

La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi

a cura di

*Alessia Bartolini, Federico Batini, Mina De Santis, Marco Milella
Pierluigi Malavasi, Annalisa Morganti, Agnese Rosati
Rosario Salvato, Alessia Signorelli, Moira Sannipoli*

Sessioni parallele



Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

15

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell’Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Comitato Editoriale del volume relativo alla Junior Conference

Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Francesca Dello Preite | Università degli Studi di Firenze
Francesco De Maria | Università degli Studi di Firenze
Glenda Galeotti | Università degli Studi di Firenze
Luca Grisolini | Università degli Studi di Firenze
Zoran Lapov | Università degli Studi di Firenze
Silvia Mugnaini | Università degli Studi di Firenze
Giorgia Pasquali | Università degli Studi di Firenze
Jessica Piccardi | Università degli Studi di Firenze
Giada Prisco | Università degli Studi di Firenze

Collana soggetta a peer review

La formazione iniziale e continua degli insegnanti

Relazioni, comunicazione, metodi

a cura di

Alessia Bartolini, Federico Batini, Mina De Santis

Marco Milella, Pierluigi Malavasi, Annalisa Morganti

Agnese Rosati, Rosario Salvato, Alessia Signorelli, Moira Sannipoli

Sessioni parallele





L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/de-ed.it>

ISBN volume 979-12-5568-280-6

ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI FEBBRAIO 2025

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Analisi delle pratiche didattiche per la formazione di un “docente in situ-azione”

Daniela Gulisano

Ricercatrice Senior
Università degli Studi di Catania
daniela.gulisano@unict.it

1. Introduzione all'agire didattico

L'attuale complessità dei contesti formativi, sociali e culturali, entro i quali si configurano le istanze generative di un'azione educativa sistemica (De Rossi, 2021, p. 13), richiama l'esplicazione dell'agire del docente, chiamato ad operare in classi sempre più eterogenee e a modulare la professione in una continua relazione tra ciò che avviene all'interno ma anche all'esterno dell'aula. *Capacitare lo sviluppo professionale del docente* (Gulisano, 2019) si traduce nella possibilità di rendere mobile un'identità professionale che sia capace di realizzare apprendimenti significativi investendo su aspetti non solo teorico-trasmissivi ma fortemente metodologico-didattici.

La qualificazione del docente, infatti, si fonda sul possesso di competenze disciplinari e didattiche, capacità progettuali e organizzative ed esprime un funzionamento professionale fondato su valori etici e affettivo-relazionali con cui vivere la relazione educativa, per una pratica continua di autoanalisi, video-riflessività e riprogettazione formativa.

Lungo questa direzione la ricerca didattica e la formazione si trovano a dover ripensare metodologie adeguate a mostrare l'azione e la competenza del docente. Per accedere alla struttura dell'azione si pongono diversi problemi che sono stati presi in carico dalla ricerca: *come ricostruire l'azione didattica? Come “tracciarla” per renderla oggetto di analisi e di riflessione? Quale ruolo assegnare al docente attivo?*

L'indagine sulla professionalità docente ha una duplice portata: una è quella di «mettere in luce, in tutti gli ambiti in cui è rilevante, l'intera complessità dell'azione in cui consiste. Il risultato atteso è quello di consentire l'identificazione di quelle professioni che trovano un nucleo ordinatore nella *competenza didattica*» (Damiano, 1999, p. 25).

A tal fine, dall'analisi delle *pratiche didattiche osservate in situazione*, si esaminano tutti gli elementi che entrano in gioco nel processo di insegnamento-apprendimento in atto nel corso stesso *dell'azione-pratica professionale* giungendo alla esplicitazione di un agire di tipo auto-riflessivo che, proprio a partire dall'incertezza e dall'inquietudine ad esso connessa, può divenire esso stesso produttore di nuova conoscenza e competenza.

2. L'azione e la riflessione didattica nella professionalità docente

La necessità di migliorare le *competenze professionali dei docenti* è ampiamente riconosciuta a livello nazionale e internazionale come priorità per affrontare in maniera sistematica i cambiamenti culturali e formativi che richiede una società in continua trasformazione. In questa direzione si pongono tanto le iniziative di riforma dei sistemi di istruzione e di formazione, quanto la promozione di processi di formazione iniziale e in servizio dei docenti, finalizzati all'acquisizione di abilità (*skills*) e competenze-capacitazioni (*expertise*).

A tal proposito, gli elementi costitutivi delle competenze del “nuovo docente” possono essere sintetizzati, secondo Meirieu, in «pratica riflessiva, professionalizzazione, lavoro di gruppo e per progetti, autonomia e responsabilità aumentate, pedagogie differenziate, centralità assegnata ai dispositivi e alle situazioni di apprendimento, sensibilità nei riguardi del sapere e delle legislazione, che disegnano uno “scenario per un mestiere nuovo» (Meirieu, 2015, p. 22).

Insegnare è una professione difficile a cavallo tra arte e scienza. Come dichiara Notti (2015, p. 163), «arte in quanto l'insegnante deve entrare in empatia con il suo pubblico, la sua classe; deve saper improvvisare, coinvolgere, immedesimarsi nelle situazioni che si presentano ed essere appassionato della sua professione. Scienza in quanto si insegna “qualche cosa” a “qualcuno” e c'è bisogno di conoscere sia “cosa” sia “l'uno”, sia perché insegnare non è semplicemente illustrare concetti ed apprendere non è ripetere gli stessi, sia perché la professione ha bisogno oltre che della “scienza” disciplinare (non si può insegnare ciò che non si possiede) anche della “scienza” didattica (non basta conoscere la musica per essere un direttore di orchestra)». Ciò comporta che ogni azione di insegnamento, lungi dall'essere una mera procedura di trasmissione di nozioni e/o conoscenza, deve essere finalizzata a favorire negli studenti apprendimenti significativi. La sua azione si compie oltre i contenuti specifici o disciplinari, poiché è proprio della scienza didattica (generale) lo sviluppo e il controllo di metodologie e strategie atte a sostenere l'apprendimento da un punto di vista pratico e operativo.

Il rapporto tra *riflessione*, *azione didattica* e di *ricerca* può essere considerato un aspetto specifico della più ampia riflessione sulla relazione tra *teoria* e *pratica* in educazione, la quale costituisce ancora oggi una problematica presente e controversa del panorama didattico-pedagogico.

Sul piano strettamente didattico, con la svolta riflessiva inaugurata da Schön (1993), già posta all'attenzione da Dewey (2004), si è fatta strada una *nuova epistemologia della pratica* (Cattaneo, 2009) in cui quest'ultima è considerata fonte per la costruzione di sapere.

Lungo questa direzione, *l'agire riflessivo* è un costrutto epistemologico nei quali il professionista che agisce in “maniera riflessiva” è colui che si pone come ricercatore e – grazie a tale atteggiamento – accresce conoscenze e competenze riflettendo *sull'azione mentre essa si svolge*.

L'azione è difficilmente scomponibile e analizzabile nelle sue componenti, è olistica e complessa, la si può solo osservare nella sua multidimensionalità per cer-

care di comprendere le logiche con le quali si organizza. È altresì fortemente connessa alla persona e alla sua percezione del mondo.

Il concetto di *azione didattica* è molto complesso e per capire, in linea generale, in che cosa esso possa consistere bisogna partire dall'idea che «l'azione didattica si sovrappone in significato al concetto di azione umana intesa come azione sociale, che l'uomo compie consapevolmente verso un altro uomo o altri uomini, aprendo dinamiche relazionali e comportamentali che investono la dimensione culturale delle credenze, delle affettività e dei valori» (Bortolotti, Zanon, 2010, p. 38).

Lungo questa direzione, le dimensioni imprescindibile perché l'azione diventi poi in modo specifico didattica sono (Damiano, 1993):

- quella *metodologica*, in cui l'incontro con gli studenti e i contenuti culturali è tenuto presente nelle sue modalità;
- quella *relazionale-comunicativa*, in cui si mette a tema il rapporto tra docenti e studenti;
- quella *organizzativa*, che si occupa dei *setting* formativi.

Ognuno di queste dimensioni ovviamente si interseca ed è difficilmente percepibile come sé stante. Accanto a tali dimensioni si pongono una serie di principi che caratterizzano e qualificano l'azione didattica, che sono: la significatività, la motivazione, la direzione, la continuità/ricorsività, l'integrazione, la trasferibilità linguistica. Riprendendo Damiano (1993, p. 187.), quando parliamo di azione didattica «possiamo parlare di una vera e propria teoria dell'azione, che recupera la specificità dell'azione come forma di conoscenza pratica [...]. La prassi è competente in un tipo di ragione diverso da quello competente per la conoscenza teorica».



Fig. 1: L'azione didattica (Damiano, 1993)

Agire significa intervenire su uno stato e ciò facendo, lo si modifica ma questa azione modifica anche il soggetto che la compie in quanto il contesto risponde e induce in lui sempre nuove trasformazioni. Il *fare* è certamente una dimensione che pone il soggetto in relazione con il mondo e gli permette di introdurre sempre nuovi schemi di intervento, ma è la riflessione sull'azione che favorisce la capitalizzazione di quanto sviluppato per farlo diventare esperienza consapevole e perciò riutilizzabile e modificabile.

Tematizzando, in tal senso, che il nostro conoscere è nell'azione stessa, Schön (1993) indaga i processi di conoscenza e apprendimento in atto nel corso stesso *dell'azione-pratica professionale* giungendo alla esplicitazione di un agire di tipo riflessivo che, proprio a partire dall'incertezza e dall'inquietudine ad esso connessa, può divenire esso stesso produttore di nuova conoscenza.

La riflessione in quanto sperimentazione/creazione di concetti, come spazio di dislocazione del soggetto in grado di attivare nuove forme di pensiero, nuove possibilità di essere e di fare, si precisa come attività attraverso la quale produrre consapevolezza rispetto ad un agire, rispetto ad una professione.

Questo presupposto consente di sottolineare l'emergenza di un concetto fondamentale: «*la funzione riflessiva del Sé* che colloca chi si interessa di rapporto tra teorici e pratici nel filone teorico interessato al legame tra modelli operativi interni e modelli narrativi e quindi alla comprensione dei significati» (Fabbri, 2003, p. 107).

Il primato dell'azione ha consentito di affermare *l'autonomia teorica dei pratici* e insieme il primato dell'esperienza individuale e professionale. L'azione vissuta può diventare patrimonio di una comunità professionale grazie, però, ad uno *sguardo che riflette*.

Praticare la riflessione significa “*conversare con la situ-azione*”, cioè calarsi nella situazione problematica, imponendo su di essa una struttura, seguendo le implicazioni della disciplina così stabilita e rimanendo aperto alla risposta “*impertinente*” della situazione.

3. Video-analisi della pratica didattica: modelli di azione in divenire

Le molteplici *analisi sulle pratiche* condotte in questo ultimo periodo hanno portato al riconoscimento di un numero di variabili, che determinano l'azione del docente, così elevato da rendere pressoché impossibile riunificarle in una visione complessiva.

La ricerca e la formazione si trovano a dover ripensare metodologie adeguate a mostrare l'azione e la competenza del docente. Per accedere alla struttura dell'azione si pongono diversi problemi che sono stati presi in carico dalla ricerca: *come ricostruire l'azione didattica? Come “tracciarla” per renderla oggetto di analisi e di riflessione? Quale ruolo assegnare al docente attivo?*

A tal proposito, nell'ultimo ventennio in ambito francofono (che a sua volta, riprende orientamenti pedagogici americani), si è potuta notare una particolare

attenzione all'*analisi delle pratiche degli "esperti"* e all'*azione del lavoratore*. L'*Analisi di Pratica* è un modello formativo che prevede la presenza di un gruppo in formazione e di diversi esperti (formatori, ricercatori, operatori settoriali, etc.) che si impegnano nella comprensione di come è avvenuta una particolare sequenza lavorativa avvalendosi di supporti dell'azione quali: *videoregistrazioni, audio, narrazioni e descrizioni*. Tale modello formativo è stato progettato e ampiamente utilizzato nelle IUFM (*Institut Universitaire de Formation des Maîtres*) attivate fin dal 1990 e, recentemente, si è generata una sinergia con l'apparato concettuale e strumentale utilizzato dalla Formazione Professionale. A tal fine, la tecnica più utilizzata è quella della *videoregistrazione*; essa offre il vantaggio di poter riosservare e analizzare un intervento didattico teoricamente un numero infinito di volte, a distanza di spazio e di tempo, con eventuali comparazioni tra diversi valutatori (docenti, formatori, esperti nel settore, etc.). Fin da quando si accende la telecamera, i temi delicati tra ricercatori e partecipanti, della coesistenza tra punto di vista *emico* e *etico*, dei limiti e delle possibilità della descrittività e obiettività e dell'etica della ricerca richiedono cure e competenze specifiche. L'assunto che lega le diverse trattazioni teoriche e di ricerca è che l'impiego del video sia comunque un ausilio per superare i limiti delle capacità umane di elaborare le informazioni in tempo reale, renda l'invisibile e l'impercettibile visibile e percepibile, offra agli studiosi nuovi modi di verificare le proprie ipotesi o elaborazioni teoriche, incoraggi nuove scoperte e solleciti l'avvio di processi di analisi, descrizione, studio e approfondimento dettagliati. Il video consente di raggiungere, «la migliore approssimazione possibile alla completezza» e «aiuta ad aprire lo sguardo» (Goldman, 2009) favorendo l'intreccio di più direzioni concettuali e punti di vista sui problemi studiati. Oggi la *videoregistrazione dell'attività didattica e di lavoro*, potenziata dall'utilizzo delle nuove tecnologie, si configura sempre più come uno strumento utile in una logica orientata all'efficacia, proponendosi come (Calvani et al., 2011): esercizio per allenare la capacità di analisi e osservazione degli "esperti";

- esempio di buone pratiche didattiche;
- stimolo per sviluppare riflessività professionale.

Si individuano quindi due momenti fondamentali che si articolano continuamente fra loro: l'*azione* e la *rivisitazione dell'azione*. L'esperienza costituisce momento di apprendimento attraverso il fare e «la centralità dell'agire porta l'attenzione sul prodotto e sul processo, sulle ragioni delle decisioni e sulla pertinenza delle stesse in rapporto alla situazione» (Brousseau, 1998, p. 55). La *simulazione* consente di potenziare l'analisi riflessiva retrospettiva dell'attività dilatando i tempi per la rivisitazione dell'azione «attiva il soggetto e il gruppo nell'analisi e nel recupero degli elementi cognitivi dell'attività partendo dalle tracce reali». La riflessività può, per questo, essere anche momento e possibilità di rimettersi in gioco professionalmente, di focalizzare, per ciascuna esperienza lavorativa e formativa, le competenze "forti" strategiche e trasversali da poter spendere per migliorare il proprio expertise e *performance* professionale. Le Boterf non a caso ha

precisato che, nel pensare alla riflessività, è indispensabile interpretarla come *analisi delle pratiche professionali*, come autodiagnosi dei propri modi di agire e di pensare (Le Boterf, 2008). È qui in gioco l'esercizio di una forma di razionalità lucida del soggetto, che comporta un'analisi di giudizio sulle risorse interne ed esterne a sua disposizione, la messa a punto di strategie di risoluzione di problemi.

A tal fine, nel tentativo di compiere una sintesi dei possibili livelli ai quali i docenti possono svolgere la *riflessione in ambito scolastico*, Larrivee (2008, p. 341.), sulla base di un'ampia revisione della letteratura, ne identifica quattro:

- *pre-reflection*, ossia il momento “zero” della riflessione, in cui gli insegnanti reagiscono a situazioni d'aula in maniera automatica, senza considerare consapevolmente delle alternative;
- *surface reflection*, nella quale le riflessioni degli insegnanti riguardano le strategie utilizzate per raggiungere gli obiettivi prefissati;
- *pedagogical reflection*, con la quale gli insegnanti s'interrogano sulle teorie e gli approcci educativi utilizzati, cercando di comprendere i legami tra i principi teorici e la pratica;
- *critical reflection*, è il momento della riflessione che interessa le implicazioni morali ed etiche e le conseguenze della pratica sul piano socio-politico più ampio.

Lungo questa direzione, un'*epistemologia della pratica* basata sulla *riflessione nel corso dell'azione* tematizza il sapere professionale come sapere empiricamente situato, costruito “conversando con le situazioni” e sostenuto da forme di razionalità riflessiva a cui corrisponde un'epistemologia della formazione professionale. Quest'ultima è intesa come «accompagnamento dei processi riflessivi che le *comunità professionali* mettono in atto quando si interrogano sui criteri adottati per la formulazione dei giudizi, sulle procedure attuate, sull'impostazione dei problemi da risolvere e sui risultati raggiunti» (Fabbri, 2007, p. 55.).

In conclusione, *capacitare lo sviluppo professionale del docente* nelle diverse fasi del suo ciclo di vita professionale richiede la progettazione di azioni individualizzate e personalizzate, atte a promuovere nel docente un *apprendimento trasformativo* che consente di identificare e modificare gli schemi di significato che orientano la scelta delle pratiche educative e organizzative coerenti con l'emergere di nuove strategie formative.

Bibliografia

- Bortolotti E., Zanon F. (Ed.) (2010). *Didattica generale e metodologie di insegnamento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Calvani A., Bonaiuti G., Andreocci B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 6.

- Cattaneo A. (2009), *L'altra formazione. Un'indagine sullo sviluppo professionale degli insegnanti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Damiano E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- De Rossi M. (2021). *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*. Roma: Carocci.
- Dewey J. (2004). *Democrazia ed educazione*. Firenze: Sansoni.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Grassilli B. (2003). *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*. Brescia: La Scuola.
- Goldman R. (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gulisano D. (2023). Quali competenze metodologico-didattiche e di ricerca nella nuova professionalità docente? Progettazione e conduzione di un focus group inclusivo in classe. *Pedagogia e Vita*, 2, 85-93.
- Gulisano D. (2019). *Scuola, competenze e capacità-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Larrivee B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice*, III (9), 341-360.
- Le Boterf G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- Meirieu P. (2015). *Fare la scuola, fare la scuola. Democrazia e pedagogia*. Milano: Franco-Angeli.
- Mulè P. (Ed.) (2018). *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Notti A. M., Iannotta, I. (2015). Professionalità docente e qualità della Governance. In P. Mulè (Ed.), *La buona scuola. Questioni e prospettive pedagogiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rossi P.G., Magnoler P., Giannandrea L., Mangion G.R., Pettenati M.C., Rosa A. (2015). *Il teacher portfolio per la formazione dei neo-assunti. Pedagogia oggi*, 2, 223-242.
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Firenze: Dedalo.