

Ricerca didattica e formazione degli insegnanti

Modelli, approcci e metodologie

a cura di

Rosanna Tammaro, Cristina Lisimberti e Andrea Tinterri

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Università degli Studi di Salerno

26-28 giugno 2024





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-263-9
ISSN collana 2612-4971
PUBBLICATO NEL MESE DI DICEMBRE 2024

2024 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

INDICE

Premessa	13
Formare l'insegnante professionista. La sfida di un'innovazione istituzionale di <i>Renata Viganò</i>	
Introduzione	21
Formazione docente e sviluppo professionale: il valore delle pratiche e delle ricerche nel Convegno Internazionale SIRD 2024 di <i>Rosanna Tammaro</i>	
 Sessione Parallela 1: Ricerca didattica e impatto sugli apprendimenti	
1. Ri-significazione dei dati sulla dispersione scolastica in 'Lettera a una professoressa'. Analisi semiotico-semiologica in chiave didattica Laura Sara Agrati, Arianna Beri	30
2. Lingua e trasversalità delle discipline: analisi di un caso nei <i>Laboratori del Sapere</i> Alessandra Anichini, Loredana Camizzi, Serena Goracci	39
3. Autovalutazione e formazione continua dei docenti Giovanni Arduini, Leila De Vito	48
4. Fattori predittivi e performance accademica: il ruolo dei prerequisiti nel rendimento universitario Maria Giulia Ballatore, Anita Tabacco	55
5. L'immaginazione come risorsa pedagogica: una revisione sistematica Maria Vittoria Battaglia, Francesco Maria Melchiori	66
6. La valutazione formante per lo sviluppo dell'apprendimento metacognitivo Maria Luisa Boninelli	74
7. Colori Emotivi: attivazione mnestica e potenziamento dell'engagement attraverso specifiche lunghezze d'onda nei bambini della scuola primaria Elèna Cipollone, Claudia Chierichetti, Stefania Morsanuto, Francesco Peluso Cassese	84
8. Il modello politropico per un'educazione al pensiero complesso Paola Cotticelli	93
9. Analisi sull'impatto dell'intelligenza artificiale nei sistemi formativi formali: il punto di vista degli educatori Davide Di Palma, Francesco Tafuri	101

10. La valutazione nella scuola primaria italiana: la percezione dei docenti in formazione attraverso una prova di verifica fittizia Rosanna Di Vagno, Maria Sacco, Michele Baldassarre	108
11. Il rapporto tra insegnamento e apprendimento della lingua scritta: esiti di una ricerca sulle competenze narrative in classe seconda Elisa Farina	117
12. Il Peer-feedback nella scuola secondaria di secondo grado per lo sviluppo di competenze spendibili nei contesti scolastici e professionali Rossella Luongo, Rosella Vaccaro	126
13. Body Percussion e apprendimento: ricerca didattica esplorativa Mariapia Mazzella, Arianna Fogliata, Antinea Ambretti	133
14. Impariamo dal passato: analisi dell'esperienza di docenti e studenti coinvolti nella DaD nel periodo pandemico e post pandemico Luigina Mortari, Roberta Silva, Susanna Puecher, Lisa Ruffini	141
15. Attività ludica e stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia. Prospettive e approcci dell'insegnante Valentina Perciavalle	149
16. Affettività e apprendimento Marco Piccinno	154
17. Engagement giovanile nei musei: risultati e implicazioni di un'indagine scolastica in Puglia nella fascia d'età 9-18 Maria Sacco, Michele Baldassarre, Rosanna Di Vagno	165
18. Il ragionamento abduttivo nelle aule universitarie: assunti, ipotesi esplicative, scopi dell'azione Beatrice Saltarelli, Enrico Miatto	173
19. Il Peer Feedback come pratica valutativa e metariflessiva nella scuola primaria Rossella Vaccaro, Rossella Luongo	180

Sessione Parallela 2: Formazione degli insegnanti e sviluppo professionale

1. Valorizzare la consapevolezza in insegnanti che sperimentano e valutano un'innovazione metodologica Francesca Anello, Gabriella Ferrara	189
2. Il profilo del docente abilitato: i tre pilasti della formazione nell'Allegato A del DPCM 23 agosto 2023 Angela Arsena	196
3. La formazione del docente specializzato per le attività di sostegno didattico in Italia: un'indagine sui percorsi di formazione Antonio Balestra, Maria Grazia Simone, Riccardo Mancini, Daniela Maggi	202

4. Quali fattori influenzano le attitudini degli studenti di lingue, futuri insegnanti, verso la ricerca educativa? Monica Banzato	217
5. Engagement, innovazione e successo formativo: un'indagine sui bisogni formativi dei docenti specializzati per le attività di sostegno Alessandro Barca, Maria Concetta Carruba, Valentina Paola Cesarano, Fabio Orecchio	224
6. Percezioni di autoefficacia e rappresentazioni di insegnamento e apprendimento. Uno studio esplorativo con gli insegnanti Chiara Bertolini, Laura Landi, Lucia Scipione, Agnese Vezzani	234
7. Sostenere il cambiamento nella progettazione didattica: un approccio partecipativo e riflessivo nella formazione dei Docenti Barbara Bocchi	244
8. <i>In prima a tutta potenza</i> . Un progetto di ricerca-formazione evidence-based tra Università e Scuola per il potenziamento della letto-scrittura Sofia Boi, Marianna Valente, Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, Fabio Bocci	251
9. Cittadinanza globale e docenti: un incontro necessario Michela Bongiorno, Selena Notaro	259
10. Open Badge EduSex: Un percorso formativo pilota per il futuro personale educativo Valeria Bruno, Emiliane Rubat du Mèrac	266
11. Perché una pedagogia della neurodiversità? Principi, strategie e proposte d'intervento a scuola Marco Cadavero, Alice Femminini, Anna Salerni	274
12. I discorsi e le parole” per gli alunni all'olottti: opportunità di apprendimento con il dispositivo SELF MATERN-AILE Marika Calenda, Christine Rouchon	282
13. La costruzione di significati nei contesti scolastici: il linguaggio tra normativa e prassi per la promozione dell'inclusione Flavia Capodanno, Antonella Perrotta, Fausta Sabatano, Paola Aiello	291
14. Il mentoring per lo sviluppo professionale degli insegnanti Davide Capperucci	301
15. Umanesimo scientifico e pensiero sistemico nella formazione degli insegnanti Teresa Celestino, Meri Cerrato	309
16. Competenze trasformative urgenti nella formazione degli insegnanti: un approccio critico, metacritico e sistemico all'Educazione alla Cittadinanza Globale Meri Cerrato, Teresa Celestino	316
17. Uno studio esplorativo sulla percezione della competenza didattica dei docenti dell'Università Telematica Pegaso Valentina Paola Cesarano, Elisabetta De Marco, Maria Concetta Carruba, Alessandro Barca, Antonella Lotti	325

18. Ripensare la formazione docenti per l'apprendimento <i>onlife</i> Diletta Chiusaroli, Rosina Leva	334
19. Le Intelligenze Artificiali nella percezione dei docenti, un'analisi di text mining Alessandro Ciasullo	341
20. Formazione degli insegnanti e innovazione pedagogica come nodo centrale e ineludibile di ogni sistema scolastico Antonella Coppi	350
21. Autovalutazione degli studenti e sviluppo professionale degli insegnanti nella Scuola Secondaria di I grado. Una ricerca collaborativa nel quartiere di San Siro Valeria Cotza, Claudia Fredella	358
22. Il modello degli stili d'insegnamento orientato all'apprendimento di competenze motorie ed alla mediazione educativa Dario Colella, Domenico Monacis, Sabrina Annoscia, Giacomo Pascali	368
23. Dan.ce IN e HDW (Habilitative Drama Workshop): la formazione integrata dei docenti attraverso l'uso dei linguaggi artistici ed attività Embodied Cognition Based Antonio Cuccaro, Filippo Gomez Paloma	376
24. "Conoscere Filosofando": resocontazione fenomenologica di una sperimentazione formativa sull'innovazione didattica nella scuola primaria Gabriella de Mita, Giovanni d'Elia, Antonio Ascione	382
25. Un percorso di formazione per promuovere la consapevolezza critica nell'esercizio delle competenze orientative in docenti-tutor di liceo Alessandro Di Vita, Francesca Anello	390
26. Narrazione 3.0 e nuove literacy per la cittadinanza digitale, verso un nuovo curriculum d'Istituto Alessio Fabiano, Andrea Cirolia	399
27. Intelligenza artificiale e formazione docenti: la nuova sfida dell'educazione Concetta Ferrantino	406
28. Le competenze dell'insegnante: il ruolo dell'esperienza nella 'comunità di pratica' del gruppo Silvia Fioretti	412
29. Innovare la didattica attraverso il Challenge-Based Learning: Progettazione, implementazione e valutazione di un percorso di formazione per insegnanti in servizio Laura Carlotta Foschi	419
30. Un futuro dietro le spalle. L'attualità del pensiero di Sergio Neri per la formazione in servizio degli insegnanti Antonio Gariboldi, Antonella Pugnaghi	429
31. Relazione tra Contesto Organizzativo e Processi di Socializzazione: un'indagine sui fattori di sviluppo professionale degli insegnanti di scuola primaria e secondaria Sara Germani, Mara Marini, Stefano Livi, Irene Stanzione	436

32. Formazione iniziale e competenze professionali degli insegnanti: un focus sulla plusdotazione Arianna Giuliani, Eugenia Treglia	444
33. Il ruolo delle concezioni valutative nella formazione continua dei docenti Deborah Gragnaniello	452
34. Prodotti culturali e abilismo. Una ricerca-formazione condotta con future/i insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria Ines Guerini, Barbara Centrone, Alessia Travaglini, Fabio Bocci	462
35. L'agire professionale del docente: qualità e <i>well-being</i> dell'azione didattica Daniela Gulisano	471
36. Le competenze digitali degli studenti di Scienze della formazione primaria: conoscere per progettare Iolanda Sara Iannotta	479
37. Alleanze per l'educazione e vie della ricerca didattica Daniela Maccario	486
38. "Come un ponte sospeso". Immagini metaforiche sull'esperienza di tirocinio nella scuola primaria negli insegnanti in formazione Giovanna Malusà	493
39. Un Repertorio di professionalità per l'Innovazione nelle piccole scuole Giuseppina Rita Jose Mangione, Maeca Garzia	503
40. Come sostenere il mentoring tra scuole: un'analisi dei fattori abilitanti Giuseppina Rita Jose Mangione, Francesca Rossi, Philip Garner	513
41. Il processo di sviluppo di una cultura della valutazione tra insegnanti: uno studio esplorativo in due consigli di classe Massimo Marcuccio, Maria Elena Tassinari	523
42. L'importanza dell'autoregolazione nel processo di apprendimento. Un'indagine esplorativa sulle convinzioni degli insegnanti della scuola secondaria di II grado David Martínez-Maireles, Alessandro Romano, Nicolina Pastena, Marinella Muscarà	531
43. Un'esperienza di apprendimento nella e dalla pratica per i futuri insegnanti di Matematica: meta-discussione su un modello pedagogico Antonella Montone, Maria Alessandra Mariotti, Michele Giuliano Fiorentino	539
44. Le attività formative dei docenti neoassunti in anno di prova: esiti di un'indagine esplorativa Giovanni Moretti, Arianna Lodovica Morini, Bianca Briceag, Piervito Giovane	546
45. Il docente e il gruppo di lavoro operativo per l'inclusione. Riflessioni e prospettive pedagogiche Corrado Muscarà	554
46. La competenza digitale dei docenti Alessia Notti	561

47. Pratiche narrative autoriflessive per la formazione dell'insegnante inclusivo Andreina Orlando, Barbara De Angelis	568
48. Mentoring tra scuole in Europa: modelli, strumenti e sostenibilità Silvia Panzavolta, Giuseppina Cannella	576
49. L'auto-efficacia di future educatrici e futuri educatori professionali socio-pedagogici al termine del percorso di formazione nei CdS L-19 Maria Grazia Rionero	583
50. Un laboratorio universitario sullo sviluppo del metodo di studio per la formazione degli insegnanti Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti	589
51. Assessment as Learning e didattica universitaria: il Diario di bordo come strumento della ricerca educativa e come strategia per lo sviluppo professionale dei futuri insegnanti Roberta Rosa	599
52. Formazione tutorata o autoformazione? Un confronto tra i modelli utilizzati nella Formazione sulle Competenze di Base – Divari Territoriali Francesca Rossi, Laura Messini, Francesca Pestellini, Rossella Baldini, Margherita Di Stasio	608
53. Un'indagine sulla consapevolezza di docenti e futuri docenti sull'importanza dell'educazione alla cittadinanza digitale nel sistema scolastico Roberta Scarano	619
54. Il ruolo della formazione nell'innovazione delle pratiche valutative Giorgia Slaviero, Valentina Grion	630
55. Quale formazione in ingresso e in servizio per le professioni educative nel sistema integrato 0/6 Patrizia Sposetti, Maria Grazia Rionero, Giordana Szpunar	637
56. Formare i futuri insegnanti alla didattica laboratoriale Maria Tiso	648
57. Lo sviluppo della competenza chiave dell'imparare a imparare negli istituti medi superiori: indicazioni dagli esiti di un'indagine nell'ateneo di Bologna Sofia Torresani, Massimo Marcuccio	655
58. Agency collaborativa docente: oltre l'interazione Chiara Urbani	666
59. Self-Determination Theory e Project-Based Learning: Quale relazione? Le premesse di una ricerca Ludovico Vespasiani, Margherita Coppola, Sergio Miranda, Rosa Vegliante	674
60. L'analisi del discorso in classe: dalla ricerca alla formazione degli insegnanti Andrea Zini	681

Sessione Parallela 3: Processi valutativi, tecnologie e pratiche inclusive

1. La valutazione descrittiva nella scuola secondaria di secondo grado: opinioni e aspettative degli studenti 689
Ilaria Barrilà, Alessandra Natalini, Ginevra Di Spirito, Guido Benvenuto
2. Il benessere iniquo. Il questionario “Io e la scuola” da strumento di ricerca a strumento di riflessione per le scuole 695
Emanuela Botta, Pietro Lucisano
3. Il laboratorio drammatico abilitativo (HDW) EC-Based: una prospettiva di intervento laboratoriale aperto ai contesti formativi, educativi, accademici e di inclusione sociale 704
Davide Brancato, Antonio Cuccaro
4. Una mappa delle politiche e degli interventi per la qualificazione dei NEET: il fenomeno campano 712
Margherita Coppola, Ludovico Vespasiani, Rosa Vegliante, Sergio Miranda
5. Promuovere il patrimonio culturale e l’inclusione a scuola tramite la realtà aumentata e l’intelligenza artificiale generativa: il progetto *ScanItaly* 719
Alessio Di Paolo, Lucia Campitiello, Michele Domenico Todino
6. L’importanza dello stato di consapevolezza nell’esperienza fisica ed emotiva e nell’azione educativa 726
Chiara Gentilozzi, Lara Lucaccioni, Paola Pela, Filippo Gomez Paloma
7. Formazione e valutazione in un laboratorio di robotica educativa nella scuola secondaria 731
Marco Giganti, Federica Baroni, Hagen Lehmann, Ilaria Folci, Marco Lazzari
8. S.O.P.H.I.A. Osservazione e valutazione delle potenziali difficoltà di scrittura 739
Luna Lembo, Arianna Cittadini, Aurora Biancalani, Francesco Peluso Cassese, Pierpaolo Limone
9. Scegliere la scuola secondaria di secondo grado. Il punto di vista dei genitori nel territorio di Varese 749
Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti
10. Misurare e Insegnare la Scrittura: Uno Sguardo all’Intelligenza Artificiale 758
Giulio Lucentini
11. *PEI e disabilità visiva*. Guida alla costruzione condivisa del Pei per studenti con disabilità visiva nella scuola secondaria 765
Angela Lucinio
12. Decolonizzare le parole: un progetto di *educational design based research* intersezionale per il critical thinking e la global digital citizenship basato sul giornalismo etico 773
Maria Luisa Mastrogiovanni
13. Cambiare lenti: la valutazione vista con gli occhi degli studenti 783
Katia Montalbetti, Enrico Orizio

14. Gli indicatori della qualità dell'inclusione scolastica all'interno delle procedure auto-valutative delle istituzioni scolastiche Milena Pomponi, Fabio Bocci	791
15. Enti locali e scuole per la prevenzione alla dispersione scolastica: uno studio documentale uno studio esplorativo Ilaria Ravasi, Renata Maria Viganò	799
16. Portfolio e e-portfolio per la valutazione formativa nell'alta formazione: evidenze dalla letteratura Paolo Raviolo, Anna Dipace, Marco Rondonotti, Teresa Savoia, Federica Emanuel, Ilaria Fiore	805
17. Valutazione del clima scolastico e delle competenze socio-emotive: uno studio condotto in un istituto comprensivo Luca Rossi, Giusi Castellana	814
18. Gli ostacoli all'utilizzo di pratiche valutative centrate sugli studenti. Il punto di vista degli insegnanti Irene D. M. Scierri	827
19. Una sperimentazione sulle competenze metodologiche in contesto universitario nel Progetto QUALITI Antonella Nuzzaci	834
20. La percezione degli studenti su progettazione, utilità e coerenza dei PCTO: primi risultati del progetto PRIN 2022 "i PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione" Irene Stanzione, Guido Benvenuto, Alice Femminini, Sara Germani, Mara Marini Elisa Truffelli, Roberta Biolcati, Giuliana Viscuso, Valentina Pagani, Barbara Balconi Elisabetta Nigris, Giulia Gabriella Pastori, Martina Rossi	847
21. Per una formazione inclusiva del docente di sostegno: una ricerca esplorativa nel Centro-Sud Italia Enrico Miatto, Claudia Maulini, Domenico Tafuri, Angela Magnanini, Sergio Bellantonio, Cristiana D'Anna	854

Le competenze dell'insegnante: il ruolo dell'esperienza nella 'comunità di pratica' del gruppo docente

Teacher competences: the role of experience in the 'community of practice' of the teaching team

Silvia Fioretti – *Università di Urbino Carlo Bo*

Abstract

Quali competenze caratterizzano il profilo dell'insegnante? Il docente svolge funzioni e attività molto complesse, attinenti a diversi ambiti e il profilo professionale risulta, a tratti, 'sfumato' (Baldacci, Nigris, Riva, 2020). Le competenze utili alla formazione accademica della figura dell'insegnante fanno riferimento ad alcune dimensioni, quali, ad esempio, quelle: pedagogico/didattiche, progettuali, disciplinari, relazionali, comunicative, organizzative e politico-amministrative. Queste competenze vanno integrate con competenze ermeneutiche, cliniche, riflessive (Shulman, 1987; 2000). Nella costruzione e nello sviluppo del profilo professionale dell'insegnante quale importanza assume lo studio universitario e quale la pratica esperita nei contesti di insegnamento? Quale ruolo assume l'esperienza di insegnamento e di condivisione nel gruppo docente, all'interno di un istituto? Come si realizza questa esperienza? L'ipotesi presentata intende indagare se, nei contesti di insegnamento e nelle relazioni che si attivano all'interno del gruppo docente di un istituto, si possa ravvisare l'azione formativa e di apprendimento di *expertise* ravvisabile nelle 'comunità di pratica' (Lave, Wenger, 2006; Wenger, 2006). Dai primi dati raccolti tramite interviste e focus group sembra emergere una modalità di 'professionalizzazione' nella pratica, nel corso delle esperienze e, in modo particolare, nella soluzione dei problemi che si presentano, che consente di arricchire l'*expertise* degli insegnanti nei contesti specifici di azione.

What competences characterise the profile of the teacher? The teacher performs very complex functions and activities, pertaining to different fields and the professional profile is, at times, 'nuanced' (Baldacci, Nigris, Riva, 2020). The skills useful for teacher training refer to certain dimensions, such as, for example: pedagogical/teaching, planning, disciplinary, relational, communicative, organisational and political-administrative. These competences must be integrated with hermeneutic, clinical and reflexive competences (Shulman 1987; 2000). In the construction and development of the teacher's professional profile, what importance does university study assume, and what importance does the practice experienced in teaching contexts? What role does the experience of teaching and sharing take on in the teaching team, within an institute? How is this experience realised? The hypothesis presented intends to investigate whether, in the teaching contexts and in the relationships that are activated within the teaching group of an institute, one can recognise the formative action and learning of expertise that can be seen in 'communities of practice' (Lave, Wenger, 2006; Wenger, 2006). From the initial data collected through interviews and focus groups, a mode of 'professionalisation' seems to emerge in practice, during the experiences and in the solution of the problems that arise, which enables teachers' expertise to be enriched in the specific contexts of action.

Parole chiave: competenze; comunità di pratica; formazione.
Keywords: skills; community of practice; training.

1. Introduzione

La questione dello sviluppo delle competenze professionali delle e degli insegnanti è particolarmente critica perché si fonda su di un basilare “nodo” problematico. Quello della relazione tra gli apporti teorici e gli elementi pratici utili alla formazione di un approccio deontologicamente esperto. Tali competenze professionali si appoggiano su di un fondo solido di conoscenze (concettuali, procedurali, strategiche) e si collegano con il contesto delle pratiche dell’insegnamento esperite tramite le esperienze laboratoriali e il tirocinio della formazione iniziale (Baldacci, 2013). Al termine del percorso accademico le competenze professionali acquisite ad un livello iniziale dagli insegnanti possono svilupparsi nei contesti di insegnamento/apprendimento. In tali ambienti si esercitano le pratiche socialmente rilevanti e percepite come significative, assumono le forme di attività sempre più valide e coerenti, utilizzano strumenti e sistemi di collaborazione fra pari. In tale contesto, di pratica e di analisi dell’insegnamento, dove i momenti operativi non devono far dimenticare l’esigenza di riflessione e di attenzione teorica che li deve permeare, lo sviluppo delle competenze professionali può estendersi secondo modalità teoriche e pratiche sempre più consapevoli, intenzionali e produttive. Purtroppo, non sempre si giunge all’insegnamento tramite percorsi lineari. Troppo frequentemente il tracciato è frammentato, le esperienze vissute in modo precario non sono autenticamente formative. Anche quando sono presenti certificazioni e titoli ulteriori non sempre corrisponde uno stile professionale sviluppato in una linea di continuità con il traguardo specifico della deontologia insegnante. L’identità processionale si fonda su tre pilastri: conoscenze, abilità, atteggiamenti. Le “conoscenze” concettuali – il “sapere”, gli oggetti di insegnamento – che rappresentano i saperi disciplinari e forniscono le basi teoriche all’agire degli insegnanti. Le “abilità” o cognizioni procedurali – il “saper fare”, i processi di apprendimento – che riproducono le metodologie d’insegnamento e le strategie di interazione con gli alunni. Gli “atteggiamenti” – il “saper essere”, la gestione degli ambienti della formazione e delle dinamiche cognitive e relazionali – necessari per pensare, progettare e realizzare l’intervento, in modo pertinente e coordinando la specifica azione in situazione, favorendo il transfer. Come si formano e si sviluppano gli “atteggiamenti” che caratterizzano le competenze esperte? Sono acquisite nei contesti di pratica di insegnamento? Quale ruolo svolge il confronto con i colleghi considerati esperti? Come poter sostenere e formare adeguatamente, anche in servizio, questa expertise deontologica?

2. Dalla comunità di pratica alla comunità di apprendimento

Per comprendere il rapporto tra formazione delle competenze ed esperienza di insegnamento la nozione di pratica è un elemento interpretativo importante. L’idea di pratica, insieme a quella di comunità, è strettamente connessa alle ricerche di Jean Lave ed Etienne Wenger condotte negli anni Novanta (Lave, Wenger, 2006; Wenger, 2006). In questi studi le comunità di pratica sono definite come gruppi di persone che condividono un interesse o una passione per qualcosa e che, in base a questo interesse, interagiscono con regolarità per migliorare il proprio modo di agire.

La riflessione sull’apprendimento si sofferma, inizialmente, sull’analisi del fenomeno specifico dell’apprendistato. Il modello dell’*“apprendistato”* è diverso dal modello dell’apprendimento sco-

lastico tradizionale. Nel modello scolastico tradizionale il sapere si trasmette meglio in un ambiente specializzato, che ottimizza la trasmissione dell'informazione. La base iniziale dell' 'apprendistato', al contrario, prende l'avvio dall'interiorizzazione di modelli di comportamento. Solitamente un apprendistato è caratterizzato dalla presenza di un esperto o competente che mostra, operativamente, la produzione di un oggetto o un progetto complesso. Fa seguito un esercizio pratico dell'allievo che vuole acquisire la competenza espressa dal modello. L'esercizio si sviluppa secondo una progressione di difficoltà e complessità. Nei primi esercizi il controllo è sistematico, le fasi vengono ripetute per acquisire un'adeguata padronanza della tecnica. Gradualmente l'esperto lascia all'allievo maggiore autonomia. In questo caso non è un apprendimento fondato sull'osservazione ma, progressivamente, si passa all'azione e all'esperienza diretta. Il modello, da esterno, diventa interno tramite l'acquisizione di abilità e di coerenza d'azione, l'apprendista può valutare il proprio operato autonomamente, riesce progressivamente a controllare il corso della sua opera. Richiamare il modello dell'apprendistato come modello ispiratore delle pratiche dell'educazione pone attenzione al contesto, alla presenza di un gruppo di persone che affianca, anche con diversi livelli di specializzazione, l'esperto. In questo modo l'apprendimento del principiante si evolve attraverso la partecipazione a quella che può essere definita una 'comunità di pratica'. Nella misura in cui impara tramite la partecipazione alla pratica, si forma nel senso in cui non solo impara qualcosa, ad esempio informazioni e conoscenze, ma entra a far parte della comunità. Le comunità di pratica presentano alcune caratteristiche costanti quali: l'impegno reciproco, un'impresa in comune e una prassi condivisa. L'impegno reciproco costituisce il nucleo dell'interazione all'interno della comunità e si realizza in discussioni, attività in comune, nello scambio di collaborazione e aiuto. La pratica, infatti, non esiste in astratto e l'impegno reciproco richiede impegno nell'attività comune anche se questa può essere discontinua. L'impresa comune è un processo condiviso di negoziazione che amplia il significato dell'impegno reciproco. L'appartenenza alla comunità deriva dalla condivisione degli interessi ma soprattutto dalla dedizione nei confronti della stessa e dalla responsabilità che diventa parte integrante della pratica. La prassi condivisa rappresenta l'esito del continuo confronto informale delle esperienze personali. Tale esito può anche essere un processo non conscio e non intenzionale, molto spesso si osserva l'attivarsi spontaneo di risorse e di pratiche in conseguenza ai rapporti sociali che si instaurano con gli altri membri della comunità. Il repertorio di prassi condivisa include routine, parole, strumenti, modi di operare che contraddistinguono l'appartenenza alla comunità. Le pratiche rappresentano l'elemento fondamentale per comprendere le esperienze quotidiane di apprendimento ed evidenziano la dimensione dell'*agency* come intenzionalità e riflessività che caratterizza l'agire dell'individuo nel flusso dell'esperienza quotidiana. Tale dimensione si forma attraverso le esperienze nel corso del tempo, sino a costituire un principio atto ad orientare le pratiche sociali a seconda dell'ambito di appartenenza. In altre parole, ad acquisire la 'mentalità' dell'agire tipica della professionalità acquisita unendo strettamente l'attività, il significato, l'apprendimento, il contesto in vista dei procedimenti da intraprendere in futuro. Il concetto di pratica è legato al fare, ed è il contesto storico e sociale che fornisce significato a quanto viene fatto. Un elemento chiave è allora rappresentato dalla nozione di *partecipazione periferica legittimata*. La partecipazione periferica è il processo che consente ai nuovi membri di un'organizzazione di passare da una posizione scarsamente rilevante ed isolata ad una piena partecipazione alla vita della comunità grazie alla 'legittimazione' ricevuta da parte dei soggetti 'anziani', di lunga esperienza (Lave, Wenger, 2006).

Questo processo di partecipazione è reso possibile dal fatto di riconoscere la comunità come un organismo dotato di coerenza interna e di modalità di appartenenza che la caratterizzano come sistema sociale di apprendimento e di sviluppo dell'identità professionale. In questo modo, il percorso di apprendimento è un processo di partecipazione mediato dalle pratiche e l'appartenenza ad una rete di relazioni specifiche è un contrassegno fondamentale per costruire e con-

solidare l'identità e il riconoscimento dei membri della comunità. Il termine 'partecipazione' significa partecipare in modo attivo alle pratiche sociali di comunità e alla costruzione di identità all'interno delle stesse comunità. Quando si partecipa a processi di interazione, secondo questa prospettiva, si costruisce anche la propria identità. Il che significa che partecipare ha delle influenze su quello che si fa e anche sulla formazione di strutture cognitive, affettive e motivazionali stabili nel tempo. In questo senso la complessità del modello dell'apprendistato, inserito in una comunità di pratica, conduce allo sviluppo di competenze sicure e flessibili, capaci di confrontarsi con situazioni inusuali.

La comunità di pratica può emergere spontaneamente all'interno del mondo professionale, mentre le interazioni sociali si originano in modo naturale nello svolgimento di un'attività comune, e possono portare allo scambio di conoscenze, quindi a un apprendimento condiviso. La comunità di apprendimento si differenzia da quella di pratica in quanto si attua in seguito ad un preciso progetto la cui realizzazione è osservata e controllata. In particolare, la comunità di pratica costruisce e sviluppa in modo costante una specifica area di conoscenza, mentre nella comunità di apprendimento l'area di conoscenza viene definita dall'esterno, in forma di pianificazione formativa. La comunità di pratica si fonda sull'interazione volontaria e regolare che sviluppa il senso di appartenenza alla comunità e favorisce la condivisione delle pratiche e delle conoscenze. Nella comunità di apprendimento l'interazione è, al contrario, limitata alle occasioni formative specifiche, formalmente definite nel progetto di formazione e non necessariamente sviluppa un senso di appartenenza. Per i componenti della comunità di pratica l'approccio all'attività è una modalità di fare e di interagire che fonda la produzione del sapere. All'interno di una comunità di apprendimento l'attività pratica consiste in un'esperienza guidata e differenziata a seconda del contesto, non necessariamente fondativa di un sapere pratico e di modelli di comportamento. All'interno di una comunità di apprendimento emerge con chiarezza la dimensione facilitante dello stesso processo di interazione sociale. L'apprendimento dei singoli soggetti è facilitato grazie al fatto che nel gruppo di apprendimento, tipicamente scolastico, si configura un vero e proprio processo di *apprendistato cognitivo* (Pontecorvo, Ajello, Zuccheromaglio, 1995). L'ipotesi che si intende proporre evidenzia come l'interazione fra il docente esperto e il docente 'apprendista' all'interno della comunità individuabile nel gruppo docente sia analoga a quella delle comunità di pratica? Il docente esperto ingloba il proprio livello di expertise in processi cognitivi non direttamente dimostrabili, ha quindi necessità di manifestarli attraverso l'esteriorizzazione del 'pensare ad alta voce', del dialogare con l'apprendista. Le attività dell'apprendistato cognitivo prevedono, così, discussioni, scambi verbali, commenti più o meno pertinenti, fra il docente esperto e gli apprendisti, in modo tale da sostenere il percorso di sviluppo della competenza. I docenti "apprendisti" sono dunque coinvolti a pieno titolo nella predisposizione delle attività, agiscono in forma simbolica, simulando i procedimenti e la predisposizione dei percorsi attuativi *come se* fossero esperti del settore. Infatti, il docente esperto che intende trasmettere delle modalità d'azione, delle conoscenze che possiede, delle abilità che ha incorporato e dell'esperienze che ha acquisito, non riesce a trasmetterle direttamente. È necessario che operi una trasformazione delle sue conoscenze in saperi, delle sue modalità di agire nella descrizione delle pratiche utilizzate. L'esperto agisce di fronte agli "apprendisti", chiede loro di imitarlo, esplicita verbalmente come e perché lo fa, si sofferma nei passaggi problematici e dubbiosi, sollecita interventi propositivi e risolutivi. Alla dimostrazione dell'attività il docente accompagna il commento, riesce a mettere in evidenza gli schemi operatori che utilizza, le incertezze che affronta. L'apprendista se ne appropria operando una trasformazione relativa al suo ambito di conoscenze, nei propri schemi operatori, nelle conoscenze e nelle abilità che conosce in vista di obiettivi che, per lui, hanno senso.

Questo apprendimento si realizza in modo inconsapevole, si struttura in un lungo periodo, si trasforma in competenze stabili e durature, tipiche della particolare tipologia di "comunità

scolastica” nella quale si sono formate. Le conoscenze acquisite direttamente tramite l’esperienza nei contesti educativi rappresentano una conoscenza separata da altri nuclei significativi troppo spesso caratterizzati da proposte astratte e metodiche. Negli istituti scolastici sembra realizzarsi “spontaneamente” una modalità simile a quella teorizzata nelle comunità. Gli insegnanti neofiti, tramite il confronto, la condivisione degli obiettivi e di un intento comune, attraverso pratiche ed esperienze condivise, diventano in grado di fornire manifestazioni efficaci quando le situazioni sono problematiche e imprevedibili e il compito richiede cambiamenti e ristrutturazioni complesse. Da insegnanti “apprendisti” sviluppano le loro competenze e diventano in grado di agire in qualità di esperti. Sembrano diventare, in altre parole, insegnanti competenti che agiscono senza problemi in situazioni professionali, che conoscono profondamente le loro risorse e sono capaci di utilizzarle in modo consapevole e coerente.

3. La ricerca esplorativa

Quale percezione hanno gli insegnanti in servizio delle loro competenze professionali? Hanno consapevolezza delle loro conoscenze e delle loro lacune in riferimento alle competenze richieste? Sono in grado di confrontarsi con le molteplici situazioni indeterminate e con i casi unici che caratterizzano l’esperienza e i problemi educativi quotidiani? Sono in grado di riflettere, in modo consapevole, sul loro modo di apprendere e di conquistare le competenze necessarie per la loro professionalità? La ricerca esplorativa, condotta presso tre Istituti comprensivi delle Marche, tenta di evidenziare alcuni aspetti relativi a questi interrogativi e di identificare alcuni elementi che potrebbero caratterizzare la formazione in servizio. Questa capacità di apprendere dall’esperienza sembra essere il frutto di un’interazione continua di conoscenze, di tipo dichiarativo e procedurale, con elementi metacognitivi e di pensiero creativo e critico che si uniscono ad aspetti motivazionali, intrinseci ed estrinseci (Sternberg, 2005). Questa interazione complessa potrebbe consentire di confrontarsi con situazioni indeterminate, con i casi unici, per esplorare l’articolazione e l’estrema eterogeneità dell’epistemologia professionale degli insegnanti. Quale importanza e peso assume il titolo universitario, caratterizzato da formazione teorica, esperienze di tirocinio e progettualità operativa, conseguito in corsi universitari, all’interno delle realtà operative e pratiche degli istituti scolastici? Come avviene la formazione e lo sviluppo di competenze esperte? Come si struttura, nel tempo e nel corso della pratica di insegnamento, il profilo professionale del docente? Per iniziare a conoscere meglio questi aspetti si è avviata una ricerca esplorativa, composta da interviste e focus group, volta a cogliere le percezioni e le esperienze che caratterizzano, e hanno caratterizzato, la formazione e lo sviluppo professionale degli attuali insegnanti impegnati negli istituti scolastici. Dall’analisi delle prime interviste (9 insegnanti) e focus realizzati (un incontro di tre ore per ciascuno dei tre istituti coinvolti – 16 docenti coinvolti in totale di diverse discipline) sembra emergere una modalità di ‘professionalizzazione’ nella pratica, nel corso delle esperienze e, in modo particolare, nella soluzione dei problemi che si presentano nei diversi contesti. Una tipologia di avvicinamento alla competenza esperta degli insegnanti che passa attraverso un meccanismo analogo a quello della “partecipazione periferica legittimata” tipico delle comunità di pratica (Lave, Wenger, 2006; Wenger, 2006).

Traccia per intervista e per focus con insegnanti
<i>Presentazione della ricerca: ["Buongiorno, questa ricerca ha lo scopo di indagare e approfondire come avviene la formazione del profilo docente, quindi divideremo alcune osservazioni in merito].</i> <i>Nome e cognome</i> <i>In quale scuola ti trovi in questo anno? Tipologia/utenza (descrizione disciplina, classe, ruoli aggiuntivi, ...)</i>
Presentazione percorso formativo
1. Racconta la tua esperienza. Come sei diventata/o insegnante? Come hai iniziato?
2. Hai insegnato sempre nello stesso posto? O hai avuto esperienze diverse? (Racconta il tuo percorso formativo/professionale)
3. Il tuo percorso formativo ti ha preparata/o e in quale misura a svolgere l'attività di insegnante? (In che modo? Che bisogni formativi senti di avere? Quali le criticità?)
4. Hai acquisito maggior professionalità in qualità di docente dalla formazione universitaria o dall'esperienza? (Per quali aspetti in particolare? Che cosa è stato più semplice? Che cosa è stato più difficile?)
Le competenze degli insegnanti
5. Quali competenze dovrebbero avere gli/le insegnanti (Quali competenze senti di possedere? Ci sono priorità nelle competenze che hai elencato?)
6. Come le acquisiscono e in che tempi? (Che cosa dovrebbe saper fare una/un insegnante? Che cosa è più utile?)
7. Ti sembra di aver acquisito maggiori competenze nel tuo percorso formativo accademico o durante la tua esperienza di insegnamento? (A chi sei riconoscente? Da chi hai imparato i "segreti" del ruolo di insegnante? Ricordi un/una collega che ha rappresentato, per te, un punto di riferimento?)
Comunità di pratica e di apprendimento
8. Conosci la teoria alla base della comunità di pratica e di apprendimento? Conosci il concetto di 'partecipazione periferica legittimata' (PPL)? ¹ .
9. Riconosci questo tipo di situazione (anche solo per analogia) nelle esperienze professionali che hai vissuto? (In che modo? Puoi fare qualche esempio?)
10. Il gruppo docente della tua scuola può essere considerato una comunità di pratica? Per quali aspetti? Che cosa è diverso? (Hai sperimentato il processo di partecipazione periferica legittimata?)
11. Pensi che il tuo miglioramento nell'insegnamento sia anche legato ad una crescita all'interno di una comunità di pratica? (Hai qualche esempio?)
Bilancio conclusivo
12. Ti chiedo di fare un bilancio del tuo percorso di formazione e di esperienza di insegnamento evidenziando quelli che, a tuo parere, sono i punti di forza e di possibile criticità.
13. Hai altre osservazioni?

¹ Si è evidenziata fin dalle prime interviste e dal primo focus la mancata conoscenza di questa teoria. Si è deciso di presentarla verbalmente e in modo abbastanza sintetico.

4. Conclusioni

Le prime osservazioni e riflessioni condotte sui dati della ricerca esplorativa evidenziano come nelle percezioni degli insegnanti sia presente una forte consapevolezza della complessità della loro professione. Tale complessità non sempre consente di individuare con una certa sicurezza le competenze più importanti per l'attività di insegnamento. Si osserva una certa difficoltà a denominare, o a identificare, gli aspetti specifici di un comportamento e di un atteggiamento competente. Quasi tutti i partecipanti riconoscono l'importanza della formazione accademica per l'acquisizione delle conoscenze basilari di tipo pedagogico, didattico, disciplinare, psicologico, relazionale, osservativo ma non sembrano riuscire a identificare verbalmente gli aspetti caratterizzanti gli 'atteggiamenti' degli insegnanti che considerano esperti. In altre parole, sembrano essere più propensi a identificare un insegnante specifico come competente. Un insegnante che hanno conosciuto nel corso della loro esperienza e dal quale hanno tratto informazioni, esempi, si sono ispirati ai suoi modi di fare e di agire nel risolvere problemi educativi quotidiani.

Una particolarità emerge dalle interviste condotte e dai focus. Gli insegnanti coinvolti non conoscevano il costrutto di "comunità di pratica" e tutti, anche al termine di una breve presentazione verbale, riconducevano la modalità di apprendimento veicolata dal principio di partecipazione periferica legittimata alla loro esperienza. Tramite ricordi rintracciavano, per analogia, lo stesso meccanismo nelle loro esperienze. Tutti riconoscevano quel meccanismo di solidarietà, vicinanza, comunanza di intenti e interessi, con alcune figure di insegnanti considerati esperti, in alcuni casi anche con episodi conflittuali, sempre estremamente utili per la loro crescita professionale. La ricerca esplorativa apre uno spiraglio in merito all'analogia individuata e invita ad indagare ulteriormente questa possibilità individuando un modello di formazione che possa essere strutturato in contesti formativi specifici.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., Nigris E. & Riva M.G. (a cura di) (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Lave J. (1988). *Cognition in practice*. New York: Cambridge University Press.
- Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Pontecorvo C., Ajello A.M. & Zuccheromaglio C. (Eds). (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: Led.
- Shulman L.S. (1987). Knowledge and Teaching: teaching: foundation of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), pp. 1-23.
- Shulman L.S. (2000). Teacher development: Roles of domain expertise and pedagogical knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(1), pp. 129-135.
- Sternberg R. (2005). *Intelligence, Competence, and Expertise*. In Elliot A., Dweck C., *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 15-30), New York-London: The Guilford Press.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.