

Mobilizzare la professione docente

Roberta Rigo, Fiorino Tessaro

1. Il disegno della ricerca: oltre lo spaesamento docente

La ricerca condotta dal Laboratorio RED¹ vuole proporsi come riflessione sul mondo della scuola, oggi attraversata da una complessità di problemi. Il *focus* centrato dalla ricerca tocca la figura del docente, che sta vivendo trasformazioni non sempre comprese e metabolizzate. Il riassetto del sistema formativo ha dato luogo a una pluralità innovativa che ha investito i piani epistemologico, tecnologico, procedurale, normativo. Ma la complessità e l'urgenza delle attese hanno determinato anche un eccesso innovativo, col risultato di ridurre l'adesione dei docenti. Ricerche sull'auto-percezione di professionalità evidenziano che gli insegnanti avvertono l'indebolimento della loro identità e stentano a collocare la propria professionalità negli orizzonti del nuovo; ne scaturiscono comportamenti che manifestano uno "spaesamento" del docente. Problematizzando il nesso tra comportamenti professionali e apertura al nuovo, la ricerca intende rilevare se ci siano linee di convergenza tra i due poli.

L'approccio utilizzato è quello della ricerca empirica della formazione, che entra nel vivo del campo professionale e deontologico. Il campione è di 81 docenti della scuola secondaria di primo grado. Il metodo scelto è contrassegnato dalla presenza di *mixed methods* per corrispondere alla complessità e delicatezza delle rilevazioni. I metodi qualitativi sono derivati da: l'analisi del testo; l'analisi fenomenologica; *Grounded Theory*. I metodi quantitativi hanno incluso nel loro spettro gli strumenti statistici per l'analisi e l'elaborazione dei dati. Per il contatto con i docenti, gli strumenti utilizzati sono stati: l'intervista e il questionario. L'intervista è stata rivolta a otto testimoni

¹ Hanno lavorato alla ricerca Fiorino Tessaro (direttore scientifico del Laboratorio RED), Roberta Rigo, Nella Cazzador, Daniela Lazzaro, Margherita Gentile. Hanno collaborato, inoltre, nella somministrazione del questionario: Daniela Toniolo, Antonio Gasperi, Barbara Basciera. Il Laboratorio di Ricerca Educativa e Didattica (RED) è un gruppo di studio, sperimentazione e ricerca "Università/Scuola"; opera presso il Centro Internazionale di Studi di Ricerca Educativa e Formazione Avanzata (CISRE) dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

esperti: dirigenti, formatori, docenti scelti, in funzione della focalizzazione delle questioni più significative. Il questionario si è articolato in 14 nuclei di domande, coerenti con le questioni emerse, formulate attraverso una breve e icastica presentazione di situazioni scolastiche, cui far corrispondere il proprio atteggiamento mentale e professionale. Erano possibili quattro risposte, indicate con i valori semantici: molto, abbastanza, poco, molto poco. I questionari sono stati somministrati, in prima battuta, in forma sperimentale, semi-strutturata e con ricaduta sulla focalizzazione dell'ipotesi, a docenti scelti; poi, nella loro forma definitiva, in modo totalmente strutturato, agli ottantuno docenti del campione.

2. Analisi dei dati

L'analisi delle risposte al questionario è diretta a comprendere i processi che gli insegnanti attivano, entro situazioni nodali della professione, rispetto all'idea di innovazione, così da verificare se e come è necessario "mobilitare la professione docente". La lettura interconnessa dei dati² ha cercato conferme, smentite, corrispondenze, contraddizioni. Il condensarsi delle risposte su grappoli tematici ha permesso di identificare le seguenti aree di approfondimento sul mondo dei docenti: strumenti e risorse professionali, valutazione e certificazione, attenzione all'alunno, innovazione e collegialità, bisogni e priorità formative. La distribuzione degli argomenti nei paragrafi successivi rispecchia tale accorpamento; per ogni nodo si rilevano presupposizioni metodologico-didattiche degli insegnanti, problemi e resistenze, attese e bisogni di fronte al nuovo.

² I dati sono stati trattati e letti secondo criteri di accorpamento (risposte positive/negative), di distanziamento (attribuzione di valore mediante un coefficiente numerico) e di ricategorizzazione (accostamento di risposte che si richiamano). I dati qui discussi sono pubblicati nel sito del Laboratorio RED: <http://www.univirtual.it/red/>.

2.1 I valori forti delle risorse professionali alla prova delle attività di laboratorio

Il nodo “strumenti e risorse professionali” restringe il campo sui significati di innovazione. Evince, inoltre, aspetti del modo con cui i docenti si stanno occupando a scuola delle scelte disciplinari e della conduzione laboratoriale delle attività. In merito ai significati, le risposte sembrano confermare un quadro già noto, caratterizzato dall’importanza assegnata: al lavoro collaborativo; alle problematiche di apprendimento degli allievi; ad un approccio metodologico didattico più attivo e operativo. Valori forti, questi, dato che risultano aspirazioni degli insegnanti anche a livello adulto, nelle occasioni di lavoro o di formazione. Nel quadro emerso, se risulta consistente l’interesse per l’analisi formativa della disciplina, si colgono però alcune genericità sul piano metodologico. Le preferenze su scelte disciplinari e linee di programmazione allineano i rispondenti al disegno della riforma della scuola. Richiamano il professionista che, se da un lato non può mancare all’imperativo categorico della disciplina che insegna, dall’altro si preoccupa dell’allievo che apprende e, quindi, della necessità di individuare i dispositivi utili alla mediazione didattica. L’analisi formativa rappresenta quindi lo strumento per pensare la progettazione, anche integrata tra più discipline, e per promuovere l’arricchimento dei quadri disciplinari.

Sul piano operativo però, relativo alla conduzione laboratoriale delle attività, le soluzioni pratiche selezionate sembrano tradire le linee di pensiero. Prevalgono infatti una preoccupazione per il piano progettuale anticipato delle attività e la considerazione della dimensione relazionale, mentre resta sullo sfondo l’attenzione per l’azione e la riflessione, come pure per le nuove tecnologie. Il laboratorio invece, secondo le linee emergenti della ricerca, valorizza la relazione tra apprendimento, azione, riflessione, linguaggio; il carattere sociale dell’operatività; l’integrazione tra scuola ed extrascuola. Nelle risposte al quesito sulla didattica laboratoriale, ma ciò è confermato anche da altri dati, è come se l’insegnante preferisse rimanere su una generica organizzazione metodologico-didattica, piuttosto che approfondire snodi metodologici, specifici e specialistici raccomandati dall’innovazione. È questo un punto critico, poiché tale genericità non

consente di contestualizzare la disciplina, né di mediarla realmente all'allievo. In questo modo di procedere si ravvisano alcune forme di resistenza all'innovazione che si manifestano con la riproposizione, agli studenti, del noto e di pacchetti applicativi per il loro progredire. Si potrebbe azzardare che l'insegnante ha compreso alcuni capisaldi innovativi della didattica disciplinare e laboratoriale, ma non sa ancora attualizzarli con scelte tecniche e specialistiche, così facendo, sembra non avvalorare nella giusta misura strumenti e risorse professionali.

2.2 Modificare profondamente la valutazione tradizionale?

La ricerca ha posto tre domande sull'incisività dell'autovalutazione quale veicolo per l'autonomia dell'alunno, promozione di orientamento e di capacità per scelte consapevoli e per la creazione di un ambiente per l'apprendimento. La prima domanda ha inteso verificare le pratiche, le idee e i bisogni relativi all'autovalutazione; le altre due domande hanno testato pratiche e tendenze volte alla valutazione delle competenze e alla redazione del certificato delle competenze, ormai richiesto dal quadro normativo.

Un aspetto prioritario nelle risposte è l'importanza data alla dimensione della condivisione e della collegialità. Nel lavoro professionale queste si traducono, sul versante degli allievi, nella scelta comune di indicatori formativi, in vista della trasparenza; sul versante dei docenti, nel bisogno di lavorare, collaborativamente, su competenze condivise e certificare livelli che descrivano interazioni tra competenze disciplinari e trasversali. Sembra di poter rilevare anche l'esigenza di un diverso modo di fare scuola e di valutare, ma questa istanza si interseca con punti critici quando, ad esempio, le opzioni, "distinguere valutazione da certificazione" e "creare collegamenti tra le competenze a scuola e fuori della scuola", non appaiono direzionate in via privilegiata al valore "molto", come ci si poteva aspettare. La stessa criticità si rivela quando, nella stessa domanda, la risposta "modificare profondamente la valutazione tradizionale", ottiene il minor numero di preferenze positive.

L'aspirazione alla collegialità ed alla condivisione, in ambito valutativo, rappresenta sicuramente un bisogno, ed è anche aspirazione a

consolidare l'agito. È coerente con l'innovazione, ma tale esigenza, nel momento di scegliere gli argomenti per le attività di formazione, non si traduce in una precisa richiesta formativa che approfondisca valutazione e certificazione, nel loro valore specifico e nel raccordo col mondo dell'extrascuola. La riflessione che se ne trae sembra avvalorare l'ipotesi di un atteggiamento di attesa da parte dei docenti o un tacito bisogno di comprendere meglio, nei documenti istituzionali, cosa e come valutare.

2.3. Una forte consapevolezza didattico-educativa per costruire relazioni e autonomie

L'attenzione del docente nei confronti dell'alunno è uno dei capisaldi di una concezione pedagogica e metodologico-didattica stimolata dalle sollecitazioni innovative, in cui l'azione del docente è mediata da un approccio costruttivista, processuale, comunicativo e metacognitivo, teso all'autonomia dell'allievo e alla sua responsabilizzazione, dimensioni tipiche della competenza. Le domande poste dalla ricerca hanno intercettato gli atteggiamenti dei docenti nei confronti del loro lavoro, approfondendo il rapporto col metodo e gli strumenti formativi individuati come imprescindibili per la crescita del soggetto. Il quadro emerso identifica aspetti di interesse nei comportamenti degli insegnanti, fondati su approcci ispirati all'innovazione, ma fa percepire anche alcune debolezze, che fanno pensare a genericità e poca convinzione. Nello specifico, sono stati sondati i seguenti aspetti: la pattuizione/stabilizzazione delle regole; le scelte metodologiche; l'uso delle TIC in funzione dello studio; la socializzazione e l'integrazione sociale. Quanto alla definizione dell'ambiente, emerge un docente che punta molto sulla condivisione, afferma di privilegiare gli aspetti socio-relazionali e i problemi individuali, ma ritiene importante anche disciplinare l'agire in classe attraverso regole. Circa le metodologie, molto positivamente, appare assai limitato l'uso di modelli lineari e sequenziali, come pure la lezione frontale, mentre spicca la scelta dei rispondenti di centrare gli sforzi nell'allestimento di attività elaborative e riflessive. Analogamente, un numero consistente afferma di attivare la riflessione e la processualità attraverso le TIC; nello stesso

tempo, però, riserva minori consensi a un loro utilizzo per la metodologia della ricerca, presupposto per imparare ad imparare.

Nel processo di maturazione interpersonale e di apprendimento, il docente cura molto la dimensione sociale e relazionale, per l'integrazione. Se nella classe si generano problemi per il mancato rispetto verso un compagno, i docenti reagiscono con fermezza, ma non coinvolgono con altrettanta decisione le famiglie. Una medesima oscillazione nell'auspicato sistema di coerenze si riscontra sul tema dei bisogni formativi, centrati sull'aspirazione a condividere con i colleghi le pratiche formative, a fronte di una propensione a vivere l'azione educativa all'interno delle proprie classi.

2.4 Il valore professionale del docente nasce e cresce dentro un contesto collegiale

In realtà, se si chiede ai docenti di definire il significato di didattica innovativa, essi rispondono incrociando inverosimilmente da subito l'innovazione con la collegialità, intesa quest'ultima come lavoro collaborativo, utile a costruire percorsi didattici integrati e condivisi. Per convinzione dello stesso docente, quindi, il valore professionale di un insegnante non è una prerogativa esclusivamente individuale, perché nasce e cresce anche dentro un contesto che, in quanto comunità di lavoro, è un sistema di relazioni e di pratiche professionali e sociali. In questo contesto, la collegialità non è più intesa come prassi burocratica necessaria a notificare il progresso dell'alunno o della classe, piuttosto come risorsa inequivocabile dell'innovazione. Spirito di collaborazione, cooperazione, confronto, condivisione: queste le parole molto spesso scelte in modo positivo e produttivo dai docenti per dare spessore alla nozione di collegialità. Che poi anche in questo caso si sia nell'invocato e poche volte realizzato, è un dato ricorrente nella ricerca sul campo.

Ciò che sorprende è la nettezza con cui gli insegnanti scelgono, a livello ideale, gli orientamenti di marcia più innovativi, legati a scenari complessi e di grande efficacia pedagogica e culturale, affidandosi poi, nella quotidianità, al sistema di insegnamento di sempre, che produce frutti forse obsoleti ma sicuri! Quando infatti si chiede loro quali

comportamenti professionali collegiali mettere in piedi in fase di programmazione di un intervento didattico da parte di un consiglio di classe (fig.1), danno risposte visibilmente mature e raffinate, la più importante delle quali definisce in termini complessi il tipo di lavoro collaborativo auspicato: *“Lavorare per problemi sulla base di una profonda conoscenza disciplinare che sappia mettere in rete concetti e metodologie specifiche, che parta da problemi autentici e produca attività e valutazioni autentiche”*.

Rispetto a queste risposte perfette (item b/c/d), le risposte “meno preferite” (a/e), ma pur sempre selezionate, sembrano distanti anni luce da quelle auspicate: fa riflettere e induce dubbi allora lo scarto tra il negativo e il positivo presente in queste ultime risposte (a/e), troppo modesto per essere sentite, realmente, in profondità, dagli insegnanti, come risposte negative.

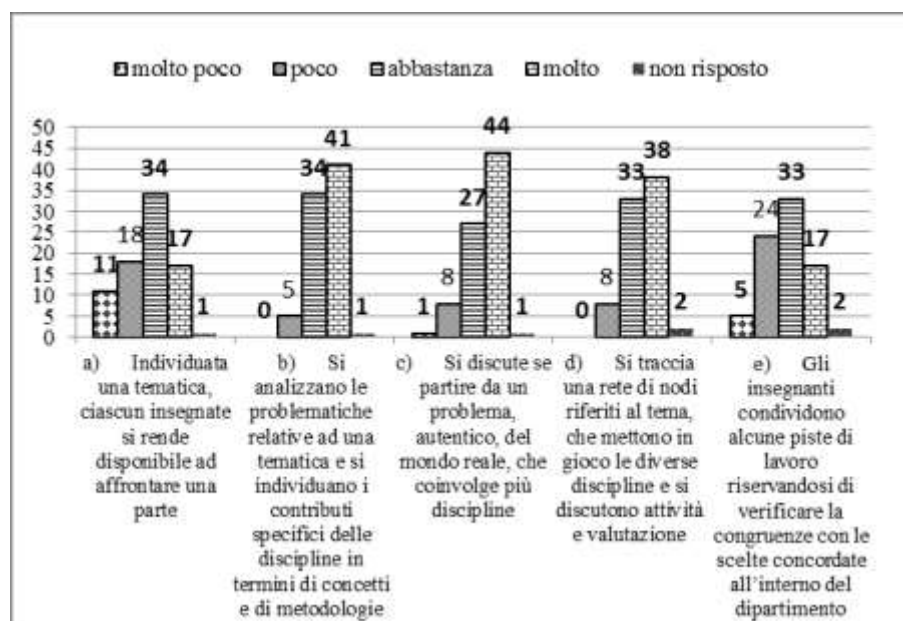


FIG.1 Distribuzione delle risposte degli insegnanti in merito ai comportamenti professionali da assumere durante gli incontri di programmazione collegiale

2.5 Bisogni e priorità formative

Per la crescita della propria professionalità i docenti richiedono, come per altre tematiche, una formazione centrata sulla condivisione, su metodi dialoganti, sulla socializzazione, anche se poi fanno trapelare la debole relazione con i colleghi, nella realtà, le contraddizioni circa i tempi da dedicare alla formazione, e circa la trasferibilità delle proposte. La modalità di erogazione della formazione va dunque totalmente ripensata, sebbene le risposte al questionario la indichino pur sempre come elemento centrale della professionalità indirizzata verso l'innovazione.

Proprio le numerose esperienze vissute in questi ultimi anni, che hanno lasciato tracce profonde nella qualificazione dell'impianto pedagogico-didattico, hanno potuto dare il destro agli insegnanti nel suggerire per il futuro le seguenti priorità (fig.2)³:

- far vertere le tematiche fondamentali dei corsi di formazione sulla didattica laboratoriale, sull'analisi disciplinare per la progettazione di attività autentiche in vista della mobilitazione delle competenze;
- costruire, a livello metodologico, percorsi e strumenti didattici, per passare poi a sperimentazioni in classe, guidate da tutor/esperti.

³ Il grafico rappresenta dei valori pesati: le opzioni dei quesiti sono state moltiplicate per un coefficiente numerico (-2; -1; +1; +2), così da sottolineare il divario esistente tra le scelte.

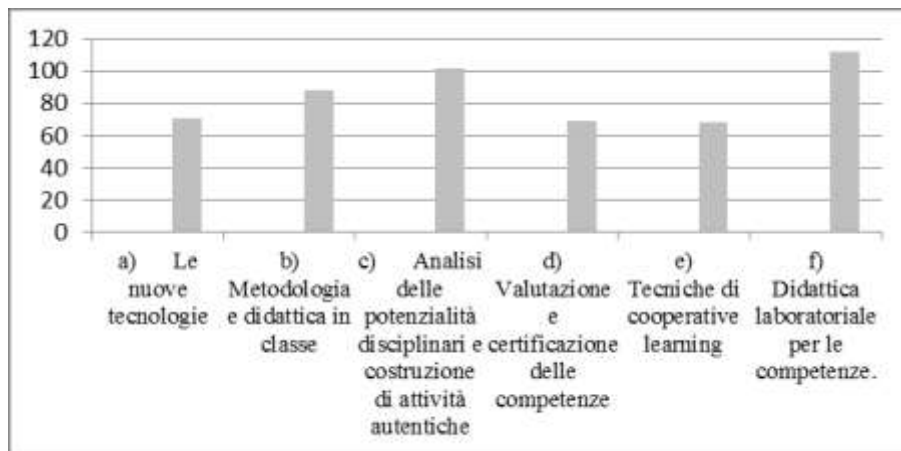


FIG.2 Le preferenze tematiche per le attività di formazione

È importante sottolineare la centralità assegnata al passaggio dal corso di formazione all'intervento didattico in classe, che risulta ancora oggi metodologicamente sguarnito: il rischio che si corre è di vanificare il seminato dei corsi di formazione, lasciando ad una libera, spontanea e atemporale iniziativa individuale ciò che invece dovrebbe essere oggetto di ripensamento e di progettazione collegiale successiva.

3. Conclusione. Ripensare la formazione?

L'analisi dei dati conferma l'ipotesi della ricerca: fermo restando alcune situazioni di criticità nell'agire professionale, si intravedono punti di avvicinamento tra l'idea di innovazione e le risposte dei docenti. Queste ultime suggeriscono, in particolare, alcune linee metodologiche per una rinnovata formazione, che rispondano all'esigenza di coniugare aspetti teorici, legati alla disciplina, con quelli metodologici. Si assegna particolare risalto a una domanda così concretamente connotata rispetto all'ordine e alla distribuzione delle preferenze: 1) visionare esempi; 2) sperimentare in classe, facendo e riflettendo; 3) costruire, in modo più o meno guidato, strumenti e percorsi frutto di condivisione e di continua riflessione per una crescita professionale; 4) discutere nel gruppo per argomentare e corroborare le scelte giun-

gendo alla generalizzazione e formalizzazione dell'appreso; 5) costruire ambienti in cui utilizzare tecniche didattiche coerenti ed efficaci rispetto alla/e disciplina/discipline e funzionali alle competenze.

Dunque, il quadro che emerge è altamente suggestivo in vista di una formazione sostenibile, animata da una spinta trasformativa e supportata da strumenti aggreganti, cioè funzionali a facilitare il confronto, a far agire, a comunicare con un linguaggio comune, a contestualizzare le attività.

Riferimenti bibliografici

- ALTET, M., CHARLIER, E., PAQUAY, L., PERRENOUD, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma, Armando.
- MARGIOTTA, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce, Pensa MultiMedia.
- MARGIOTTA, U. (2011). *The grounded theory of teaching*. Lecce, Pensa MultiMedia.
- TESSARO, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma, Armando.