

Dopo il Rapporto Unesco Delors: professionalità e competenze del docente nella scuola europea

After the Unesco Delors Report: professionalism and skills of the teacher in European school

Paolina Mulé

Università degli Studi di Catania
pamule@unict.it

ABSTRACT

In this work, 21 years after the publication of the Delors Report, the A. analyzes one of the pillars of education: learning to know, bearing in mind that the teacher must have disciplinary skills, education sciences, technical-professional, socio-relational, general teaching and disciplinary teaching, to generate in future generations the acquisition, updating and use of knowledge.

From the study emerge several issues present both in the Italian and international landscape about the existence of a gap between pedagogy and didactics which, although two disciplines are scientifically founded with their own theoretical and methodological implications, are often very little known by curriculum professors.

Hence, the urgency of elaborating an epistemological reflection on the training of the subject, questioning the models and processes of teaching and training, of in-service training that appear, today, quite different from the past, both in Italy and in Europe.

In questo lavoro, a distanza di 21 anni dalla pubblicazione del Rapporto Delors, l'A. analizza uno dei pilastri dell'educazione: imparare a conoscere, tenendo presente che il docente deve possedere competenze disciplinari, di scienze dell'educazione, tecnico-professionali, socio-relazionali, di didattica generale e di didattica disciplinare, tali da generare nelle future generazioni l'acquisizione, l'attualizzazione e l'uso dei saperi. Dalla disamina emergono diverse questioni presenti, sia nel panorama italiano che internazionale circa l'esistenza di un gap tra pedagogia e didattica che pur essendo due discipline scientificamente fondate con proprie implicazioni teoriche e metodologiche, molto spesso sono poco conosciute dai docenti curricolari. Da qui, l'urgenza di elaborare una riflessione epistemologica sulla formazione dell'insegnante, rimettendo in discussione i modelli e i processi di teaching e di training, di formazione in-servizio che appaiono oggi piuttosto diversi rispetto al passato, sia in Italia che in Europa.

KEYWORDS

Teacher Professionalism, Skills, Service Training, Models, Practices.
Professionalità Docente, Competenze, Formazione in Servizio, Modelli, Pratiche.

Introduzione

A ventuno anni dal *Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI secolo* presieduta da Jacques Delors (Delors, 1997) è necessario contribuire ad elaborare una visione concettuale unitaria e puntuale dei quattro pilastri dell'educazione tanto preannunciati ed analizzati nel Rapporto. Si tratta di ripartire dai quattro pilastri dell'educazione: *imparare a conoscere, imparare a fare, imparare ad essere e imparare a stare insieme*, avendo come presupposto di fondo che solo attraverso l'educazione e la formazione si può costruire quel cambiamento culturale e sociale che rinnova le giovani generazioni. Per tale ragione, in questo breve lavoro si intendono presentare alcune considerazioni soprattutto per quanto concerne *imparare a conoscere* rimettendo in discussione i modelli e i processi di *teaching* e di *training*, di formazione in-servizio che appaiono oggi piuttosto diversi rispetto al passato, non solo in Italia ma anche all'estero¹. Si tratta di investire sull'educazione, puntando l'attenzione sul corpo docente in ordine alla loro qualità formativa e capacità educativa delle giovani generazioni che oggi sono disorientati e senza punti di riferimento certi. (Mortari, 2009)². Il tentativo è quello di focalizzare l'attenzione sulla formazione e professionalità del docente, che si scontra, oggi più che mai con la complessità e problematicità degli eventi che si presentano nell'ambito della *governance* delle scuole autonome; con le problematicità quotidiane legate alla gestione delle relazioni umane tra colleghi; con la relazione complessa delle famiglie, degli alunni che richiede sforzi maggiori per i cambiamenti sociali e generazionali che mol-

- 1 Sulla formazione del docente a livello nazionale ed internazionale si rimanda a: A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, la Nuova Italia, Firenze 1968 (1959); P. Mulè, *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società*, Anicia, Roma 2005; R. Luperini, *Il professore come intellettuale*, Manni, Lecce 1998; P. Mulè, *La formazione del docente in Spagna dal 1945 ad oggi. Un'analisi critica della formazione docente tra normative, modelli e applicazioni*, Anicia, Roma 2011; Id., *Il Ritorno della pedagogia: quale formazione dei docenti e dei dirigenti?*, in «Il Nodo Scuole in Rete», anno 15°, n. 40, 10 gennaio 2012, pp. 40-41; U. Margiotta, *The Grounded the Theory of Teaching*, Pensa Multimedia, Lecce 2011; G. Alessandrini, *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2002; M. Costa, *Capacitare l'innovazione la formatività dell'agire lavorativo*, Milano, Franco Angeli, 2016; S. Molina García, E. García Pascual (Coordinadores), *La formación del profesorado: Bases para un modelo de formación en la Unión Europea*, Egado Editorial 1999; M. Gonzales SanMamed, *Formación docente: perspectivas desde el conocimiento y la socialización profesional*, PPU, Barcelona 1995a; A. Perez Gomez, *El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado*, en A. Villa (Coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*, Narcea, Madrid 1988, pp. 128-148; P. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Harmattan Paris 1994; M. Altet, *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*, Presses Universitaires de France, Paris 1994; M. Altet, L. Pasquay, P. Perrenoud, *Formateurs d'enseignants quelle professionnalisation?*, De Boeck-Université, Bruxelles 2002; V. Ellis, A. Edwards and P. Smagorinsky (Eds.), *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development Learning teaching*, Routledge, New York, eBook 2010, S. Borg and H. Santiago Sanchez (Eds.), *International Perspectives on Teacher Research*, Palgrave Macmillan, New York, eBook 2015; J. Brophy, S. Pinnegar *Teaching: Perspective, Methodology, and Representation.*, Elsevier, Oxford, UK: eBook, 2005.
- 2 Sulla qualità delle competenze dei docenti cfr. L. Mortari, *Ricerche e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.

to spesso sono difficili da gestire per una carenza di mediazione, di comunicazione interpersonale; con la diffidenza delle istituzioni e degli attori del territorio che alcune volte appare insormontabile da superare per poter co-costruire reti significative, al fine di raggiungere obiettivi sociali ed educativi comuni.

1. I problemi emergenti

Dopo il *Rapporto Delors*, nel panorama scolastico contemporaneo il docente appare il protagonista essenziale del cambiamento per una istituzione di istruzione e di formazione che si trova a fare i conti, a livello europeo e non solo, con istituzioni che elevano sempre di più i percorsi formativi; legano la riflessione teorica con la dimensione pratico-applicativo; danno senso e valore all'esistenza del soggetto-persona che oggi sempre più appare disorientato in una società sempre più disorientante e caotica; realizzano l'integrazione e la piena inclusione sociale delle categorie deboli.

Ne consegue, l'esigenza di specializzare figure che dovranno governare la scuola che cambia con *vision* e *mission* diverse rispetto al passato, confrontandosi con i temi e i problemi che le nuove generazioni pongono e, di riflesso, la società pone. La scuola rappresenta, infatti, il luogo privilegiato per leggere ed interpretare le emergenze educative e sociali che debbano essere contrastate attraverso una partecipazione attiva di tutti gli *stakeholder* che ruotano attorno al mondo della scuola, dell'educazione e della formazione. Ciò implica la necessità di concentrarsi sulla figura del docente il quale non deve perdere di vista il progetto culturale, formativo a cui deve riferirsi quando opera quotidianamente nella scuola, offrendo servizi per la crescita intellettuale ed operativa delle future generazioni, i quali sono chiamati a confrontarsi, a livello globale, con le classi dirigenti dei Paesi europei e mondiali. Già con il *Rapporto Delors*, la Commissione aveva messo in evidenza «in che modo le politiche dell'educazione possano aiutare a creare un mondo migliore, promuovendo uno sviluppo umano sostenibile, la reciproca comprensione tra i popoli e un rinnovamento della democrazia praticamente vissuta (Delors, 1997, p. 14), ma oggi continuiamo a ragionare su questa questione ancora aperta.

Per quanto concerne il pilastro dell'educazione su cui intendo soffermarmi: *imparare a conoscere*, già la Commissione si era espressa precisando «la necessità di conciliare un'educazione generale, sufficientemente ampia con la possibilità di lavorare in profondità su un determinato numero di discipline particolari» (Delors, 1997, p. 18), ma poneva l'accento pure «sul sapere agire con una maggiore autonomia e capacità di giudizio, insieme a un più forte senso di responsabilità personale per il conseguimento di obiettivi comuni» (Delors, 1997, p. 14).

A distanza di 21 anni possiamo affermare che ancora il cammino è arduo e ricco di ostacoli che dipendono dalle credenze dei docenti, dalla loro mancata formazione in servizio, dalla carenza di capacità di negoziazione tra colleghi, da una ipotrofia organizzativa e metodologica dei docenti.

Sicché al docente, vengono richieste sempre più competenze alte non solo disciplinari, tecnico-professionali socio-relazionali, ma soprattutto di didattica generale e di didattica disciplinare. E su queste ultime si gioca la partita del cambiamento culturale, formativo e sociale del prossimo futuro della scuola nuova, proattiva attraverso un docente che deve sempre più essere proiettato a gestire in maniera diversa la comunità scolastica, in modo da costruire «una società educante fondata sull'acquisizione, sull'attuazione e sull'uso dei saperi» (Delors, 1997, p. 18).

A distanza di quasi quarant'anni, emerge la necessità di approfondire il dibattito epistemologico che riguarda i processi formativi al fine di risolvere i nodi problematici che emergono proprio nella relazione tra formazione ed educazione, nonché la possibile relazione tra pedagogia e scuola. Sebbene teoricamente nell'ambito del dibattito pedagogico contemporaneo emerga la riaffermazione del modello ermeneutico-critico dell'emancipazione, che interpreta il senso della formazione, da un punto di vista prettamente scolastico, invece, nell'ambito della politica scolastica i cambiamenti normativi ed istituzionali riguardano principalmente l'affermazione dei modelli didattici nell'ambito dell'organizzazione scolastica. È noto, in questo dibattito, quanto l'affermazione del cognitivismo didattico abbia influenzato notevolmente la normativa scolastica soprattutto in Italia³. Ma l'aspetto più importante è la trasformazione della figura del docente a cui sono imposti compiti che ne hanno modificato notevolmente il repertorio professionale. L'insegnante, a partire dagli anni 1980, è spinto dalla pedagogia ministeriale e dalla politica scolastica ad interpretare il ruolo di un tecnico della trasmissione dei contenuti ed è obbligato sempre più ad adattare i contenuti alle esigenze specifiche psicologiche dell'allievo. In questo senso, la sua professionalità è condizionata dalla dimensione psicologica della didattica e questo influisce molto sul rapporto tra didattica e contenuti, rapporto che rappresenta un aspetto fondamentale delle polemiche sulla scuola che hanno preso avvio negli ultimi due decenni del secolo scorso. In altri termini, gli anni '80 sono caratterizzati in modo specifico da questo legame tra didattica e figura del docente, che influenzerà i programmi ministeriali del periodo, trasformando complessivamente gli ordinamenti della scuola italiana anche in assenza di una *grande riforma* che verrà sono successivamente negli anni '90. Sul piano del dibattito scientifico degli anni 1990, la pedagogia con il suo oggetto specifico d'indagine: *la formazione* sarà indagata attraverso metodologie di contestualizzazione in situazione come la scuola secondo logiche organizzative, da cui scaturirà una radicale trasformazione del modello istituzionale della scuola verso l'autonomia⁴, con il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, che regola l'autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59. Se negli anni '80 l'insegnante opera all'interno di un contesto scolastico, richiedendo una collaborazione sinergica tra discipline e docenti. Si pensi alla legge n. 517/77, attraverso cui alla logica del programma disciplinare, richiedente un individualismo operativo dell'insegnante, si sostituisce la logica della programmazione di strumenti, tecniche, metodologie educative e didattiche, idonei a concretizzare nella pratica scolastica il perseguimento di obiettivi formativi di ordine logico-mentale. In sintesi, nella pratica scolastica l'attenzione è rivolta al curriculum che è la forma particolare di presentazione di contenuti e la specificazione dei processi mentali che il soggetto deve mettere in atto interagendo con questi. Compito delle procedure d'istruzione è quello di definire l'articolazione dei supporti didattici e delle riflessioni che dovrebbero rendere possibile la messa in atto dei curricoli. In Italia il quadro normativo, introdotto con la riforma della scuola dell'autonomia, disci-

3 Si pensi all'affermazione di una certa influenza del cognitivismo e del concetto di interdisciplinarietà nei *Programmi della scuola media* del 1979, nei *Programmi della scuola elementare* del 1985, nella legge del 1990, nei *Nuovi Orientamenti della scuola dell'infanzia* del 1991

4 Sull'argomento cfr. G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2002.

plinata dal DPR n. 275/1999, nell'art. 4, si definisce l'autonomia didattica quale facoltà delle scuole, nel rispetto della libertà di insegnamento e della libertà di scelta educativa delle famiglie, di dare concretezza agli obiettivi nazionali realizzando percorsi formativi funzionali al *diritto all'apprendimento* degli alunni, valorizzando le diversità, promuovendo le potenzialità e adottando tutte le iniziative utili al conseguimento *del successo formativo* degli alunni nel rispetto di alcuni parametri istituzionali quali gli obiettivi generali del sistema educativo (*Indicazioni Nazionali*) la domanda formativa delle famiglie e del territorio.

In questo scenario, si colloca il rapporto tra didattica generale e didattica disciplinare, per un insegnante che sia in grado di muoversi in una realtà sociale e scolastica molto complessa che richiede competenze specifiche ed adeguate per determinare il successo formativo degli alunni/studenti attraverso la pianificazione di percorsi formativi personalizzati. Per realizzare ciò, è necessario che l'insegnante oltre ad essere un esperto conoscitore dei propri ambiti disciplinari, il conoscitore delle scienze dell'educazione secondo una prospettiva pedagogica, psicologica, didattica, giuridica, debba essere un esperto attento del processo di formazione biopsichica e culturale del soggetto *educandus*, ma anche un conoscitore dei percorsi da offrire agli alunni per consentire loro di tradurre le potenzialità personali in reali conoscenze, abilità e competenze. In Italia, l'impianto della scuola secondaria, si pensi al nuovo assetto liceale, tecnico e professionale⁵, intende rispondere, nel suo complesso, allo scenario che oggi si presenta in transizione e mutamento, tanto da sollecitare le istituzioni di istruzione e formazione a modificare l'azione educativa e formativa gestita dagli stessi insegnanti che devono far conseguire agli studenti obiettivi educativi, obiettivi specifici di apprendimento ma anche traguardi di competenze. Ciò implica però che ci sia un percorso formativo che dovrebbe sempre più fornire armonia e coesione tra di diversi ordini e gradi scuola che dovrebbero trovare, nel nuovo orientamento formativo delle competenze, un elemento comune. A riguardo l'Unione Europea ha già tracciato nelle *Raccomandazioni del Consiglio d'Europa* del 18 dicembre 2006 e 23 aprile 2008, il percorso, declinando *le competenze chiave* per l'apprendimento permanente che dovrebbero costituire il comune orizzonte europeo della scuola. Ne consegue la necessità di un'attenzione alla formazione iniziale ed in servizio dell'insegnante tesa a sviluppare ed elevare la sua professionalità, che deve essere intesa non più come un dovere ma come un diritto di crescita personale e professionale.

A tal proposito, affiorano alcuni interrogativi che rimandano nello specifico al rapporto tra didattica generale e didattica disciplinare ed, in generale, alle sue competenze tecnico-professionali e trasversali, e cioè: ma l'insegnante ha oggi gli strumenti concettuali ed operativi per affrontare questo vuoto? Possiede ancora oggi la motivazione dell'apprendimento, ossia il desiderio di imparare continuamente e di comprendere? Viene formato adeguatamente nei corsi universitari di I e II livello e nel TFA circa le competenze disciplinari e quelle didattiche o ancora la formazione iniziale si fonda sui contenuti disciplinari, detti pure Saperi? E ancora, i percorsi di formazione in servizio rivolti ai docenti sono efficaci al punto da promuovere cambiamenti effettivi? E la pedagogia a livello teorico e pratico, ha delineato nuovi codici e nuovi saperi unitamente alle nuove metodo-

5 D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 e D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, relativi, rispettivamente, al riordino degli Istituti professionali, degli Istituti tecnici e dei Licei.

logie didattiche, lontani da modelli astratti, ma capaci di analizzare, decostruire linguaggi, pensieri, codici comportamentali con uno sguardo alle differenze da valorizzare, all'inclusione formativa e sociale da costruire nelle scuole? A mio giudizio, affrontare il tema dell'insegnate per una nuova scuola europea impone la ri-formulazione di una pedagogia per la formazione del docente della scuola europea che deve necessariamente rispondere a questi interrogativi.

2. Alcuni modelli di riferimento

Rispondere a questi interrogativi significa prendere atto, innanzitutto, che ancora oggi alcuni istituzioni di istruzione e formazione italiane, in taluni casi, a livello didattico, fanno leva sul modello di Bloom che focalizza l'attenzione sul raggiungimento degli *obiettivi cognitivi* dimostrando di non essere pronte a spostare l'azione educativa della scuola e degli insegnanti verso traguardi e profili di competenze, come avanzato dall'Unione Europea nelle *Raccomandazioni* del 2006 e del 2008. In questo senso, «la complessità e l'accelerazione del sapere richiedono mappe cognitive e competenze forti, coerenti e flessibili»⁶ (Fasano, 2008, 2008, p. 20). In questo senso, «L'indicazione che proveniva da Bruner⁷ sulla problematica del rapporto tra contenuti e discipline era chiarissima: non bisogna pensare di insegnare tutti i contenuti delle discipline, ma soltanto le strutture, i concetti fondanti, garantendo la scientificità disciplinare e rispettando i ritmi psicologici degli alunni. Sul piano metodologico, gli insegnanti erano sollecitati a privilegiare l'apprendimento per scoperta, selezionando le esperienze più utili ad incrementare la motivazione ad apprendere negli alunni» (Cornoldi, 1995, p. 44). Con il cognitivismo si afferma il concetto di mediazione: «la didattica si caratterizza fondamentalmente come una relazione di aiuto, all'interno della quale, anche se con diversi ruoli e protagonisti, allievi e insegnanti, attivano e intrecciano i propri processi cognitivi» (Ib.). L'apprendimento, secondo questa prospettiva, è il risultato dell'interazione tra i soggetti all'interno di una cultura e la mediazione educativa e didattica fondamentale per promuovere l'acquisizione del linguaggio, dei concetti, delle conoscenze e per lo sviluppo delle abilità e delle competenze» (Cornoldi, 1995, p. 45). L'insegnante come mediatore didattico, assume il ruolo di facilitatore dei processi cognitivi degli allievi. Reuven Feuerstein è lo studioso più conosciuto sul tema della mediazione didattica. La sua impostazione, originariamente piagetiana si è sviluppata nel tempo integrando elementi delle teorie di Vygotskij fino a presentarsi come un vero e proprio metodo, corredato da un programma applicativo ad uso dei formatori abilitati» (Ib.). Tuttavia, sostiene Gardner – esperto di scienze cognitive e dell'educazione ad Harvard – oggi siamo indotti ad interrogarci sulle modalità di educazione/formazione presenti nei diversi sistemi scolastici italiani ed europei, sui percorsi di formazione degli insegnanti che rimangono soprattutto in Italia, ancora ancorati a prospettive e logiche conservatrici che poco hanno a che fare con l'innovazione didattica e la ricerca che sono le categorie principali dello sviluppo delle teorie e tendenze pedagogiche presenti nei sistemi scolastici europei ed americani. Infatti, «Gli individui che non hanno al proprio attivo una formazione in una o più

6 Vedi anche G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, 2004;

7 Sulla storia del cognitivismo cfr. P. Tabossi, *Intelligenza naturale e intelligenza artificiale*, Il Mulino, Bologna 1988; N. Neisser, *Conoscenza e realtà*, 1976.

discipline non saranno capaci di affermarsi in nessuna posizione impegnativa e saranno relegati a compiti più banali. Gli individui che non hanno capacità di sintesi saranno travolti dalla mole delle informazioni e non sapranno compiere scelte sensate nella sfera privata e professionale. Gli individui che non hanno capacità creativa saranno sostituiti dai computer e allontaneranno quelli che sono dotati di creatività. Gli individui che non hanno rispetto non saranno degni del rispetto altrui, e avveleneranno il luogo di lavoro e gli spazi comuni. Gli individui che non hanno etica genereranno un mondo deserto di lavoratori etici e di cittadini responsabili: nessuno di noi vorrà vivere in quel desolato pianeta» (Gardner, 2006, p. 28).

Ne consegue l'emersione di alcuni nodi problematici dovuti principalmente al rapporto mancato tra *contenuti delle discipline e metodologie didattiche* in modo da favorire i processi d'apprendimento, *l'apprendere ad apprendere* degli studenti. Analizzando i nodi problematici si riscontra: 1. *la necessità di pensare, organizzare e gestire una classe*, interpretata come contesto di per imparare ad apprendere, in cui il docente sia in grado di insegnare agli studenti di apprendere conoscenze profonde e procedure di base per articolare con successo i propri percorsi di vita. Si legge dalle *Direttive sui nuovi licei* che: «i percorsi debbono fornire allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, ed acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro». 2. *La mancanza di conoscenza da parte degli studenti* generata molto spesso da una carenza di metodi e tecniche che dovrebbero essere conosciute e utilizzati dall'insegnante per potere gestire e organizzare la propria azione didattica, che dovrebbe caratterizzarsi per lo sviluppo della capacità di sviluppare il curricolo e di valutare gli alunni, nonché alla capacità di cogliere i nessi tra pensiero e azione e tra contesto sociale e azione. Si legge dalle *Direttive sui nuovi licei* che: «Si rende necessaria la scelta delle strategie e delle metodologie più appropriate, la cui validità è testimonianza non dall'applicazione di qualsivoglia procedura, ma dal come contribuiscono al successo formativo». Ciò impone che occorre investire nella trasformazione delle azioni didattiche unitamente ai contenuti, al fine di costruire contesti educativi e formativi in cui si sviluppino processi di *imparare ad imparare*. L'insegnamento così come si legge nelle *Indicazioni Nazionali*, dovrebbe considerare che competenze di natura metacognitiva, imparare ad imparare, relazionale, sapere lavorare in gruppo, o attitudinale, autonomi e creatività, non sono escluse dal processo, ma ne costituiscono un esito diretto, il cui conseguimento dipende dalla qualità del processo stesso attuato nelle classi. 3. *La demotivazione originata da azioni routinarie* per cui è fondamentale soffermarsi sulla percezione che l'insegnante ha di sé nel sistema scolastico e nella classe come protagonista attivo che deve favorire la costruzione delle conoscenze degli strumenti.

Si evince infatti l'urgenza che, ancora in molti sistemi educativi e formativi, gli insegnanti debbano apprendere ad utilizzare con sicurezza e attenzione metodi e strumenti per una gestione attiva della classe e la formazione delle competenze, superando le paure e le reticenze al cambiamento delle abitudini consolidate. 4. *La carenza di relazione interpersonale ed educativa* che dovrebbe essere superata se si pone l'accento sul miglioramento delle abilità relazionali legate sia al rapporto tra insegnante e studente che tra i colleghi. 5. *Carenza di collaborazione tra colleghi*, in quanto molti docenti sono reticenti a lavorare insieme, tendono a lavorare in maniera isolata, perché temono il giudizio degli altri e così facen-

do non comunicano le proprie esperienze e quindi le proprie buone pratiche educative. Ne consegue, la necessità di una pedagogia per la formazione dell'insegnante che si fonda sulla organizzazione gestione della formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti in relazione alla concezione epistemologica, ontologica e metodologica di partenza e quindi, allo studio della disciplina relativamente alla propria specializzazione e dei processi concettuali dell'insegnamento; alle sue pratiche, ossia che si fonda sullo sviluppo di una cultura professionale dell'insegnante orientata al cambiamento, consapevole di ciò che fa e del perché lo fa, attento al contesto e disponibile alla collaborazione attraverso la sua partecipazione critica e riflessiva. Si tratta di osservare come hanno agito in classe, di riflettere sulla propria attività quotidiana, analizzarla e valutarla per apprendere da essa e dal confronto con i colleghi, come sostenuto nel *modello autoriflessivo* di Schön; alle metodologie e strategie che adotta nell'attivare i processi di apprendimento degli alunni nell'ambito educativo attraverso l'innovazione e la ricerca. Si tratta di tenere presente l'interazione tra elementi contestuali della scuola e le credenze degli insegnanti, dal momento che lo sviluppo dei soggetti si realizza attraverso l'unione di tali elementi. In ultima analisi, occorre riflettere prima di tutto sul cambiamento degli atteggiamenti degli insegnanti che molto spesso preferiscono non esporsi a situazioni di incertezza né tanto meno, al confronto con i colleghi e finiscono per reiterare comportamenti e azioni rigide che in maniera routinaria compiono a scuola. Tutto questo si riverbera sui processi di crescita personale e sociale degli studenti, nonché sui loro processi formativi e sul loro modo di concepire la disciplina stessa che non viene intesa come 'modo peculiare di guardare il mondo', ma come materia che viene concepita come un insieme di conoscenze, di dati, di cifre, di formule da acquisire mnemonicamente senza che rimane nulla per la vita. Gli insegnanti hanno perciò il compito di guidare gli studenti ad un apprendimento progressivo dei concetti. Ciò implica che gli insegnanti abbiano analizzato e selezionato i manuali, i sussidi da far studiare agli studenti; abbiano chiaro un piano progressivo dei concetti, ossia cosa affrontare prima, nel momento adeguato e con organicità, cosa dopo, attraverso una seria progettazione del 'curricolo verticale'; abbiano chiari i criteri: di concretezza, ossia la progressione dei concetti a partire da situazioni comunicative facili e precise; di reimpiego ossia come riutilizzare i concetti e gli strumenti appresi, arricchiti da ulteriori apprendimenti ed acquisizioni teoriche e riutilizzati in situazioni comunicative più complesse e di sistematizzazione dei concetti, ossia la capacità di inquadrare sul piano teorico i concetti e che sappiano concretizzare sia l'approccio induttivo che deduttivo per favorire i processi di apprendimento. Si prospetta così un nuova figura di insegnante che punti su un insegnamento che sia innovativo e di qualità per i propri studenti al fine di prepararli adeguatamente all'ingresso nella vita della società del futuro.

3. Alcune piste di ricerca attuali

Partendo dalle *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006, riproposta nel Documento tecnico connesso al Regolamento sull' adempimento dell'obbligo di Istruzione – Decreto 22 agosto 2007 e alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 del Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli*, nonché dai recenti documenti internazionali, da cui emergono le definizioni circa i concetti di conoscenza, abilità e competenza e nelle quali si precisano le 8 competenze chiave che i docenti devono fare conseguire agli studenti, appare chiaro quale sia il compito del docente, al quale è richiesta una pro-

fessionalità diversa che si misura con un ruolo, competenze e responsabilità nuove. Dai contesti scolastici italiani si registra la necessità di specializzare il corpo docente in merito a *competenze didattiche, disciplinari e di gestione della classe, nonché competenze nelle scienze dell'educazione* per potere fare acquisire i saperi e raggiungere competenze. Ciò implica «[...] che un processo educativo non si risolve tecnicamente nei contenuti, ma richiede l'attivazione di un contesto relazionale accogliente e motivante, dove l'allievo esperisca apprendimenti significativi» (Mortari, 2009, p. 10). Si tratta perciò di costruire delle buone relazioni. Già l'area anglofona pone l'accento sul «percorso formativo dei docenti la necessità di una preparazione alla ricerca e l'acquisizione di competenze riflessive, assi portanti questi della formazione dei docenti» (Ib.). A riguardo, gli insegnanti si propongono come *agenti riflessivi*, in grado di realizzare e utilizzare in prima persona nuove forme di conoscenza. Ciò richiede che le istituzioni, le organizzazioni, i sistemi sociali, assegnino e riconoscano agli insegnanti competenze costruttive e ricostruttive di saperi e conoscenze prodotti attraverso percorsi di riflessione (Fabbri et alii, 2008). Sulle *competenze epistemiche e riflessive* è bene precisare che il docente deve essere in grado di individuare e organizzare esperienze educative che 'siano le migliori per particolari gruppi di studenti in specifici contesti' rispetto all'obiettivo di fare emergere in ciascuno le proprie potenzialità. Il docente oggi con la sua professionalità si misura su una delicata declinazione di intenzionalità, istanze normative, ipotesi regolative «che devono essere negoziate e condivise nell'ambito di contesti e situazioni unici e peculiari, il che richiede l'esercizio di forme di riflessività pratica, che modulano la dialettica esistente tra disegni teorici, modellizzazioni, progettualità e prassi operativa» (Fabbri et alii, 2008, p. 25). I docenti sono costantemente chiamati a fare uso di conoscenze disciplinari e metodologiche, di "teorie" pedagogiche da riscontrare e adattare nei contesti e nelle situazioni educative ma sono anche spinti a sperimentare forme di conoscenza empirica e pratica in modo da rispondere alle situazioni problematiche della prassi didattica quotidiana. Il docente, quindi, «deve compiere un'intensa opera di auto-riflessione all'interno di quelle che sono le problematiche della sua interiorità in rapporto alla relazione educativa con lo studente. Lo studente deve essere considerato un 'limite positivo, una differenza' che determina inevitabilmente un'opera di decentramento psicologico su cui far valere la professionalità dell'insegnante in tutta la sua complessità» (Spadafora, 2015, p. 35). Ecco che la riflessione sulla epistemologia riflessiva della pratica ha dato luogo oggi ad un profilo di professionalità docente in grado di diagnosticare, affrontare e risolvere problemi dell'agire educativo e didattico attraverso logiche partecipative, negoziali e criticamente orientate. Sicché, il docente orienta il suo agire intenzionale guidato da obiettivi pragmatici, «che si concretizza in una continua analisi delle situazioni, nell'individuazione delle strategie più idonee ad affrontarle, nella progettazione e realizzazione di attività, nel recupero di varie risorse culturali adeguate, nella valutazione del lavoro svolto per ridefinire in modo più efficace l'attività futura» (Mortari, 2009, p. 11). Oggi si è riflettuto a lungo sia sulle *teaching practices*, sul rapporto relazionale docente-discente, che sulle pratiche strutturanti e organizzative, in quanto rappresentano 'le azioni finalizzate ad attivare e creare le condizioni per realizzare certi precisi *setting* di apprendimenti e organizzare la vita della classe'. Il docente si misura, inoltre, su altro aspetto che riguarda l'impegno mentale sia cognitivo che emotivo e relazionale. Si tratta di un impegno molto difficile che implica uno sforzo per risolvere i problemi emergenti. Ma si misura anche e continuamente con il curriculum in cui si presentano questioni aperte in un sapere definito e sistematico, capace di fornire gli strumenti concettuali ed operativi per risolvere tutte le questioni. Ne consegue che «l'educazione è un percorso esperienziale com-

plesso; una buona teoria dell'educazione di tale cammino dovrebbe sapere individuare con una certa precisazione la direzione di tale cammino e i criteri per scegliere quelle esperienze che consentono ad ogni soggetto il massimo di attualizzazione possibile delle proprie possibilità esistentive» (Mortari 2009, p. 13). E comunque il problema sarebbe poi la traducibilità delle teorie nella pratica. Ecco che il docente auto-riflessivo è un progettista consapevole e critico della crescita e dello sviluppo della crescita formativa unica, singolare e irripetibile di ogni studente, attraverso la didattica personalizzata che consente di sviluppare il progetto di vita di tutti e di ciascuno e che valorizzi la diversità dei talenti.

Conclusioni

Da questa disamina, si ravvisa una sfida, all'attuale sistema della formazione iniziale ed in servizio del docente italiano, che va ulteriormente ripensato, volta a migliorare la professionalità del docente, cercando di costruire attorno ad un consistente nucleo di conoscenze disciplinari, tutte quelle pratiche organizzativo-didattiche che attengono all'insegnamento in quanto tale, ma anche alla relazione interpersonale che si viene ad instaurare tra docente e discente, nell'ottica della specializzazione professionale dei docenti, sviluppando itinerari formativi che diano loro quella opportunità di acquisire le modalità di trasmissione delle metodologie di ricerca, la riflessione epistemologica dell'oggetto stesso di ciascuna disciplina, le competenze relative alla trasmissione disciplinare, nonché la responsabilità etico-professionale e le competenze in ordine alle pratiche di lavoro situate. In questo senso, «il lavoro del professionista consiste in uno sforzo continuo di costruzione del senso all'interno di situazioni dove predominano complessità, instabilità, incertezza, unità e conflitto di valori» (Baldassarre, 2009, p. 10). Il docente dovrebbe quindi saper lavorare in *équipe* ed essere in grado di progettare la formazione dei soggetti, nell'ottica della misura, della cura e del rispetto dell'altro, nel tentativo di dare un sostanziale contributo a questa crisi sociale, che è indice, ad un tempo, di una crisi morale, che è l'*humus* della diffusione della violenza, del crimine, dell'aggressività, della mancanza di tolleranza, di integrazione, della differenza come valore e risorsa.

In ultima analisi, il docente con la scoperta della sua identità, del suo ruolo culturale e professionale determina l'acquisizione e l'interrelazione tra competenze disciplinari e pratiche di 'insegnamento', di trasmissione delle stesse discipline, nell'ambito di una *relazione interpersonale* che si viene ad instaurare tra due soggetti: insegnante ed allievo, attraverso il dialogo⁸ (Buber, 1958), una rela-

8 In questa prospettiva, è significativa la presenza di Buber che con la sua filosofia dialogica [cfr. M. Buber, *Il principio dialogico*, trad. it., Comunità, Milano 1958 (1923)] ci permette di cogliere adeguatamente il nesso della relazione docente e discente: «l'allievo cresce attraverso l'incontro con il maestro e l'insegnante è in grado di educare gli allievi solo quando è capace di costruire una reale reciprocità tra se stesso e loro. Nella prospettiva dell'educazione dialogica vale infatti il principio dell'accettazione dell'alterità: soltanto nella reciprocità del 'pieno essere' educatore ed educando entrano in sintonia educativa. Il solo accesso alla pienezza interiore degli allievi viene attraverso la confidenza guadagnata non una volta per tutte, ma attraverso la partecipazione alla loro vita e l'accettazione della responsabilità che tale partecipazione comporta» (G. Chiosso, *Novemcento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, p. 337).

zione che non è mai definitiva, ma è dinamica, in continuo svolgimento, essendo il soggetto-persona da formare unico, singolare ed irripetibile.

Si tratta di privilegiare dunque l'interconnessione delle conoscenze attraverso la strutturazione di un percorso formativo ben organizzato e congegnato che non corrisponda più al tradizionale 'accumulare delle conoscenze', bensì allo 'sviluppo dell'attitudine a diagnosticare, affrontare, contestualizzare problemi e relazioni umane che «tende a produrre l'emergenza di un pensiero 'ecologizzante', nel senso che esso sia ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e beninteso, natura.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2002). *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Altet, M., Pasquay, L., Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck-Université.
- Baldassarre, M. (2009). *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professionalità docente*. Roma: Carocci,
- Bertagna, G. (2002). *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*. Brescia: La Scuola.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Borg, S. and Santiago Sanchez, H. (Eds.) (2015). *International Perspectives on Teacher Research*. New York Palgrave Macmillan.
- Brophy, J., Pinnegar, S. (2005). *Teaching: Perspective, Methodology, and Representation*. Oxford, UK: Elsevier.
- Buber, M. (1958). *Il principio dialogico*. Milano: Comunità.
- Chiosso, G. (1997). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione la formatività dell'agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, Riordino degli Istituti professionali.
- D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, riordino degli Istituti tecnici.
- D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, Riordino dei Licei.
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un Tesoro*. Roma: Armando. Ed. or. (1996). *Learning: the Treasure whitin Report to Unesco of the International Commission on education for the Twenty-first Century*. Paris: Unesco.
- Ellis, V., A. Edwards and P. Smagorinsky (Eds.) (2010). *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development Learning teaching*. New York: Routledge.
- Fabbri, L., Striano, M., Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Fasano, M. (2008). *Modelli e ambienti di apprendimento per la formazione degli insegnanti nel XXI secolo*. Roma: Anicia.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il future*. Milano: Feltrinelli. Ed. Or. (2006). *Five Minds For The Future*. Boston: Harvard Business School.
- Gonzales SanMamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Luperini, R. (1998). *Il professore come intellettuale*. Lecce: Manni.
- Margiotta, U. (2011). *The Grounded the Theory of Teaching*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mulè, P. (2012). *Il Ritorno della pedagogia: quale formazione dei docenti e dei dirigenti?* Il Nodo Scuole in Rete, 15°(40), 10 gennaio 2012, 40-41.

- Mulè, P. (2005). *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società*. Roma: Anicia.
- Mulè, P. (2011). *La formazione del docente in Spagna dal 1945 ad oggi. Un'analisi critica della formazione docente tra normative, modelli e applicazioni*. Roma: Anicia.
- Neisser, N., *Conoscenza e realtà*. Psicologia cognitivista, 1976.
- Perez Gomez, A. (1988). *El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado*. En A. Villa (Coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128-148). Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: Harmattan.
- Santoni Rugiu, A. (1959/1968). *Il professore nella scuola italiana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Spadafora, G. (2015). *L'insegnante per la costruzione di una scuola democratica, inclusiva e europea*. In P. Mulè (a cura di). *Pedagogia, didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*. Roma: Anicia.
- Tabossi, P. (1988). *Intelligenza naturale e intelligenza artificiale*. Bologna: Il Mulino.