



Loretta Fabbri
Maura Striano
Claudio Melacarne

L'insegnante riflessivo

Coltivazione e trasformazione
delle pratiche professionali

S C I E N Z E
D E L L A
FORMAZIONE

FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Loretta Fabbri
Maura Striano
Claudio Melacarne

L'insegnante riflessivo

**Coltivazione e trasformazione
delle pratiche professionali**

FrancoAngeli

Copyright © 2008 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione	pag.	9
---------------------	------	---

Parte prima

Nuove narrative professionali.

La svolta riflessiva	»	13
di Loretta Fabbri		

1. Epistemologia delle pratiche didattiche	»	15
---	---	----

1.1. Le pratiche professionali come contesti di ricerca situata	»	20
---	---	----

1.2. La valorizzazione del sapere degli insegnanti. Dai modelli alle pratiche	»	24
---	---	----

1.3. La costruzione riflessiva del sapere professionale	»	30
---	---	----

2. Apprendimento e costruzione della conoscenza nelle comunità professionali	»	37
---	---	----

2.1. Il potere trasformativo delle comunità di pratiche. Progettare lo sviluppo professionale	»	41
---	---	----

2.2. Processi di validazione del sapere professionale	»	44
---	---	----

2.3. Il contributo della teoria trasformativa	»	47
---	---	----

3. Costruire comunità riflessive	»	51
---	---	----

3.1. Quando insegnare è negoziare con i colleghi	»	55
--	---	----

3.2. Per lo sviluppo di una dialettica riflessiva	»	59
---	---	----

Parte seconda

Formazione degli insegnanti e dispositivi riflessivi

di Maura Striano

» 67

4. L'identità professionale dell'insegnante: rappresentazioni e riflessioni

» 69

4.1. La formazione iniziale degli insegnanti tra conoscenza e competenza

» 84

5. Riflettere per insegnare: focus e prospettive di trasformazione

» 91

5.1. Dispositivi riflessivi e sviluppo professionale

» 98

Parte terza

Dalle teorie sul curricolo alle pratiche progettuali. La progettazione situata

di Claudio Melacarne

» 103

6. Il curricolo e la riscoperta della pratica

» 105

6.1. Dal curricolo formale al curricolo praticato

» 111

6.2. La quota implicita e nulla del curricolo. Quando la riflessione ricostruisce l'implicito

» 118

6.3. La costruzione di storie condivise: il curricolo come network di competenze, saperi, artefatti

» 123

6.4. La scuola come artefatto sociale

» 125

7. La progettazione come conversazione riflessiva

» 131

7.1. Modello centrato sulla struttura disciplinare

» 132

7.2. Modello centrato sul soggetto e sull'esperienza

» 135

7.3. Modello centrato sugli obiettivi

» 139

7.4. Programmare in situazione

» 141

- *Logiche lineari Vs logiche riflessive*

» 146

8.	La riflessione critica nelle pratiche progettuali	»	149
8.1.	Il processo riflessivo di King & Kitchener	»	152
	- <i>Monitorare la progettazione tramite la riflessione</i>	»	158
8.2.	La negoziazione situata dei fini e dei mezzi	»	165
8.3.	La costruzione riflessiva della didattica	»	167
9.	Risorse per l'apprendimento	»	171
9.1.	Mediare la conoscenza	»	176
9.2.	Organizzare esperienze di apprendimento cognitivo	»	181
	- <i>Osservazione</i>	»	184
	- <i>Assistenza</i>	»	185
	- <i>Pratica</i>	»	186
9.3.	Organizzare gruppi di apprendimento cooperativo	»	189
	- <i>Vygotskij in classe</i>	»	190
9.4.	Il <i>cooperative learning</i>	»	197
	- <i>L'interazione simultanea</i>	»	198
	- <i>L'interdipendenza positiva</i>	»	199
	- <i>La responsabilità individuale</i>	»	200
	- <i>La partecipazione equa</i>	»	201
	- <i>La classe come risorsa per l'apprendimento</i>	»	202
	- <i>I modelli operativi</i>	»	204
	Schede per l'autoformazione	»	207
	Bibliografia	»	213

Introduzione

Uno degli elementi che più di altri caratterizza gli scenari professionali, a tutti i livelli e in diversi ambiti lavorativi, è riconducibile al maggiore impegno che viene richiesto ai soggetti in termini di responsabilità, di flessibilità e di crescita dentro i contesti organizzativi. Svolgere una professione, oggi più di ieri, significa confrontarsi con problemi complessi che investono il rapporto tra valori individuali e *mission* organizzativa, tra la cultura che si respira nel luogo di lavoro e gli orizzonti di significato personali, tra richieste di partecipazione attiva alla vita organizzativa e necessità di stabilire i confini della propria libertà di azione e di coinvolgimento.

Il volume intende approfondire all'interno di questo quadro le problematiche connesse allo sviluppo e alla valorizzazione delle competenze e del sapere professionale nei contesti organizzativi, proponendo una lettura di tali questioni alla luce delle recenti teorie sull'apprendimento e di quegli studi che hanno proposto una lettura dei contesti professionali come contesti di produzione di conoscenze, piuttosto che come semplici ambiti di applicazione di teorie.

La tesi portante del volume è che nei contesti lavorativi, nella scuola come in altre organizzazioni, sia possibile attivare e sostenere processi di sviluppo professionale e organizzativo attraverso dispositivi riflessivi e partecipativi. Si chiamano in causa così i costrutti di "pratica", "comunità di pratica professionale", "apprendimento trasformativo" e "riflessività" per delineare alcuni punti emergenti del dibattito sulla formazione e per fornire agli insegnanti nuove lenti di lettura per interpretare e trasformare le proprie pratiche professionali.

È da queste ipotesi che si atesta da circa trenta anni nel dibattito sulla formazione dei "professionisti della progettazione", di cui un esempio particolarmente significativo è quello degli insegnanti, la difficoltà dei sistemi formativi di approntare curricula e interventi capaci di prendersi carico dei pro-

cessi di costruzione di conoscenza e di apprendimento dei professionisti. Se i professionisti producono teorie del caso unico, costruiscono sistemi situati di significato per interpretare gli eventi che incontrano nei contesti professionali, come ripensare la formazione e come supportare i professionisti nella loro pratica di lavoro quotidiana?

Una risposta è stata certamente delineata a partire dalla fine degli anni '80, in cui una sempre maggiore attenzione viene rivolta al "sapere pratico" con il conseguente riconoscimento che la pratica si configura come un contesto epistemologico e storico in cui si trasmettono e al contempo si generano conoscenze, luogo sociale e fisico in cui si compie l'apprendimento e il lavoro, costruito analitico che contribuisce a chiarire come si apprende e si sviluppa la conoscenza professionale. Molti ambiti di ricerca convergono così nel riconoscere nella pratica un luogo in grado di produrre epistemologicamente conoscenza e conseguentemente i professionisti come soggetti epistemici che apprendono da ciò che fanno, che producono dei saperi capaci di interpretare e risolvere i problemi, che elaborano costrutti con cui conversare con le situazioni che incontrano. Si deve in particolare agli studi sulle pratiche professionali l'aver individuato la duplice valenza della pratica: da una parte può essere intesa come processo euristico, in grado di produrre sapere professionale e sistemi di significato in virtù dei dispositivi riflessivi che ogni professionista attiva su di essa, dall'altra come sistema di attività culturalmente situata dove non è dato distinguere il pensare e l'agire e dove i processi di apprendimento sono legati inscindibilmente dagli artefatti, dalle tecnologie, dai materiali con cui i soggetti leggono e interpretano le situazioni. In questo senso, parlare di pratica significa chiamare in causa uno spazio di costruzione e produzione di significati e saperi frutto di negoziazioni tra soggetti e, parallelamente, fare riferimento a sistemi di azioni e vincoli materiali che possono agevolare o limitare la produzione di tali saperi.

Conseguentemente l'immagine dell'insegnante rimanda ad un professionista che riesce a lavorare in situazione, con gli elementi a sua disposizione in quel particolare contesto, che si muove con categorie flessibili che gli permettono di modulare il proprio agire alla luce delle contingenze. È l'essere in situazione, spesso su di un terreno instabile, contraddittorio e mutevole, che fa del docente un *insegnante in azione*.

Il docente si muove quotidianamente in una zona di confine in cui vengono ad essere sempre mediati relazioni, saperi e obiettivi: non potrà mai essere l'amico degli studenti né potrà rimanere estraneo a dinamiche profonde di partecipazione alla vita emotiva e interiore dei suoi allievi, anche se potrà negoziare tale rapporto; dovrà forzare il processo di sviluppo dei discenti senza però mai sostituirsi ad essi deresponsabilizzandoli (attività quotidiana di co-

struire occasioni di studio e di crescita dove gli studenti possano esprimersi in autonomia all'interno dei vincoli definiti dall'insegnante); potrà darsi degli obiettivi ma dovrà confrontarsi con la reale ricaduta delle sue azioni sulla classe, decidendo a volte che 'il programma passa in secondo piano'. La moltitudine di azioni di insegnamento in questo senso devono confrontarsi con condizioni di esercizio particolari, caratterizzanti ogni tipologia di scuola (la tipologia di allievi, gli spazi definiti della classe, i colleghi più o meno collaborativi, le ore a disposizione, ecc.) e con un insieme di significati esistenti e costituenti la cultura di una scuola (ciò che significa insegnare, il senso attribuito al proprio lavoro, come si interpreta il mandato istituzionale della scuola).

L'insegnante riflessivo si configura così come l'esempio paradigmatico di un professionista che muovendosi nella complessità dei problemi educativi deve far ricorso a strategie di soluzione dei problemi non solo strumentali, ma riflessivamente critiche e autodirette. Già da alcuni anni il termine riflessività ha assunto un peso significativo all'interno del dibattito delle scienze umane, lasciando spesso però tra parentesi il problema di declinare tale costrutto sulle specifiche professionalità e mondi lavorativi.

Che cosa significa e come si diventa insegnanti riflessivi? Quali fattori individuali e organizzativi vincolano o agevolano l'esercizio critico della propria professione? Per l'insegnante, quali sono gli oggetti specifici di riflessione per crescere professionalmente? Da questi ed altri interrogativi il testo muove un'analisi teorica e propone percorsi metodologici finalizzati a valorizzare il sapere professionale, a coltivare le pratiche più promettenti ed a sviluppare un pensiero riflessivo nei contesti organizzativi con una particolare attenzione alla figura del docente delle scuole secondarie superiori.

Loretta Fabbri
Maura Striano
Claudio Melacarne

Parte prima

**Nuove narrative professionali.
La svolta riflessiva**

di Loretta Fabbri

1. Epistemologia delle pratiche didattiche

Gli studi sullo sviluppo professionale richiamano e ricollocano, da un osservatorio particolarmente significativo, quel terreno epistemologico dove teoria e pratica sono chiamate a definire i rispettivi ruoli e legami. La formazione della professionalità docente e le sue esigenze di crescita si collocano nella più ampia crisi della professionalità nei suoi aspetti di inadeguatezza rispetto ai nuovi compiti e, insieme, nella crisi del sapere che finora ha prodotto tali professionalità. Dentro una società in costante transizione nella quale nessun corso di vita professionale può contare su lunghi stati di stabilità, il problema dello sviluppo professionale si traduce nella domanda circa la forma di razionalità più pertinente ad influenzare e gestire queste trasformazioni. La pretesa della ricerca teorica di produrre una conoscenza scientifica e sistematica che la pratica competente dovrebbe applicare non trova oggi alcun fondamento. I tratti di innovatività rispetto a tali assunti si collocano soprattutto intorno a quell'area che ha a che fare con il ripensamento dei modi di costruzione della conoscenza professionale a partire dalla ridefinizione del rapporto tra teorie e pratica.

Nello sfondo si profilano questioni di “epistemologia della pratica professionale”: gli insegnanti, al pari di coloro che si muovono dentro forme di razionalità pratica, sono interpretabili come soggetti chiamati ad applicare, sia pure con spirito artistico, conoscenze scientifiche o rappresentano attori professionali in grado di produrre forme di conoscenze capaci di far fronte alla molteplicità dei problemi che incontrano? Gli studi sulle pratiche professionali non consentono più di tematizzare il costrutto di pratica come un luogo di applicazione di teorie altrove elaborate, in ogni caso estranee alle esperienze che si compiono dentro le diverse comunità professionali e organizzative. Si problematizza definitivamente una tradizione che vede l'insegnante muoversi tra empiria o tra pratiche teoriche generali: sono i dispositivi pratici che diven-

tano generatori di nuove conoscenze funzionali alla risoluzione dei problemi. La pratica non è un prolungamento della teoria, ma offre alla teoria ulteriori punti di vista. I saperi professionali e organizzativi situati dentro le organizzazioni e le sue declinazioni incontrano la ricerca scientifica e la trasformano in funzione dei loro problemi. L'insegnante viene definito come un professionista che deve essere responsabile di sviluppare apprendimento e innovazione nel suo lavoro e come un professionista che fa affidamento sulla sua esperienza, sui colleghi, sulla teoria per incrementare e valutare la propria pratica.

Un altro aspetto emergente tematizza l'insegnante come professionista riflessivo. Attraverso questo costrutto si intende attribuire agli insegnanti un ruolo attivo nel processo di scoperta e distribuzione della conoscenza. L'insegnante in quanto produttore di conoscenza adotta dispositivi di ricerca. Dentro questo quadro parlare di insegnante come ricercatore significa chiamare in causa il paradigma riflessivo piuttosto che sperimentale. Molto spesso la metafora dell'insegnante come ricercatore ha veicolato un'idea di ricerca come forma di conversione "scientificamente controllata" di determinati assunti teorici in contesti di azione professionale. In tutto ciò è implicita una concezione particolare dell'attività professionale, quella dell'insegnamento basato sulla ricerca scientifica. L'idea centrale è quella di convertire e/o tradurre i costrutti derivanti dalla ricerca in un'ipotesi verificabile nella pratica. Anche se si sollecita la pratica non certo ad una supina acquiescenza, ma ad un riesame critico, la presa in carico da parte della pratica di tali costrutti si configura come ipotesi da mettere alla prova ed implica infatti un loro sviluppo e la loro validazione in senso operativo.

Dentro il paradigma del professionista riflessivo l'insegnante è un ricercatore perché trovandosi di fronte a situazioni incerte, contraddittorie, ambigue apre vere e proprie piste di indagine. La ricerca non chiama in causa il ricercatore, garante della teoria, e l'insegnante, garante della pratica. Si tratta di un dispositivo che caratterizza l'agire professionale. Ricercatore, non evoca un ruolo che implica la capacità di prendere coscienza dei problemi, di formulare ipotesi, di organizzare esperienze scientificamente controllate e di verificarle valutandone gli esiti. Il ruolo dell'insegnante come ricercatore è strettamente correlato alle sue pratiche lavorative. La conoscenza che interessa costruire non è tanto quella derivante dall'attivazione di un confronto sistematico tra teorie e pratiche, ma è in gioco la costruzione di forme di sapere funzionali allo sviluppo della pratica professionale e della pratica organizzativa derivanti da processi di validazione e sviluppo delle pratiche in atto.

Gli studi sulle pratiche professionali evidenziano come siano poche le situazioni in cui un professionista può fare uso efficace di teorie e tecniche fondate sulla ricerca. La pratica si muove non in quel terreno stabile, elevato, do-

ve i professionisti potrebbero fare uso di quelle teorie e tecniche fondate sulla ricerca, ma per lo più in quella “pianura paludosa” ove le situazioni sono grovigli fuorvianti che non si prestano a soluzioni tecniche. Per affrontare questo secondo genere di problemi il professionista diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica: non dipende dalle categorie consolidate della teoria, ma costruisce una nuova teoria su un caso unico. Si può dire che chiave dell’intero approccio è il ruolo dell’insegnante come professionista riflessivo in grado di produrre conoscenze situate dentro un più ampio sfondo che ridefinisce tale professione in termini “estesi”. L’insegnante viene definito come un professionista che deve essere responsabile di sviluppare apprendimento e innovazione nel suo lavoro e come professionista che fa affidamento sulla sua esperienza, sui colleghi, sulla teoria per incrementare e valutare la propria pratica.

Si delinea l’identità di un professionista che è sollecitato a partecipare ad un alto numero di attività professionali come convegni, seminari, conferenze, ma il cui compito principale è quello di sviluppare dispositivi autoformativi in grado di generare conoscenza riflettendo sulle pratiche lavorative quotidiane. Il costrutto di comunità di pratica aiuta a tematizzare le comunità professionali come luoghi di produzione di conoscenza.

Entrare per la prima volta come ricercatori, formatori o docenti all’interno di un contesto scolastico genera spesso uno spiazzamento, un disorientamento. Osservare e transitare all’interno dei diversi luoghi, aule, spazi di un istituto consente di entrare come degli antropologi all’interno di una nuova cultura di cui spesso abbiamo soltanto una rappresentazione teorica, coerente e rassicurante, centrata più sul come dovrebbe essere un insegnante o cosa si dovrebbe fare a scuola che su come nella pratica si articola e prende forma il processo di insegnamento e apprendimento.

Tra una modellizzazione formale, astratta e acontestuale di ciò che l’insegnante dovrebbe essere o dovrebbe fare e le pratiche di lavoro reali si riscontra una diversità, una distanza che tradizionalmente viene colmata attribuendo alla pratica un valore conoscitivo ed euristico inferiore alla teoria. La distanza tra ciò che a priori definiamo, rappresentiamo e validiamo attraverso le ricerche e le indagini scientifiche e ciò che invece i diversi attori mettono in pratica, rimanda ad un rapporto che deve essere compreso, indagato e studiato non solo evidenziando le “deficienze” della pratica, ma riconoscendo i due universi all’interno dei quali si generano da un lato teorie, modelli e strutture scientificamente validate e, dall’altro, nella pratica appunto, delle conoscenze, delle competenze definibili nei termini di un sapere pratico, situato e contestualmente validato (Fabbri, 2007). Queste sono sollecitazioni che emergono da campi disciplinari diversi in cui soprattutto la psicologia e la sociologia

culturale delle organizzazioni hanno sottolineato negli ultimi anni la necessità che i contesti organizzativi diventino oggetto di ricerca sui processi di lavoro/apprendimento e non solo campi di applicazione dei risultati ottenuti fuori da essi (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995). Soprattutto, si indicano modalità di studio, di intervento e di sviluppo delle diverse comunità scolastiche capaci di valorizzare e coltivare i saperi, le conoscenze, le culture che caratterizzano ogni specifico contesto scolastico (Grassilli, Fabbri, 2003).

L'ipotesi che sorregge tale impegno scientifico e formativo è da ricondursi ad una lettura della pratica come esperienza generativa di conoscenza, di saperi e teorie prodotti dai diversi attori organizzativi grazie all'attivazione di particolari forme di razionalità riflessiva (Fabbri, 2007) e alla partecipazione a pratiche lavorative significative (Gherardi, Nicolini, 2006). Tali considerazioni trovano inoltre la loro ragion d'essere soprattutto in virtù della insufficiente descrizione fornita dalle letture formali del lavoro, delle professionalità e delle competenze ad esso sottese con le quali si è lasciato tra parentesi per lungo tempo il problema di indagare empiricamente i contesti organizzativi (di cui quelli scolastici sono una parte) evidenziando i processi informali di presa di decisioni, le attività di progettazione come pratiche negoziali, il lavoro come attività sociale e situata (Gherardi, Bruni, 2007).

Il lavoro, i contesti organizzativi, le carriere professionali, il viver dentro un'organizzazione (Quaglino, 2004) rimandano ad un mondo da conoscere attraverso l'indagine dei processi messi in atto dai soggetti nei contesti e nei sistemi di significato nei quali questi prendono forma. In più occasioni nella letteratura si riscontrano in proposito studi che hanno sottolineato come un'analisi formale e razionale delle competenze richieste nello svolgimento di una professione avrebbe impedito di scoprire la specificità e la diversità delle strategie reali con cui le persone affrontano uno stesso compito lavorativo. La tradizione di ricerca più diffusa ha infatti legittimato e sostenuto i ricercatori nel descrivere il lavoro dentro le organizzazioni attraverso letture e indagini ampie e contestuali, centrandosi a volte su aspetti di carattere economico, altre volte evidenziando le diverse funzioni svolte dalle attività professionali, altre ancora delineando le criticità in termini di disuguaglianza e discriminazione dei processi lavorativi.

Negli ultimi anni, grazie anche ad un'apertura multidisciplinare della ricerca, gli studi sul lavoro dentro le organizzazioni hanno invece inteso avviare indagini capaci di cogliere i processi lavorativi nel loro svolgersi nei contesti pratici, definendo le attività professionali come spaccati significativi della vita delle persone, in cui si costruiscono e si scambiano saperi, in cui si sviluppano competenze e si alimentano specifiche intelligenze pratiche. In questo senso volgere lo sguardo alla pratica educativa ha significato portare inizialmente

alla luce la sua poliedricità e confrontarsi con l'incoerenza, le contraddizioni ed i processi non razionali con cui dentro le organizzazioni si perseguono scopi, si risolvono problemi, si prendono decisioni, si adottano o meno pratiche lavorative. Per esempio, una pratica comune della scuola (la gestione dei colloqui con i genitori) viene implementata e assume significati diversi non solo in scuole differenti, ma all'interno dello stesso plesso e della medesima sezione, generando così una "costellazione di pratiche differenti" (Wenger, 1998) e delineando i confini di un'organizzazione il cui sviluppo è legato più alla possibilità di incrementare, generare e rivedere le conoscenze prodotte al suo interno dai diversi attori organizzativi che dall'applicare teorie generali a casi particolari. La scoperta di questa variabilità e discrezionalità nel lavorare dentro i contesti organizzativi ha rappresentato quindi un esito particolarmente rilevante per la comprensione dei mondi professionali e della natura delle pratiche lavorative. Si annota al riguardo come i contributi più recenti provenienti dalla psicologia e sociologia delle organizzazioni concordano nel ritenere che "mentre sia per i modelli cognitivi che per le descrizioni formali del funzionamento organizzativo (pur con le dovute distinzioni) esiste un unico algoritmo e/o una strategia per risolvere un certo tipo di problemi, l'osservazione delle pratiche reali di lavoro mostra una enorme variabilità di modi di soluzione anche di uno stesso problema, variabilità che non è causale, ma governata da regole, quale per esempio quella dell'ottimizzazione dello sforzo" (Zuccheraglio, 1995, p. 245).

Oltre alla complessità che caratterizza il lavoro in pratica dei docenti all'interno di un'organizzazione, gli studi sulle comunità professionali hanno messo in evidenza una notevole creatività e capacità da parte dei diversi attori organizzativi di apprendere in situazione: si potrebbe sostenere legittimamente che una misura di intelligenza individuale, ma soprattutto organizzativa, è data dal grado di creatività delle strategie con cui i soggetti svolgono e affrontano il proprio lavoro. Il motto con cui sembra potersi sedimentare tale assunto è il seguente: *lavorare è interpretare e partecipare*.

Una scuola, un istituto comprensivo non è definibile come un sistema organizzativo in cui l'efficacia, l'efficienza e la qualità del servizio erogato dipendono dalla bontà del modello pedagogico adottato o dalla qualità dei programmi ministeriali. Ogni scuola produce un sapere in quanto genera, alimenta e trasforma delle pratiche di lavoro che non nascono per "decreto" ma che emergono, vengono negoziate e riflessivamente trasformate dai diversi professionisti. La descrizione delle pratiche educative veicola una visione completamente diversa della struttura e del funzionamento di tali pratiche e consente di far emergere i dispositivi di autoformazione presenti nelle stesse comunità professionali.