricazione delle cose; nella seconda, invece, inizia a delinearsi lo "spirito e la voglia di fare comunità", di dialogare e confrontarsi congiuntamente per la risoluzione di un problema e – contemporaneamente – per la definizione di un nuovo problema. L'artigiano – e l'apprendista artigiano – è colui che pensa, che opera un coinvolgimento più materialistico, che è soddisfatto per il prodotto finito e motivato a fare sempre meglio. Emergono, dunque, tre questioni: a) la riscoperta della "maestria", che designa l'impulso ed il desiderio umano che risulta sempre attivo e che conduce l'individuo a fare sempre meglio nel proprio lavoro (ad apprendere sempre più dal gruppo, dalla collettività); b) lo sviluppo delle abilità tecniche, in cui entrano in gioco sia la conoscenza acquisita attraverso l'esperienza sia attraverso il linguaggio quale guida della propria abilità pratica; c) la motivazione per l'apprendista a scoprire sempre nuovi territori, a fare sempre meglio il proprio lavoro. L'intento di Sennett è quello di salvare la figura dell'ani-

mal laborans dalla svalutazione culturale che era stata prodotta dai lavori di Hannah Arendt e di rilanciare l'idea di pensare "il fare come creatività", ed anche la convinzione che le persone possono trovare un ancoraggio sicuro nella vita cercando la relazionalità nelle conoscenze pratiche e tecniche. La vita può essere condotta con la maestria che designa un impulso umano fondamentale e sempre vivo: il desiderio di svolgere bene un lavoro per se stesso – sostiene Sennett (2008) –. Tale maestria e tale desiderio coprono una fascia ben più ampia di quella del lavoro manuale specializzato; giovano al programmatore informatico, al medico, al cuoco, all'infermiere e all'artista; anche l'attività di insegnante migliora se è praticata come "mestiere" specializzato, e così pure le nuove frontiere dell'educazione alla cittadinanza.

Pensare l'insegnamento come attività artigianale significa riflettere sull'organizzazione dei contenuti didattici, la strutturazione dello spazio e del tempo e sulla sensibilità, il saper aiutare gli studenti a focalizzare le proprie energie sull'apprendimento e sulla loro crescita (Gola, 2012).

Gli insegnanti professionisti, quindi, dovrebbero essere capaci di interpretare e agire nella complessità delle situazioni investendo sulle proprie competenze sia per delineare possibili campi di azione professionale sia per costruire e per ampliare il patrimonio professionale di cui la scuola dispone (Cambi, 2004; Marconi, 2008; Striano, 2001).

È necessario pertanto orientare le politiche educative e formative verso processi innovativi di arricchimento della pratica professionale "poiché gli insegnanti sono quotidianamente immersi in attività di diversa natura, a volte non codificabili e in continua trasformazione. In tale altalena di specificità e trasversalità assume maggiore rilevanza la dimensione relazionale ed intersoggettiva della professione che si combina con una azione tacita, immersa nell'incertezza della quotidianità e giocata con strategie d'improvvisazione" (Viteritti, 2004).

A partire dalla professionalità docente.

Un possibile modello per garantire il successo scolastico

La prima ad essere dispersa è proprio la figura dell'insegnante, alla ricerca di una via d'uscita dalla scuola. Per combattere la dispersione bisogna motivare gli studenti, ma il punto di partenza consiste nel motivare gli insegnanti. In un suo scritto, Mariani (2005) affermava che "È come se lo studente mi chiedesse 'motivami' e l'insegnante rispondesse 'motivami a motivarti'", ed anche Mastrocola (2004) che definisce – sul filo della sua storia personale – quello dell'insegnante "un mestiere che non c'è più".

In questo quadro, si inscrive il progetto europeo DI.SCOL.A. "Dispersione scolastica Addio. La professionalità docente per garantire il successo scolastico", che ha coinvolto il Centro di Ricerca CEFORC "Formazione Continua & Comunicazione" di Roma Tre accanto a numerosi enti ed istituzioni⁸.

Il progetto nasce dall'esigenza di rispondere all'obiettivo di migliorare la qualità della formazione professionale e continua e l'accesso alla stessa e alla priorità 4 del programma Leonardo, promuovere la formazione continua di insegnanti e formatori. La proposta è di contribuire a realizzare quanto previsto nella costruzione di uno spazio educativo europeo come prefigurato nel Consiglio di Lisbona e negli obiettivi della dichiarazione di Copenaghen sia di sviluppare un processo formativo in grado di far diminuire la dispersione scolastica mediante un miglioramento della qualità della formazione professionale degli alunni delle scuole secondarie e di promuovere la formazione continua di insegnanti e formatori attraverso l'introduzione di elementi relativi alla qualità della formazione scolastica, definendo macroindicatori che identificano la professionalità

docente e la costituzione di uno studio e di una ricerca sperimentale riguardante le metodologie e le strategie innovative per migliorare il successo scolastico degli alunni.

Il principio ispiratore risiede, dunque, nella possibilità di migliorare la professionalità dei docenti affinché promuovano il successo scolastico degli alunni.

Il progetto ha previsto un attento studio preliminare per “calare” sul territorio specifico le particolari linee di intervento. In particolare, l’analisi del fenomeno ha consentito di delineare la nuova strategia di intervento, basata sulla definizione della welfare community.

Il progetto ha quindi costruito una “cassetta degli attrezzi”, pensata come una valigetta suddivisa in quattro settori principali, che rappresentano una riflessione processuale concernente la metodologia, il metodo, le tecniche e gli strumenti. La cassetta degli attrezzi è perciò una griglia di analisi rispetto alle singole situazioni e un quadro di riferimento per tutte le declinazioni progettuali. La cassetta è composta da un elemento di base fondamentale, ossia la riflessione metodologica in merito all’interpretazione del concetto di istruzione/formazione, che si poggia su quattro elementi fondamentali: i mezzi – o strumenti – per il contrasto alla dispersione, la rete intesa come costruzione e animazione di una welfare community, i facilitatori all’intercettamento e al coinvolgimento degli alunni (riconoscimento dell’universo simbolico-culturale, sostegno ai processi volti per la sicurezza e la stabilità della crescita), il diritto inteso come riconoscimento dell’unicità individuale e del diritto all’educazione. Tali elementi assumono un’interpretazione specifica rispetto all’approccio che si è inteso utilizzare – secondo l’approccio fenomenologico – e agli indicatori quantitativi e qualitativi che definiscono il fenomeno della dispersione scolastica.

Il progetto ha validato un modello dinamico per la certificazione delle competenze formali, non formali ed informali attraverso la pianificazione di laboratori GOOP⁹ che ha registrato la partecipazione di oltre 500 docenti.

I bisogni

Sono stati individuati i bisogni di studenti, insegnanti e del sistema cui il progetto risponde.

Per gli studenti è prioritaria la necessità di recuperare la motivazione allo studio e la fiducia verso la scuola, di attivare metodologie di apprendimento coinvolgenti ed efficaci per ottenere migliori risultati scolastici, più alti livelli di autostima, una efficace capacità di costruire il proprio sapere, maggiori competenze spendibili in gruppo facilitati dall’enorme quantità di informazioni disponibili sul web, dall’utilizzo di linguaggi familiari, nonché da un approccio collaborativo del processo di apprendimento.

Per gli insegnanti, invece, l’urgenza di individuare un approccio duttile ed efficace in classe, ricco di risorse e potenzialità, in grado di fornire risposte originali ed attuali alle problematiche che caratterizzano la relazione studente-studente e studente-docente, un approccio che promuova un ambiente di apprendimento nel quale non prevalga il silenzio o l’assenza di interazione, ma si instauri un clima in cui tutti comunicano e si impegnano nel compito cui sono coinvolti.

Per gli enti istituzionali si è voluto rispondere al bisogno di disporre di strumenti efficaci di miglioramento dei processi di apprendimento e di insegnamento attraverso la costituzione di un modello operativo caratterizzato da una chiara impostazione pedagogica, che integri i metodi di insegnamento-apprendimento tradizionali con metodologie innovative e che sia in grado di incidere positivamente sul sistema.

Progettazione di modelli dinamici di formazione sulla professionalità docente definita sui macroindicatori

Al fine di progettare uno o più modelli europei di formazione docente, sono stati individuati i

seguenti macroindicatori: a) logica di sistema (13%), che prevede interventi a dimensione europea o nazionale o regionale con forte impatto e ricaduta sul sistema scolastico; b) apprendimento collaborativo e cooperativo (23%), metodologia partecipativa nella quale la formazione porta ad una crescita professionale costruita insieme a tutti i partecipanti, superando così quella dimensione individuale che ha caratterizzato per anni l'aggiornamento professionale. In alcuni casi si è sviluppata una ricerca-azione e si è ricorsi a modalità blended vale a dire composte da una parte di formazione in presenza di tipo partecipativo e parte on line sempre però con una forte componente collaborativa; c) valutazione (14%), sia dei risultati in uscita sia del processo di formazione per consentire una dinamicità di progettazione ed un feedback necessario per adattare al meglio le azioni proposte. In altri casi si è fornito anche una certificazione delle competenze acquisite; d) risultati concreti (21%), accento sulla concretezza dei risultati di formazione raggiunti basata non tanto su opinioni personali quanto sulla modifica del proprio agire nell'attività di docente; e) significatività e rilevanza (12%), ossia innovare i processi di formazione, le azioni di valutazione e di organizzazione e i modelli di approccio, di lettura e di interpretazione della realtà; f) innovazione prodotta (17%), in molti casi la formazione proposta è innovativa sia per la metodologia sia per i contenuti. I casi hanno permesso – inoltre e in più – di promuovere saperi, conoscenze e una nuova idea di crescita. Può essere considerato innovativo lo spazio dedicato al lavoro di gruppo, che ha coinvolto i docenti rendendoli protagonisti del proprio percorso di apprendimento. Un forte elemento innovativo di un caso consiste nell'aver introdotto nella professionalità docente la componente di facilitazione di processo e di progettazione, che pur essendo teoricamente patrimonio della professione, ha difficoltà ad essere evidenziata sul campo. Inoltre un aspetto significativo presente in molti casi è la possibilità di trasferirli facilmente in altre realtà europee.

Il modello progettato ha, dunque, tenuto presente taluni macroindicatori che sono garanzia di successo nella formazione dei docenti.

Una prima considerazione che emerge è quella che qualsiasi tipo di formazione deve tener conto sia delle risorse interne presenti in ogni realtà scolastica sia di quelle esterne che garantiscono un'apertura alla dimensione non solamente scolastica. La prima area che il modello prevede è quindi quella della cognizione delle risorse disponibili e dei temi di formazione sui quali intervenire (analisi delle risorse interne docenti disponibili e misurazione delle competenze degli allievi).

La seconda considerazione che emerge è che la formazione sui temi selezionati deve essere progettata dai protagonisti in funzione dei problemi che essi evidenziano. Il modello quindi ha previsto un'area della progettazione nella quale accanto ai docenti compaiano tutti gli attori chiave importanti per la formazione stessa. Questa sessione di progettazione è avvenuta in laboratori di tipo GOPP nei quali in una o più giornate di attività partecipata ed integrata si è messo a punto il progetto di intervento formativo con tutte le azioni necessarie (analisi dei problemi e degli obiettivi).

La terza considerazione che emerge dall'analisi dei macroindicatori è che l'attività di formazione che segue alla fase di progettazione non è unica ma prevede diversi percorsi perché i bisogni di formazione sono diversificati.

L'ultima considerazione attiene la necessità di un'area della valutazione non solo dei risultati raggiunti nella formazione ma anche dei processi attivati (risultati dell'apprendimento e riprogettazione della formazione iniziale in funzione del feedback).

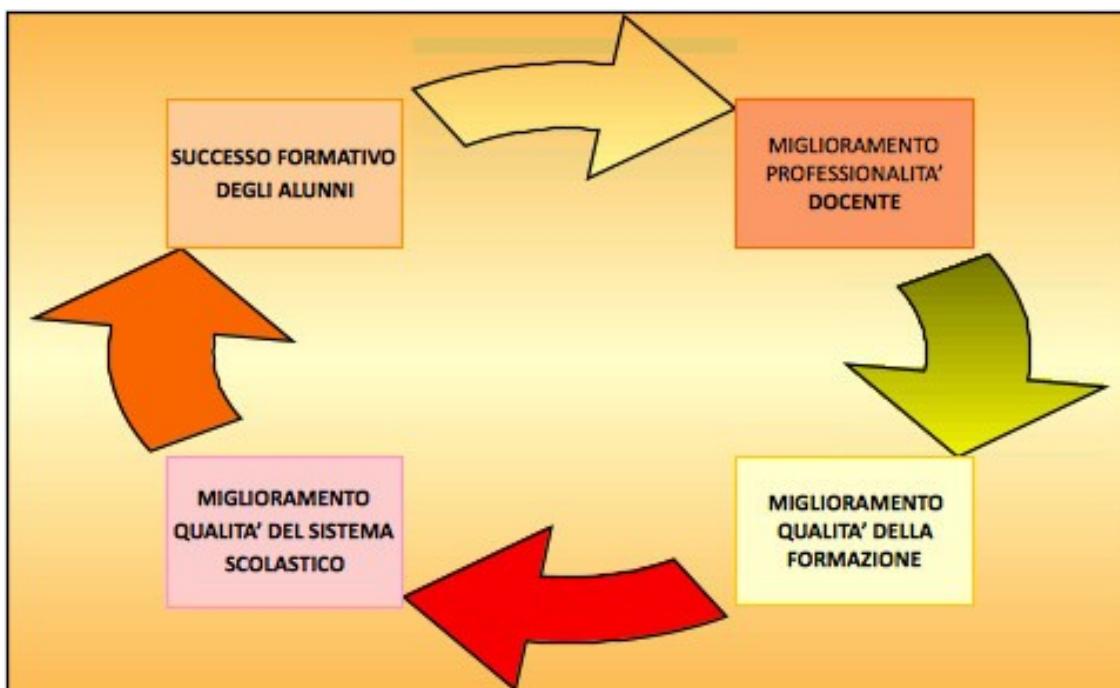
Il modello dinamico validato

In base ai risultati delle ricerche effettuate ed alla analisi delle buone pratiche dei diversi paesi

partner è stato definito l'elenco delle risultanze per la definizione del modello ed alcune caratteristiche dell'ambiente di apprendimento e del contesto organizzativo. Nello specifico: a) una metodologia di progettazione basata sugli obiettivi e sulla partecipazione di più attori chiave (33%); b) un apprendimento in cooperazione o in collaborazione anche con attori esterni alla scuola (20%); c) una considerazione delle competenze possedute da ciascun allievo ed acquisite anche in percorsi informali e non formali (20%); d) la ricerca-azione come principale metodologia di lavoro (7%); e) una conoscenza puntuale dei problemi del contesto entro cui si sviluppa l'attività didattica (15%); f) una flessibilità dell'azione didattica (7%); g) l'acquisizione di competenze di progettazione dei percorsi didattici (8%).

La corretta applicazione del modello ha suggerito di fare alcune considerazioni in merito alla integrazione del modello tradizionale di educazione scolastica con quello innovativo DI.SCOL.A.

Nel modello tradizionale l'insegnamento viene impartito da docenti delle diverse discipline che si rivolgono ad una classe di allievi ben distinta e separata. L'apprendimento degli allievi avviene su sollecitazione dei docenti del consiglio di classe e procede sulla base dei programmi stabiliti per quel tipo di classe con scansioni determinate da ciascun docente per la sua disciplina. Nel modello DI.SCOL.A. si scelgono inizialmente i temi sui quali si desidera intervenire e si selezionano le comunità di pratica che operano su quei temi, si fa una ricognizione delle risorse umane a disposizione, si progetta un intervento e si lavora all'interno di ciascuna comunità di pratica nel corso dell'anno scolastico. Non è più quindi la classe che lavora in blocco su percorsi stabiliti da altri; i docenti stessi cambiano sostanzialmente il loro ruolo e partecipano come "facilitatori" al lavoro della comunità di pratica su quel tema che li coinvolge (tav. 1).



Tav. 1 – Processo del successo scolastico

L'interesse allo sviluppo di una comunità da parte di un docente è legato principalmente ai risultati che si ottengono con gli allievi, alla considerazione nella quale si è tenuti all'interno dell'istituto ed alla qualità del contesto nel quale si svolge l'attività stessa.

Il grado di disponibilità di un docente è strettamente connesso con la sua apertura all’ambiente, con il senso di appartenenza alla comunità ed al gruppo e quindi con il senso di solitudine professionale e funge quindi da indicatore per misurare il livello di motivazione e partecipazione alle attività generali.

Quali possono essere le azioni per sostenere e potenziare la motivazione a partecipare? Innanzitutto, sviluppare e mettere a sistema iniziative scelte dal docente nelle quali il singolo possa evidenziare le competenze possedute anche in settori diversi da quello di insegnamento e sentirsi parte del gruppo della comunità; ed anche mettere in atto iniziative in cui il docente possa esprimere e sviluppare la sua creatività, attuare in forma sistematica il riconoscimento di pratiche significative da parte di ogni docente, incentivare l’organizzazione di spazi educativi extracurricolari nei quali il singolo dia un contributo nei settori di pertinenza.

Pillole conclusive: il laboratorio GOPP

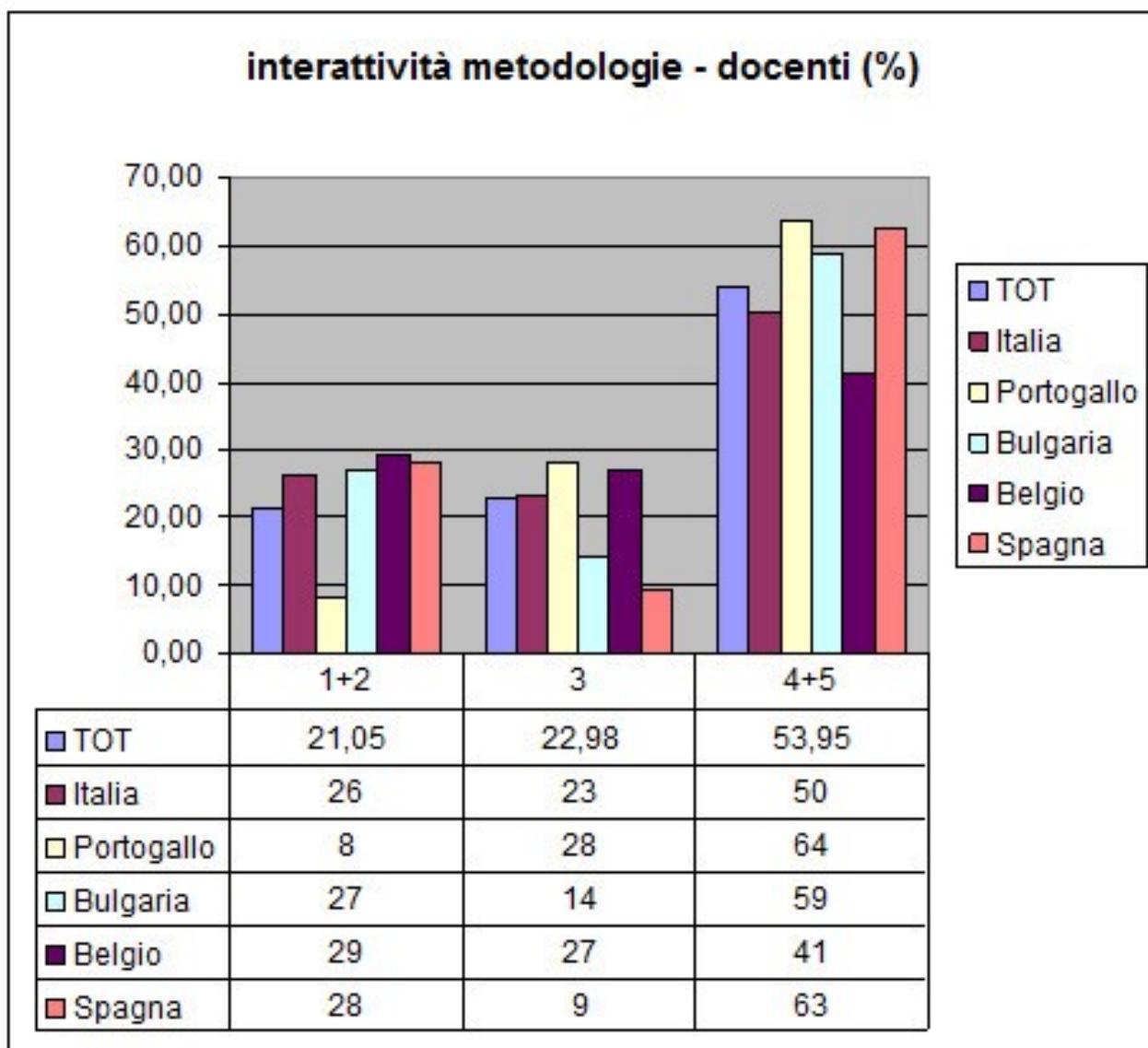
Il laboratorio ha inteso descrivere in maniera più approfondita il processo mediante il quale si è definito il Modello dinamico DI.SCOL.A. con ampio riferimento alle buone pratiche europee selezionate e successivamente quello di sviluppare sia percorsi applicativi del modello sia strategie che consentano di adattare al singolo paese tutti gli elementi innovativi che emergono dal modello stesso.

Nel corso della ricerca il modello preso come riferimento è stato quello della costituzione di comunità di pratica attraverso la rete, inteso come modalità adeguata alla creazione di un setting per l’apprendimento collaborativo, basandosi sull’ipotesi che le caratteristiche di tali comunità possono essere ricercate nei contesti scolastici, dove possono testimoniare che le nuove tecnologie sono state accolte ed utilizzate nelle loro potenzialità più avanzate. Ciò è stato possibile attraverso un’analisi dettagliata dei problemi che possono causare l’insuccesso scolastico e come tradurli in obiettivi per poi delineare il quadro logico. Tale strumento costituisce la matrice di progettazione che permette di visualizzare efficacemente gli elementi di un intervento progettuale.

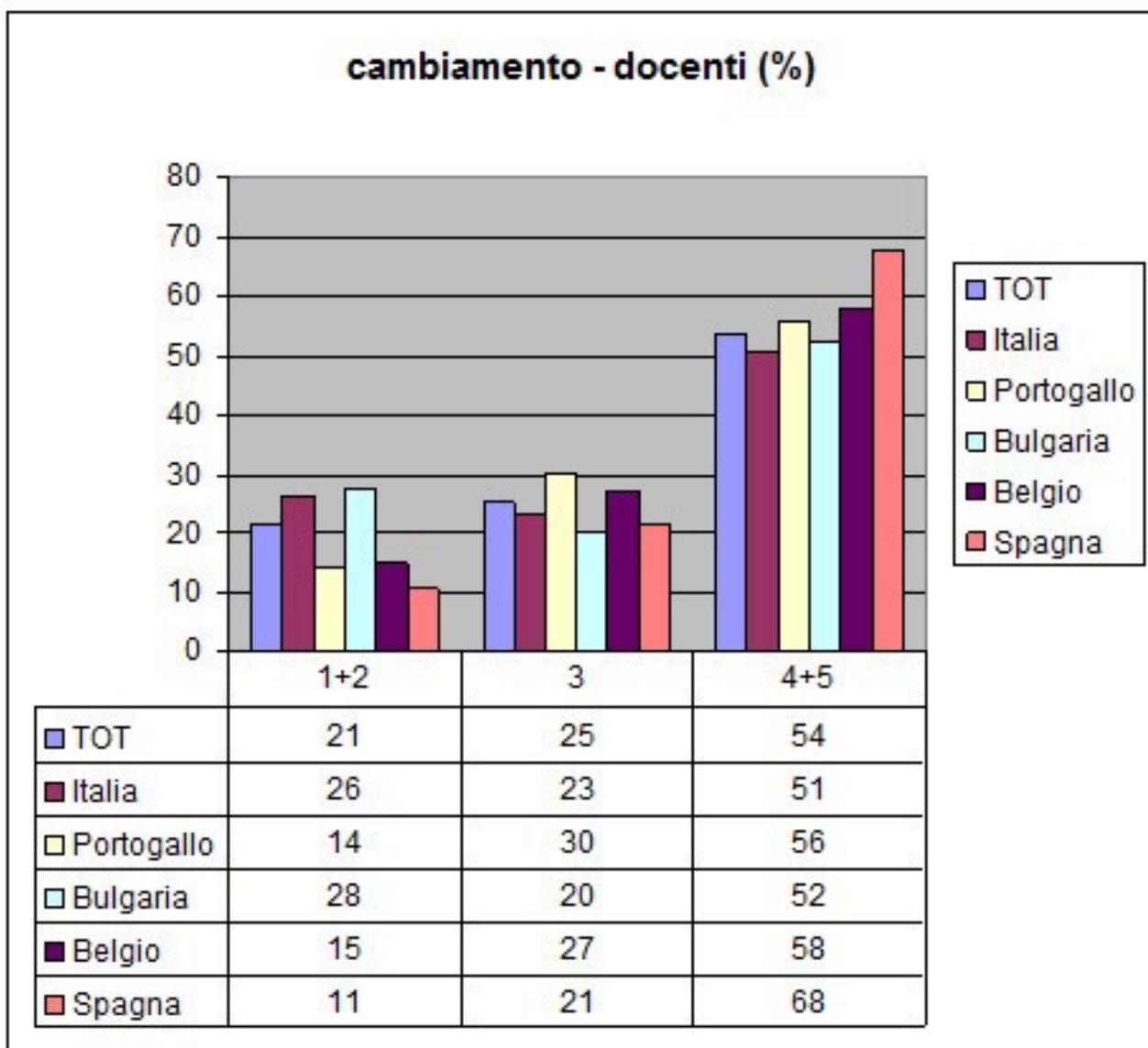
Il quadro logico presenta quattro livelli legati da un rapporto di causa-effetto (dal basso verso l’alto) e connessi a quanto sviluppato nell’albero degli obiettivi: il primo livello è quello degli obiettivi generali (cioè i benefici a lungo termine che il progetto permette di raggiungere), il secondo livello è quello dell’obiettivo specifico, detto anche scopo del progetto (cioè il beneficio ottenuto con i servizi previsti dal progetto), il terzo livello è quello dei risultati (cioè i servizi che i beneficiari ricevono dal progetto) ed il quarto livello è quello delle attività (cioè le azioni intraprese).

Il modello dinamico ha quindi evidenziato la necessità di ricorrere a modalità collaborative (peer education, cooperative learning, ecc.) o a metodologie attive (simulazioni, role playing, ecc.). Le competenze fondamentali dell’insegnante appaiono quelle di sviluppare le abilità sociali che permettono una buona collaborazione, un rispetto reciproco, la capacità di superare positivamente i conflitti, oltre che controllare e sviluppare sia quantitativamente che qualitativamente l’apprendimento degli studenti predisponendo esperienze e percorsi idonei, promuovendo la solidarietà e l’aiuto reciproco tra i migliori e coloro che manifestano maggiori difficoltà. L’insegnante con un approccio collaborativo estende la propria responsabilità alla classe aumentandone le competenze poiché gli allievi non sono più soggetti passivi all’interno di una relazione verticale (top-down), ma diventano coscienti del proprio apprendimento, del proprio operato e di quello del gruppo; i discenti devono iniziare ad identificare il gruppo classe come una macro-risorsa e devono percepirsi come risorsa basilare (attivando processi di empowerment). Il docente è attento a potenziare ed a sottolineare ogni comportamento e ogni compito proficuo prodotto dall’allievo; ma allo stes-

so tempo è accorto nel neutralizzare le dinamiche negative che serpeggiano nel gruppo. La classe diviene sede di piccoli gruppi di apprendimento ed è definibile "a tecnologia altamente differenziata". La situazione ottimale è pensare ad insegnanti e studenti impegnati insieme nella costruzione dei contenuti, in un approccio costruttivista all'insegnamento, di disponibilità a mettere in gioco le competenze acquisite e le abitudini fissate, soprattutto quelle che fanno corpo con un'organizzazione del lavoro didattico che non si può più considerare assoluta, ma deve essere intesa come contingente, provvisoria, sempre modificabile e perfezionabile (Tav. 2-3).



Tav. 2 Interattività delle metodologie



Tav. 3 La percentuale del cambiamento

La centralità dello studente nel processo di insegnamento/apprendimento trova quindi ampio spazio nella pratica didattica corrente e – forse questo è il dato significativo – viene riconosciuta come prioritaria a livello europeo all’interno del modello, non solo per garantire un clima di classe meno conflittuale, ma nel porsi come modalità per raggiungere un apprendimento più efficace e duraturo degli studenti che cessano di essere semplici destinatari dell’azione di insegnamento per divenire co-partecipi e co-progettisti. Si tratta del superamento nei fatti di una scuola che dietro l’apparente incomunicabilità tra gli aspetti logistici e gestionali e i processi didattici presenta invece una straordinaria coerenza tra la concezione pedagogica di base, fondata sull’irripetibilità attualistica della relazione docente-allievo e un’organizzazione pensata in funzione della prestazione specialistica individuale. Convinti in un primo tempo che la conoscenza venga erogata dal docente, gli alunni comprendono poi di avere un ruolo fondamentale (transformative learn-

ning). Nasce una vera “necessità di comunicare”, ed è anche attraverso questa comunicazione che passa l'apprendimento.

Il modello dinamico, dunque, ha validato una serie di attrezzi che possono definire il kit di competenze professionali degli insegnanti per mezzo dei quali facilitare processi di riuscita nel proprio percorso scolastico:

- Riconoscimento di appartenenza e di identità, nonché la riscoperta del binomio “individuale/sociale” (40%);
- Comprensione delle nuove forme di comunicazione peer to peer, come strumento generativo della creatività (10%);
- Creare occasioni di riflessività dinamica sul sé e sulla dimensione intersoggettiva (11%);
- Costruzione cooperativa della conoscenza attraverso la collaborazione con gli altri (9%);
- Rafforzare la mediazione nella dimensione cooperativa (3%);
- Attivazione di “alleanze di apprendimento” tra professionalità diverse (7%);
- La partecipazione collettiva nella risoluzione dei problemi e nell'affrontare momenti di conflittualità (8%);
- L'idea di un costrutto evolutivo e dinamico della professione in cui sono amalgamati aspetti emotivi, esperienziali e contestuali, elementi di ruolo e motivazionali (10%);
- La partecipazione collettiva nella risoluzione dei problemi e nell'affrontare momenti di conflittualità (10%).

La figura dell'insegnante è dunque di notevole importanza in quanto le sue azioni progettuali hanno ripercussioni “a cascata” su tutta la filiera del processo.

L'insegnante – riprendendo una metafora cinematografica – deve diventare un Regista, che imposta la disposizione del set, segue lo sviluppo delle diverse tecniche di realizzazione dello storyboard fino alla scrittura della sceneggiatura vera e propria. La regia cinematografica tiene sotto controllo la sceneggiatura, il linguaggio dell'audiovisivo (cinematografico e televisivo), la tecnica della ripresa, la luce e l'illuminazione, la filiera della produzione ed i rapporti con le diverse professionalità. Allo stesso modo la regia formativa deve armonizzare le variabili della scuola/servizio tenendo conto delle diverse esigenze organizzativo-gestionali, delle esigenze contenutistiche, degli obiettivi da raggiungere (innalzamento della qualità professionale degli attori del processo), dei risultati attesi dall'utenza e del setting formativo (Pignalberi, 2012).

In sintesi, l'adozione del quadro logico da parte degli attori/insegnanti deve essere assunta come metodologia di progettazione per definire azioni ed interventi che possano contribuire alla realizzazione del “cambiamento e di successo scolastico” attraverso l'individuazione del terreno specifico per mezzo del quale si custodisce l'educazione.

Note

(1) Commissione Europea, *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, 2011. Nello specifico, le sette iniziative riguardano: 1) *l'Unione dell'Innovazione*, mira a migliorare il sistema di finanziamenti per le idee innovative; 2) *Youth on the move*, intende migliorare l'efficienza dell'insegnamento e facilitare l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro; 3) *l'Agenda Europea del Digitale*, intende agevolare la diffusione delle tecnologie telematiche; 4) *Europa efficiente sotto il profilo delle risorse*, favorire basse emissioni di carbonio, diffondere

l'uso delle energie rinnovabili; 5) *Una politica industriale per la globalizzazione*, per rendere competitiva l'industria europea; 6) *un'Agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro*, per la modernizzazione dei posti di lavoro; 7) *la Piattaforma Europea contro la povertà*, per tutelare le fasce sociali più deboli e ridare loro dignità.

(2) L'indicatore degli *early school leavers*, relativo a tutte le persone che abbandonano precocemente la scuola e che non sono incluse in programmi di formazione, consiste nella quota di popolazione di età 18-24 anni con titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria inferiore e non inseriti in programmi di formazione. Tale indicatore – fotografando una situazione riferita ad epoche pregresse – non consente una misura del fenomeno allo stato attuale.

(3) Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Focus "La dispersione scolastica"*, Ufficio Statistico, Roma, giugno 2013. A pag. 9 riporta “Un ulteriore impulso al contrasto del fenomeno dell'abbandono scolastico si è avuto ad opera della legge n. 221/2012 recante misure urgenti per la crescita del Paese che, con un intervento risolutivo, impone un'accelerazione al processo di integrazione delle anagrafi, *aprendo l'Anagrafe Nazionale degli Studenti* presso il MIUR all'accesso da parte delle Regioni e degli Enti locali. Resta invece in via di completamento l'integrazione dell'Anagrafe MIUR con le anagrafi regionali e comunali, contenenti i percorsi di istruzione e formazione professionale e di apprendistato”.

(4) Il tratto comune degli studiosi cognitivistici sta nel considerare la mente umana non come un recettore passivo delle informazioni che le giungono dall'esterno, ma come sistema di elaborazione attiva dei dati raccolti in vista di una decisione comportamentale. L'attività cognitiva viene intesa come uno scambio attivo della mente con gli stimoli ambientali che vengono percepiti, selezionati, trasformati. Il fondamento teorico, a grandi linee e con molta cautela, può essere individuato nella psicologia della Gestalt (la “psicologia della forma”) e nelle indagini condotte da studiosi quali K. Lewin e G. Katona, ai quali si deve una concezione dell'apprendimento e della memoria intesa a valorizzare l'attività costruttiva di organizzazione-strutturazione delle conoscenze compiuta dal soggetto.

(5) Il costruttivismo costituisce una prospettiva teorica e pratica molto importante nel quadro della ricerca pedagogica-educativa degli anni '80 e '90 la cui reale “radice di provenienza” la si può far risalire nel costruttivismo personale di Novak e Von Glaserfeld. In questo approccio, l'attenzione è rivolta alla costruzione personale della conoscenza e allo sviluppo di idee riguardanti i fenomeni naturali.

(6) Ci si riferisce all'indagine ALL (*Adult Literacy and Life Skills*) che nasce come risultato di un lavoro di collaborazione tra governi, agenzie nazionali di statistica, istituti di ricerca e agenzie multilaterali e destinata alla popolazione 16-65 anni.

(7) La funzione del pensiero riflessivo è quella di trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza in dubbio di un'oscurità, di un conflitto, o di un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa.

(8) Conclusosi da circa due anni, il progetto DI.SCOL.A. ha costruito una rete di partner piuttosto consistente. Accanto a Roma TRE: Universidad de Barcelona (ES), Irre Toscana (IT), ITIS “Amedeo di Savoia Duca d'Aosta” L'Aquila (IT), Scienter (IT), Sireas (BE), Professional School Of Fashion Design (BG), Valetio High School (GR), Deis Cork (IE), Learning Community Srl (IT), Collège National Vocational “Nicolae Titulescu” (RO), L.T. “Neagoe Basarab”(RO), S.G. “Ioan C. Stefanescu”(RO).

(9) *Goal Oriented Project Planning* – pianificazione di progetto orientata agli obiettivi –. Metodologia che pianifica le varie fasi in attività laboratoriali, secondo una progettazione condivisa, coinvolgendo l'azione diretta di ogni singolo attore chiave in un clima attivo, costruttivo e partecipativo.

Bibliografia

ALBERICI AURELIANA, DI RIENZO PAOLO, I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università, Roma, Anicia, 2011.

ALESSANDRINI GIUDITTA, Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni, Milano, Gue-rini, 2004.

ALESSANDRINI GIUDITTA, Manuale per l'esperto dei processi formativi, Roma, Carocci, 2005.

ALESSANDRINI GIUDITTA, Comunità di pratica e società della conoscenza, Roma, Carocci, 2007.

ALESSANDRINI GIUDITTA, La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione, Milano, Giuffrè, 2013.

ALESSANDRINI GIUDITTA, PIGNALBERI CLAUDIO, Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habi-tat digitali, reti e comunità, Lecce, Pensa Multimedia, 2012.

BAUMAN ZYGMUNT, Voglia di comunità, Roma-Bari, Laterza, 2001.

BERTAGNA GIUSEPPE, Lavoro e formazione dei giovani, Brescia, La Scuola, 2011.

CACCIAMANI STEFANO, Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle Comunità di ri-cerca, Roma, Carocci, 2008.

CAMBI FRANCO, Saperi e competenze, Roma-Bari, Laterza, 2004.

CAMBI FRANCO, Le pedagogie del Novecento, Roma-Bari, Laterza, 2005.

CAVALLI ALESSANDRO, Gli insegnanti nella scuola che cambia, Bologna, Il Mulino, 2000.

COMMISSIONE EUROPEA, EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, 2011.

GOLA GIANCARLO, Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche di-dattiche, Milano, Franco Angeli, 2012.

GRIMMETT P.P., MACKINNON A.M., Craft knowledge and the education of teachers, in Review of Research in Education, 18, 1992.

MARCONI AUGUSTA (a cura di), Il cantiere delle competenze. Formazione e lavoro nella società della conoscenza, Roma, Armando Editore, 2008.

MARIANI ALESSANDRO, CALLARI GALLI MARINA, CAMBI FRANCO, CERUTI MARIO (a cura di), Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali, Riforma e Didatti-ca, Reggio Calabria, Falzea, 2005.

MASTROCOLA PAOLA, La scuola raccontata al mio cane, Parma, Guanda, 2004.

MEZIROW JACK, Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, Focus "La disper-sio-ne scolastica", Ufficio Statistico, Roma, giugno 2013.

MORTARI LUIGINA, Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione, Roma, Carocci, 2003.

PERRENOUD PHILIPPE, Costruire competenze a partire dalla scuola, Roma, Anicia, 2003.

PIGNALBERI CLAUDIO, Le comunità di pratica nei servizi educativi e scolastici. Un possibile modello di governance nella gestione delle relazioni e della responsabilità, in *Studium Educationis*, anno XIII, n. 3, ottobre 2012.

PONTECORVO CLOTILDE, AJELLO ANNA MARIA, ZUCCHERMAGLIO CRISTINA, *I contesti sociali dell'apprendimento*, Roma, Led, 2004.

ROMEI PIERO, *La qualità nella scuola. Idee ed esperienze per una politica di gestione*, Milano, McGraw-Hill, 1991.

SENNETT RICHARD, *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli, 2008.

STEWART THOMAS A., *Intellectual Capital. The new wealth of organizations*, Atlanta Business Chronicle, New York, 1997.

STRIANO MAURA, *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Napoli, Liguori, 2001.

VITERITTI ASSUNTA, *Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola*, in BENADUSI LUCIANO e CONSOLI Francesco(a cura di), *L'autonomia oltre l'Autonomia*, Bologna, Il Mulino, 2004.

WENGER ETIENNE, *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.