

Traccia della relazione di Andrea Varani

Il testo di Petti e Triacca costringe a riflettere su due temi importanti, dei quali mi occupo dai primi anni '90:

1. il rapporto TIC/apprendimento.
2. la formazione insegnanti

1. TIC/apprendimento

Nel libro ritrovo, aggiornati alla luce di più di 20 anni di esperienza, molti temi sui quali riflettevamo come Equipe OPPI-IAD (Informatica Ambiente di Apprendimento): avevamo cambiato il nome proprio perché avevamo colto il limite del concepire le TIC semplicemente come strumento vedendole invece come ambiente.

Ricercavamo sulla valenza metacognitiva delle TIC:

- per lo studente, come ambiente di estroflessione del proprio pensiero (per es. osservare e riflettere sulle modalità di navigazione in rete...)
- per l'insegnante = costringe a un atteggiamento riflessivo sui processi di apprendimento, sulle sue pratiche e sul suo ruolo e quindi a un cambiamento.

Questo è interessante, perché significa che la scuola davvero fa fatica a cambiare o che le modalità di formazione in servizio vanno profondamente riviste.

Tesi Maragliano: l'introduzione delle tecnologie nella scuola comporta un profondo cambiamento nell'organizzazione e nella didattica.

Previsione ottimistica. Questo avviene, come è evidenziato nel testo, solo se "viene utilizzata consapevolmente", non c'è automatismo. Il rischio è quello che allora chiamavamo "conformismo tecnologico" (Rivoltella: "gattopardismo professionale") = porto i ragazzi in laboratorio, quindi faccio innovazione...

Il cambiamento si innesca se l'introduzione dell'informatica nella didattica è accompagnata da cambiamenti significativi nelle modalità didattiche.

E le esperienze riportate nel testo lo evidenziano bene, si parla di:

- comunicazione
- valutazione
- cooperative learning
- lavoro di gruppo, jigsaw
- webquest (nascono per la rete, ma è l'impianto socio-costruttivista o il "dispositivo pedagogico", per usare una terminologia della clinica della formazione, che è potente e questo si può usare anche senza le TIC).

2. Formazione insegnanti

Questa doppia dimensione, metodologie e tecnologie, credo sia un punto di partenza ormai assodato di qualsiasi percorso formativo che riguardi le TIC.

Eppure, come è sottolineato nel testo, ancora fino a pochi anni fa, i piano formativi ministeriali "si connotavano per una marcata attenzione verso l'alfabetizzazione informatica" e in alcuni casi è ancora così anche per la formazione fatta da enti e associazioni (es. LIM, Tablet...).

Aggiungerei che oggi abbiamo una leva ulteriore per spingere sulla formazione metodologica: la sollecitazione del ministero a insegnare per competenze. Questa, se non verrà sommersa e schiacciata da altre parole d'ordine come spesso accade nella scuola, può diventare un'occasione per tornare sulle metodologie e sull'uso intelligente, consapevole delle TIC.

Paradigmi della formazione:

- il passaggio dal concetto di *formazione* a quello di *sviluppo professionale*, che attribuisce autonomia e responsabilità al formando, intrecciando in modo indissolubile la dimensione professionale con quella identitaria e personale (Charlier 2004);
- questo comporta la centralità della dimensione riflessiva nella professionalità dell'insegnante;
- la valorizzazione del sapere pratico e alla necessità di farlo interagire con i saperi teorici;
- quindi il superamento del paradigma del *modello del deficit* (Damiano 2013), che vede gli insegnanti come "destinatari riottosi dei risultati della ricerca educativa e responsabili della crisi della scuola";
- superamento del paradosso di una proposta epistemica costruttivista/enattiva veicolata attraverso una pratica trasmissiva (vedi TFA);
- gli insegnanti apprendono davvero se partecipano a comunità di ricerca e se mettono in discussione le proprie credenze (Charlier 1998).

Problema:

la pratica riflessiva esercitata individualmente o tra pari può essere fonte di cambiamento e conoscenza, o invece rischia di diventare una sorta di circolo vizioso in cui si conferma quanto già posseduto? (Calvani 2012).

Questo è stato sicuramente un grande problema della lunga stagione che ha enfatizzato *l'autoformazione* e che riecheggia ancora nella Buona scuola: il limite, credo, è che non c'è stata una adeguata formazione all'autoformazione e alla riflessività, gli insegnanti sono stati abbandonati a sé stessi. E quindi che il rischio sollevato da Calvani si sia verificato in diverse occasioni.

Una possibile soluzione, che qualcuno propone (Magnoler), è la costruzione, già durante la formazione iniziale, di un *habitus* di ricerca, una postura professionale che dovrebbe sviluppare capacità di resilienza, accettazione del dubbio e gestione dell'incertezza. Caratteristiche necessarie per non cadere in quegli atteggiamenti di irrigidimento autodifensivo che a volte connotano la categoria, come l'accettazione solo formale del cambiamento o una domanda di formazione contingente, fatta di risposte immediate e meccaniche.

Il problema è di come mantenerla e svilupparla poi durante gli anni di servizio. Sappiamo che spesso l'ambiente scolastico non solo non sostiene e non alimenta atteggiamenti di ricerca e innovazione, ma anzi non li valorizza, quando non li reprime.

Parlare di ricerca chiama in causa inevitabilmente l'università e il problema del rapporto Ricerca accademica/Formazione (teorici/pratici) e del rischio di "ricerca predatoria" che denuncia Rivoltella.

Già Scurati¹ nel 1993 proponeva come possibile risposta il metodo della Ricerca-Azione, che però non eliminava del tutto questi problemi.

Per superarne i limiti ci sono state negli anni diversi sviluppi o declinazioni di questo metodo, orientate ad un sempre maggiore coinvolgimento degli insegnanti e una maggiore attenzione alle ricadute formative (che potremmo leggere come tentativo di superare quello che Illich denunciava come “autoritarismo professionale” degli specialisti): dalla ricerca *su* gli insegnanti, a quella *con* gli insegnanti, a quella *per* gli insegnanti.

Quindi riformulazioni del modello originario, dalla Ricerca-Azione alla Nuova Ricerca-Azione e alla Ricerca-Azione Integrata, fino alla Ricerca Collaborativa in cui è più esplicito l’obiettivo formativo che porta il ricercatore ad assumere la postura di accompagnatore e facilitatore della riflessione dei pratici.

Le differenze, a un “pratico” come me, sembrano minime, più che altro delle accentuazioni di alcune caratteristiche comunque già presenti nel modello originario, così flessibile nel suo impianto e così diversificato nelle sue applicazioni concrete, da poter contenere tutti gli elementi delle successive impostazioni.

Emergono in ogni caso dei quesiti:

1. Il modello formativo utilizzato nella ricerca presentata nel libro non credo si ponesse come priorità il problema del rigore metodologico di ricerca, ma dell’apprendimento e cambiamento dei corsisti. E’ però a tutti gli effetti un percorso di ricerca anche per la presenza dell’università.

Allora, quando OPPI o altri enti attivano un percorso molto simile (contratto formativo, alimentazione teorica, supervisione nella progettazione di nuove metodologie didattiche, sperimentazione e analisi delle esperienze e supporto nel processo riflessivo di ridefinizione della propria identità professionale), ma senza la presenza accademica, possiamo definirlo una *Ricerca-Azione*? Si forma una comunità di ricerca? O dobbiamo definirla una *Formazione-Ricerca*?

2. L’esperienza riportata nel libro mette in evidenza, oltre gli indubbi pregi, anche i limiti di questo approccio: un percorso abbastanza oneroso in termini economici (problema di tutti questi progetti), rivolto a una platea piuttosto limitata per un numero di ore non irrilevante.

Esperienze come queste sono indubbiamente molto arricchenti, ma sostanzialmente elitarie.

Rimane il problema di un modello di formazione in servizio per tutti.

3. Il problema è come fare formazione a numeri consistenti di insegnanti nel contesto attuale, con richieste da parte delle scuole di 12, massimo 20 ore, spesso per un numero elevato di corsisti.

Questa è la vera sfida e meriterebbe una ricerca approfondita da parte di Università, enti di formazione e istituzioni scolastiche.

4. Sulla ricerca-azione la mia impressione è che il rapporto tra ricercatori e pratici non sia ancora del tutto risolto. Mi sembra sia ancora presente una asimmetria di postura,

¹ Scurati C., Zanniello G. (a cura di), *La ricerca azione*, Napoli, Tecnodid 1993.

anche solo nella preoccupazione del ricercatore di facilitare la formazione dei docenti che partecipano alla ricerca.

Attenzione lodevole, sotto cui è però sotteso una sorta di *maternage*, di accudimento nei confronti del partner ritenuto in qualche modo più debole e bisognoso di attenzione, dunque una relazione diseguale che può innescare reazioni di dipendenza o di allontanamento.

5. Più di vent'anni fa, Scurati sosteneva che «uno dei motivi per cui l'insegnante non si sviluppa professionalmente è dovuto al fatto che non viene trattato come adulto colto nella scuola» (1993)².

Paradossalmente, una vera pariteticità si otterrà forse quando il ricercatore avrà superato la preoccupazione di usare la ricerca anche per formare il docente, arrivando a una situazione di consapevole e reciproca "strumentalizzazione" di entrambi gli attori, dove ciascuna parte ricava dall'esperienza di collaborazione, certamente utile per entrambi, quello che a lei serve.

² Scurati C., *La ricerca-azione: storia, problemi e prospettive*, in Elliott J., Giordan A., Scurati C., 1993, pp. 73-94.