

La Filosofia del Piano regionale

Prof.ssa Floriana Falcinelli
Università degli Studi di Perugia

I cambiamenti socio-culturali in atto chiedono alla scuola un forte impegno istruttivo ed educativo, una forte sensibilità verso l'innovazione e sollecitano la costruzione di un profilo professionale dell'insegnante complesso, caratterizzato da competenze psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, socio-relazionali, organizzative e gestionali. Tali competenze debbono necessariamente diventare l'obiettivo di una formazione attenta e accurata, che è ormai considerata, nei documenti europei, questione centrale per l'innovazione scolastica e lo stesso sviluppo della società, una formazione continua e obbligatoria per tutti.

Il Piano Regionale della Formazione predisposto dalla Task force tiene conto dei seguenti principi:

1. La formazione nella logica del *life long learning*

Parlare di professionalità docente non significa riferirsi ad un concetto di professione visto in modo statico, come acquisizione di un sapere specialistico, settoriale e segmentato o apprendimento di abilità tecniche di un saper insegnare caratterizzato da *routines* ripetitive. Si vuole parlare piuttosto di professionalità come esito di un percorso personale di formazione, frutto di una sintesi creativa di saperi, esperienze e capacità, continuamente aperta alla costante riflessione sull'azione e alla ricerca, e realizzata lungo tutto l'arco della vita professionale.

Per questo è opportuno pensare ad una formazione, nella logica del *life long learning*, che sappia offrire multiformi esperienze di apprendimento per favorire la costruzione di menti aperte all'esplorazione e alla formazione continua; un percorso formativo volto alla realizzazione di *persone colte*, orientate ai valori della persona, capaci di padroneggiare i simboli della cultura in modo personale e creativo, capaci di esprimere identità mature che sappiano affrontare e risolvere problemi, accogliere la complessità della realtà, porsi di fronte all'insegnamento con passione, sentire nel profondo l'importanza, il rigore, l'impegno ma anche la bellezza di tale professionalità.

2. Insegnanti costruttori attivi di una formazione situata

Il piano ha tenuto conto dei bisogni formativi degli insegnanti, persone adulte con un bagaglio di esperienze, aspettative, desideri, paura e difese che vanno accolte, rielaborate e orientate verso una positiva visione della propria professionalità e un rinnovato ethos pedagogico

Gli insegnanti vivono oggi in una situazione di perenne incertezza e frustrazione che li sgomenta e li destruttura. Occorre sostenere, valorizzare le loro esperienze didattiche, aiutarli ad affrontare con gli strumenti giusti i cambiamenti riappropriandosi, anche davanti agli alunni e ai genitori, del proprio ruolo professionale.

Siamo convinti di assumere una logica formativa che vuole superare il modello tradizionale prevalentemente trasmissivo e ripetitivo, caratterizzato da una limitata capacità di motivare e coinvolgere i docenti nel loro percorso.

Intendiamo adottare piuttosto un modello orientato ai paradigmi del costruttivismo sociale, a cui oggi si ispira la formazione degli adulti. Secondo tale impostazione la conoscenza è il prodotto di una costruzione attiva e consapevole del soggetto che si attua attraverso forme di collaborazione e negoziazione sociale e che diventa generativa di nuovi saperi, nella misura in cui il soggetto in formazione conosce, controlla le proprie modalità di apprendimento ed è in grado di agganciare le nuove conoscenze alla propria rete concettuale.

Partendo da questi presupposti ci siamo orientati verso l'adozione di percorsi formativi in cui ci sia integrazione virtuosa tra teoria e prassi e in cui possano essere previste attività orientate alla

riflessione condivisa sull'esperienza formativa e alla costruzione collaborativa di un sapere professionale.

Anche le metodologie adottate intendono caratterizzarsi per il ruolo attivo dato al soggetto in formazione e per la valorizzazione della co-costruzione di conoscenza e della collaborazione nei processi di apprendimento.

Sicuramente occorre fornire linee teoriche aggiornate e riferimenti precisi che consentano ai soggetti in formazione di inserirsi nel dibattito scientifico più attuale anche internazionale e di appropriarsi di metodologie di ricerca più aggiornate; nello stesso tempo però occorre offrire tutte le condizioni affinché una pratica agita possa tradursi in pratica sempre più consapevole e orientata al miglioramento continuo.

Si intende sollecitare la proposta di situazioni di rottura di schemi ed equilibri precedenti, offrendo tutti gli elementi perché si colgano i problemi come base della ricerca. Il risultato delle azioni formative deve quindi produrre delle trasformazioni nei partecipanti in termini di nuove rappresentazioni della realtà e nuovi comportamenti.

Solo sviluppando questo atteggiamento, si può pensare di mettere in grado gli insegnanti di affrontare i profondi mutamenti in atto, trovando risposte adeguate alle specifiche situazioni, assumendo la capacità ermeneutica-critica di leggere i contesti in cui operano, nella complessità e dinamicità con cui si caratterizzano.

3. Integrazione teoria e prassi, verso l'*Experiential Learning*

Il percorso formativo è impostato nella logica della complessità e dell'integrazione tra teoria, sperimentazione, esperienza, osservazione e riflessione sull'esperienza. Si stabilisce così un circolo virtuoso e continuo tra teoria e prassi che intende superare l'impostazione intellettualistica secondo la quale prima si conosce e poi si agisce e che non dà conto della valenza conoscitiva dell'azione.

Si tratta di attivare quel processo circolare modellizzato da A.D. Kolb nell'*Experiential Learning*, un processo continuo che vede la concreta esperienza (*concrete experience*) come inizio e fine di un processo apprenditivo perché muove e motiva il processo stesso prima di tutto, esperienza che viene sottoposta a osservazione e riflessione (*observation and reflection*) sulla base delle quali si sviluppano concetti astratti che si confrontano con la teoria (*abstract concepts*) e da ciò hanno origine ipotesi di soluzione di problemi che vengono sperimentate nell'esperienza stessa (*sperimentation*).

4. Integrazione dei saperi

Occorre che l'insegnante si formi ai saperi, nei saperi, all'uso dei saperi. I saperi sono conoscenze organiche, continuamente aggiornate, non inerti, disposte secondo intrinseca complessità attuale. Dunque i saperi sono elementi costitutivi delle competenze, intese come orchestrazione significativa di conoscenze ed esperienze, mobilitazione consapevole degli schemi complessi per la risoluzione di problemi. I saperi sono la condizione per riflettere su se stessi e le proprie esperienze, per retro-agire, interpretarsi, ri-vedere i propri statuti, esaminare le proprie parzialità, leggere le proprie dipendenze, inoltrandosi verso una comprensione critica delle pratiche e degli stessi saperi e una loro reinterpretazione altrettanto critica.

Dunque i saperi non possono non essere in stretto rapporto con la prassi perché permettono di dare significato e di interpretare in modo critico le narrazioni delle proprie esperienze.

Il docente deve divenire sempre più un insegnante ricercatore che fa ricerca su come comunicare, come scegliere, decidere, progettare cosa è necessario che un ragazzo apprenda per diventare cittadino competente.

Un adulto che continua ad imparare e che appare eccitato dalle sue nuove scoperte è un evento che non può lasciare indifferenti i propri allievi, dice H. Gardner.

Per questo nei percorsi formativi, anche affrontando temi trasversali, si terrà conto dei saperi disciplinari e della loro traduzione didattica.

Una buona formazione in questi ambiti permette all'insegnante di costruire la capacità di individuare i concetti delle discipline e di organizzare mappe di significato scientificamente corrette, di comprendere e utilizzare i linguaggi specifici, di cogliere l'evoluzione storica delle discipline, di conoscerne e utilizzare gli specifici strumenti di indagine, padroneggiarne i fondamenti epistemologici, di cogliere l'intersezione della disciplina con altri ambiti disciplinari, nel quadro dell'unità della cultura, di costruire rapporti tra la disciplina e la cultura personale delle persone, la conoscenza ingenua, di comprendere il valore formativo della disciplina rispetto ai compiti di sviluppo degli alunni.

In una logica integrata con le conoscenze disciplinari sono da ritenere fondamentali le conoscenze nelle scienze dell'educazione, conoscenze che dovrebbero consentire agli insegnanti di acquisire la capacità di diventare mediatori tra i saperi culturali e i vissuti dei loro allievi, tra i concetti scientifici e i concetti spontanei che ogni ragazzo ha costruito nel corso delle sue multiformi esperienze.

Il loro studio dovrebbe quindi promuovere nell'insegnante le competenze trasversali, di osservazione e ascolto dell'allievo, di lettura critica della realtà sociale, di progettazione, organizzazione, realizzazione e valutazione di percorsi didattici in situazioni istituzionali.

La possibilità di integrare i saperi disciplinari con le scienze dell'educazione può essere data solo dalla capacità di progettare e osservare, riflettendo costantemente, percorsi didattici contestualizzati che favoriscano apprendimenti significativi. In essi possono essere affrontate situazioni problematiche la cui soluzione richiede competenze provenienti da differenti epistemologie; un percorso contestualizzato, privo della separazione di quello che si è appreso dal come si è appreso e utilizzato, favorisce un reale apprendimento, situato e distribuito.

5. Importanza delle attività di laboratorio

In questo quadro particolare rilevanza assume nella formazione dei docenti il laboratorio: al di là dei diversi significati che il termine ha assunto nel tempo, va ribadito che il concetto di laboratorio rimanda alle idee di progettazione, collegialità, metodologia della ricerca, comunicazione tra esperienza informale ed esperienza formale scientifica.

Esso si caratterizza come "snodo" tra la teoria e la pratica e come "luogo" educativo caratterizzato da un "metodo di lavoro" che prevede sistematicamente un coinvolgimento diretto dei corsisti nelle diverse attività che possono consistere in: audio/video registrazioni di fenomeni educativi abituali o simulati, studi di casi, dimostrazioni dal vivo o simulate, discussioni cliniche su eventi cruciali, giochi di ruolo, video lezioni, insegnamento allo "specchio", costruzione di protocolli di osservazione, simulazioni, mediante computer e non.

Il laboratorio tende a presentarsi come analisi, confronto in gruppo delle pratiche didattiche per una loro formalizzazione, ma anche come momento di ricerca e di sperimentazione di forme e percorsi di didattica disciplinare, attraverso i quali un docente può coniugare le competenze di didattica generale con la specificità delle diverse discipline.

In particolare si tratta di aiutare gli insegnanti ad elaborare progetti didattici in cui siano individuati i nuclei concettuali propri della disciplina, costruendo una mappa significativa e cogliendone i possibili raccordi con l'esperienza del ragazzo, gli obiettivi formativi, l'itinerario didattico, le scelte metodologiche, gli strumenti e i tempi previsti, le modalità di verifica e i criteri di valutazione, le possibili intersezioni con le altre discipline, eventuali percorsi differenziati.

Ciò con l'obiettivo di conquistare e sperimentare, in modo consapevole, competenze di organizzazione e gestione, progettazione e valutazione necessarie a connotare gli elementi di qualità del sistema scuola come ambiente intenzionalmente strutturato per realizzare processi di insegnamento-apprendimento efficaci ed efficienti: in particolare la qualità degli spazi, la qualità dei tempi, la qualità delle interazioni sociali, la qualità dei mediatori didattici, la qualità dei rapporti

di continuità e di integrazione con i diversi segmenti del sistema formativo, la qualità dei sistemi di informazione e di documentazione, la qualità dell'intero "congegno didattico"(osservazione, valutazione, programmazione, pluralità delle metodologie, individuazione delle intersezioni disciplinari, integrazione dei soggetti in condizione di handicap).

Attraverso tali attività gli insegnanti potranno assicurare e garantire nella loro pratica didattica : l'unitarietà dell'ambiente di apprendimento, l'unitarietà delle conoscenze e dei saperi nella logica della cultura, l'unitarietà della formazione (mente , corpo ed emozioni), la valorizzazione delle diversità, la costruzione di un contesto relazionale positivo.

Si ha così un sapere per la pratica che integrato con la riflessione sulla pratica diviene anche sapere della pratica, contesto in cui le pratiche diventano idee, le esperienze concetti organizzati in reti di significati condivisi nel gruppo.

6. La formazione dell'insegnante come professionista riflessivo

Uno degli elementi fondamentali della professione docente è la capacità di riflettere costantemente prima dell'azione, in azione e sull'azione, per trovare soluzioni pertinenti ai problemi, modificare costantemente l'azione stessa e soprattutto modificare le strategie dell'intervento ma soprattutto il proprio punto di vista, le proprie scelte. D'altra parte ciò che distingue una semplice esperienza da un'azione intenzionale è sicuramente la capacità di esplicitare in modo chiaro le motivazioni che hanno guidato l'azione stessa e la capacità di realizzare l'azione in relazione ad un'opera costante di riflessione consapevole.

L' insegnante fa ricerca perché riesce a decontestualizzare l'azione a leggerla e interpretarla alla luce di criteri esterni all'azione stessa.

Riprendendo l'impostazione di J. Dewey, l'insegnante fa ricerca non perché semplicemente fa esperienza , ma nella misura in cui sperimenta il pensiero riflessivo. Il pensiero riflessivo è caratterizzato " dalla attiva , costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende ".

Il pensiero riflessivo può essere opposto al pensiero di senso comune , che caratterizza molta azione didattica. Il pensiero comune non è costituito da un corpus organizzato di conoscenze scientifiche quanto piuttosto da un sapere pratico, da credenze prescientifiche o addirittura ascientifiche, ricavate in gran parte per imitazione sociale di modelli riconosciuti validi in un certo contesto, per esposizione alle pratiche attive e discorsive presenti e dominanti in certi contesti didattici sperimentati, dalle aspettative, desideri, opinioni ricorrenti.

Il sapere di senso comune, riconducibile per molti aspetti alla psicologia popolare di J. Bruner, ha una sua forza emotiva e una pregnanza che lo rende fonte di pregiudizi, di difese di fronte al nuovo, di arroccamenti pretestuosi, in certo senso indubitabile e inattaccabile fino a che non si presenta nell'azione una situazione oscura che mette in crisi quanto ritenuto valido fino a quel momento

Il sapere di senso comune è alla base di quella che viene comunemente definita conoscenza tacita che caratterizza molto del sapere professionale dei docenti e che spesso è alla base di una certa resistenza al nuovo e del persistere acritico di un cero fare consolidato e ripetitivo.

Passare al pensiero riflessivo significa conoscere e adottare alcuni strumenti per analizzare la pratica, condividendola con i colleghi, significa confrontarsi con la teoria per rappresentare e descrivere l'azione, realizzare un esercizio di codificazione linguistica, attraverso il quale sia possibile concettualizzare (individuare nel continuum dell'esperienza informazioni rilevanti e organizzarle in reti concettuali dense di significati), modellizzare (scoprire le regolarità nelle pratiche) individuare le possibili trasferibilità, rappresentare il repertorio didattico dell'operatore facendola diventare expertise.

È importante riflettere in azione, su- l'azione, sull'azione possibile.

L'abilità del pratico riflessivo sta nell'avvertire il manifestarsi di un determinato evento prima che questo venga banalizzato e assimilato ad una categoria interpretativa precostituita ; occorre capacità di vigilanza critica, di ascolto autentico, esercizio costante del dubbio.

Quando l'azione è conclusa, la riflessione assume una valenza retrospettiva per capire meglio il senso di alcune decisioni, la congruenza con i paradigmi di riferimento; è opportuno riflettere sugli episodi critici, sulle discontinuità.

Ciò permetterà di riflettere sull'azione possibile, ipotizzando una progettualità futura che raccolga anche emozioni, desideri, aspettative e sappia muoversi tra razionalità e immaginazione creatrice.

Un approccio che sollecita la riflessione è l'adozione di un dispositivo di analisi delle pratiche che è una procedura specifica , metodica, parzialmente strumentata ed eticamente controllata , attivata in un contesto di formazione, orientata a dominare meglio la propria vita personale e professionale .

L'analisi delle pratiche utilizzata nella formazione di professionisti è dunque una procedura finalizzata alla costruzione del mestiere, dell'identità professionale dell'insegnante per mezzo dello sviluppo di un atteggiamento riflessivo.

E' una procedura di gruppo tra pari in cui ci si interroga, si esprimono i punti di vista, si fanno paragoni e confronti; richiede un vero e proprio interrogarsi sul senso dell'azione, ed è sempre accompagnata da un formatore che, in quanto esperto, facilita il distanziamento e la riflessività.

E' una procedura strumentata da saperi e da strumenti di analisi che permettano il mettere in parole la pratica .

Tra questi particolare importanza assume la documentazione della la propria esperienza, in cui gli insegnanti possono parlare della loro azione didattica, narrarla ad altri , imparando così a decontestualizzarla ed elaborarla grazie alla condivisione e al confronto con i colleghi.

Ci sono anche tecniche particolari attraverso le quali è possibile promuovere la pratica riflessiva: la scrittura dell'esperienza nel quaderno riflessivo, la riflessione condivisa nel gruppo, l'intervistarsi reciprocamente, il coinvolgersi in attività di impegno nella comunità.

7. La riflessione in comunità di apprendimento e di pratiche

I percorsi formativi prevedono la possibilità di attivare nella scuola e tra scuole diverse delle reti in cui sia possibile sperimentare costantemente la riflessione sulle esperienze e la costruzione condivisa di saperi in comunità di pratiche che evolvono grazie al confronto e alla ricerca comune.

Le comunità professionali si evolvono grazie all'interazione tra pari, che chiama in causa processi costanti di costruzione di significati condivisi, di rinegoziazione, condivisione di azioni, artefatti, ruoli e distribuzione della conoscenza.

L'apprendimento come pratica sociale si configura come azione distribuita nelle comunità di pratiche ed è trasmesso attraverso relazioni e artefatti sociali. Esso vede nel coinvolgimento e nella partecipazione delle persone alle azioni pratiche il dispositivo attraverso il quale si apprende, attraverso l'esercizio di una dialettica riflessivamente critica. L'interazione con gli altri è la condizione migliore per apprendere a identificare e apprezzare prospettive diverse; l'interazione permette infatti di accedere a più punti di vista e attribuire loro il valore di risorsa per costruire un nuovo posizionamento rispetto alla propria esperienza e trasformarla.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- M. Altet, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, La Scuola, Brescia, 2003.
- J. Bruner, *La ricerca del significato*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino 1993.
- F. Cambi, “Saperi, riflessività, cittadinanza, per la scuola della società complessa” in *Didatticamente*, 1-2, 2005.
- G. Cerini (a cura di) , *I servizi territoriali per i docenti*, Napoli, Tecnodid, 2000.
- E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia, 2004.
- J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, p.689.
- D. Demetrio, (a cura di), *Per una didattica dell'intelligenza*, Milano, Franco Angeli, 1995.
- R. Di Nubila, M. Fedeli, *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, Pensa Multimedia Lecce 2005.
- L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma, 2007.
- H. Gardner, *Sapere per comprendere*, Feltrinelli Milano, 1996.
- A.D. Kolb, *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall 1984.
- C. Laneve, *Insegnare nel laboratorio. Linee pedagogiche e tratti organizzativi*, La Scuola, Brescia, 2005.
- J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, trad. it, Cortina, Milano, 2003.
- L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Roma Carocci, 2003.
- L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2009.
- P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003.
- D. A.Schoen, *The reflective practitioner* , Basic books, New York , 1993, trad.it. *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 2006.
- E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, trad. it. Cortina, Milano, 2006.