

Metodologia della Ricerca Pedagogica

Dispensa Anno Accademico 2020/2021

(Docente: Franco Passalacqua)

- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (1996). Formare insegnanti professionisti. Tre insiemi di questioni. In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud (eds.) *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali Competenze?* Roma: Armando Editore, pp. 17-23.
- Altet, M. (1996). Le competenze dell'insegnante professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi. In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud (eds.) *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali Competenze?* Roma: Armando Editore, pp. 31-44.
- Magnoler, P. (2011). Tracce di habitus? in *Education Sciences & Society*, 2, pp. 67-82.
- Mortari, L. (2009). L'essenza della competenza educativa. In L. Mortari (ed.) *Ricercare e Riflettere. La formazione del docente professionista*. Carocci, Roma, pp. 11-31.

mandi all'Istituto di formazione francese IUFM, vengono qui riprese e spiegate brevemente alcune espressioni che ricorrono nel testo, spesso lasciate nella veste originale.

- IUFM, *Institut Universitaire pour la Formation des Maitres*, è l'Istituto Universitario post-laurea per la formazione degli insegnanti; è sotto la tutela del Ministero dell'Educazione Nazionale ed è stato istituito nel 1989. Gli anni di formazione previsti sono due e l'organizzazione generale si fonda sull'articolazione teoria-pratica. Gli specializzandi vengono accolti nelle scuole per periodi di stage; sono seguiti perciò oltre che dagli insegnanti dell'IUFM anche da *formateurs du terrain* (tutor, consigliere pedagogico...).
- *Schéma de la formation initiale*: dopo il *baccalauréat* (*bac*, nella forma abbreviata) – esame di stato della scuola superiore – lo specializzando (*étudiant de concours*) entra nell'IUFM, alla fine del primo anno svolge il concorso per il reclutamento degli insegnanti, a conclusione del secondo anno lo stagista (*stagiaire*: tirocinante, tradotto spesso con l'espressione “studente in formazione”) consegue il diploma professionale.
- *Stages en responsabilité* è lo stage nel quale lo studente di uno IUFM, nel suo secondo anno di formazione, ha la responsabilità di una classe per il suo insegnamento.
- *Mémoire professionnel* è l'elaborato finale dello *stage en responsabilité*, che lo specializzando-studente discute con la commissione d'esame per superare il concorso per l'insegnamento.
- *Journal de terrain* è un rendiconto cronologico ed esaustivo delle esperienze condotte in formazione.

Introduzione

Formare insegnanti professionisti: tre insiemi di questioni

Léopold PAQUAY, Marguerite ALTET
Éveline CHARLIER, Philippe PERRENOUD*

“Formare dei professionisti dell'organizzazione delle situazioni di apprendimento”: questa è o diventerà senza dubbio la prospettiva centrale della maggior parte dei programmi e dei percorsi di formazione iniziale e continua degli insegnanti, dalla scuola materna all'Università. Questa prospettiva di professionalizzazione non significa – come lascia pensare l'espressione francese “diventare un pro” – che gli insegnanti e i futuri insegnanti potrebbero limitarsi ad acquisire “i gesti del mestiere”, o, in altri termini a rinforzare la loro “expertise pratica” nell'ambito dell'insegnamento. “Diventare un professionista”, almeno nel senso anglosassone del termine, significa ben di più.

Formare insegnanti professionisti

Gli studi sociologici sulle professioni mostrano un'evoluzione netta nel corso degli ultimi anni nella maggior parte delle professioni relative ai domini dell'umano: infermieri, assistenti sociali, giornalisti... e insegnanti. Così, per rispondere alle sfide senza precedenti presenti nella trasformazione necessaria dei sistemi educativi, il ruolo degli insegnanti dovrà evolversi. Nella maggior parte dei paesi occidentali, l'insegnante sta passando da un profilo di personale esecutivo ad un profilo di personale “professionista”.

In questo senso, il *professionista* è considerato come il detentore di una specifica pratica professionale: egli ha acquisito con lunghi studi il profilo e le capacità necessarie per realizzare in autonomia e in responsabilità atti intellettuali non routinari in vista del perseguimento di alcuni obiettivi in situazioni complesse (Lemosse, 1989; Bourdoncle, 1993). Questa concezione sociologica del professionista ha conseguenze rispetto alle competenze di base necessarie per esercitare questa “nuova professione”.

* Università di Lovanio, Università di Nantes, Facoltà universitarie di Namur, Università di Ginevra. (Traduzione: Eugenio Bastianon).

Cosa deve poter fare un insegnante professionista? Sulla base di molti modelli (tra i quali quello di Donnay e Charlier, 1990) si può pensare che un professionista dovrebbe essere capace di:

- analizzare situazioni complesse, utilizzando una pluralità di griglie di lettura;
- scegliere in modo rapido e nello stesso tempo riflessivo le strategie adatte agli obiettivi e alle esigenze etiche;
- trovare all'interno di un ampio ventaglio di saperi, di tecniche e di strumenti i mezzi più adeguati e strutturarli in un dispositivo;
- rivedere rapidamente i propri progetti in funzione dell'esperienza;
- analizzare in modo critico le proprie azioni e i loro risultati;
- infine, attraverso questa valutazione continua, essere disponibile all'apprendimento-cambiamento lungo tutta la propria carriera.

Questa lista sommaria di competenze, definita in relazione a un modello d'azione complessivamente razionalista, senza dubbio non dà veramente conto della pratica di insegnanti esperti in interazione con gruppi di studenti. Essa ci permette semplicemente, in prima approssimazione, di precisare che la professionalità di un insegnante si caratterizza certamente nella padronanza di "saperi professionali" diversificati (i saperi insegnati, le griglie di analisi delle situazioni, i saperi riguardanti i processi, le procedure di insegnamento, ecc.), ma, allo stesso modo si caratterizza sulla base degli schemi di percezione, analisi, decisioni, pianificazione, valutazione... che gli permettano di investire i propri "saperi" in una specifica situazione (Perrenoud, 1994c). E senza dubbio sarà necessario aggiungere le attitudini essenziali alla professione quali la convinzione dell'educabilità, il rispetto dell'altro, la conoscenza delle proprie rappresentazioni, la padronanza delle proprie emozioni, l'apertura alla collaborazione, l'impegno professionale.

Senza rinchiuderci a priori in una terminologia specifica, consideriamo qui con il termine "competenze professionali" questo insieme diversificato di saperi professionali, di schemi d'azione e di attitudini impiegate nell'esercizio della professione. Secondo questa definizione molto ampia, le competenze sono nello stesso tempo di ordine cognitivo, affettivo, conativo e pratico.

Formare insegnanti perché acquisiscano, sviluppino competenze professionali non è un fatto automatico, soprattutto se si vuole che le pratiche di formazione siano fondate e riflessive. È importante avere chiarezza sui processi di sviluppo delle competenze professionali da privilegiare, e questo non è possibile senza una chiarificazione preliminare sulla natura di una competenza e sulla sua genesi.

Tre insiemi di questioni

Tre questioni tra loro intersecate sono al centro di quest'opera:

- *Che cosa è una competenza professionale attivata da un insegnante esperto?*
- *Come si acquisiscono queste competenze?*
- *Come organizzare l'apprendimento di queste competenze professionali?*

Nelle pagine che seguono, le considereremo le une dopo le altre, riformulandole e affinando la riflessione.

1. Di quale natura sono le competenze dell'insegnante esperto?

"Su quali competenze fonda la propria professionalità un insegnante esperto?"

Questo problema ne solleva numerosi altri, e innanzi tutto il seguente: "Quali tipi di saperi mette in atto l'insegnante esperto e come si articolano questi saperi con le altre risorse cognitive?"

Le teorie di senso comune che circolano negli ambiti della formazione iniziale distinguono generalmente i saperi teorici e i saperi pratici. I primi comprendono i "saperi disciplinari e culturali" (relativi al sapere da insegnare), i "saperi pedagogici e didattici" (attinenti al modo di organizzare le condizioni di apprendimento e la loro gestione). I secondi comprendono il "saper fare" acquisito sul campo. Ma come si articolano teoria e pratica? L'articolazione è la stessa negli insegnanti esperti e nei neo insegnanti?

Operando una frattura epistemologica dell'articolazione proposta dal senso comune, numerosi saggi di area antropologica hanno tentato di descrivere il "sapere degli insegnanti" (Tardiff, 1993a) e più particolarmente il "sapere di esperienza" o "il sapere della pratica" (Altet, 1993), cioè il sapere elaborato dallo stesso insegnante sulla base delle sue esperienze vissute.

Questa esplorazione dei "saperi degli insegnanti" nel quadro dell'articolazione teoria-pratica ha dato luogo ad una pluralità di modelli. Per esempio, in formazione degli adulti, Malglaive ha elaborato un modello della costruzione del sapere dell'esperto articolando "sapere teorico", "sapere pratico", "saperi procedurali" e "saper fare" (Malglaive, 1990). Come mostra Raymond (1993), in campi disciplinari diversi e in relazione a postulati epistemologici diversi, si è formata una molteplicità di termini per distinguere le caratteristiche dei "saperi insegnante" legati alla pratica, il loro contenuto, la loro organizzazione ("sapere-pratico", "sapere pragmatico", "sapere prasseologico", "sapere d'esperienza", "saperi strategici", ecc.). È senza dubbio urgente affinare le distinzioni e le articolazioni tra i tipi di "saperi professionali" e riunificare le tipologie piuttosto che crearne. E bisognerebbe forse porsi delle domande sull'impiego del termine "sapere" (Perrenoud, 1994d). Che cos'è un "sapere messo in azione"? Che cos'è un "sapere pratico"?

Più radicalmente, è necessario distinguere in modo più netto, in relazione ai modelli del funzionamento cognitivo, da una parte "i fondamenti" (le conoscen-

ze fattuali, concettuali e procedurali che appartengono al sistema delle rappresentazioni) e dall'altra parte le operazioni (gli schemi di pensiero e d'azione che permettono di operare sulle rappresentazioni). I diversi "saperi" appena definiti (salvo forse, almeno in parte, in alcune classificazioni, i "saperi pratici") appartengono all'ordine delle rappresentazioni. Così, per esempio, i "saperi d'esperienza" relativi al "come si procede per insegnare in tale situazione" costituiscono conoscenze spesso qualificate come procedurali; si tratta infatti di rappresentazioni procedurali più o meno verbalizzabili dal soggetto; è necessario un "operatore" che determinerà quando una tale procedura si applica. È precisamente questo il compito degli schemi di pensiero e d'azione. In una situazione complessa è l'insieme degli schemi di pensiero e d'azione di cui dispone un attore (in altri termini, l'*habitus*) che determinerà le percezioni, le interpretazioni, le analisi e le decisioni di questo attore che gli permetteranno di fare fronte ai problemi incontrati (Perrenoud, 1994).

È evidente così che la questione originaria relativa alla natura dei "saperi esperti" non è di ordine tassonomico (come si strutturano i tipi di saperi?), ma di ordine funzionale: come sono utilizzati i vari "saperi" dall'insegnante esperto quando progetta, struttura, gestisce, modifica e valuta il proprio intervento? (Perrenoud, 1993b).

Una parte di risposta si trova nei numerosi lavori di ispirazione cognitivista che hanno tentato di modellizzare i processi di pensiero degli insegnanti durante la fase di pianificazione o durante le interazioni in classe (Clark e Peterson, 1986; Charlier, 1989; Altet, 1993; ecc.). Ma numerose incertezze restano in merito al funzionamento cognitivo dell'insegnante in situazione complessa. Tra le altre, quali "saperi d'esperienza" aiutano nel controllo di situazioni concrete? Come giocano le dimensioni affettive? Qual è l'impatto della rappresentazione che gli insegnanti hanno della propria professione? Il funzionamento cognitivo del neo-insegnante è simile a quello dell'insegnante esperto? ecc.

Una risposta globale è proposta da Schön (1983) con il paradigma dell'insegnante riflessivo: il pensiero professionale in situazione è concepito come una "riflessione intrinseca all'azione", un "pensiero-agito" basato su "cognizioni in situazioni", tenendo conto che queste cognizioni sono "radicate nella situazione stessa" e "inserite nell'azione del professionista esperto". La prima questione chiave di quest'opera è di definire i meccanismi cognitivi, la struttura e il funzionamento di tali "cognizioni in situazioni" e la loro articolazione con i saperi teorici (i saperi accademici da insegnare e i saperi scientifici provenienti dalle diverse scienze umane).

Quest'articolazione può essere costruita da un punto di vista strutturale e funzionale (attraverso la descrizione delle strutture e del funzionamento cognitivo dell'insegnante esperto); può anche essere costruita dal punto di vista della sua genesi (in quale modo si costruisce?). Poniamo in questo modo già il secondo problema chiave.

2. Come si costruiscono le competenze professionali?

Ammettiamo con Schön (1983), che il sapere dell'insegnante professionista si costruisca sul fondamento dell'esperienza. Resta da precisare cosa significhi "fondarsi sull'esperienza". Significa unicamente costruire le proprie competenze a partire dell'esperienza vissuta sul campo? Oppure già si tratta di un'articolazione tra teoria e pratica? Questi processi valgono allo stesso modo per il futuro insegnante e per gli insegnanti già in attività? Cosa significa "apprendere nella e dalla pratica"? È unicamente il risultato di una riflessione sulla propria azione e sui suoi effetti? Come si acquisisce il fare professionale? Qual è l'apporto dei "saperi teorici" in questi processi? Di quali tipi sono le necessarie riflessioni? Le metacognizioni da costruire dovrebbero riferirsi alle ricerche sull'insegnamento?...

Un insegnante non è che un insieme di competenze. È una persona in relazione e in divenire. Allora, come si articolano professionalizzazione e personalizzazione? Il processo di professionalizzazione non è intrinsecamente legato allo sviluppo personale dell'insegnante (Baillauquès, 1990)? E se sì, quali ne sono le leve?

Una delle vie d'esplorazione di queste questioni consiste nello studiare in modo più approfondito alcune prime esperienze di neo-insegnanti. Da qui derivano altre domande: le competenze dell'insegnante esperto e quelle del neo-insegnante differiscono fundamentalmente? (Elbaz, 1993) Come il sapere del neo-insegnante diviene un sapere esperto? Come i futuri insegnanti si costruiscono l'immagine della propria professione? Come si sviluppa il processo di professionalizzazione lungo tutta la carriera? Quali sono gli elementi caratterizzanti di questa evoluzione? Si può individuare una pluralità di fasi di evoluzione? I processi evolutivi del futuro insegnante e dell'insegnante esperto sono simili? L'evoluzione della professionalità è legata alla carriera? (Jonnaert, 1993).

In modo più generale, quali fattori (individuali, organizzativi, culturali) influenzano la costruzione delle competenze professionali? Quali sono le condizioni sociali favorevoli? La "cultura insegnante" costituisce un freno o un fattore di sviluppo? La pressione sociale attuale verso la professionalizzazione (pressione che non è senza ambiguità) favorisce l'accrescimento delle competenze professionali o rischia di rinforzare le resistenze?

Sono tutte domande relative ai processi di costruzione delle competenze professionali. Tra i diversi fattori che determinano lo sviluppo di queste competenze, quali sono quelli sui quali si può agire strutturando i programmi di studio e le attività di formazione? Arriviamo così a un terzo insieme di questioni.

3. Come formare a queste competenze professionali?

Quali dispositivi di formazione attivare nella formazione iniziale e nella formazione continua per formare insegnanti professionisti? Quali effetti hanno pro-

dotto alcuni dispositivi di formazione attivati a questo scopo? Quali tipi di attività di formazione possono favorire lo sviluppo di saperi professionali utili? Come formare – nello stesso tempo – insegnanti che sanno agire nella pratica (che possiedono delle routines, degli schemi d'azione efficaci) e professionisti riflessivi capaci di analizzare e di teorizzare le loro pratiche?

Quali sono i dispositivi e le pratiche di formazione che favoriscono l'acquisizione integrata di diverse tipologie di saperi: saperi, saper-fare tecnici, saperi d'esperienza, "saper essere"? Quali pratiche di formazione aiutano lo studente ad entrare contemporaneamente nelle pratiche di professionalizzazione e di personalizzazione? Come le esperienze professionali e umane vissute prima della formazione iniziale influenzano il percorso di strutturazione del sapere professionale? Qual è il posto degli stages e quali ne sono le modalità più efficaci (collocazione, estensione, collegamento con i corsi, convenzioni con istituzioni partner, scelta degli insegnanti di stage)?

Quali condizioni organizzative, materiali, informative e umane possono favorire la professionalizzazione? In modo più particolare, quali sono e quali dovrebbero essere i tipi di intervento privilegiato dei formatori di insegnanti? Quali dovrebbero essere il posto e le modalità della formazione continua?

Quali tipi di saperi possono aiutare gli insegnanti ad agire? Quali possono essere gli apporti di un sapere teorico alla pratica (per esempio, i risultati della ricerca)? Come formare gli insegnanti ed i futuri insegnanti a collegare un sapere teorico con il loro sapere d'esperienza? Come coinvolgere gli insegnanti nello sviluppo di saperi sulle loro competenze professionali? La professionalizzazione è accresciuta dalla partecipazione a ricerche? Se sì, in cosa e a quali condizioni? Le pratiche di ricerca costituiscono un paradigma per un'azione criticamente ripercorsa? Tali questioni, già dibattute a Sherbrooke, non sono ancora dipanate e meritano un approfondimento (Hensler, 1993).

Da un convegno a un'opera

Dodici ricercatori e formatori belgi, canadesi, francesi e svizzeri hanno tentato di rispondere a tre questioni centrali tra quelle qui enunciate. Ciascuno ha sviluppato, in un testo provvisorio di una ventina di pagine, qualche elemento di risposta a ciascuna delle tre questioni. Durante due giornate, il 12 e il 13 settembre 1994, nel quadro degli incontri della rete internazionale di Ricerca in Educazione e Formazione (REF), questi dodici esperti, sulla base di testi letti prima, hanno scambiato i loro punti di vista e li hanno messi a confronto. In una fase successiva, ciascuno ha rivisto il proprio testo in funzione delle osservazioni ricevute, per costituire uno dei dieci capitoli di questo libro¹.

Ogni autore ha risposto alle tre questioni, ma a suo modo, a partire dai suoi

¹ Vogliamo allo stesso modo ringraziare Geneviève De Cock, Violaine Garrez, Frédéric Saussez e Martine Van Herck per la loro attenta rilettura del manoscritto.

programmi di ricerca, dalle osservazioni condotte nel proprio paese, dalle sue proprie pratiche di formazione di insegnanti. Non era possibile né auspicabile raggruppare i testi per ambiti omogenei. Sono presentati nell'ordine alfabetico degli autori.

L'accento su certe questioni, i punti di vista adottati, le esperienze oggetto di relazione possono dare l'impressione di un mosaico. Per aiutare il lettore ad orientarsi, a stabilire dei nessi, tentiamo sommariamente di mettere in rilievo gli apporti specifici di ciascun autore. In conclusione, tratteremo le linee di forza che hanno attraversato i dibattiti e le incertezze che permangono.

Marguerite ALTET propone una riflessione generale sui processi di costruzione dei saperi e delle competenze professionali degli insegnanti. In Francia, profonde revisioni istituzionali a livello di sistemi di formazione degli insegnanti testimoniano il riconoscimento progressivo della loro identità professionale. Sulla base di numerose ricerche, l'autrice definisce la professionalità della funzione come un "processo di razionalizzazione dei saperi messi in atto ma anche come delle pratiche efficaci in situazione". Marguerite Altet definisce l'insegnante come un professionista dell'interazione, con una doppia funzione (nel senso di Leinhardt), che agisce, cioè, sia sul piano didattico di strutturazione e di gestione dei contenuti sia sul piano pedagogico di gestione, regolazione interattiva degli avvenimenti nella classe. Le competenze professionali dell'insegnante si fondano su una pluralità di tipi di saperi: saperi teorici ("sapere da insegnare" e "sapere per insegnare") e saperi pratici ("sapere sulla pratica e sapere della pratica"). I saperi della pratica sono strumenti di sviluppo del sapere analizzare. Quest'ultimo costituirebbe una meta-competenza che permetterà di costruire altre competenze.

Per sviluppare il sapere analizzare, Marguerite Altet propone una formazione dell'insegnante "a partire dalle pratiche e per far riflettere sulle pratiche reali", articolando tre processi e le loro differenti logiche: la formazione, l'azione e la ricerca. Questa interazione permette, fra l'altro, l'analisi e la produzione di saperi pedagogici formalizzati che possono essere trasferiti ad altre situazioni e favoriscono l'adattamento a nuove situazioni.

Simone BAILLAUQUÈS si propone di sondare la questione delle competenze professionali, a partire dal "lavoro delle rappresentazioni" della professione e della formazione dell'insegnante. Simone Baillauquès ricorda che ogni definizione di competenze si fonda su un "modello d'insegnante" e si domanda "come questo nucleo d'ancoraggio delle idee-immagini della professione d'insegnante" permetta un'analisi delle competenze esercitate o da acquisire. Secondo Baillauquès, la rappresentazione "dell'insegnante (ri)conosciuto" influenza le condotte e le competenze dell'insegnante. Simone Baillauquès rileva che, se una molteplicità di lavori ha evidenziato l'impatto delle rappresentazioni sulle "pratiche" e "l'affermazione" di competenze professionali, si conosce meno il ruolo dell'adesione alla "idea e alla pratica di formazione, o a un impe-

Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi

Marguerite ALTET*

In Francia, l'attuazione di un sistema educativo di massa e la modifica del pubblico scolastico che ne è conseguita, come pure la nuova legge quadro sull'Educazione del 1989 che mette "l'alunno al centro del sistema educativo", hanno introdotto un'evoluzione della percezione dei ruoli dell'insegnante.

Inoltre, il Ministero ha intrapreso delle modifiche dei sistemi di formazione: la creazione degli IUFM per formare un corpo unico d'insegnanti, l'importanza che hanno assunto le MAFPEN, che evidenziano come la formazione continua diventi una "priorità" (Bayrou, 1994), corrispondono alla volontà istituzionale di sviluppare una "vera formazione professionale" per tutti (Bancel, 1989) che permetta di costruire una nuova identità professionale in termini di competenze e di statuto "di insegnante-professionista". Si tratta del riconoscimento di una specificità della professionalità insegnante, i professori di scuola elementare, di scuola media inferiore e di liceo diventano "dei professionisti dell'insegnamento e dell'apprendimento", formati all'acquisizione delle competenze necessarie per l'atto di insegnare (al saper-insegnare) e non solamente alla padronanza dei contenuti dell'insegnamento (ai saperi disciplinari), come succedeva nei sistemi di formazione precedenti.

Partendo dalla constatazione di questa evoluzione istituzionale e sociale attuale di professionalizzazione dell'insegnamento, nel senso utilizzato da Perrenoud (1993a), dal "grado di avanzamento di una trasformazione strutturale del mestiere verso una professione", abbiamo sviluppato dei lavori di ricerca sulla professione dell'insegnante e sul processo della costruzione dei saperi e delle competenze professionali degli insegnanti all'interno del CREN, Centro di Ricerche sull'Educazione di Nantes.

Ci è sembrato importante cercare di identificare i modelli che sottendono la professione e, quindi, di interrogare i protagonisti della professione d'insegnante, e i formatori che li preparano ad essa, sui saperi e sulle competenze profes-

* Università di Nantes. (Traduzione: Vittoria Sofia).

sionali che, secondo loro, costituiscono questa attività professionale e su ciò che li ha aiutati a costruire la loro professionalità.

Presenteremo le conclusioni di una ricerca condotta per la DEP (Direzione della Valutazione e della Prospettiva, cfr. Altet, 1993) nell'ambito di uno studio internazionale dell'OCDE riguardante "la qualità degli insegnanti". All'interno di questa ricerca, abbiamo condotto insegnanti, di tutti i livelli dell'insegnamento, a riflettere insieme durante i seminari sulle competenze necessarie al buon esercizio della professione insegnante.

Riassumeremo ugualmente i contributi di una ricerca finanziata dalla MAF-PEN di Nantes (1994) che si sforza di reperire la natura ed i saperi professionali, sviluppati in formazione continua dagli insegnanti e ricercati dai formatori MAF-PEN, "la base delle conoscenze pedagogiche richieste" (Holmes, 1986). La problematica generale si basa sull'identificazione e la costruzione di competenze professionali che questi formatori d'insegnanti, considerati insegnanti-esperti, cercano di sviluppare nei docenti attraverso la formazione che propongono, di vedere come, secondo loro, si costruiscono queste competenze, come le hanno acquisite e come organizzano nelle loro azioni la formazione necessaria all'appropriazione di queste competenze professionali.

Tutti questi lavori poggiano su diverse basi:

- a) i contributi recenti della psicologia cognitiva e lo studio dell'expertise pedagogica (Anderson *et al.*, 1978; Shavelson e Stern, 1981; Leinhardt e Greeno, 1986; Berliner, 1986; Calderhead, 1987; Glaser, 1991);
- b) i lavori, più fenomenologici, su un sapere insegnante legato alle rappresentazioni ed alle situazioni vissute ricavate dalla pratica (Elbaz, 1983; Loden, 1991; Zeichner *et al.*, 1987; Lambert, 1985);
- c) la recente corrente di ricerche di Schön (1983, 1987), Argyris (1974) e Tochon (1993) riguardante l'insegnante esperto;
- d) il paradigma di ricerca riguardante il *teacher thinking*, ma egualmente le riflessioni di Perrenoud (1994i) sulla "capacità di mobilitazione ed aggiornamento dei saperi in azione da parte degli insegnanti" e sull'*habitus*.

La metodologia utilizzata consiste in colloqui semi-direttivi degli attori, insegnanti e formatori, e in una analisi delle loro verbalizzazioni sulle loro pratiche, a partire da simulazioni di casi pedagogici concreti o da analisi di situazioni pedagogiche reali registrate su video.

1. Il modello attuale dell'insegnante professionista

I mestieri dell'insegnamento esistono da molto tempo e si possono reperire antiche concezioni sulla professionalità insegnante e sulla formazione ad essa legata. Perrenoud (1993) ricorda a giusto titolo che gli insegnanti sono e sono sempre stati persone di mestiere, dei "professionisti"; che vi sono dei modelli di

versivi di professionalità insegnante e che la corrente della professionalizzazione descrive semplicemente un processo che si alimenta "quando, nel mestiere, l'attivazione di regole prestabilite cede il posto a delle strategie orientate da obiettivi e da un'etica". Si tratta del passaggio dal mestiere artigianale, ove si applicano delle tecniche e delle regole, alla professione ove si costruiscono delle strategie appoggiandosi su dei saperi razionali e sviluppando la propria expertise dell'azione, assieme alla propria autonomia, in una situazione professionale.

Abbiamo definito l'insegnante-professionista una persona autonoma dotata di competenze specifiche, specialistiche che poggiano su una base di saperi razionali, riconosciuti, provenienti dalla scienza, legittimati dall'Università o di saperi espliciti nati dall'esperienza. Quando nascono da pratiche contestualizzate, questi saperi vengono resi autonomi ed esercitati, vale a dire esplicitati oralmente in modo razionale e l'insegnante sa renderne conto¹.

La professionalizzazione si crea così a partire da un *processo di razionalizzazione dei saperi messi in atto*, ma egualmente a partire da *pratiche efficaci in situazione*. Il professionista sa mettere in atto le proprie competenze in qualsiasi situazione; egli è "l'uomo della situazione", capace di riflettere *durante* l'azione e di adattarsi, di dominare qualsiasi situazione nuova. Il professionista viene ammirato per la sua capacità di adattamento, la sua efficacia, la sua expertise, la sua capacità di riposta e di *adeguamento alla domanda*, al contesto, ai problemi complessi e vari, per "la sua capacità di rendere conto dei propri saperi, dei propri saper fare, delle proprie azioni" (Charlot e Bautier, 1991) e di saperne fornire una *giustificazione*; gli si chiede, inoltre, di saper giocare con le regole e di avere un rapporto con i saperi teorici che non sia reverenziale e dipendente ma, al contrario, critico, pragmatico, perfino opportunista (Perrenoud, 1993b); in poche parole, di essere *autonomo e responsabile*.

È questo il modello di professionalità che sembra sotteso attualmente al processo di professionalizzazione degli insegnanti ed essere predominante. Che cosa implica come competenze a livello di insegnamento e del modello di formazione?

Abbiamo individuato storicamente (Altet, 1991) quattro modelli diversi (o "paradigmi", secondo Paquay, 1994) di professionalità insegnante, dominanti in determinati periodi in Francia, ed i modelli di formazione che li hanno costruiti:

- l'insegnante MAGISTER o MAGO: questo modello intellettualista dell'antichità considerava l'insegnante come Maestro, un Mago che sa e che non necessita di formazione specifica o di ricerca poiché il suo carisma e le sue competenze retoriche sono sufficienti;
- l'insegnante TECNICO: questo secondo modello fa la sua apparizione con le Écoles Normales (scuole per la preparazione all'insegnamento); ci

¹ Tale primato della razionalità viene discusso ampiamente da Tardif e Gaultier (al capitolo 10).

si forma al mestiere attraverso un apprendimento imitativo, basandosi sulla pratica di un insegnante esperto che trasmette il suo saper fare, “i suoi trucchi”; il formatore è un insegnante esperto-modello; le competenze tecniche dominano;

- l’insegnante INGEGNERE, TECNOLOGICO: in questo terzo modello, l’insegnante si basa sui contributi scientifici delle scienze umane; egli razionalizza la propria pratica tentando di applicare la teoria. La formazione è gestita da teorici, specialisti del design pedagogico o della didattica;
- l’insegnante PROFESSIONISTA, ESPERTO-RIFLESSIVO: in questo quarto modello, alla dialettica teoria-pratica si sostituisce un va e vieni tra PRATICA-TEORIA-PRATICA; l’insegnante diventa un professionista riflessivo capace di analizzare le proprie pratiche, di risolvere dei problemi, di inventare delle strategie. La formazione si basa sui contributi degli insegnanti in servizio e dei ricercatori; essa mira a sviluppare nell’insegnante un approccio alle situazioni vissute del tipo AZIONE-SAPERE-PROBLEMA utilizzando congiuntamente pratica e teoria per costruire nell’insegnante capacità di analisi delle proprie pratiche e di metacognizione.

In questi diversi modelli di professionalità, la natura delle competenze professionali e dei saperi-insegnante differiscono; è quindi necessario identificare quali sono le competenze ed i saperi che l’insegnante-professionista mette in gioco, dopo aver prima definito ciò che costituisce la specificità della professione insegnante.

2. La specificità della professione insegnante

L’insegnante-professionista è innanzitutto *un professionista dell’articolazione del processo insegnamento-apprendimento sul campo, un professionista dell’interazione dei significati condivisi.*

Abbiamo definito l’insegnamento un processo interpersonale ed intenzionale, che utilizza essenzialmente la comunicazione verbale, il discorso dialogico finalizzato, come mezzo per provocare, favorire, far riuscire l’apprendimento in una situazione data; si tratta di una *pratica relazionale finalizzata* (Altet, 1994). Poiché insegnare significa fare apprendere. Senza la finalità di apprendimento, l’insegnamento non esiste; ma si tratta di far apprendere attraverso la comunicazione e la messa in situazione. L’insegnante è un professionista dell’apprendimento, della gestione delle condizioni di apprendimento e della regolazione interattiva in classe.

La difficoltà dell’atto di insegnare è che non può essere analizzato unica-

mente in termini di obblighi di trasmissione di contenuti e di metodi definiti a priori, poiché saranno la comunicazione verbale in classe, le interazioni vissute, la relazione, la varietà delle azioni sul campo che permetteranno o non permetteranno ad allievi diversi di apprendere ad ogni intervento. Le informazioni da trasmettere sono infatti regolarmente modificate in funzione delle reazioni degli alunni, dell’evoluzione della situazione pedagogica e del contesto. Ciò che costituisce la specificità dell’insegnamento, è che si tratta di un “lavoro interattivo” (Tardif J., 1992). Per questo motivo, l’insegnamento può essere anche concepito come un processo di trattamento dell’informazione e di presa di decisioni in classe, in cui il polo della dimensione relazionale e della situazione vissuta in un determinato contesto con chi apprende è importante quanto il solo sapere. Proprio per questo motivo, al modello del triangolo pedagogico insegnante-alunni-sapere, preferiamo un modello dinamico di situazione insegnamento-apprendimento che comporta quattro dimensioni in interazione reciproca: alunni-insegnante-sapere-comunicazione (Altet, 1994).

È in questo vissuto interattivo di comunicazione, in situazione contestualizzata, complessa, incerta di insegnamento-apprendimento finalizzato, con determinati allievi che si realizzano i compiti dell’insegnante. Da lì nascono le difficoltà a definire interamente i compiti, a prevederli tutti in anticipo. L’insegnante può pianificare, preparare il proprio intervento, ma rimane sempre la parte “avventura” legata agli imprevisti provenienti dalle azioni sul campo e dalle reazioni degli alunni, il che rende necessaria una miriade di prese di decisioni, una mobilitazione dei saperi nell’azione, financo una modifica delle decisioni nell’azione in classe.

Ciò che costituisce la specificità dei compiti d’insegnamento è il fatto che essi coprono due campi di pratiche diverse ma interdipendenti: da un lato, quello della gestione dell’informazione, della strutturazione del sapere da parte dell’insegnante e della appropriazione da parte dell’alunno, campo questo della *Didattica*, e dall’altro lato il campo del trattamento e della trasformazione dell’informazione trasmessa in Sapere dell’alunno attraverso la pratica relazionale e le azioni che l’insegnante realizza per creare condizioni di apprendimento adeguate, campo questo della *Pedagogia*.

La Pedagogia concorre alla trasformazione dell’informazione in Sapere attraverso gli scambi cognitivi e socio-affettivi messi in opera dal professore grazie ad interazioni, ad azioni a ritroso, aggiustamenti, adattamenti interpersonali e messa in situazione in classe durante il tempo reale di intervento. Come scrive Tochon (1998b), “il fatto pedagogico riguarda l’organizzazione della relazionale sociale delle conoscenze e la gestione del gruppo-classe”. Si svolge durante il “tempo sincronico” dell’insegnamento, mentre il fatto didattico è nell’ordine della “diacronia”, del tempo fittizio dell’anticipazione dei contenuti. Si può quindi parlare “di una doppia agenda dell’insegnante” per riprendere la formula di Leinhardt (1986); in effetti, nella sua pratica in classe, ogni insegnante svolge due funzioni unite e complementari, esplicando compiti diversi:

- una funzione didattica di strutturazione e di gestione dei contenuti;
- una funzione pedagogica di gestione, di regolazione interattiva degli eventi in classe.

Questi due campi di pratiche *si articolano in maniera funzionale* quando l'insegnante agisce in situazioni complesse e mobilita saperi e competenze professionali molteplici e diversificati di cui occorre identificare la natura per tentare di evidenziarne il funzionamento. Come s'intrecciano saperi ed azioni nel lavoro professionale dell'insegnante? I saperi professionali sono saperi SULL'azione, dei saperi D'azione o dei saperi IN azione? Questi saperi professionali sono "delle conoscenze-in-atto del soggetto" per riprendere la formula di Vergnaud (1991) o delle risorse cognitive pronte per l'azione grazie a "schemi di pensiero" o "habitus" che articolano più schemi (come suggerisce fortemente Perrenoud, 1993b)?

Questa è la questione, oggetto di questo simposio, che affronteremo.

3. Le competenze ed i saperi dell'insegnante-professionista

Con "competenze professionali", intendiamo l'insieme dei saperi, dei saper-fare, dei saper-essere, ma anche il fare e l'essere necessari all'esercizio della professione di insegnante; riprendiamo la definizione data da Anderson (1986) "conoscenze, abilità ed attitudini necessarie per assicurare i compiti ed i ruoli dell'insegnante"; queste competenze sono quindi di ordine cognitivo, affettivo, conativo, ma anche pratico. Esse sono doppie: di ordine tecnico e didattico nella preparazione dei contenuti, di ordine relazionale, pedagogico e sociale nella gestione delle interazioni in classe.

Il sapere è una nozione polisemica; riprenderemo la definizione generale data da Beillerot (1989 e 1994): "ciò che, per un soggetto, è acquisito, costruito, elaborato attraverso lo studio o l'esperienza". Per differenziare *sapere da conoscenza*, abbiamo adottato la distinzione proposta da Legroux (Altet, 1994) tra informazione, sapere e conoscenza:

- l'*informazione* è "esterna al soggetto e di ordine sociale";
- la *conoscenza* è "integrata al soggetto e di ordine personale".

Il *sapere* si situa "tra i due poli", in interfaccia o, secondo Lerbert (1992) in "uno spazio interfacciale tra la conoscenza e l'informazione". Il sapere si costruisce nell'interazione tra conoscenza ed informazione, nella mediazione tra soggetto e ambiente ed attraverso la mediazione stessa.

Nell'insegnamento, le competenze ricoprono dei saperi plurali messi in opera nella pianificazione, nell'organizzazione, nella preparazione cognitiva della scena didattica e nell'esperienza pratica frutto delle interazioni in classe.

Le tassonomie dei saperi dell'insegnante sono numerose e variano a seconda

dei paradigmi di ricerca e delle discipline che le hanno costruite (filosofia, psicologia o etnologia). Tutte le categorie proposte circa la natura della conoscenza degli insegnanti testimoniano *una pluralità di saperi insegnanti*: saperi teorici e saperi pratici, saperi consci che preparano e guidano l'azione, ma anche sapere impliciti, saperi d'esperienza, routine automatizzate, saperi interiorizzati che intervengono nelle improvvisazioni o nelle decisioni interattive nell'azione.

I lavori delle scienze cognitive hanno permesso di sviluppare una corrente di ricerche sul "pensiero degli insegnanti"; i modelli di trattamento dell'informazione e particolarmente la distinzione fatta da Anderson fra tre tipi di sapere: il sapere dichiarativo ("sapere che"), il sapere procedurale ("sapere come") ed il sapere condizionale o contestuale ("sapere quando e dove") permettono di reperire le diverse forme che assumono i saperi insegnanti e di descrivere le tappe della loro trasformazione soprattutto nella pianificazione per esplicitare le procedure di un'azione resa automatica dalla routine. Questo approccio cognitivista ha contribuito a meglio discernere i processi di decisione degli insegnanti, essendo l'insegnamento assimilato ad un'attività di risoluzione di problemi complessi, attraverso ragionamenti induttivi o deduttivi (Charlier, 1989; Tochon, 1993; Altet, 1993). Esso non permette, invece, di reperire la natura dei saperi sottesi ai processi decisionali. Gli algoritmi, gli euristici, le regole d'azione, i piani razionali prestabiliti non sembrano poter rendere conto dell'adattamento dell'insegnante nel corso dell'azione, di fronte ad una situazione pedagogica sempre singolare, incerta ed assai complessa. L'insegnante non è un decisionista. Tochon mostra che l'insegnante utilizza dei ragionamenti flessibili, analogici, intuitivi o "abduktivivi"; "l'abduzione riguarda i risultati dell'istinto, dell'introspezione o dell'intuizione". Per Tochon, la ricerca dovrebbe orientarsi verso uno studio "delle caratteristiche importanti della pratica professionale che non deriverebbe dal pensiero logico ma dalla produzione di idee nuove, dall'immaginare soluzioni originali per situazioni paradossali". Egli prende l'esempio di un medico che per fare una diagnosi utilizza dei casi specifici costruiti attraverso l'esperienza e dà prova di soluzioni originali.

Un altro modello concettuale, quello del "praticante riflessivo" di Schön (1983) caratterizza il pensiero del professionista-esperto come *una riflessione in azione*, fondata su delle cognizioni implicite incastonate nella situazione che il professionista è incapace di descrivere. È l'opposto di una *riflessione sull'azione* che si situa, essa, prima o dopo l'azione ed è fondata su delle conoscenze esplicite.

Altri approcci accordano uno spazio più grande ai saperi professionali nati dall'esperienza pratica. La corrente fenomenologica che descrive l'esperienza vissuta dell'insegnante mostra che la conoscenza pratica dell'insegnante sarebbe indissociabile dal suo vissuto personale; i saperi professionali si sviluppano anche sul campo, nella pratica professionale, attraverso la costruzione singolare di senso; si tratta, secondo Tochon (1991), di "saperi strategici", a mezza via tra il cognitivo e l'affettivo oppure di "saperi prammatici", secondo Tardif (1993b); "i saperi degli insegnanti non corrispondono ad una conoscenza, nel senso usua-

le del termine; fanno piuttosto riferimento a delle rappresentazioni concrete, specifiche, “pratiche” orientate al controllo delle situazioni, alla soluzione di problemi, alla realizzazione di obiettivi in contesto. In poche parole, si tratta di saperi prammatici, cioè, nel senso primo della parola, di saperi forgiati a contatto “delle cose stesse”, vale a dire delle situazioni concrete del mestiere di insegnante”.

Come si costruiscono questi saperi attraverso l’esperienza pratica? Le verbalizzazioni degli insegnanti sulle loro azioni e le loro spiegazioni ci informano sulla natura di questo tipo di saperi.

Proponiamo, per quanto ci riguarda, la seguente tipologia di saperi:

1. I SAPERI TEORICI, nell’ordine del dichiarativo, tra i quali si possono distinguere:
 - i *saperi da insegnare*, saperi disciplinari, saperi formati dalle scienze, e saperi didattizzati da fare acquisire agli alunni, saperi costituiti, esterni;
 - i *saperi per insegnare*, saperi pedagogici sulla gestione interattiva in classe, saperi didattici nelle diverse discipline, saperi della cultura insegnante.

Questi saperi teorici sono indissociabili.

2. I SAPERI PRATICI nati dalle esperienze quotidiane della professione, contestuali, acquisiti sul campo, chiamati anche saperi empirici o saperi d’esperienza. Anche qui ci sembra di dover fare una distinzione, riprendendo le categorie della psicologia cognitiva:
 - i *saperi sulla pratica*, saperi procedurali sul come fare, saperi formalizzati;
 - i *saperi della pratica* che corrispondono ai saperi d’esperienza, ai saperi nati dall’azione riuscita, ai saperi della prassi, e ai saperi condizionali di Sternberg (1985) (sapere quando e dove): il saperi fare, saperi d’azione sovente impliciti. Il sapere dell’insegnante professionista, che permette di distinguere il principiante dall’esperto, si situa a questo livello.

Per comprendere come l’insegnante mobiliti questi saperi che, per la maggior parte del tempo, rimangono inconsci, diversi autori hanno introdotto un concetto, quello di operatore, di schema di pensiero, “un utensile cognitivo” operativo; lo schema per Vergnaud “è quanto permette all’azione di essere operativa”.

L’approccio di Malglaive (1990) ci aiuta a comprendere le interazioni tra i diversi tipi di saperi e l’azione. Tra i saperi teorici, i saperi procedurali, i saperi pratici, ed i saper-fare, Malglaive propone “il sapere in uso” che articola i diversi saperi nell’azione. Egli utilizza il concetto di “SRT, Sistema di Rappresentazione e di Trattamento”, preso in prestito da Hoc (1987), per rappresentare le operazioni cognitive che articolano i saperi e l’azione messi in opera nelle pratiche

professionali; gli SRT corrispondono “a una interiorizzazione degli ambiti di compiti con i quali il soggetto è stato confrontato e nei quali ha sviluppato la sua attività”.

Ma qual è la funzione di questi diversi saperi nell’azione? Qual è il *rapporto funzionale di questi saperi con l’azione*? Qual è l’interdipendenza dei saperi e dell’azione, la loro articolazione? Si ritrova la domanda di Piaget (1974b): come può il soggetto “riuscire in pensiero” dopo aver “compreso in azione”? Sembra che i saperi di base utilizzati in una azione si sviluppino nel corso della trasformazione di un’esperienza e di una performance in saperi nuovi, saperi della pratica che permetteranno al soggetto di adattarsi alla situazione.

Nessuna forma di conoscenza può essere ridotta ad un sapere dichiarativo, o procedurale, o condizionale. Come scrive Pieters (1994), “Quando si conosce qualcosa, si possono conoscere non solo delle informazioni di fatto (sapere dichiarativo), ma anche come si può utilizzare questo sapere in determinati processi o routine (sapere procedurale); si può anche comprendere quando e dove questo sapere può essere applicato (sapere condizionale)”.

Nei saperi legati all’azione, un’altra dimensione interviene, è la dimensione *Adattamento alla situazione*: il sapere della pratica è costruito nell’azione per essere efficace; è contestualizzato, incarnato, finalizzato; è un sapere adattato alla situazione. Questa capacità di adattamento del sapere si costruisce a partire dall’esperienza vissuta, con l’ausilio di percezioni ed interpretazioni fatte in situazioni vissute precedentemente.

La costruzione del sapere della pratica ed il suo transfert sembrano avvenire attraverso l’articolazione di due dimensioni: la dimensione dei saperi esistenti e la dimensione “adattamento di questi saperi all’azione” e ciò a due livelli: a livello delle routine interiorizzate, inconscie, oppure a livello conscio degli schemi. Pieters (1994) propone il seguente modello di sintesi dell’utilizzazione del sapere:

Tabella 1: *Funzioni del sapere in un compito* (secondo J.M. Pieters, 1994)

	sapere dichiarativo (come funziona?)	sapere procedurale (come farlo?)	sapere condizionale (come decidere cosa fare e quando?)
- AUTOMATISMO - EXPERTISE DI ROUTINE - RAPPRESENTAZIONE DICHIARATIVA	incapsulamento sapere rudimentale	esperienza trasformazione in routine	transfert vicino
- SCHEMI INDUTTIVI - EXPERTISE ADATTIVA - RAPPRESENTAZIONE INTEGRATA (compiled)		incapsulamento	transfert lontano flessibilità cognitiva

Questo modello può rendere conto dell'utilizzazione dei saperi della pratica. Questi saperi sono dei *saperi d'integrazione*. L'insegnante raccoglie molti elementi della situazione per adattarsi e agire. Ora, questa articolazione dei saperi e l'adattamento nell'azione si fanno implicitamente e necessitano di un atto di riflessione del professionista sulle sue azioni stesse.

Per questo motivo, noi utilizziamo il concetto di *saperi intermediari* per analizzare, leggere, denominare e teorizzare le pratiche; sono concetti operativi per *verbalizzare le pratiche*, che noi chiamiamo dei *saperi-strumenti*, descrittori della pratica; questi strumenti permettono di sviluppare una competenza chiave: il *saper analizzare*, vera *metacompetenza* che permette di costruire le competenze professionali.

Il modello dell'insegnante "esperto-decisore" non si adatta alla descrizione di una professione che è innanzitutto una pratica relazionale che necessita di interazioni multiple e che subisce costrizioni provenienti dalla situazione e incertezze permanenti provenienti dalle reazioni degli altri attori. Ora, l'esperienza di queste costrizioni e di queste situazioni è formatrice: solo lei permette all'insegnante di sviluppare degli habitus (vale a dire delle disposizioni acquisite nella pratica effettiva ed attraverso di essa) che gli permetteranno proprio "di fare fronte alle costrizioni ed alle cose imponderabili del mestiere" (Tardif, 1993a). Un lavoro sull'habitus attraverso il "saper analizzare" formerà l'insegnante a prendere coscienza di ciò che fa, lo "formerà alla lucidità" (Perrenoud, cfr. capitolo 9).

4. Una formazione all'analisi delle pratiche ed alla riflessione

I risultati delle due ricerche DEP e MAFPEN presentate all'inizio del capitolo convergono su un certo numero di punti:

- a) la formazione deve "partire dalla pratica" e "fare riflettere sulle pratiche effettive"; essa si propone di "chiarire le pratiche attraverso la meditazione di un'intervista, di una esplicitazione";
- b) gli insegnanti ed i formatori hanno acquisito i loro saperi professionali "sul campo, nell'azione, con i propri mezzi, attraverso la loro esperienza". I saperi professionali usciti dalle loro pratiche sembrano loro essenziali. La formazione iniziale li "ha iniziati" al mestiere, ma la loro professionalità si è costruita progressivamente attraverso le loro esperienze pratiche, attraverso loro stessi. Qualunque sia la formazione iniziale ricevuta (e le forme sono assai diverse), gli insegnanti mettono in primo piano l'influenza prioritaria della loro formazione pratica, che ha fatto loro acquisire "una conoscenza di ciò che bisogna fare e far fare": ad esempio, il ricorso all'esperienza vissuta, la conoscenza profonda di situazioni, le immersioni nel mestiere, gli stages di osservazione presso altri colleghi, le iniziative pedagogiche testate, le innovazioni. Per loro, la formazione

professionale è una costruzione personale che si appoggia su azioni quotidiane nelle classi, seguite da riflessione e da analisi su di esse, condotte con un formatore, un tutor o con gli altri tirocinanti, loro pari. La professionalità si costruisce nell'esperienza e nella pratica sul campo, ma con l'aiuto di un mediatore che facilita la presa di coscienza e di conoscenza, partecipa all'analisi delle pratiche, in un modo di procedere di co-formazione (Altet, 1994);

- c) i formatori dicono che "mancano loro i mezzi per analizzare le pratiche e le situazioni" e che i concetti prodotti dalla ricerca didattica e pedagogica sembrano poterli aiutare ad esplicitare le loro azioni.

Tuttavia, i saperi pedagogici sono spesso empirici. Come formalizzare i saperi nati dalla pratica? Attraverso quali mezzi di formalizzazione? Come rendere esplicite le pratiche per costruire le competenze professionali degli insegnanti?

I dispositivi di *analisi delle pratiche e la ricerca* riguardante il processo insegnamento-apprendimento ci sembrano due modi di procedere che permettono la costruzione della professionalità attraverso lo sviluppo di una metacompetenza: il saper analizzare.

Nella presentazione di una ricerca sull'articolazione del processo insegnamento-apprendimento (Altet, 1994), abbiamo dato qualche esempio di mezzi concettuali, nati dalle ricerche pedagogiche sulle variabili del processo insegnamento-apprendimento, che sono dei descrittori della pratica insegnante: funzioni degli atti pedagogici, episodi di comunicazione, modalità di aggiustamento. La specificità di questi saperi sta nel fatto che sono stati prodotti da un ricercatore universitario che è anche un formatore di insegnanti, vale a dire "della professione". I saperi per leggere la pratica non possono essere costruiti che dagli insegnanti o dai ricercatori che conoscono la pratica professionale.

Per noi è, *infatti, l'articolazione dei processi azione/formazione/ricerca e delle loro tre logiche eterogenee* che permette, con l'analisi, la produzione dei saperi pedagogici formalizzati (vedi figura 1).

L'*analisi delle pratiche* è un modo di procedere nella formazione centrato sull'analisi e la riflessione su pratiche vissute; essa produce dei saperi sull'azione e formalizza dei saperi d'azione. Si può condurre con l'ausilio di dispositivi di mediazione, videoformazione, verbalizzazioni a partire da domande o colloqui di approfondimento che favoriscono le formulazioni, la presa di conoscenza e di coscienza.

Il percorso di formazione pratica-teoria-pratica si alimenta così con dei saperi intermediari per nominare, leggere, mettere a distanza le pratiche, situazioni, interazioni pedagogiche, i mezzi di formalizzazione e di appropriazione del reale prodotto dalla ricerca.

La formazione centrata su di una pratica che si analizza nei dispositivi di *Analisi di pratiche* (Altet, 1994), serve ai praticanti ed ai formatori ad esplicita-



Figura 1: Articolazione dei processi azione, formazione e ricerca (Altet, 1994)

re dei saperi della pratica, a formalizzare dei saperi sulla pratica, a partire dal confronto sulle loro esperienze come pure dall'aiuto degli strumenti di formalizzazione costruiti dalla Ricerca: *Azione/Formazione/Ricerca* sono articolate.

Costruendo degli strumenti concettuali per nominare, per leggere le pratiche e le situazioni, razionalizzando dei saperi pedagogici che divengono saperi della pratica di cui si è presa coscienza, la logica della Ricerca fatta dai ricercatori e dai praticanti può incontrare la logica dell'Analisi di pratiche in formazione nei dispositivi che partecipano alla costruzione di un Sapere-analizzare le pratiche e le situazioni; questa metacompetenza favorisce la costruzione delle competenze dell'insegnante-professionista.

Questi saperi pedagogici, saperi formalizzati della pratica, intermediari tra i saperi scientifici ed i saperi pratici non consci, ricoprono numerose dimensioni:

- una *dimensione euristica*, perché aprono delle piste di riflessione teorica e di concezione nuova;
- una *dimensione di problematizzazione*, perché permettono di estendere la problematica, di porre e di determinare dei problemi;
- una *dimensione strumentale*: saperi-strumenti, griglie di lettura, sono dei saperi strumentali, dei descrittori di pratiche e di situazioni che aiutano a razionalizzare l'esperienza pratica;
- una *dimensione di cambiamento*, perché questi saperi creano delle *nuove rappresentazioni*, e, attraverso di esse, preparano il cambiamento. Sono

dei saperi nuovi *regolatori dell'azione*, che si sforzano di inquadrare il problema posto o di modificare le pratiche e, con queste, gli strumenti di cambiamento.

Per quanto riguarda il loro valore epistemologico, *si possono distinguere due fonti di validità per questi saperi*:

- una validità *a priori* nel modo rigoroso di procedere nell'investigazione;
- una validità *a posteriori* attraverso il transfert, quando questi saperi contestualizzati sono trasferiti da altri praticanti a nuove situazioni e corroborati. Questi saperi pedagogici organizzati e formalizzati sono allora trasferibili e trasmissibili in un discorso argomentato. La riflessione sui saperi professionali e la loro esplicitazione permettono all'insegnante di inventare delle proprie norme strategiche, che si adattano ai contesti, agli allievi, alla situazione incontrata e di renderne conto. Essi costituiscono allora la "ragione pedagogica" identificata da Gauthier (1993b) e possono essere paragonati ai saperi della giurisprudenza, che permettono dei giudizi sulle azioni condotte a partire da casi identificati, come propongono Tardif e Gauthier (al capitolo 10).

Se l'insegnante-professionista ha sostituito l'insegnante decisionista, la formazione non può più consistere in una modellizzazione di decisioni, ma dovrebbe piuttosto proporre dei dispositivi diversificati e complementari che sviluppino il saper-analizzare, il saper-riflettere, il saper-giustificare, attraverso un lavoro dell'insegnante sulle proprie pratiche e le proprie esperienze (vedi figura 2). Sono queste metacompetenze che permettono all'insegnante di costruire le proprie competenze di adattamento, caratteristiche dell'insegnante-professionista.

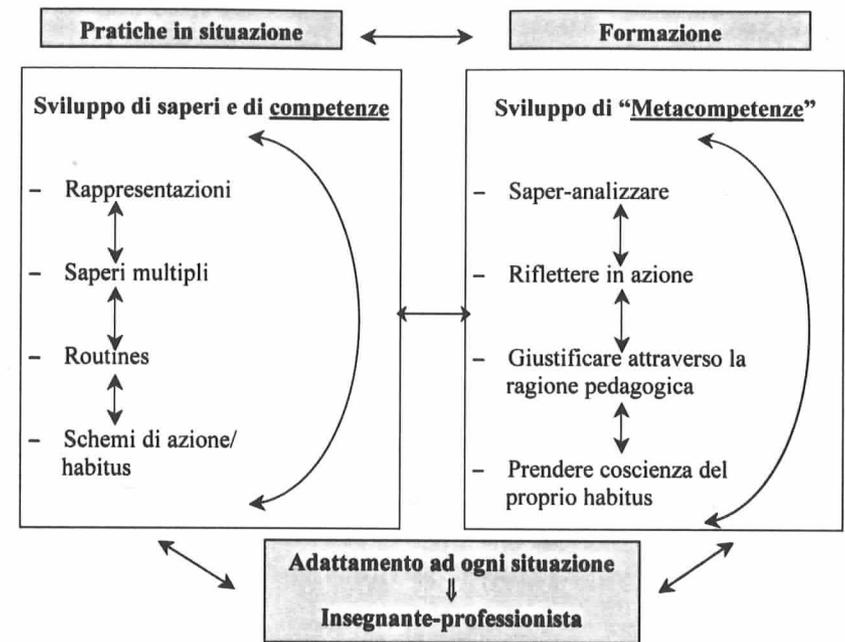


Figura 2: Il saper-analizzare, il saper-riflettere e il saper-justificare al centro della formazione dell'insegnante-professionista capace di adattarsi (Altet, 1995)

Tracce di habitus?

PATRIZIA MAGNOLER

Abstract: *Studying the teacher professionalizing process in the last decades stressed how important the practice analysis and the reflection are. But practices reveal a complex elusive world, that is strictly related with the subjects. Each of them has an Habitus, that provides stability, fixes change spaces and evolves together with the subject private and professional life. The training is a process that points at building an always-changing learning. It needs to work towards the subject awareness, the research of the habitus functioning, in order to support the subjects to understand them and their reality. This paper opens with a theoretical introduction about the concept of habitus. Then, the teacher habitus will be explored, both through the definitions of some paths and through the design of dispositifs, that give us the chance to find the habitus traces in teacher thinking and actions.*

Riassunto: *Lo studio del processo di professionalizzazione dell'insegnante, sviluppato negli ultimi decenni, ha messo in luce l'importanza dell'analisi e della riflessione sulla pratica. Ma le pratiche sono la manifestazione di un mondo complesso, inafferrabile, che è parte strutturata della persona che agisce. Ogni soggetto ha un habitus che assicura stabilità e decide gli spazi di cambiamento, che si sviluppa e si evolve insieme alla vita privata e professionale dell'individuo. La formazione, processo che mira a costruire un apprendimento trasformativo continuo, ha la necessità di operare nella direzione della consapevolezza soggettiva, nella ricerca del funzionamento dell'habitus per aiutare i soggetti a comprendere se stessi in dialogo con la realtà.*

Nel presente contributo, dopo un'introduzione teorica sul concetto di habitus, si propone un' esplorazione dell'habitus dell'insegnante, sia attraverso la definizione di alcune traiettorie, sia attraverso la predisposizione di dispositivi che consentano di trovarne le tracce nel pensiero e nell'agire.

Parole chiave: *habitus, competenza, formazione, professionalità, insegnante.*

Introduzione

Nella società attuale, caratterizzata da veloci cambiamenti culturali, economici e tecnologici, emerge la necessità di formare soggetti capaci di costruire strategie contestualizzate per risolvere insolite situazioni proble-

matiche. Si parla quindi del professionista come figura chiave per l'innovazione, e della professionalità come condizione necessaria per affrontare problemi sempre diversi in modo consapevole. Al professionista vengono riconosciute l'autonomia, la responsabilità, un sapere esperto specifico, un'etica. Inoltre, gli si richiede la capacità di gestire il proprio processo di professionalizzazione, ovvero il costruire un "sapere d'esperienza" continuamente implementabile e da utilizzare in modo flessibile. La sua competenza si alimenta delle risorse maturate in contesti formali, non formali e informali, fortemente connesse e integrate fra loro, che danno origine ad un sapere nascosto, implicito ma di fondamentale importanza.

L'insegnante può essere considerato un professionista? Con l'autonomia scolastica e la conseguente valorizzazione delle diversità culturali presenti sul territorio nazionale, il ruolo dell'insegnante ha assunto una propria poliedricità, necessaria per costruire progetti in contesto. La progettazione dell'insegnamento richiede una maggiore azione interpretativa, dato il venir meno di una stabilità di valori e di routine socialmente riconosciute che permeavano la scuola fino ad alcuni decenni fa. Le ragioni delle pratiche trovavano, in passato, una giustificazione nella mission della scuola, istituzione che proponeva un progetto sociale e politico riconosciuto. Oggi sono gli insegnanti, l'organizzazione e il suo responsabile che decidono l'identità della singola scuola, pur nel rispetto delle indicazioni generali. Maggiore autonomia comporta non solo libertà, ma fundamentalmente una responsabilità, anch'essa prodotto di un intreccio tra aspetti personali e professionali. L'insegnante come professionista va visto quindi nella sua complessità, nella sua stabilità e contemporanea mutevolezza, va osservato per comprendere come nascono e si modificano i pensieri e le pratiche.

Vari autori hanno sottolineato l'importanza che assumono, nella definizione delle scelte e dei comportamenti, le credenze (Shulman, 1987), la conoscenza tacita (Polanyi, 1979), la filosofia educativa (Seldin, 2004), i processi di mediazione sull'oggetto culturale in base a personali e soggettive interpretazioni e ricostruzioni (Damiano, 2006), le concezioni e le prospettive di significato (Mezirow, 2003). Partendo da questi studi sono stati elaborati i dispositivi formativi proposti nell'ultimo ventennio.

1. L'habitus

Un concetto, che si connette con quanto precedentemente affermato, è quello di *habitus*. Nella definizione bourdieusiana (1980), «esso viene de-

finito come principio non scelto di tutte le scelte», che si forma in base a «condizionamenti associati ad una classe particolare di condizioni di esistenza, si dà come sistema di disposizioni durature e trasmissibili, strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti, cioè in quanto principi generatori e organizzatori di pratiche e rappresentazioni che possono essere oggettivamente adatte al loro scopo senza presupporre la posizione cosciente di fini e la padronanza esplicita delle operazioni necessarie per raggiungerli, oggettivamente “regolate” e “regolari” senza essere affatto prodotte dall’obbedienza a regole e, essendo tutto questo, collettivamente orchestrate senza essere prodotte dall’azione organizzatrice di un direttore d’orchestra» (Bourdieu, 1980, 84).

L’*habitus* si manifesta in un

«sistema di disposizioni durevoli e trasponibili che, integrando tutte le esperienze passate, funziona continuamente come una matrice di percezioni, di apprezzamenti e di azioni, e rende possibile lo svolgimento di compiti infinitamente differenziati, grazie ai transfert analogici di schemi che permettono di risolvere i problemi della stessa forma» (Bourdieu, 1972, 178-179).

Nell’ultimo decennio il concetto di *habitus* è stato recuperato da Perrenoud (1996) che ha evidenziato il ruolo fondamentale nella pratica professionale, delle concezioni, degli schemi, delle routine; essi ritornano continuamente nei comportamenti, specialmente quando le risposte agli stimoli del contesto devono essere fornite in tempo reale, come accade in molte professioni impegnate nel sociale-educativo. Per chiarezza concettuale, si intende lo schema come «l’organizzazione invariante della condotta per una classe di situazioni date» (Vergnaud, 1990, 136). Le routine sono le procedure decise dal professionista sia in base alla propria personalità, sia al contesto nel quale interviene per controllare e coordinare le sequenze specifiche di comportamento (Tochon, 1993); possono essere frutto di un senso comune o di una rivisitazione delle pratiche in funzione dell’efficacia (Damiano, 2006).

Perrenoud afferma anche che l’*habitus* è direttamente collegato alla microregolazione delle azioni, delle scelte e porta in luce l’aspetto di relazione che esiste fra aspetti macro (es. la struttura degli schemi) e quelli micro, come la gestione di uno sguardo, la produzione di una frase.

La professionalità rimanda però non solo ad una serie di conoscenze e abilità, ma anche e soprattutto alle competenze, manifestazione del capitale umano. L’*habitus* ha un ruolo fondamentale anche nel processo di mobilitazione delle risorse, così come afferma lo studioso ginevrino.

«Si intravede anche un collegamento con i lavori su tranfert e le competenze, che mettono l'accento sui processi di mobilitazione di risorse cognitive che rimangono largamente inconscie, se non nella loro esistenza, almeno nel loro funzionamento. Questa "alchimia", di cui parla Le Boterf (1994), non è altro che il funzionamento dell'*habitus* che, di fronte a una situazione, prende in carico una serie di operazioni mentali che assicurano l'identificazione delle risorse pertinenti, la loro eventuale trasposizione, la loro mobilitazione orchestrata per produrre un'azione adeguata. L'alchimia è strana perché "la grammatica generatrice delle pratiche" non è una grammatica formalizzata» (Perrenoud, 2000).

L'*habitus* non è disgiungibile quindi dalla competenza, ne costituisce la "grammatica generatrice mai formalizzata". L'impossibilità di rendere esplicito tutto il tacito presente in ogni soggetto impegnato in un compito professionale non deve far desistere dal ricercarne almeno le tracce lasciate da pensieri e azioni, da strutture rese visibili nelle pratiche, al fine di assumerle in un'ottica di apprendimento trasformativo.

2. L'*habitus* come complessità

Per cercare le tracce dell'*habitus*, non certamente riconducibile ai soli comportamenti visibili, può essere utile riprendere i principi di intelligibilità dei sistemi complessi (dialogico, ricorsivo, ologrammatico), enunciati da Morin (1987) e fra loro sempre interrelati. L'agire professionale è un amalgama sempre indefinito e sempre rinnovabile che si manifesta in una regolazione continua, in una distribuzione di importanza a seconda delle situazioni e dei contesti. Regolare è far dialogare degli opposti, accostare, separare, nella continua ricerca di equilibrio. Ecco che il principio dialogico può aiutare ad esplorare talune polarità che entrano in gioco nelle situazioni professionali.

La ricorsività rimanda ad un processo di costruzione, a strutture che progressivamente prendono forma, che vivono continuamente stati di stabilità e di decostruzione, in un processo interdipendente.

Infine, il concetto di ologramma porta ad una visione in cui nulla è casuale, ma dipende dalle interrelazioni diacroniche e sincroniche della parte con il tutto e del tutto con la parte. Vi è una unità composta da mille diverse unità in cui ciascuna parte è rappresentazione di senso e non di singoli significati.

2.1 Il principio dialogico

Il principio dialogico «può essere definito come l'associazione complessa (complementare, concorrente, antagonista) di istanze, "necessarie insieme" all'esistenza, al funzionamento e allo sviluppo del fenomeno organizzato» (Morin, 1989, 112). Secondo l'autore la nostra mente/cervello obbedisce in modo dialogico a principi/regole bio-antropologici che governano la conoscenza umana e derivano da una cultura sociale impressa nelle menti/cervelli dei suoi membri, da processi di elaborazione che si nutrono dell'esperienza individuale. Riprendendo sempre Morin, il cervello umano, macchina iper-complessa, si nutre di interazioni fisico-chimiche, è biologico nella sua organizzazione e totalmente umano nelle sue attività pensanti e coscienti (Morin, 1989, 98). Il principio dialogico evidenzia anche la presenza di continue disfunzioni quali i blocchi, le regressioni, gli smarrimenti che possono però essere anche fonti per il superamento degli ostacoli e origine delle invenzioni. La persona si sviluppa tra emozioni e ragionamenti, tra pensieri e azioni, intuizioni e razionalità, smarrimenti e ricostruzioni per trovare un proprio modo di essere nel mondo.

Una "prima dialettica è individuabile tra corpo e mente", necessaria a costruire una modalità per entrare in relazione con l'esterno, per modificarlo e contemporaneamente per modificare se stesso, per apprendere. La realtà, la situazione non esiste in quanto tale, ma come risultato di processi interpretativi soggettivi (Perrenoud, 2001; Mezirow, 2003) che guidano un "come vedere il mondo", su che cosa fermare l'attenzione classificando gli elementi in esso presenti. Progressivamente si formano ricordi, schemi, valori, routine che si confermano o modificano. Ne emerge un'esperienza che si manifesta attraverso abitudini, attitudini, posture, saperi o, ancor meglio, in una «conoscenza dell'esperienza, dalla quale ricaviamo, da un lato, la nostra capacità pratica e, dall'altro, un giudizio sulla prassi di questa capacità» (Krais, Gebauer, 2009, 26). Il senso pratico, ovvero la capacità dell'*habitus* di generare comportamenti conformi agli ordini sociali, «non è altro che necessità sociale divenuta natura, trasformata in schemi motori e in reazioni corporee automatiche» (Bourdieu, 1980, 127). L'*habitus*, in quanto esperienza del mondo sociale incorporata dal soggetto, si riversa nei corpi e si manifesta nei gesti, nelle usanze e nelle posture. Il corpo non è il semplice mezzo in cui si esprime l'*habitus*, ma, in quanto deposito dell'esperienza sociale, ne è parte fondamentale. Il sociale viene esperito e si trasforma diventando costruzione propria del soggetto, unica e inimitabile.

Ecco quindi una “seconda dialettica, fra il passato e il presente-futuro”. L’habitus ha una funzione di mediazione, fra la potenza e l’atto, fra ciò che è possibile nella persona e ciò che effettivamente realizza, e stabilisce così una prima relazione fra interno e non visibile e ciò che invece si rende visibile, cioè l’azione. S. Tommaso D’Aquino identifica diversi tipi di habitus (intellettuali, corporei, operativi...) e ritiene che siano fortemente dimostrativi della diversità soggettiva; ad habitus e attività conformi corrisponde il medesimo soggetto quasi a definire così una stabilità dell’habitus stesso. Bourdieu (1982) pone in evidenza il ruolo delle esperienze sociali che gli individui maturano nel processo continuo di socializzazione e di partecipazione alla cultura ed identifica due diversi stati e funzioni dell’habitus. La prima è la “struttura strutturata”, storia incorporata o presenza del passato nel presente. L’esperienza passata si traduce in disposizioni percettive e comportamenti che funzionano sia nelle situazioni conosciute che in quelle del tutto nuove. La seconda, che nasce dagli studi di Bourdieu sugli scritti di Panofsky, è la “struttura strutturante”, ovvero il principio generativo e la capacità creativa che permette al soggetto di attuare comportamenti di adattamento continuo, nel momento in cui ricostruisce un rapporto tra sé e il contesto, iniziando così un dialogo (Schön, 1993).

Ed ecco presentarsi un altro dialogo: tra “la vita personale e la vita professionale”. Se l’intreccio fra personale e lavorativo è stato oggetto di studio nella psicologia e sociologia del lavoro per esigenze economiche (efficienza ed efficacia), per comprendere gli aspetti motivazionali legati alla partecipazione nella produzione delle pratiche professionali, attualmente il concetto di *work identity* (Illeris, 2004) viene utilizzato per mostrare come le direzioni dello sviluppo nella vita professionale e nella vita privata siano fortemente interconnesse. Pur evitando tutte le derive psicanalitiche, “la ricerca dell’habitus” porta a connettere tutti gli aspetti soggettivi.

«...la presa di coscienza e il lavoro sull’habitus suppongono probabilmente anche un rapporto particolare con la vita, il gusto del gioco o del rischio, una forma di identità e di ricerca di sé...» (Perrenoud, 2001).

Un ultimo dialogo è “fra il collettivo e l’individuale”. Bourdieu afferma l’esistenza di un habitus di classe al quale i soggetti partecipano con una loro singolarità: «in realtà ad unire gli habitus singolari dei diversi membri di una stessa classe è una relazione di omologia, cioè di diversità nell’omogeneità che riflette la diversità nell’omogeneità caratteristica delle loro condizioni sociali di produzione: ogni sistema di disposizioni individuali è una variante strutturale delle altre, in cui si esprime la singolarità della posizione all’interno della classe e della traiettoria» (Bourdieu, 1982, 96).

Un habitus collettivo è frutto delle relazioni di molti soggetti che hanno sviluppato un proprio habitus secondo determinazioni cronologicamente ordinate e irriducibili le une alle altre, provocando l'esistenza di "stili personali" che non sono altro, però, che uno scarto rispetto allo stile proprio di un habitus di classe o di un'epoca. Kraus (2009), sempre citando Bourdieu, sostiene che in questa diversità di stili e in questa partecipazione, vi è una produzione reciproca. «La partecipazione degli individui ai processi sociali non si esaurisce nell'esperire, nell'assumere vari ruoli e nell'affermarsi in interazione con altri; consiste fundamentalmente nella costruzione stessa del mondo sociale attraverso l'agire e i sensi» (*Ibidem*, 114).

2.2 Il principio ricorsivo

Il principio ricorsivo rimanda al «processo in cui gli effetti o prodotti sono contemporaneamente cause e produttori del processo stesso e in cui gli stati finali sono necessari alla generazione degli stati iniziali» (Morin, 1989, 115). Il processo ricorsivo si produce e riproduce da sé a condizione che sia alimentato da fonti esterne. Questa ricorsività va rintracciata, innanzitutto, proprio nella continua relazione fra stabilità e dinamicità presente nell'habitus, nel suo definire punti fermi per poi sottoporli a revisione.

La disamina della complessità dell'agire può essere vista attraverso due forme di ricorsività che si presentano "tra schemi e prospettive, tra esperienza e riflessione".

Riprendendo Mezirow (2003) e il concetto di prospettiva di significato, si individuano processi di assimilazione e trasformazione dell'esperienza in base ad un «set abituale di aspettative che costituisce un quadro di riferimento orientativo che usiamo nella proiezione dei modelli simbolici e che funge da sistema di credenze (quasi sempre tacite) per interpretare e valutare il significato dell'esperienza» (*Ibidem*, 47-48). Le prospettive servono per definire ciò che è giusto, che va bene, che è vero. La manifestazione visibile delle prospettive è data dagli schemi di significato, che rimandano a un "come fare una cosa", come interpretare e sono più facilmente indagabili attraverso la riflessione. Il cambiamento delle prospettive avviene quando il soggetto diventa critico sul come e perché i suoi assunti sono arrivati a condizionare il modo di percepire e di sentire il mondo (*Ibidem*, 165) e può prendere avvio da una serie di schemi modificati durante l'esperienza che non trovano più una giustificazione nella prospettiva alla quale facevano riferimento, oppure da situazioni destabilizzanti che mettono in discussione

convinzioni e valori dati per scontati. Comunque vi è una fase di destabilizzazione che non può essere evitata (Morgan, 1987) e che necessita di un sostegno esterno per supportare il soggetto nella sua evoluzione.

In quanto al rapporto “tra riflessione sull’esperienza e costruzione dell’habitus”, diversi autori (Dewey, Kolb, Le Boterf) ne hanno evidenziato la continua ricorsività. Il fare esperienza si trasforma in un “avere” esperienze (Jedlowski, 1994), vale a dire in una saggezza pratica che aiuta ad affrontare nuove situazioni con un bagaglio sempre più consolidato e che permette all’individuo di operare anche quando affronta contesti non consueti. Gli schemi via via costituiti e la fiducia nel poterli mobilitare, maturata in base ai feedback precedentemente ricevuti, permettono di operare nella direzione voluta, possibile e sostenibile a seconda dei contesti. L’esperienza è anche uno spazio/tempo della riflessione (Schön, 1993), viene prolungata e completata dalla riflessione del soggetto in quanto azione mentale che recupera e struttura (Boutet, 2004). Riflettere è una nuova esperienza interiore che mira a mantenere il passato nella coscienza per analizzarne le componenti e gli aspetti, per identificare le cause, per prevedere possibili conseguenze. Riflettere è anche un modo per facilitare l’acquisizione della consapevolezza tra concetti quotidiani acquisiti durante l’esperienza e concetti scientifici (Saussez, Paquay, 2004). Paquay fa notare come «l’individuo debba abitare i concetti scientifici con le proprie intenzioni» (*Ibidem*, 122), evidenziando ancora una volta l’influsso innegabile di determinate concezioni insite nell’habitus. Se la riflessione è caratterizzata da processi quali la spiegazione, l’anticipazione, la giustificazione e l’interpretazione, viene anche definita come modalità per analizzare l’indefinito, per individuarne le parti e le relazioni al fine di costruire un qualcosa di unificato e dotato di senso che possa diventare manipolabile, modificabile dal soggetto. Perrenoud distingue una “riflessione critica”, finalizzata alla destrutturazione delle situazioni per comprenderle, e una “riflessione costruttiva” che serve a dare origine ad una nuova conoscenza in quanto completa l’esperienza stessa. La riflessione è anche una postura, non è un sapere, ma costituisce un rapporto con il sapere, uno sguardo sull’azione, è costituente della competenza (Perrenoud, 2001).

2.3 Il principio ologrammatico

Morin afferma che ogni parte del “tutto”, contiene il “tutto”, ne rappresenta la complessità e ogni parte può essere, più o meno, in grado di

rigenerare il tutto. Le parti hanno autonomia relativa tra di loro, effettuano scambi, mostrano una personale specificità, pur possedendo caratteri generali.

L'idea di ologramma ha due ricadute nello studio delle pratiche professionali: la prima riguarda la relazione fra gli elementi che le compongono (ogni pratica, ma anche ogni parte di essa, ha un rapporto con tutto l'agire complessivo e nello stesso tempo ogni elemento della pratica ha senso in quanto facente parte di un oggetto, percorso olistico); la seconda rimanda alla rimemorazione, ovvero la restituzione che il soggetto fa, a livello di ricordo, di una percezione, della quale non restituisce tutto, ma solo le parti che ha conservato ricombinandole fra loro.

«Se noi engrammiamo non immagini, ma computazioni (a c.d.r: sapere delle operazioni che permettono il sapere) atte a riprodurre immagini, diviene comprensibile come degli engrammi vicini o imparentati possano interferire e confondersi gli uni con gli altri al momento della rimemorazione (a c.d.r: è una ricostruzione olistica in cui prevale l'insieme), fornendo così dei ricordi sincretici che pure riteniamo siano autenticamente fedeli» (Morin, 1989, 118).

Non esiste un ricordo come rappresentazione di ciò che è realmente avvenuto, ma solo una sua ricostruzione. Il passato può essere solo visto in rapporto al senso che l'individuo assegna ad ogni parte e alla relazione fra le parti. Ecco quindi entrare in gioco il "senso". Per Fabre (2000) il senso è qualcosa che si iscrive nella storia della persona, mentre Rey (2000) riprende anche il rapporto con i significati che sono condivisi. Polanyi (1962) insiste sul rapporto tra particolare e globale: la ricostruzione dei particolari potrebbe comportare anche la distruzione di una comprensione più globale, ma è proprio dal significato di ogni particolare, alla luce del senso complessivo, che questo acquista un suo valore per la conoscenza.

Il senso produce visioni di insieme che invadono l'orizzonte mentale (Morin, 1989) e che trovano una manifestazione nelle azioni ma anche nel linguaggio.

3. *Habitus* e insegnanti

L'*habitus* rimane spesso una forma di conoscenza tacita. Quando l'insegnante prende consapevolezza del proprio *habitus* e della necessità di conoscerne il funzionamento allo scopo di gestirne il cambiamento? Può accadere in situazioni accidentali che destabilizzano le concezioni sogget-

tive, oppure in situazioni appositamente predisposte, come può essere la formazione. Léonard (2004) evidenzia gli elementi ritenuti fondamentali dagli insegnanti, per la formazione: avere un tempo dedicato alla riflessione sulle pratiche, discutere e analizzare i reali problemi incontrati, avere un accompagnamento continuo nel rivedere i percorsi attuati. La formazione viene interpretata quindi come un dispositivo che si concretizza in uno spazio-tempo per rivisitare il proprio sapere professionale e per comprendere il processo con cui vengono effettuate le scelte, per apprendere nuove conoscenze, per analizzare la coerenza fra le diverse azioni professionali e i risultati ottenuti.

3.1 *Tracce d'habitus nella pratica didattica*

Nella formazione del professionista trovano ampio spazio le pratiche riflessive che permettono di trovare le tracce del funzionamento dell'habitus al fine di avviare processi di cambiamento reale e profondo. Le domande che guidano la costruzione di dispositivi sono le seguenti: in che modo giungere a comprendere come si sono formate le concezioni? Come comprendere quando e perché avviene un cambiamento di pratiche e di prospettive? Quando e perché si modificano gli schemi operativi? Quando e perché permangono delle routine? Quale convergenza o diversità vi è tra le idee soggettive e quelle della comunità di pratica alla quale si partecipa?

In letteratura è già stata ampiamente esplorata la valenza, ai fini di una consapevolezza soggettiva, delle narrazioni autobiografiche (Demetrio, 1996), delle interviste in profondità per comprendere il fare (Mortari, 2010), delle analisi delle proprie pratiche con l'accompagnamento di esperti (Vinatier, Altet, 2008).

In questa sede ci si vuole focalizzare su come indagare l'influenza dell'habitus sulla competenza dell'insegnante nella progettazione didattica. Progettare richiede al soggetto di operare scelte, di attivare schemi operativi che sono nati nella pratica individuale, organizzativa e anche nelle comunità di pratica, di costruire e decostruire il progetto attraverso simulazioni, di assegnare un senso complessivo, ma anche di analizzare le singole parti. Wanlin (2009) pone tre ragioni che sottendono la progettazione: organizzative, pedagogiche e personali/psicologiche. Tra i fattori che la influenzano vi sono l'esperienza personale, le risorse disponibili, le teorie e i criteri

personali, il flusso delle attività. Le decisioni prese durante la progettazione rispecchiano i criteri soggettivi di insegnamento, valori personali che costituiscono una costante, la filosofia educativa (Seldin, 2004).

Per Halkes et Deijkers (cit. in Wanlin), i criteri sono legati al bisogno di controllo, all'importanza assegnata all'attivazione degli studenti, al bisogno di riconoscimento, anche affettivo, e al valore assegnato alla conoscenza in quanto strumento per facilitare la partecipazione attiva alla società. Questi criteri giocano un ruolo nella costruzione dell'esperienza di insegnamento e delle relative teorie soggettive e l'esperienza costituisce il fondamento su cui si innestano prevalentemente le scelte.

Il processo riflessivo nel quale implicare il professionista, che viene suggerito da Saussez, Paquay (2004) e da Perrenoud (2001), rimanda ad alcune tappe necessarie a costruire una concettualizzazione partendo dall'analisi dell'esperienza. Si tratta quindi di supportare diversi passaggi: l'esplicitazione di diverse esperienze relative al medesimo compito, la chiarificazione tramite il confronto, la rivisitazione di quanto emerso fino a giungere ad una rappresentazione che diverrà strumento per ripensare le pratiche successive. Secondo Perrenoud (2001) «Il soggetto non accede direttamente agli schemi stessi, egli se ne costruisce una rappresentazione, che passa attraverso un lavoro di presa di coscienza». Tale rappresentazione è identificabile nello "schéma", così come lo definisce Perrenoud stesso, che diviene l'artefatto utile a ripensare l'azione successiva e facilitare la visione del cambiamento.

«Definirei uno "schéma" come una rappresentazione semplificata del reale, quindi di un'azione o di una sequenza di azioni. Quando uno "schéma" di azione si elabora per presa di coscienza della struttura invariante di un'azione, quindi dello schema che la sottende, esso non sopprime ipso facto lo schema, che può continuare a funzionare all'atto pratico, e non vi si sostituisce necessariamente nel controllo dell'azione» (Perrenoud, 2001).

Elaborare rappresentazioni non è quindi garanzia di controllo dell'azione successiva, ma è una buona possibilità per comprendere come si effettuano le scelte, come si gestiscono le tensioni dialogiche presenti nella realtà in cui si opera, quali fattori personali e contestuali influiscono maggiormente. La rappresentazione può aiutare quindi a conoscere come il soggetto ha costruito il rapporto con il contesto attivando processi riflessivi e di continua costruzione/ricostruzione.

La concettualizzazione della pratica tra narrazione e rappresentazione

Nell'ambito dei master on line attivati dall'Università degli Studi di Macerata e destinati a docenti in servizio, sono stati sperimentati diversi dispositivi per attivare la riflessione, condizione necessaria alla scoperta e reificazione delle tracce dell'*habitus*. Il primo dispositivo si pone come obiettivo la concettualizzazione dell'azione (Saussez, Paquay, 2004).

Un "primo passaggio" verso la presa di coscienza richiede la narrazione di una o più pratiche di progettazione didattica, esplicitando anche motivazioni delle scelte, pensieri e processi. Una prima analisi delle scritture, prodotte dagli insegnanti, fa emergere che narrare l'esperienza è stato vissuto come compito difficile, inusuale, ma estremamente produttivo in termini di consapevolezza personale. È una "pratica per mettere in forma la propria esperienza" e attiva un recupero del dettaglio, delle successioni, stimola l'emergere delle domande implicite che guidano le scelte: come scritto da un docente: "è come creare un ordine fra le variabili". Ma è anche una modalità per far emergere vissuti emotivi e prospettive con le quali è stato affrontato il compito. Ripercorrere il proprio testo induce a valutare azioni e processi, l'efficacia delle scelte e la coerenza interna dell'agito, favorisce l'assegnazione di senso: «perché ho fatto..., allora qual è la mia professionalità?» (Magnoler, 2010).

Il "secondo passaggio" prevede il confronto con i pari e il formatore. La narrazione individuale viene letta e analizzata; ciascuno legge il racconto dell'altro, pone domande, richiede chiarimenti. In questo modo si attiva una reciproca attenzione al dettaglio, al significato, si sviluppa la ricerca soggettiva del senso assegnato ad alcune pratiche. La discussione in forum che si sviluppa in modo asincrono, facilita la lettura e rilettura delle rispettive narrazioni e delle risposte, favorendo un clima riflessivo che porta ad andare in profondità, a non accontentarsi delle dichiarazioni generiche.

In questa fase si nota l'importanza delle domande del novizio che richiedono all'esperto di ripensare le proprie routine e di ricostruire il senso complessivo della sua azione, le diverse interpretazioni relative ad un concetto che sollecitano la ricerca di coerenza all'interno della comunità, la rilevazione dei cambiamenti introdotti nelle proprie pratiche in relazione al proprio percorso formativo.

Un "terzo passaggio" è la produzione, da parte di ogni soggetto in formazione, di una rappresentazione grafica del processo illustrato nella propria narrazione. La rappresentazione richiede la selezione e la strutturazio-

ne degli elementi ritenuti più importanti, dando origine ad una immagine che evidenzia i nodi e le relazioni. La rappresentazione pone il soggetto di fronte alla modellizzazione che ha dato al proprio processo, sia in fase di realizzazione che di analisi, e mostra i legami “*ma solo quelli che si ritengono più importanti*”. Parafrasando con le parole stesse dei docenti, “*si rende visibile un modello logico*” soggettivo e la visualizzazione grafica consente di chiarire e semplificare, nonché di analizzare più facilmente le similarità e le differenze portando così ciascuno a confrontare i diversi modelli realizzati dalla comunità con il proprio.

In questa direzione le tecnologie forniscono un supporto molto forte, permettono di reificare, manipolare, confrontare, condividere, ristrutturare, mantenendo memoria di un processo di analisi, di ricostruzione. La tecnologia diviene una vera e propria psico-tecnologia (de Kerckhove, 1993) nel senso di prolungamento delle funzioni psichiche soggettive. Il pensiero si rende visibile nello schermo in forme diverse e tra loro comparabili e analizzabili, documentabili.

Il teacher portfolio dell'esperienza

Un secondo dispositivo utilizzato aveva l'obiettivo di porre in relazione diverse tracce di habitus che emergono attraverso la realizzazione di tre artefatti inseriti nel *teacher portfolio*.

Il primo artefatto è *Il curriculum riflessivo*. Si tratta di ricostruire, rivisitando la propria storia professionale, le scelte formative per lo sviluppo professionale evidenziando le motivazioni personali e le ricadute che tali azioni hanno avuto nelle pratiche. Dall'analisi delle scritture e soprattutto dalle riflessioni scritte dai corsisti, si manifesta una ricostruzione di senso relativa alla propria storia, all'immagine che si ha del lavoro e di se stessi. Vi è un'attenzione a come si sta sviluppando la propria *work identity*.

Si attiva in questo caso una riflessione con una funzione critico-regolatrice (Jorro, 2005): dall'analisi delle situazioni formative vissute, vengono individuate le scelte operate e la loro concatenazione e successione. Questa visione longitudinale aiuta ad osservare i cambiamenti e quindi a rintracciare elementi della funzione strutturante dell'habitus.

Il secondo artefatto è una “rubrica” co-costruita nella comunità on line che elabora dei criteri, degli indicatori che aiutano ad analizzare le proprie pratiche professionali, sempre in relazione alla competenza nella progettazione didattica. Viene prodotto così uno strumento che rimane come riferimento flessibile e continuamente modificabile per scelte future in ter-

mini di autoprogettazione professionale. La prima riflessione scritta con il supporto della rubrica, serve a fissare una descrizione su “cosa si sa fare e come”. È lo stato di partenza che andrà successivamente confrontato con la riflessione scritta al termine del percorso formativo. L’oggetto di indagine sarà lo scarto che si potrà notare tra le due diverse scritture, al fine di comprendere elementi e processi insiti nel cambiamento. La rubrica permette di intravedere il cambiamento, come è avvenuta una nuova strutturazione di schemi, a volte dei cambiamenti radicali di concezioni.

Il terzo artefatto è “un diario” che si presenta con due diversi livelli. Gli insegnanti sono impegnati, durante il master, nell’elaborazione di un *project work* da realizzare nella propria classe, avvalendosi della nuova conoscenza che si è creata nel confronto fra concetti spontanei e concetti scientifici proposti nel percorso formativo. Tale processo di progettazione-realizzazione in classe, viene accompagnato con un *journal de bord* da stilare durante l’esperienza. Successivamente, tali scritture diventano il materiale sul quale riflettere attraverso il sostegno di domande poste dal formatore. In questo modo l’opacità della quotidianità e gli eventi che la turbano vengono posti sotto la lente dell’analisi dapprima soggettiva, successivamente collaborativa, al fine di dare una maggiore visibilità alle tracce delle pratiche.

4. Conclusioni

L’habitus, in quanto concetto preposto a definire un “non visibile”, non può trovare una sua manifestazione totalmente corrispondente. Si possono solamente cercare le tracce lasciate dal suo funzionamento e partire da queste per sviluppare nel soggetto una consapevolezza circa il proprio agire e le scelte sottese. Se la competenza professionale è fortemente connessa all’intenzionalità (Rey, 2003) e quindi ad un “essere competenti”, la formazione deve agire in questo ambito attraverso la predisposizione di dispositivi atti alla riflessione, alla concettualizzazione, alla reificazione per dare origine ad una ricorsività tra scoperta di sé, scoperta dell’altro (persone, pensieri, contesti, problemi...) e relative modificazioni o ricostruzioni.

Scoprire le tracce dell’habitus comporta una riflessione sui dispositivi che si costruiscono; è necessario raccogliere, analizzare le pratiche per sostenere la riflessione al fine di comprendere come essa viene intesa, quali funzioni le si assegnano, su quali oggetti si concentra e con quali obiettivi, con quali tempi. La sfida lanciata da Perrenoud, ovvero cercare la strada per transitare dalla pratica riflessiva al lavoro sull’habitus, è ancora estremamen-

te viva e richiede un rinnovato sforzo di indagine sia teorica, sia di ricerca sul campo. Inoltre il concetto complesso richiede anche una molteplicità di apporti disciplinari, in particolare dalla psicologia del lavoro e dall'ergonomia, per perseguire le tre grandi sfide in termini di professionalizzazione degli insegnanti proposte da Boutet (2004). La prima è quella di riuscire a costruire una "consapevolezza" nella gestione della complessità delle situazioni di insegnamento e apprendimento, comportamento evidentemente legato all'habitus. La seconda rimanda alla costruzione e affermazione di una propria "identità professionale" capace di dialogare continuamente con i diversi contesti. Il legame tra formale e informale, tra professionale e personale diviene uno snodo chiave per la formazione del professionista. La terza sfida consiste nel dare inizio ad un "processo collettivo" capace di valorizzare le comunità di pratica in rapporto all'organizzazione e le risorse umane come elemento fondante di ogni buon funzionamento istituzionale, ponendo in continua dialettica habitus individuale e collettivo.

Presentazione dell'autore: Ricercatore in Didattica e Pedagogia speciale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Macerata. Si occupa prevalentemente della ricerca sui dispositivi per formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Autrice del testo *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione* (EUM, 2008), ha pubblicato diversi contributi a livello nazionale e internazionale aventi per tema il *teacher portfolio* e la formazione on line.

Bibliografia

- BOURDIEU, P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.
 — (2005), *Il senso pratico*, Roma, Armando.
 BOUTET, M., *La pratique réflexive: un apprentissage à partir de ses pratiques*, in: http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/Boite_outils/mboutet.pdf, 2004 [20/08/2010].
 DEMETRIO, D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina.
 DE KERCKHOVE, D. (1992), *Brainframes*, Bologna, Baskerville.
 FABRE, M. (2000), «La question du sens en formation», in J.M. Barbier, O. Galantanu (dir.), *Signification, sens et formation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 115-138.
 JEDLOWSKI, P. (1994), *Il sapere dell'esperienza*, Milano, Il Saggiatore.
 JORRO, A., *Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes*, in: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/23/37/PDF/EVA-REFLEXIVITE.pdf>, n. 2. pp. 33-47, 2005 [20/08/2010].
 KRAIS, B., GEBAUER, G. (2009), *Habitus*, Roma, Armando.

- LÉONARD, F., *Pratiques de formes, pratique de formation*, in: <http://rechercheseducations.revues.org/index326.html>, n. 6, 2004 [10/08/2010].
- MAGNOLER, P., *Une formation on line pour former l'enseignant réflexif*, in: <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article121>, n. 8, pp. 85-96 [10/12/2010].
- MEZROW, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (1989), *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli.
- MORTARI, S. (2010), *Dire la pratica*, Milano-Torino, Bruno Mondadori.
- PERRENOUD, P., *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation*, in: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html [20/08/2010].
- PERRENOUD, P., *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus*, in http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_18.html [20/08/2010].
- POLANYI, M. (1979), *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando.
- REY, B. (2003), *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, Franco Angeli.
- SAUSSEZ, F., PAQUAY, L. (2004), «Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quel espaces de formation et de recherche construire?», in C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, P. Perrenoud, (dirr.), *Entre sens commun et sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck, pp. 115-138.
- SCHÖN, D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Edizioni Dedalo.
- SELDIN, P. (2004), *The Teaching Portfolio*, 3 Ed, Bolton (MA), Anker Publishing.
- SHULMAN, L. (1987), «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform», in *Harvard educational review*, 1, pp. 1-21.
- VINATIER, I., ALTET, M. (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, PUR.
- WANLIN, P., *La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement*, in: http://www.inrp.fr/edition-electronique/archives/revue-francaise-de-pedagogie/web/fascicule.php?num_fas=568, n. 166, pp. 89-128 [20/08/2010].

tutte quelle competenze che sono necessarie a una buona gestione della vita della classe.

Zona semilucida: meno condivisa è la tesi secondo la quale sarebbe necessaria anche una competenza nelle scienze dell'educazione. Dal momento che il processo educativo non si risolve tecnicamente in una trasmissione di contenuti, ma richiede l'attivazione di un contesto relazionale accogliente e motivante, dove l'allievo esperisca apprendimenti significativi, sembrerebbe evidente il valore di una formazione pedagogica che consenta al docente di sapere quali elementi è necessario attivare per costruire una buona relazione educativa. Su questo aspetto si può rilevare un'ampia convergenza da parte dei professionisti dell'educazione, ma una presa di distanza più o meno radicale da parte di coloro che, svalutando il sapere delle scienze dell'educazione, ritengono invece necessaria e sufficiente la formazione disciplinare. Basterebbe soffermarsi su un'analisi dettagliata dei problemi che i docenti si trovano ad affrontare in classe per verificare come, invece, la competenza educativa risulti sempre più basilare per far fronte a una casistica critica nella vita della classe sempre più complessa e di difficile gestione. Una competente pratica didattica richiede inoltre competenze critiche sul piano filosofico, politico e del ruolo professionale del docente (van Manen, 1995).

Zona opaca: la letteratura, soprattutto di area anglofona, mette al centro del percorso formativo dei docenti la necessità di una preparazione alla ricerca e l'acquisizione di competenze riflessive, considerando queste dimensioni gli assi portanti della formazione dei docenti; nel nostro contesto culturale queste dimensioni rimangono invece una zona opaca. La tesi che qui si intende sostenere è che il superamento di una formazione tecnicistica nella prospettiva della formazione di un *vero professionista dell'educazione* presuppone il ripensamento radicale dei sistemi di preparazione dei docenti in modo da favorire la costruzione di *competenze epistemiche e competenze riflessive*.

Prima di entrare nel merito di queste due fondamentali componenti della competenza professionale del docente è necessario legittimare la tesi esposta a partire da un'analisi fenomenologica della pratica educativa necessaria per individuare il profilo essenziale del sapere dell'educare ².

2. Poiché, come viene messo in rilievo nel corso delle argomentazioni qui sviluppate, la cultura del fare scuola richiede una intensificazione della ricerca, soprattutto di quella empirica, vengono indicate possibili *ipotesi di ricerca* che sarebbe importante attuare per incrementare il sapere sull'agire simbolico sotteso al lavoro dell'educare. Tali ipotesi vengono riportate nel testo in appositi riquadri.

L'essenza della competenza educativa

I.1

La qualità dell'agire educativo

Educare a scuola significa individuare e organizzare esperienze educative che siano le migliori possibili per particolari gruppi di studenti in specifici contesti rispetto all'obiettivo di favorire in ciascuno il pieno fiorire delle sue potenzialità. Dunque, *l'educazione è una pratica*, cioè un agire intenzionale guidato da un obiettivo pragmatico, 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. Ai docenti è inoltre richiesto di individuare modalità relazionali adeguate per interagire con gli studenti, con gli altri colleghi, con le famiglie, e con tutti coloro che a vario titolo intervengono, direttamente o indirettamente, nel processo scolastico.

Le azioni richieste ai docenti per realizzare l'atto educativo sono di vario tipo: le pratiche dell'insegnare [teaching practices] ¹ sono tutte quelle azioni agite direttamente nella relazione con gli allievi (guidare una discussione, spiegare un concetto ecc.); le pratiche strutturanti e organizzative [structuring and organizational practices] sono le azioni finalizzate a individuare e creare le condizioni per realizzare certi precisi setting di apprendimento (ad es. organizzare la vita della classe in modo da consentire azioni individualizzate o azioni di cooperazione tra gli allievi, strutturare i gruppi, raccordare l'organizzazione interna della classe con quella di altre classi) (Sanders, MacCutcheon, 1986, pp. 51-2).

Per affrontare questa serie differenziata di compiti è necessario un consistente impegno mentale, sia cognitivo sia emotivo, e relazionale, e

1. Negli ultimi decenni la riflessione sulla formazione dei docenti si è sviluppata soprattutto in area anglofona, producendo l'elaborazione di un lessico specifico; pertanto risulta opportuno inserire accanto ai termini chiave, che strutturano l'architettura concettuale della cultura della formazione dei docenti, la terminologia originale che si trova tra parentesi quadre.

tale impegno si presenta densamente problematico poiché non è disponibile un sapere scientifico dell'educare che per ogni questione offra una risposta precisa. Il docente è chiamato, infatti, a misurarsi continuamente con *questioni aperte*, cioè questioni per le quali non esiste un sapere definito e sistematico, capace di fornire una risposta risolutiva anticipatamente disponibile, ma solo un sapere dai contorni incerti e provvisori.

Le questioni aperte che interrogano la pratica educativa possono essere classificate in due tipologie: *questioni di fondo* e *questioni contestuali*. Questioni di fondo sono: se e quali scelte valoriali di base operare? in base a quali criteri stabilire ciò che è essenziale offrire agli studenti in termini di esperienze educative? come strutturare il curriculum in modo da favorire l'apprendimento dei saperi essenziali? quale spazio dare alle competenze concettuali e quale a quelle procedurali? per essere valido, un metodo di insegnamento deve essere efficace o anche eticamente orientato? ² Questioni contestuali sono: come declinare le scelte di fondo nella/e classe/i in cui si agisce, tenendo conto delle caratteristiche specifiche del contesto senza però scivolare in opzioni particolaristiche? come rapportarsi a quel particolare studente con quella precisa difficoltà? come costruire una buona collaborazione con quel gruppo di genitori? Per tutte queste domande non esiste una soluzione a priori, non esiste un sapere certo entro cui ogni questione educativa trovi immediata lettura, non c'è alcuna conoscenza che determinata una volta per tutte valga in generale per realizzare una buona azione educativa, in altre parole non è disponibile un sapere tecnico-scientifico.

Il tratto specifico del sapere tecnico consiste nel mettere a disposizione un insieme di strategie risolutive collaudate, supportate da regole procedurali dalla valenza generale entro le quali sussumere le varie situazioni problematiche imprevedute. La qualità del sapere tecnico può essere espressa nella seguente forma discorsiva: "Dato questo tipo di situazione, se vuoi ottenere un certo risultato, allora devi applicare questa precisa strategia". La forma del sapere tecnico è quella di un insieme ordinato di procedure regolative chiaramente definite, che viene elaborato a partire dall'individuazione di fenomeni caratterizzati da regolarità tali da rendere possibile l'elaborazione e l'implementazione di strategie dotate di capacità predittiva in grado di predefinire efficaci linee di azione. Tale sapere è dunque applicabile a situazioni problematiche il cui profilo risulta anticipabile.

2. In un tempo di svalutazione delle pratiche educative e di tecnicizzazione della didattica è necessario riprendere la riflessione di Dewey a proposito dei criteri per definire la validità di un metodo di insegnamento: un buon metodo per insegnare si limita a far acquisire l'abilità tecnica o invece si preoccupa anche di mettere lo studente nelle condizioni di valutare e scegliere il tipo di lettura cui dedicarsi? Un buon metodo è solo quello che è allo stesso tempo formativo ed etico, orientato cioè a promuovere la libertà dell'altro (Dewey, 1976, p. 142).

Se per le questioni educative fosse disponibile un sapere tecnico, allora il problema della formazione dei docenti sarebbe facilmente risolvibile, perché basterebbe organizzare percorsi di apprendimento mirati a favorire l'acquisizione di tale sapere. Ma così non è: il sapere pedagogico non può essere un sapere tecnico, perché l'educazione è una pratica e le decisioni pratiche non sono deducibili da principi generali (Shulman, 1992, p. 16).

La pratica educativa presenta tassi di problematicità incomprimibile nella dimensione del sapere tecnico.

Innanzitutto va sottolineato che la domanda pedagogica di base – quali esperienze offrire per favorire nell'altro la migliore formazione possibile? – è una di quelle domande che si possono definire "legittime" in quanto non esiste per esse una risposta certa, chiusa, dal valore atemporale e acontestuale, ma aprono lo spazio di un autentico continuo interrogare. L'educazione è un percorso esperienziale complesso; una buona teoria dell'educazione dovrebbe saper indicare con una certa precisione la direzione di tale cammino e i criteri per scegliere quelle esperienze che consentano a ogni soggetto il massimo di attualizzazione possibile delle proprie possibilità esistenti. Rispetto a tale questione pedagogica di base risultano disponibili molte teorie, ma nessuna è capace di fornire una risposta esaustiva e certa, cioè una risposta dotata di un'evidenza fattuale indiscutibile.

Inoltre, anche qualora a tale domanda si trovasse una risposta soddisfacente, ci si troverebbe poi di fronte al problema della traducibilità pratica della teoria. Il contesto educativo si profila come un sistema dinamico a elevata complessità, perché i nodi del sistema sono costituiti dalle singole individualità che introducono nella processualità relazionale comportamenti solo in certi casi prevedibili e operazionalizzabili dentro un sapere predefinito. Ogni essere umano è irripetibile, con una sua originale singolarità; quando queste singolarità si incontrano in un contesto, facendo interagire le loro rispettive intenzionalità, danno luogo a flussi di pensiero, di affetti, di relazioni unici e imprevedibili. Proprio a causa dell'unicità e imprevedibilità dei contesti educativi, non è possibile fare riferimento a un sapere di regole generali. Quando nel mondo delle cose umane si prendono le distanze dal sapere generale non si operano riduzioni, piuttosto si agisce rimanendo fedeli alla complessità dei casi concreti, che rappresenta la condizione necessaria per individuare ciò che è giusto fare (Gadamer, 1999, p. 370).

Anche la scelta più ponderata, che sembra garantire il miglior esito possibile, entra poi in un sistema complesso dove interviene una pluralità di fattori difficilmente controllabili da chi agisce e che può esercitare un'influenza decisiva sulla direzione dell'azione messa in atto. Anche qualora un'azione sia risultata efficace in un contesto, capace cioè di realizzare l'intenzione che l'ha informata, nulla garantisce che risulti sempre efficace, poiché le situazioni educative e il più ampio sistema in

cui si collocano sono sempre differenti l'uno dall'altro e quindi gli effetti interattivi che si vengono a produrre dentro un sistema possono modificare radicalmente la qualità dell'azione. L'impossibilità di controllare gli esiti fa dell'atto educativo un'esperienza intensa, non solo sul piano cognitivo, ma anche su quello emotivo.

L'insegnamento è un agire intenzionale e sostenuto da una serie articolata di abilità che va implementato in un preciso momento e in precise condizioni, molte delle quali non dipendono dal docente e che possono variare continuamente. Ogni situazione educativa, per essere affrontata con competenza, richiede che il docente metta in atto un'azione euristica mirata a elaborare un'analisi contestuale che sappia individuare la qualità specifica del caso che ci si trova ad affrontare. L'orizzonte di pensiero alla luce del quale tratteggiare una comprensione adeguata del fenomeno esperienziale nella sua unicità e singolarità non può dunque essere un sapere di regole generali sistematicamente definite, bensì un *sapere di sfondo*, il quale non fornisce immediatamente soluzione ai problemi pratici, ma offre materiale pedagogico per pensare e interpretare la realtà in cui si agisce e decidere rispetto a esso l'azione più adeguata.

Questo sapere di sfondo è come una grande cassetta di materiali pedagogici che deve includere il cosiddetto *sapere formale*: filosofie dell'educazione anche caratterizzate da intenzionalità educative opposte e che per questo consentono di incorniciare in modo largo e profondo le varie situazioni esperienziali, teorie didattiche, logiche organizzative, criteri di selezione del materiale culturale, che il docente deve apprendere a usare sapientemente. Il sapere di sfondo deve però prevedere anche un sapere molto legato ai dati di realtà come è il *sapere di casi* [case knowledge]: un caso può essere definito come il resoconto quanto più possibile dettagliato di una situazione educativa valutata significativa rispetto a una specifica classe di situazioni esperienziali. Sembra che la disponibilità di un sapere di casi fornisca al docente quella riserva di dati e di dispositivi che consentono di attuare performance esperte. Quando si confronta con un problema nuovo, il modo cognitivo di procedere del docente esperto è di andare alla ricerca di quei casi che per analogia possono aiutare a risolvere il problema presente (Berliner, 2001, pp. 476-7).

Per costruire un sapere utile all'azione, è dunque necessario disporre di un tipo per così dire concreto di sapere, quello costituito dai *casi paradigmatici*. Un caso è considerato paradigmatico quando mette a fuoco le caratteristiche proprie di una classe di casi; gli elementi che appartengono a una classe posseggono dei tratti che li rendono analoghi (Shulman, 1992, p. 17).

In educazione non può esistere un sapere dalle valenze generali, perché le generalità lasciano perdere pezzi significativi della realtà. Infatti, le teorie generali si possono costruire solo lasciando da parte ciò che è troppo particolare, ciò che è parziale, ma che nella sua parzialità costituisce però un pezzo significativo della realtà. Una buona teoria dell'azione

non è una teoria che poggia su concetti semplificati, disinfettati dalla complessità del reale. Non può dunque che essere un sapere di casi, di casi esemplari. Valorizzare un sapere di casi non significa non riconoscere la possibile validità di una teoria formale che si struttura in argomentazioni che pretendono un valore che vada oltre il caso, quanto piuttosto sostenere che anche il sapere che pretende di parlare in generale per essere utile deve poter stare in relazione con un sapere di casi che non perde il particolare. Senza un sapere che si tiene ancorato al particolare, quello generale diventa imposizione di categorie sulla realtà e l'universalità del discorso nella sua impersonalità diventa dominio sulle cose, un dominio che Lévinas accusa di ingiustizia proprio perché disattende le cose nella loro individualità (Lévinas, 2004, p. 44).

Anche in medicina, un'altra arte pratica, la competenza diagnostica emerge da un sapere di casi che si costruisce attraverso una ricerca centrata sui casi [case research o case study]; quando dallo studio di casi emerge un sapere trasversale ai vari casi, si costruiscono generalità che sono efficaci proprio perché non seguono una costruzione top-down, ma si strutturano gradualmente a partire dall'analisi dei singoli casi, progressivamente incorporando dati estensivamente presenti nei vari fenomeni analizzati (Bulterman-Bos, 2008, p. 417). Tuttavia, anche se mira a un sapere dal valore quanto più possibilmente esteso, la diagnostica medica non elimina i casi inconciliabili e inassimilabili dal sapere generale che si va strutturando, ma raccoglie deliberatamente anche quelli che si definiscono casi anomali, perché anche i dati che emergono da questi casi sono necessari alla strutturazione di un sapere che intervenga efficacemente nel reale. Certa teorizzazione accademica troppo facilmente si esibisce in teorie astratte, purificate dalla complessità del reale; per questa ragione molta ricerca nelle scienze dell'educazione è valutata inutile dai pratici. Sembra, infatti, che il modo di pensare dei pratici abbia come sfondo per la presa di decisioni il sapere messo a disposizione da casi concreti; si parla per questo di un *pensare per casi* [case-based teacher thinking].

Se fosse disponibile un adeguato sapere di casi educativi, questo costituirebbe – unitamente al sapere formale – lo sfondo sulla base del quale i pratici possono poi costruire il *sapere del fare*, ossia sapere utile all'agire, un sapere che viene concettualizzato nell'espressione *teorie per l'azione*³.

Il sapere richiesto ai docenti per affrontare un problema educativo non è un sapere meramente ricognitivo, cui è richiesto di illuminare una situazione, bensì un *sapere prassico*, quello che informa i processi decisionali che orientano un'azione trasformativa. In quanto tale, il sapere prassico deve supportare una deliberazione pratica razionalmente condotta.

3. Poiché nel campo della teacher education molte sono le questioni aperte, può risultare utile individuare alcune di queste e indicare il tipo di ricerche che sarebbe opportuno mettere in atto; sulla base di questo assunto nel testo sono presentate alcune *ipotesi di ricerca*.

IPOTESI DI RICERCA 1.1

Teorie per l'azione

La pratica educativa ha sempre come riferimento delle teorie. Sia che si fondi su teorie tacite o teorie esplicite, l'agire dei docenti è sempre razionale, infatti quando ai docenti viene richiesto di esplicitare il senso del loro agire essi rendono conto delle intenzioni che lo guidano e delle ragioni che stanno alla base delle loro scelte. Decisive nel lavoro educativo sono le *teorie dell'azione*, di conseguenza un'importante questione da indagare è la seguente: *qual è la qualità specifica di una teoria per l'azione?*

Pochi si sono avventurati in questo tipo di indagine. Secondo Clark e Lampert (1986, pp. 29-30) il sapere dei docenti si costruisce in modo contestuale ed è dunque legato a situazioni specifiche, è interattivo nel senso che si costruisce in relazione con la situazione da affrontare tenendo conto degli indizi che emergono dall'analisi del contesto, e richiede l'impiego di pensiero speculativo, cioè di un fecondo congetturare al fine di pervenire a un'interpretazione la più larga e profonda possibile della situazione in oggetto.

Interessante, anche se fornisce una definizione parziale, ossia una definizione che non tiene conto di quella che sembra essere la forma di una teoria dell'azione, è la tesi elaborata da Sanders e MacCutcheon (1986, p. 62), secondo la quale le teorie pratiche dell'insegnare [practical theories of teaching] non sono teorie scientifiche, pur avendo qualche caratteristica in comune con queste:

- (i) sono costituite da "claims-to-know", cioè da dichiarazioni che sono assunte come vere, e sono vere in quanto sostanziate da evidenze raccolte nel corso di processi di indagine;
- (ii) i "claims-to-knows" sono di tipo esperienziale e quindi la loro validità può essere testata mettendo le affermazioni alla prova dell'esperienza;
- (iii) di conseguenza, come le teorie scientifiche, sono falsificabili osservando ciò che consegue alla loro applicazione nell'esperienza.

I due ricercatori affermano però (ivi, p. 63) che tali teorie sono differenti da quelle scientifiche perché sono "particolaristiche", nel senso che non si preoccupano di formulare principi generali, ma di essere efficaci in una precisa situazione, sono cioè teorie di un caso o "local theory". In questa valutazione è evidente il peso giocato dal paradigma di riferimento dello studio qui considerato, che è ancora un paradigma positivista che considera non scientifici tutti quei discorsi che non producono un sapere dal valore generale.

Di conseguenza, la ricerca che decide di investigare il sapere dei pratici dovrebbe innanzitutto riflettere sulla cornice paradigmatica di riferimento per evitare preventive svalutazioni; precisamente dovrebbe tenere conto della svolta paradigmatica in atto ormai da tempo, che nel campo delle scienze umane ha provocato un sensibile cambiamento per quanto riguarda il concetto di scientificità.

Per assumere come oggetto d'indagine le teorie dell'azione è utile per il ricercatore stare a lungo sul campo e, ogni volta che i docenti risultano prendere delle decisioni, attivare un'intervista conversazionale mirata a facilitare l'esplicitazione delle teorie che hanno fatto da riferimento al processo decisionale.

Il sapere prassico è qualcosa di più complesso di quello richiesto per affrontare una situazione problematica di natura scientifica. L'esito che consegue all'impegno ad affrontare una questione scientifica può consistere in un incremento della conoscenza se l'azione euristica viene conce-

pita e realizzata in modo rigoroso oppure in un mancato incremento quando il processo d'indagine risulta inadeguato, ma in entrambi i casi non ci sono implicazioni che vanno oltre il processo conoscitivo messo in atto. Le decisioni pratiche, invece, hanno serie implicazioni, poiché l'azione decisa è qualcosa che cambia la qualità dello scenario in cui si agisce. Inoltre in un contesto relazionale, qual è quello educativo, dove i destinatari sono esseri umani di cui l'educatore ha responsabilità, si deve tener conto del carattere di irreparabilità dell'esito dell'azione implementata, dal momento che una volta messa in atto essa non può essere revocata (Dewey, 1986, p. 190). Inoltre un'azione educativa, per quanto ben meditata e pianificata, è imprevedibile nei suoi esiti, perché entra in relazione con la singolarità unica e originale dei soggetti coinvolti. All'irrevocabilità e imprevedibilità dell'agire educativo si aggiunge l'illimitatezza, dovuta al fatto che quando un'azione viene implementata in un contesto sociale entra in un sistema di dinamiche processuali che rendono non pienamente controllabile la qualità del loro esito. È in questa mancanza di sovranità sugli esiti del proprio agire che sta la problematicità di quella pratica relazionale che è l'educazione, cui non si può ovviare con alcuna forma di conoscenza manageriale dal momento che non risulta accessibile un sapere capace di prevedere e controllare l'imprevedibile dell'agire umano. Proprio per l'imprevedibile complessità del mondo dell'educazione, che rende impraticabile una gestione razionalmente controllata delle sue dinamiche morfogenetiche, il sapere prassico non può risolversi in un sapere scientifico, cioè un sapere certo, dal valore generale, ma si presenta nella forma di un *sapere di orizzonte*, cioè un sapere ipotetico e al congiuntivo che fornisce coordinate per cercare poi sul campo una soluzione adeguata alla specificità dei singoli problemi.

Si deve poi tener conto del fatto che la problematicità dell'agire educativo non dipende solo dall'imprevedibilità degli esiti, ma anche dal suo sollevare sensibili questioni etiche, poiché mira a produrre modificazioni nel mondo vitale dei soggetti. Il problema cui si trova di fronte l'educatore è quello di favorire cambiamenti che vadano nella direzione di una facilitazione del fiorire delle potenzialità del soggetto educativo evitando ogni possibile effetto negativo sull'essere dell'altro. Nell'agire educativo è implicita una potenza che, se non gestita bene, si traduce in violenza sull'altro. Se ben si analizza la qualità essenziale dell'atto educativo non si può non avvertire tutto il suo interrogarci etico. È questo che richiede al sapere educativo di costituirsi come *sapere fronetico*, cioè un sapere che consenta di agire con saggezza.

La *saggezza educativa* è la disposizione a interrogarsi continuamente sulle direzioni di senso dell'agire educativo, ad analizzare nel modo più ampio e più profondo possibile le situazioni educative e, sulla base delle indicazioni emerse da queste riflessioni di sfondo a impegnarsi per individuare la qualità essenziale e i modi di realizzazione di quelle esperienze formative che, alla luce di una meditata riflessione pedagogica, risultano

facilitare il conseguimento della miglior forma di educazione possibile. La saggezza si attualizza in una buona deliberazione pratica, cioè in un processo decisionale capace di imprimere una buona direzione all'agire.

Molte sono le tipologie dell'agire pratico (educativa, terapeutica, economica, politica ecc.), ma tutte sono accomunate dal fatto che richiedono la capacità di deliberare bene. La specificità dell'agire pratico consiste, infatti, nel chiamare il soggetto a prendere decisioni riguardo alle azioni da intraprendere per affrontare situazioni indeterminate. La saggezza è quella speciale competenza che facilita il processo di deliberazione corretta.

Ci sono situazioni per le quali l'atto deliberativo può essere interpretato aristotelicamente come quello in cui, essendo già stato stabilito il fine dell'azione, si tratta di individuare l'azione adeguata per conseguire il fine previsto. Ci sono altre situazioni in cui si tratta di valutare anche il fine da perseguire e questo compito, eticamente molto sensibile, non solo incrementa il tasso di problematicità, ma lo pone su un altro piano. In questo secondo caso, saggio è colui che, dopo aver individuato un fine degno di essere perseguito, identifica procedure e strumenti necessari per conseguirlo. È un'aspirazione antica quella di trovare una scienza della deliberazione; nel *Protagora* di Platone troviamo, infatti, Socrate che auspica lo sviluppo di una tecnica che assimili la deliberazione al contare, al misurare, poiché sarebbe l'esattezza a dare dignità a una tecnica. Ma la complessa contingenza dell'esperienza umana, tanto più problematica quando, come nell'agire educativo, è un incontro di intenzioni, di desideri, di volontà, non si presta ad alcuna soluzione di carattere scientifico.

Dell'agire educativo non è possibile costruire una scienza, se per scienza s'intende un sistema di conoscenze dichiarative e procedurali nella cui cornice ogni caso particolare troverebbe adeguata soluzione secondo il processo di sussunzione del particolare nel generale. La specificità del sapere pratico non è quella di garantire soluzioni sulla base dell'applicazione di regole date, ma consiste nella competenza di deliberare bene (Gadamer, 1999, p. 373), cioè di prendere decisioni rispetto a situazioni specifiche considerando le qualità del caso che si affronta. Si parla per questo del docente come «soggetto decisionale», la cui competenza consiste essenzialmente nello sviluppo di un «ragionamento pratico» (Cochran-Smith, Lytle, 1999a, p. 257). Il deliberare correttamente risulta un atto cognitivo complesso, per effettuare il quale il docente non solo deve possedere conoscenze dichiarative e procedurali (nell'ambito delle scienze dell'educazione e dei saperi disciplinari innanzitutto, ma non solo), ma deve aver maturato anche la capacità di analizzare in modo dettagliato e critico la fenomenicità specifica del contesto in cui agisce per valutare quali risorse e limiti presenta rispetto agli obiettivi educativi che si intendono perseguire. Deve quindi avere maturato le competenze necessarie a esplicitare un'ermeneutica della pratica.

Se, dunque, l'essenza della pratica educativa è quella di presentare elevati tassi di problematicità, che chiedono al docente di impegnarsi in complessi processi deliberativi per i quali non è disponibile un sapere tecnico, ossia un sapere di regole risolutive definite in anticipo, allora si può affermare che il nucleo vitale del sapere dei docenti consiste nello sviluppo di una competenza euristica e riflessiva allo stesso tempo, quella che consente di fare della propria pratica il materiale per una ricerca continua e per l'elaborazione di un sapere adeguato ai problemi pratici. A rendere possibile un valido ed efficace processo deliberativo è un'azione riflessiva sull'esperienza supportata da una competenza del fare ricerca sulle azioni educative.

Il docente esperto è quello che esamina continuamente la vita della classe, riflette in modo sistematico sul suo agire e, a partire da un'indagine rigorosa e da una riflessione sistematica sulle esperienze educative attivate, genera sapere pratico. Si parla in questo caso di «professionista pratico» (ivi, p. 268).

Una formazione che prepari i docenti a essere professionisti non è quella che si limita a insegnare strategie predefinite di azione, bensì quella che insegna ad apprendere a insegnare investigando e riflettendo sulle pratiche di insegnamento (Hiebert *et al.*, 2007, p. 48). La formazione dei docenti dovrebbe porre le basi per una continua crescita professionale invece di limitarsi a favorire l'apprendimento di abilità di immediata spendibilità (Ross, Cornett, MacCutcheon, 1992, p. 11). Affinché i docenti possano qualificarsi come professionisti competenti, devono sviluppare abilità e modi di essere necessari a posizionarsi nella pratica come soggetti impegnati a fare del proprio agire l'oggetto di una indagine rigorosa e di una riflessività continua, ossia sono chiamati a fare ricerca per costruire valide teorie della pratica educativa.

A fare da sfondo a questa tesi è la nozione deweyana della classe come laboratorio, che attribuisce al docente la responsabilità di comprendere la pratica educativa e di sviluppare la teoria pedagogica (Dewey, 1976). Mettere i pratici nella condizione di acquisire competenze nella ricerca e nella riflessività per investigare in modo scientifico la vita della classe, significa favorire lo sviluppo di quel metodo rigoroso del pensare che rappresenta la condizione imprescindibile per svincolare la pratica da ogni forma di empiricismo (ivi, p. 137) e fare di essa un'azione informata da teorie criticamente costruite ed empiricamente vagliate.

Quando la classe, la scuola, il più ampio sistema di relazioni in cui la pratica educativa si colloca, diventano laboratorio di ricerca non solo si produce sapere vivo, ma s'innescano anche processi trasformativi. La ricerca educativa praticata dai docenti «ha il potere di alterare profondamente la cultura dell'insegnamento»: il modo di agire con gli studenti a seguito della ricerca viene a esplorare vie differenti, il modo di lavorare con i colleghi può generare il formarsi di comunità di ricerca, il modo di interagire con la più vasta comunità locale e con i luoghi dove si ammini-

stra l'attività educativa fa assumere un ruolo meno passivo e più interlocutorio e negoziale (Lytle, Cochran-Smith, 1992, p. 470). Quando la ricerca comincia, tutto ciò che accade nella classe si trasforma: cambiano le relazioni fra docenti e studenti, i docenti cominciano a incrementare la loro disposizione interrogante, diventano costruttori di sapere e critici del sapere dato (Cochran-Smith, Lytle, 1999a, p. 276).

I.I.I. Teorizzare dall'interno della pratica

Le teorie pedagogiche costruite all'esterno della pratica da teorici che non si misurano operativamente con la quotidiana problematicità educativa risultano spesso teorie astratte, incapaci di vivificare la pratica; per questa ragione è corrente la distinzione tra sapere professionale [professional knowledge], quello in uso nella pratica, e teoria educativa [educational theory], che molti docenti considerano di poca rilevanza per il lavoro professionale (Sanders, MacCutcheon, 1986, p. 54). Mettere i docenti nella condizione di fare ricerca sul proprio agire significa favorire la costruzione di *teorie dall'interno della pratica*. È, infatti, dalla pratica che occorre partire per cercare il sapere dell'educazione, perché «le pratiche dell'educazione forniscono i dati, gli argomenti, che costituiscono i problemi dell'indagine; esse sono l'unica fonte dei problemi fondamentali su cui si deve investigare. Queste pratiche dell'educazione rappresentano inoltre la prova definitiva del valore da attribuire al risultato di tutte le ricerche» (Dewey, 1984, p. 24).

Quello che viene definito sapere-*per*-la pratica [knowledge-for-practice], che è elaborato dai ricercatori di professione (Cochran-Smith, Lytle, 1999a, p. 250), anche se risponde ai criteri di scientificità correnti nella comunità scientifica non è dotato di un valore di utilità intrinseco, ma diventa utile nella misura in cui i docenti hanno la competenza necessaria per rendere le teorie elaborate da altri un materiale generativo di altro sapere, un sapere-*della*-pratica [knowledge-of-practice]. Questa rielaborazione creativa di un sapere ricevuto dall'esterno è possibile nella misura in cui i pratici hanno sviluppato competenze euristiche e riflessive, ossia quelle necessarie a costruire sapere sulla pratica dall'interno della pratica stessa⁴.

4. Una delle concezioni più accreditate sulla formazione dei docenti è quella secondo la quale a qualificare una buona competenza educativa è la padronanza di quella che viene definita formal knowledge, ossia la conoscenza di teorie generali e di dati provenienti da ricerche empiriche sui problemi educativi e sulle strategie didattiche (Cochran-Smith, Lytle, 1999a, p. 254). La conoscenza formale di tipo pedagogico è un campo esteso che include: teorie educative, conoscenze concettuali e procedurali nelle discipline oggetto di insegnamento, teorie sull'organizzazione della vita della classe, strategie valutative ecc. Affermare la centralità di una formazione euristica e riflessiva non significa svalutare la formazione formale, finalizzata all'apprendimento di un sapere già strutturato, quanto piuttosto assumere che il sapere formale, quello che si riceve dall'esterno [received

L'educazione scolastica ha bisogno di poggiare su valide teorie dell'educazione, e una teoria è valida nella misura in cui riesce a orientare la pratica, cioè a mettere i pratici nelle condizioni di leggere i contesti in cui agiscono, di individuare i problemi e di tratteggiare efficaci azioni educative. In questo senso la teoria è «la più pratica di tutte le cose» (Dewey, 1984, p. 10). Dal punto di vista deweyano, la condizione necessaria per realizzare una vera e vitale teoria dell'educazione è quella di radicare la ricerca educativa nella pratica viva. Una buona teoria è quella che nasce da una considerazione attenta della pratica; questa infatti si pone all'inizio e al termine di una buona ricerca: si pone all'inizio perché «pone i problemi che soli conferiscono alle indagini qualità ed espressione educativa» e si situa al termine del processo euristico perché «solo la pratica è in grado di provare, verificare, modificare e sviluppare le conclusioni di queste indagini» (ivi, p. 24). Quando non si sviluppa a partire da quel materiale vitale che è l'esperienza e con l'esperienza non si misura, allora la teoria risulta incapace di svolgere la sua specifica funzione, che consiste nel rischiarare la problematicità dell'agire pratico, perché non avendo radici nell'esperienza manca di una reale capacità ermeneutica e per questo non è in grado di offrire misure valide per orientare i processi deliberativi. È dunque da ripensare il ruolo della pratica nel processo di costruzione del sapere educativo, riconoscendo a essa tutta la sua valenza epistemologica in quanto luogo primario per l'elaborazione di un sapere valido perché efficace rispetto alle esigenze dell'agire pratico.

Se è vero che a fornire i problemi considerevoli da pensare per la ricerca educativa sono le pratiche messe in atto dai docenti e se inoltre la prova definitiva del valore di una teoria si può verificare mettendola alla prova della pratica stessa (*ibid.*), allora è necessario che i docenti, in quanto responsabili della pratica educativa, siano posti nelle condizioni di fare ricerca sulla loro pratica.

Concepire i pratici come responsabili della ricerca educativa non significa svalutare la ricerca accademica, quella dei ricercatori di professione, bensì ripensare questa non come un lavoro autonomo sganciato dall'attività educativa ma in una relazione dialogica con quella sviluppata dai pratici. Se, infatti, accettiamo la tesi deweyana secondo la quale «la realtà ultima

knowledge], diventa vitale nella misura in cui viene utilizzato in setting educativi concepiti come laboratori dove ricercare un sapere da dentro la pratica stessa. La prospettiva sviluppata in questo studio mette in discussione l'assunzione secondo la quale una buona pratica educativa si realizza nella misura in cui un docente possiede e applica un sapere elaborato all'esterno della pratica stessa [outside theories] e, invece, si trova in linea con quella recente teoria sull'apprendere a insegnare [teaching learning] secondo la quale il sapere educativo non è un qualcosa di ben definito che si apprende per trasmissione, ma qualcosa che si elabora gradualmente nel corso del tempo (Cochran-Smith, Lytle, 1999a, p. 258), e tale elaborazione è possibile solo nella misura in cui il docente sviluppa la postura del ricercatore riflessivo.

della scienza dell'educazione [...] si trova nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative» (Dewey, 1984, p. 23) e che senza la presenza attiva nei processi di ricerca di coloro che sono impegnati nel lavoro dell'educare non si perviene ad alcuna scienza dell'educazione, allora è necessario che i pratici si facciano ricercatori e che i ricercatori di professione assumano come essenziale riferimento per le loro ricerche il sapere maturato dai pratici. Quello che si auspica dunque è una più stretta relazione fra la ricerca pratica e quella accademica.

1.2 Il sapere dell'esperienza

Il mondo dell'educazione patisce una scissura fra il luogo dove si elabora la teoria e il luogo dove si agisce l'azione formativa. Il docente, infatti, in quanto pratico, si trova spesso stretto dentro una rappresentazione che lo dipinge come mero consumatore e implementatore di saperi pedagogici elaborati da altri, i cosiddetti teorici (che elaborano teorie all'interno di differenti settori disciplinari spesso non comunicanti l'uno con l'altro – pedagogia, psicologia, filosofia ecc.), ed esecutore di progettualità educative messe a punto da chi decide le politiche formative. La competenza professionale del docente è, quindi, riduttivamente concepita come capacità di tradurre in azione teorie e logiche di azione predefinite che altri, situati al di fuori della pratica educativa, hanno stabilito essere valide. Questa visione tecnicistica del sapere pratico sottende una netta scissura fra chi si occupa di ricerca sull'educazione e chi pratica l'azione educativa: al ricercatore di professione viene assegnato il ruolo di teorizzare paradigmi interpretativi e di elaborare strategie formative, al pratico quello di applicare tali strategie, senza peraltro identificare forme congiunte e precise di valutazione dei processi e di validazione delle teorie.

Si deve inoltre rilevare quel fenomeno che viene definito «center-periphery curriculum development» (Parker, McDaniel, 1992, p. 97), ossia il fatto che il curriculum viene definito da organismi istituzionali centrali senza la partecipazione dei docenti, ai quali viene richiesto di mettere in pratica piani formativi decisi altrove, e che in genere non tengono conto dell'esperienza che i docenti maturano sul campo rispetto alle questioni educative e didattiche.

Già Dewey aveva messo in discussione quello che definiva un «rigido dualismo» fra coloro che assumono il ruolo di «legislatori» dell'educazione e quelli che mettono in atto quanto deciso altrove, perché nel momento in cui un docente si limita a ricevere prescrizioni allora non solo viene meno la sua capacità di pensare autonomamente, ma rischia di sviluppare un'attitudine servile, che è quanto di più nocivo ci sia per chi è responsabile di un processo educativo (Dewey, 1976, p. 136). Inoltre, quando ai docenti è riservato il ruolo di consumatori di teorie, allora «le conclusioni della scienza saranno malamente deviate e distorte» (Dewey, 1984, p. 36).

Non vi sono dubbi sul fatto che il docente sia un pratico dal momento che il suo compito è quello di attuare l'azione educativa. Ma una buona pratica non si riduce a mera applicazione di teorie e piani elaborati da altri e altrove, perché in questo caso la prassi educativa risulterebbe poco efficace, in quanto «disabilitata» e «disabilitante»: disabilitata perché impoverita di pensiero analitico, critico e ideativo, e disabilitante perché provoca un impoverimento progressivo del pratico, in quanto gli è richiesto solo di eseguire.

Una buona pratica richiede, invece, quella speciale forma di maestria che si esprime in una forma di progettazione artistica dell'agire. Si parla dei docenti competenti come di architetti dell'agire educativo (Cochran-Smith, Lytle, 1999a, p. 266). Per tale ragione una buona pratica implica necessariamente un sapere pratico. Il sapere pratico dell'insegnare è un repertorio di strategie, di idee che il docente utilizza secondo una sapiente logica architettonica decisa sulla base di un'ermeneutica del contesto in cui agisce. Riguarda il come fare, in quale momento e quali condizioni approntare, come interpretare gli eventi (Fenstermacher, 1994, p. 12).

IPOTESI DI RICERCA 1.2

Il sapere pratico

Ogni docente nel tempo elabora un sapere pratico [teacher's practical knowledge]. È dunque importante capire *quali sono le caratteristiche del sapere pratico, come gli insegnanti sviluppano il proprio pensiero rispetto al proprio lavoro e quale conoscenza usano* per dare forma alle proprie azioni (Fenstermacher, 1994, p. 10), e poi *se e come varia la struttura di tale sapere lungo la carriera professionale*, in modo da identificare quale tipo di competenza il docente possiede in rapporto all'esperienza accumulata.

Mettere a fuoco la qualità del sapere pratico dell'insegnare è essenziale per dare un nuovo profilo alla formazione iniziale in modo che i futuri docenti abbiano la possibilità di incontrare quanto prima il tipo di sapere effettivamente messo in atto a scuola. È vero che in ambito nordamericano molti sono gli studi che già si sono occupati e si occupano tuttora di indagare la conoscenza pratica (Cochran-Smith, Lytle, 1999a; Fenstermacher, 1994), ma se la conoscenza pratica è fortemente situata nel contesto culturale in cui si sviluppa (Putnam, Borko, 2000) allora è quanto mai necessario sviluppare ricerche nel contesto italiano per costruire un profilo del sapere docente presente nella nostra cultura.

Punti di riferimento per avviare una ricerca che mira a rispondere a questa domanda sono gli studi di Elbaz (1983, 1991) e di Clandinin (1986), Clandinin e Connelly (1987) da una parte e quelli che fanno riferimento alla teoria di Schön dall'altra. Freema Elbaz ha condotto uno studio della durata di due anni con un'insegnante di «high school» per capire in che cosa consiste il suo sapere pratico ed è arrivata alla conclusione che esso si struttura lungo tre dimensioni: a) «regole della pratica», che definisce «dichiarazioni brevi e chiaramente formulate di ciò che è da fare e come fare in certe precise situazioni» (Elbaz, 1983, p. 132); b) «principi pratici», che trovano espressione in formulazioni più inclusive e meno esplicite delle regole per la pratica (ivi, p. 133); c) «immagini» che spesso si materializzano in espressioni metaforiche

attraverso le quali si esprimono elaborazioni interpretative sui vari aspetti della pratica docente (ivi, p. 137).

Ciò che caratterizza gli studi di coloro che si ispirano alla teoria di Schön (1991) è il fatto di prestare particolare attenzione al modo in cui la coscienza pratica si forma nel mezzo dell'azione, per ricostruire quella che viene definita epistemologia della pratica. Se dunque si coniugano le due differenti prospettive (quella di Elbaz, Clandinin e Connelly, e quella di Schön) si può configurare l'indagine sulla conoscenza pratica come ricerca che mira a mettere a fuoco il profilo di tale conoscenza e i processi generativi a essa sottostanti.

Per dare corpo a una buona ricerca sul sapere pratico è necessario primariamente individuare metodi d'indagine che consentano di accedere al sapere dei docenti senza distorcerlo o distruggerlo. C'è necessità di una ricerca a favore della pratica e a questo scopo occorre ripensare il modo di condurre le ricerche per trovare dispositivi di accesso al sapere dei pratici, che essendo un materiale vivo, vivente, e che patisce una scarsa considerazione culturale, richiede metodi «soft and gentle» (Clandinin, Connelly, cit. in Fenstermacher, 1994, p. 11) che secondo Clandinin e Connelly (2000) sono quelli narrativi. Un metodo "morbido e gentile" è quello di chi sa andare sul campo senza restare immerso nella pesantezza delle concettualizzazioni e teorizzazioni che occupano lo spazio del pensare e che in quanto tali possono impedire l'accesso alla qualità essenziale del fenomeno che si va indagando (Fenstermacher, 1994, p. 12). A questo scopo, come si argomenterà di seguito (PAR. 2.2.1), si rivela utile una concezione emergenziale-indiziaria del metodo, all'interno della quale recuperare l'euristica propria della fenomenologia.

Secondo Gary Fenstermacher (1994, p. 14) quei ricercatori che si sono occupati finora di indagare il sapere pratico dei docenti hanno preso le distanze dagli strumenti convenzionali delle scienze sociali per sviluppare nuovi originali approcci di indagine. Due strumenti rivelatisi particolarmente efficaci sono quelli definiti "stimulated recall interview" e "concept mapping" (Meijer, Zanting, Verloop, 2002). Nel caso dell'intervista stimolata i docenti sono chiamati a spiegare il senso del loro lavoro mentre guardano una videoregistrazione che li vede impegnati in un'attività didattica: è chiesto loro di interrompere il video ogni volta che ritengono importante esplicitare quali processi cognitivi hanno guidato l'azione didattica che stavano attuando. L'uso della mappa concettuale richiede ai docenti di mettere in evidenza i concetti che considerano importanti nell'organizzare il loro lavoro; la mappa messa a punto costituisce lo strumento di avvio per una discussione.

Sembrerebbe che un modo adeguato di indagare il sapere pratico implichi il ricorso a più tecniche d'indagine contemporaneamente: chiedere ai docenti di dare parola al loro sapere e videoregistrare le loro azioni per poi domandare loro di commentare i filmati per risalire alle decisioni sottostanti.

Il sapere pratico dell'insegnare è qualcosa che i docenti costruiscono sul campo mettendo in atto molteplici abilità: condurre un'analisi dettagliata dell'esperienza per individuare le situazioni problematiche, usare strumenti epistemici che consentano di comprendere la qualità del caso, ideare strategie investigative adeguate al contesto specifico in cui si agisce, organizzare le condizioni per mettere in atto tali strategie e valutare gli effetti conseguenti. La costruzione di sapere pratico [practical knowledge] richiede dunque lo sviluppo di una ricerca pratica [practi-

cal inquiry] (Sanders, MacCutcheon, 1986; Cochran-Smith, Lytle, 1999a).

Se a qualificare un pratico competente è il possesso di un sapere pratico e se tale sapere si struttura nella misura in cui il docente sa condurre forme di ricerca pratica, allora il sistema di formazione dei docenti deve essere concepito in modo da favorire l'acquisizione di *competenze di ricerca* sul campo per fare dell'esperienza educativa l'oggetto di un'analisi rigorosa da cui generare teorie che funzionano.

Proprio perché l'esperienza educativa pone il docente continuamente di fronte a situazioni problematiche nuove, imprevedute, per le quali non esiste una soluzione a priori, il sapere dell'educazione è nella sua essenza un sapere esperienziale, ossia un sapere che si costruisce a partire dall'esperienza; però un'esperienza intelligente, non routinaria, un'esperienza permeata da un atteggiamento euristico, fondamentalmente riflessivo. Affinché un sapere dell'esperienza, quale quello pedagogico, prenda forma sono dunque necessarie *competenze riflessive*.

Rendere l'apprendimento a fare ricerca e lo sviluppo di pratiche riflessive l'architrate portante del processo di formazione dei docenti significa superare non solo l'immagine del docente come implementatore passivo di saperi dati, ma anche quegli approcci alla formazione che hanno come riferimento l'idea del docente come sofisticato consumatore di saperi accademici, per promuovere invece la formazione di un professionista dell'educazione che è tale perché produttore di sapere valido per la pratica.

La tesi che fa da sfondo a questo lavoro è che il sapere pratico dell'educare si genera laddove i pratici sviluppano ricerca e riflessione sull'esperienza (Cochran-Smith, Lytle, 1999a, p. 267).

Un docente che sa affrontare la non comprimibilità della pratica educativa entro regole standard generalizzate, che sa costruire un sapere efficace rispetto al contesto, un professionista che non appiattisce il suo agire sui discorsi prodotti da quegli esperti che, essendo fuori dal contesto, non possono avere una percezione densa del problema è un professionista che sa fare ricerca sulla sua pratica e su questa riflette.

Definire l'architrate del processo di formazione dei docenti significa dunque individuare nel modo più dettagliato possibile quali competenze epistemiche e quali competenze riflessive vanno acquisite⁵.

5. L'importanza di formare i docenti nel campo della ricerca educativa è ampiamente confermata dalla letteratura che si occupa di teacher education. In particolare è da considerare il caso finlandese, perché tra i molteplici fattori che sono alla base del successo ottenuto dagli studenti finlandesi nei test OECD nel 2000, 2003 e 2006 viene incluso il buon livello didattico, che sarebbe riconducibile al tipo di formazione dei docenti (Maaranen, Krokfors, 2008, p. 207). Parte essenziale della formazione iniziale per i futuri docenti [teacher students] è mirata a favorire una preparazione specifica nella ricerca educativa. Già dalle prime fasi della formazione i futuri docenti sono impegnati in processi di apprendimento della metodologia della ricerca, non però in modo astratto e intellettuali-

1.3 Il "pensare docente"

Prima di affrontare il compito qui indicato, va sottolineato che la pratica educativa, troppo poco studiata, è densa di pensiero [teacher thinking]. Molta dell'attività di pensiero è dedicata all'azione di pianificare l'attività educativa, ad esempio decidere cosa insegnare, quanto tempo dedicare a ogni tema, come organizzare la classe rispetto alle attività didattiche. Dalle ricerche disponibili risulterebbe che questa attività di pianificazione non segue la logica lineare che si trova nei manuali, ma procede secondo modalità cicliche e interattive, dove l'individuazione del problema, la messa a punto di una sequenza risolutiva, la verifica mentale della sua attendibilità e la messa in atto si ripetono continuamente (Clark, Lampert, 1986).

C'è un *pianificare anticipato*, che si sviluppa in un tempo preciso al di fuori dell'attività didattica, e c'è un *pianificare sul momento* [on-the-spot decision o interactive decision-making], che si verifica ogniqualvolta si presenti una situazione critica che chiede una riorganizzazione immediata del setting di apprendimento. Molti sono i *dilemmi pratici*, che chiedono di decidere tra obiettivi alternativi in situazioni di endemica incertezza, che il docente incontra nell'attività quotidiana, i quali per essere affrontati con competenza richiedono un approccio pensosamente riflessivo. Dalle riflessioni sulle situazioni dilemmatiche scaturiscono *invenzioni di nuove praticità*, invenzioni che, se non messe in parola e documentate in qualche modo, nel tempo si dileguano, producendo una perdita incalcolabile di sapere esperienziale.

Ricerche sui processi di decisione interattiva rivelano che un docente incontra situazioni che chiedono decisioni e ripianificazioni ogni due minuti; questi stessi studi evidenziano che la gran parte delle decisioni-sul-momento viene presa rispetto alla relazione con gli studenti e a seguire sul come ridefinire le strategie didattiche (Clark, Peterson, 1986). Le decisioni-sul-momento sono caratterizzate da una valutazione rapida cui fa seguito una modificazione delle azioni programmate e quindi sottende una disponibilità al cambiamento che rende l'insegnamento, o meglio la buona pratica dell'insegnare, un'attività fortemente contestualizzata e circostanziale, ossia legata alla realtà nel suo proteiforme divenire. Solo all'apparenza, dunque, il lavoro dell'insegnare è una routine, di fatto richiede un elevato tasso di pensiero che tuttavia non è visibile.

stico, ma in modo attivo in quanto sono coinvolti in molte semplici indagini pedagogiche che sono propedeutiche all'elaborazione della tesi necessaria per il "master degree", che richiede allo studente di: formulare un'idea di ricerca, stendere un "research project", implementare la ricerca ed effettuare uno studio da tradurre in uno scritto di circa 25.000 parole (ivi, p. 211). Apprendere a fare ricerca in ambito pedagogico non solo attrezza i futuri docenti di strumenti epistemici, ma sviluppa un modo più articolato e più profondo di considerare la pratica educativa.

IPOTESI DI RICERCA 1.3 Il pensare ideativo

Mancano studi sul teacher thinking (Clark, Lampert, 1986), specificatamente su come avvengono i processi mentali di pianificazione negli insegnanti con esperienza. Studiare come avviene il decidere-sul-momento significa approfondire l'epistemologia della pratica. Ricerche sul teacher planning e sul decision-making fornirebbero indicazioni utili a riformulare in una maniera più efficace i processi di formazione, sia quelli iniziali sia quelli per lo sviluppo professionale. Il fondamentale contributo che la ricerca può fornire in questo campo consiste nel «descrivere in dettaglio come e perché l'insegnamento è cognitivamente impegnativo e quindi preservare i ricercatori dall'azzardo di sviluppare linee guida di tipo tecnicistico o codici regolativi per i pratici» (ivi, p. 29) orientando invece la teoria della formazione verso una concezione più complessa dell'attività educativa.

Elemento essenziale del pensare dell'insegnare sono gli atti cognitivi che inventano attrezzi didattici nuovi: situazioni di apprendimento, modalità di organizzare l'esperienza, tecniche didattiche ecc. Risulta dunque importante *fare ricerca sulle piccole invenzioni della pratica quotidiana*, facendo in modo che il processo euristico non si limiti a descrivere il prodotto di un atto creativo, ma ricostruisca il processo generativo. La pratica didattica è ricca di azioni inventive elaborate dai docenti per risolvere questioni educative e didattiche. Individuarle, descriverle e ricostruire se possibile il processo generativo sono di grande rilievo per rendere conto di quell'aspetto creativo tanto importante quanto sottovalutato.

Durante un'azione di ricerca finalizzata a ricostruire le invenzioni educative di cui sono capaci i docenti si è rivelato utile coinvolgere i partecipanti nella seguente attività cognitiva: "Pensa a una situazione problematica che hai dovuto affrontare in classe rispetto alla quale hai elaborato una soluzione efficace, quindi: a) racconta l'evento che hai percepito come problematico (azione cognitiva narrativa); b) descrivi analiticamente il dispositivo inventato per risolvere la situazione (azione cognitiva descrittiva); c) ricostruisci il processo mentale attraverso il quale il dispositivo ha preso forma (viene richiesto di narrare il flusso del pensare e descrivere specifici atti cognitivi); d) riporta evidenze che attestano l'efficacia del dispositivo elaborato". Poiché la ricostruzione di un'azione ideativa del pensiero richiede tempo, è importante che alle domande si risponda scrivendo e a questo scopo ai docenti va lasciato tutto il tempo necessario per ricostruire con la massima precisione possibile l'esperienza. Poiché accade spesso che invenzioni didattiche minute ma importanti siano date per scontate e quindi non vengano documentate, i testi prodotti dai docenti dovrebbero poi essere oggetto di un'analisi interrogativa mirata a favorire l'esplicitazione di ogni possibile dettaglio.

I docenti di fatto non si comportano come implementatori passivi di saperi e progetti formativi decisi altrove, ma come rielaboratori creativi delle teorie che vengono da altrove, nonché inventori di strategie educative. Quando, infatti, si trovano a dover applicare teorie e programmi che altri hanno definito, i pratici rivelano una capacità di critica, mediazione e reinvenzione che può rendere la teoria e il programma non riconoscibili da chi li ha elaborati (Parker, McDaniel, 1992, p. 97).

Un docente esperto, quello che possiede un buon sapere pratico, è

di fatto un ricercatore, anche se ingenuo e asistemico, perché quando deve affrontare una "questione aperta" sviluppa un processo di investigazione che si struttura in varie azioni cognitive: 1. analizza la situazione; 2. richiama alla mente i saperi di cui dispone; 3. tenendo conto di questi e della situazione in cui deve agire elabora una teoria per quello specifico caso; 4. alla luce di questa struttura un'azione che mette in pratica; 5. poi sottopone a una valutazione gli esiti delle azioni implementate per stabilire in che misura hanno funzionato rispetto agli obiettivi che erano stati stabiliti; 6. sulla base di quanto emerge dalla valutazione riflessiva ridefinisce la teoria affinché possa essere più efficace per le azioni future. Questo flusso cognitivo che viene definito «practice-centered inquiry» (Sanders, MacCutcheon, 1986, p. 65) è un processo euristico particolare, differente da quello proprio della ricerca scientifica, perché non segue percorsi formalizzati e codificati, ma analogamente alla ricerca formalizzata è alla ricerca di un sapere che funzioni. È attraverso queste microinvestigazioni che gli insegnanti accumulano ceste di sapere pratico, che viene poi continuamente messo alla prova dell'esperienza.

Le teorie educative efficaci per l'azione non sono "saperi ricevuti", bensì sono sviluppati dai docenti nel corso dell'azione; è possibile ipotizzare che una teoria si costruisca gradualmente attraverso una serie di piccole esperienze che hanno la qualità di *ricerche informali circostanziate*, i cui esiti vengono incorporati nella struttura della teoria emergente provocando continue riformulazioni di essa.

Quando si chiede ai pratici come sono pervenuti al sapere che usano, essi spiegano che viene dall'esperienza, ma di fatto si apprende una buona pratica educativa non semplicemente attraverso l'esperienza, bensì sottoponendo la propria azione a un processo investigativo. Si può dire dunque che i docenti competenti fanno ricerca; di conseguenza una buona formazione è quella che mette i docenti nelle condizioni di sviluppare sistematicamente ricerca sulla pratica. Si tratta di una ricerca meno formalizzata di quella condotta dai ricercatori di professione, ma per questo non meno rigorosa né meno valida.

IPOTESI DI RICERCA 1.4

La ricerca pratica

La ricerca sul sapere pratico già da tempo ha rilevato la necessità di costruire un repertorio di buone teorie della pratica (Shulman, 1987). Poiché tali teorie sono il prodotto di un'indagine pratica, è fondamentale investigare *come avviene quel tipo di indagine pratica che porta all'elaborazione di una teoria efficace*. Donald Sanders e Gail MacCutcheon (1986) a partire dalla teoria dell'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) elaborano una tesi, secondo la quale il processo di strutturazione di una teoria si svilupperebbe come segue: 1. il docente prende conoscenza di una nuova idea che sembra potenzialmente significativa per la pratica; 2. sottopone l'idea a un test di analisi concettuale per valutare se può essere utile investire risorse per metter-

la alla prova dell'esperienza; 3. se l'idea supera il vaglio dell'analisi concettuale, il docente organizza un'esperienza educativa ispirata a quell'idea; 4. il docente esamina l'esperienza e valuta le sue conseguenze; 5. sulla base della valutazione effettuata elabora una sua teoria; 6. la teoria viene messa alla prova di successive esperienze sperimentali da cui la teoria assume una nuova forma.

Questo flusso di atti cognitivi può essere considerato credibile, anche se dovrebbe essere vagliato tramite molte ricerche; ma il limite che presenta è quello di partire dal presupposto, non dichiarato ma evidente, che il processo di elaborazione di una teoria prenda le mosse da un atto di conoscenza di un'idea, quando invece molti sono i possibili punti di partenza di un processo di teorizzazione. Ad esempio, è frequente che il processo investigativo sia sollecitato dall'esperire un conflitto cognitivo tra due teorie, oppure ancora più frequentemente dal fare esperienza di una situazione problematica per la quale non sembrano disponibili teorie efficaci.

Prendere in esame il processo di elaborazione delle teorie pratiche in tutta la possibile varietà dei processi cognitivi da cui sono generate richiede l'organizzazione di ricerche qualitative a sfondo etnografico che prevedono: l'osservazione dei docenti durante le varie tipologie di azioni in cui sono implicati; la realizzazione di interviste che sollecitino nei docenti processi di analisi dei propri atti cognitivi e stimolino la messa in parola di tali atti per rendere visibile il fenomeno mentale della costruzione di teorie nella pratica; una volta che il processo generativo della teoria è stato ricostruito, sottoporlo al vaglio del docente, poiché il check-in del pratico è la condizione per validare l'esito della ricerca.

I pratici si comportano, dunque, non come tecnici ma come ricercatori e artisti dell'agire educativo. Per questa ragione il lavoro del fare scuola non è meramente esecutivo, ma ideativo e creativo. Di conseguenza il docente competente non può più essere rappresentato come applicatore di disegni educativi decisi altrove, ma elaboratore di sapere pedagogico (Crocco, Faithfull, Schwartz, 2003, p. 22).

Il lavoro di soluzione di problemi pratici viene definito anche «bricolage work» (Parker, McDaniel, 1992, p. 99), per indicare modalità di pensiero che procedono secondo logiche differenti da quello formale e sistematico e che fanno un uso inedito e creativo delle cose disponibili nell'ambiente che diventano impreviste risorse formative. I docenti che interpretano l'attività educativa come un'arte sanno reinventare continuamente l'uso degli oggetti e delle situazioni ordinarie trasformandoli in dispositivi didattici inediti.

Sarebbe importante disporre di ricerche capaci di portare all'evidenza le logiche seguite dai docenti nei processi di mediazione tra i saperi esterni e i programmi imposti in modo verticistico da una parte e la pratica quotidiana dall'altra; fino a quando questo lavoro cognitivo, che attesta quella che viene definita "intelligenza pratica" (Sternberg, Wagner, 1986), rimarrà una black box, il progetto di un'epistemologia della pratica educativa è destinato a rimanere incompiuto e parziale. È dunque necessario incrementare le ricerche che mirano a comprendere il processo di teorizzazione dei pratici: come avviene, cosa lo facilita e cosa lo

ostacola. Ma è ancora più importante che tali ricerche siano condotte dai pratici stessi.

IPOTESI DI RICERCA 1.5

L'intelligenza pratica

Assumendo l'ipotesi secondo la quale esisterebbe un'intelligenza pratica (Sternberg, Wagner, 1986) e che tale intelligenza sarebbe alla base della produzione del sapere pratico risulta interessante *individuare la specificità dell'intelligenza pratica dei docenti*. Una ricerca sull'intelligenza pratica potrebbe assumere come oggetto i processi di costruzione delle attività didattiche elaborate dai team docenti, prevedendo audioregistrazioni dei processi discorsivi attraverso i quali i docenti interpretano i problemi, ipotizzano soluzioni, prendono decisioni, inventano strumenti operativi ecc. Questa fenomenologia discorsiva dovrebbe consentire di risalire ai processi cognitivi sottostanti il lavoro di bricolage teorico.

Un esempio di ricerca sull'intelligenza pratica dei docenti è fornito da Walter Parker e Janet McDaniel (1992), che hanno indagato il modo in cui alcuni docenti hanno rielaborato teorie sull'educazione al pensiero critico per adattarle alla pratica. Pur riconoscendo a questa ricerca il merito di contribuire all'esplorazione di un interessante campo d'indagine, va notato che il processo euristico messo in atto non consente di andare oltre la superficie del lavoro di bricolage pratico, poiché, mentre vengono ricostruite le azioni di lavoro che si sono succedute nel tempo (quante volte i docenti si incontravano, con chi si confrontavano, quali supporti didattici utilizzavano ecc.), non vengono invece portati all'evidenza i processi di pensiero sottostanti gli atti deliberativi che danno forma alle scelte operative.

Particolarmente interessante risulta, invece, il caso di una ricerca sul processo di teorizzazione dei pratici che alcuni docenti hanno realizzato rispetto alla loro pratica didattica (Cornett *et al.*, 1992). Dal punto di vista dei protagonisti di questa autoindagine, il risultato più significativo - che rende ragione delle risorse impiegate nella ricerca - è l'aver compreso il processo di elaborazione di una teoria nel bel mezzo della pratica e come le teorie personali condizionano le scelte educative e dunque le opportunità offerte agli studenti (ivi, p. 138). Scrivono i docenti al termine della ricerca: «Abbiamo cominciato a valutare la grande complessità del processo decisionale sotteso all'attività curriculare e didattica. Disponiamo ora di una più chiara cornice per discutere con gli altri le nostre convinzioni, come queste convinzioni guidano le nostre azioni, e come lavoriamo per esaminare sistematicamente l'appropriatezza delle nostre convinzioni rispetto ai contesti di insegnamento nella loro continua evoluzione» (*ibid.*). Nel caso in cui sono i docenti a farsi ricercatori-pratici che assumono come oggetto d'indagine i loro stessi processi di pensiero, si realizza non solo una ricerca dall'interno, ma allo stesso tempo un potenziamento delle capacità riflessive dei soggetti coinvolti.

Se i pratici di fatto sono costruttori di sapere, anche se a livelli differenti a seconda della competenza che possiedono, allora chiedere loro di impegnarsi in una formazione finalizzata a far acquisire le competenze del fare ricerca e dell'essere riflessivi non costituisce una forzatura pensata dall'esterno e imposta, ma risponde alla qualità propria dell'agire pratico,

che nella sua essenza è *ricerca riflessiva* di teorie che funzionano. Una formazione alla ricerca sul campo e alla riflessività consente ai docenti di passare dalla condizione di *ricercatore riflessivo ingenuo*, che cioè agisce criticamente e creativamente in modo più o meno episodico e a partire dagli strumenti di cui dispone senza avvalersi di una formazione sistematica, a quella di *ricercatore riflessivo esperto* cui viene esplicitamente riconosciuto il ruolo di elaboratore di sapere a partire dall'esperienza.

Diversi sono gli argomenti che si rintracciano a favore di una formazione euristica e riflessiva dei docenti.

Mettere i docenti nelle condizioni di fare ricerca sull'educazione significa consentire loro di costruire discorsi scientificamente fondati sulla pratica, sottraendoli così alla dipendenza nei confronti dei cosiddetti esperti, e dunque alla sudditanza nei confronti di politiche educative che impongono i processi innovativi secondo una logica top-down, la quale, disconoscendo i saperi locali, finisce spesso per consumare energie senza portare reali cambiamenti. In questo momento in cui si sta imponendo una pedagogia dei cosiddetti "standard tecnici" è quanto mai necessaria la presenza nelle scuole di docenti competenti che sappiano affrontare in modo critico certe derive di standardizzazione dei processi educativi, che provocano un inaridimento della cultura pedagogica e di ogni sapere educativo di tipo critico e creativo.

Una formazione euristica e riflessiva consente di acquisire quelle competenze necessarie per fare dell'insegnante un professionista. Un professionista non si limita a eseguire prescrizioni elaborate da altri, ma possiede la competenza necessaria per costituirsi come soggetto che elabora sapere esperto nel proprio ambito di azione. Un diverso *status* professionale dovrebbe comportare un cambiamento di atteggiamento nei confronti della figura del docente, poiché a fronte di una più robusta competenza professionale dovrebbe corrispondere un incremento di riconoscimento del suo ruolo e un incremento di rispetto e di fiducia nel suo lavoro (Lankshear, Knobel, 2004, pp. 4-5).

Inoltre, la competenza nella ricerca e la capacità di sviluppare riflessioni sistematiche sulla pratica dovrebbero tradursi in un incremento di sapere pedagogico da cui dovrebbe conseguire un miglioramento della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento.

Questi argomenti trovano la loro matrice concettuale innanzitutto nel pensiero di John Dewey (1984, p. 35) che, pensando all'«insegnante come investigatore», considerava essenziale promuovere nei docenti la padronanza del metodo scientifico, e successivamente nel pensiero di Lawrence Stenhouse (1975) e in quello di Donald Schön (1983, 1987), coniugando i quali si perviene all'idea del docente come ricercatore riflessivo.