



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN:  
Scienze Pedagogiche, dell'Educatione e della Formazione

CICLO XXIV

***Le competenze dell'insegnante.  
Formazione e pratiche nelle sfide della contemporaneità.***

**Direttore della Scuola:** Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

**Supervisore:** Ch.mo Prof. Ettore Felisatti

**Dottoranda:** Anna Vignato

# INDICE

<b>Abstract in Italiano</b>	p.5
<b>Abstract in Inglese</b>	p.7
<b>Introduzione</b>	p.9
<b>Capitolo 1- La crisi della scuola e della professione dell'Insegnante</b>	p.11
<i>1 – La crisi della scuola</i>	p.11
<i>2 – La Società della conoscenza: caratteristiche principali</i>	p.14
2.1 – La globalizzazione	p.17
2.2 – Le nuove tecnologie	p.19
2.3 – La società delle competenze	p.24
2.4 – Il <i>long life learning</i>	p.27
2.5 – I cambiamenti nelle relazioni	p.30
2.6 – Cenni sulle prospettive per lo studio della complessità	p.34
<i>3 – Evoluzione della crisi nella scuola e nella qualità dell'istruzione</i>	p.36
3.1 – Dove sta andando la scuola?	p.36
3.2 – La scuola nella società globalizzata	p.39
<b>Capitolo 2- La centralità della competenza</b>	p.44
<i>1 – Perché la competenza?</i>	p.44
<i>2 – La competenza: un costrutto in evoluzione</i>	p.47
2.1 – La competenza nel cognitivismo: da Chomsky a Piaget	p.53
2.2 – L'approccio americano	p.57
2.3 – Il modello di Guy Le Boterf	p.60
2.4 – Prospettive rivolte alla formazione	p.66
<b>Capitolo 3- Il profilo di competenze dell'insegnante: dal precettore al professionista</b>	p.76
<i>1 – Cenni sull'evoluzione della professione dell'insegnante</i>	p.76
<i>2 – Le competenze dell'insegnante</i>	p.97
2.1 – Le normative europee	p.97
2.2 – La competenza dell'insegnante	p.98
<i>3 – Concezioni dell'insegnante e del suo profilo di competenze</i>	p.96
3.1 – L'insegnante pratico	p.96
3.2 – L'insegnante riflessivo	p.101

3.3 – L’insegnante mediatore	p.108
4 – <i>La difficile situazione degli insegnanti: le sfide della Società della conoscenza</i>	p.114
4.1 – La condizione degli insegnanti in Europa	p.115
4.2 – La condizione degli insegnanti in Italia	p.121
<b>Capitolo 4- La formazione degli insegnanti</b>	p.130
1 – <i>Evoluzione del sistema di formazione degli insegnanti: principali tappe europee</i>	p.130
1.1 – I primi documenti europei e la strategia di Lisbona	p.130
1.2 – Il Processo di Bologna e l’evoluzione della progettazione dei corsi di studio di istruzione superiore	p.134
1.3 – Il modello <i>Tuning Educational Structures in Europe</i>	p.137
2 – <i>Breve panoramica sull’attuale sistema di formazione degli insegnanti in Europa</i>	p.142
2.1 – Principi comuni	p.142
2.2 – I diversi sistemi di formazione degli insegnanti	p.150
<b>Capitolo 5 – La formazione di base degli insegnanti: il caso italiano e il caso spagnolo</b>	p.155
1 – <i>La formazione degli insegnanti in Italia</i>	p.155
1.1 – Il dibattito politico	p.157
1.2 – La formazione in servizio	p.160
2 – <i>Il corso di laurea in “Scienze della Formazione Primaria”</i>	p.163
2.1 – Il curriculum integrato	p.168
2.2 – I supervisori e i tutor	p.172
2.3 – I laboratori	p.174
2.4 – Il tirocinio diretto e indiretto	p.176
3 – <i>La formazione dei maestri in Spagna: il percorso normativo</i>	p.179
3.1 – La normativa vigente	p.179
3.2 – Caratteristiche del percorso di formazione di base	p.181
3.3 – La formazione in servizio	p.183
<b>Capitolo 6 – La ricerca: un quadro generale</b>	p.188
1 – <i>Il progetto di ricerca</i>	p.188

1.1 – Ipotesi e domande di ricerca	p.188
1.2 – La scelta metodologica	p.193
1.3 – I soggetti coinvolti	p.196
1.4 – Le fasi della ricerca	p.198
1.5 – Le fasi della ricerca nel gruppo <i>GIVE</i>	p.199
1.6 – Le fasi della ricerca nel gruppo <i>GIL</i>	p.202
2 – <i>La fase esplorativa</i>	p.205
3 – <i>La fase quantitativa</i>	p.206
3.1 – Il questionario	p.207
4 – <i>La rilevazione qualitativa</i>	p.220
4.1 – I focus group	p.220
<b>Capitolo 7 – Analisi dei dati quantitativi</b>	p.229
1 - <i>Premessa</i>	p.229
1.1 – L’analisi di affidabilità	p.231
2 – <i>Analisi dei dati del sottogruppo I.Se di GIVE</i>	p.233
2.1 – Caratteristiche del campione di riferimento	p.233
2.2 – Analisi della sezione “Competenze” del questionario	p.241
2.3 – Analisi della sezione “Sfide” del questionario	p.250
2.4 – Analisi della sezione “Formazione” del questionario	p.263
3 – <i>Analisi del gruppo GIL</i>	p.274
3.1 – Caratteristiche del campione di riferimento	p.274
3.2 – Analisi della sezione “Competenze” del questionario	p.277
3.3 – Analisi della sezione “Sfide” del questionario	p.282
3.4 – Analisi della sezione “Formazione” del questionario	p.288
4 – <i>Analisi del sottogruppo I.Fo di GIVE</i>	p.295
4.1 – Caratteristiche del campione di riferimento	p.295
4.2 – Analisi della sezione “Competenze” del questionario	p.297
4.3 – Analisi della sezione “Sfide” del questionario	p.301
4.4 – Analisi della sezione “Formazione” del questionario	p.308
<b>Capitolo 8 – Analisi dei dati qualitativi</b>	p.311
1 - <i>Premessa</i>	p.311
2 – <i>Presentazione dei risultati degli insegnanti in servizio</i>	p.312

2.1 – L’insegnante professionista: aspetti e caratteristiche	p.312
2.2 – I problemi dell’insegnante nella Società della conoscenza	p.344
2.3 – La formazione dell’insegnante	p.360
<i>3 – Presentazione dei risultati degli insegnanti in formazione</i>	p.366
3.1 – L’insegnante professionista: competenze e caratteristiche	p.366
3.2 – I problemi dell’insegnante nella Società della conoscenza	p.371
3.3 – La formazione di base dell’insegnante di scuola primaria	p.376
Conclusioni	p.383
Bibliografia	p.391
Allegati	P.413

## **Abstract in Italiano**

Nell'attuale realtà chiamata "Società della conoscenza" il ruolo fondamentale degli insegnanti nella formazione delle nuove generazioni viene ribadito a più livelli, sia dai singoli Paesi che a livello comunitario. I cambiamenti e le innovazioni legati all'attualità spaziano in ogni ambito del quotidiano e implicano l'introduzione di nuove modalità di lavoro per gli insegnanti, specialmente nella scuola primaria. Ad esempio, sfide come l'avvento delle nuove tecnologie per la comunicazione, la realtà multiculturale, l'accesso all'istruzione di una pluralità di soggetti hanno creato una serie di situazioni complesse che l'insegnante si trova ad affrontare nella vita in classe. Emerge con forza la questione dell'adeguatezza del suo profilo di competenze e, di conseguenza, di una sua formazione di qualità in una prospettiva di *life long learning*.

La ricerca intende approfondire la realtà professionale degli insegnanti di scuola primaria, focalizzandosi sui nodi che contraddistinguono tale professione, ovvero il suo profilo di competenze, le problematiche che si trova ad affrontare nella società delle innovazioni e la formazione ricevuta e desiderata. Le domande di ricerca sono distribuite su due filoni d'indagine, sviluppati all'interno di due gruppi di riferimento: un gruppo di insegnanti in servizio, di cui fanno parte docenti della Regione Veneto e della Provincia di Lleida, in Catalunya, e un gruppo di insegnanti in formazioni, ovvero studenti del corso di laurea in "scienze della Formazione Primaria" dell'ateneo di Padova.

Il *framework* teorico comprende una rassegna sulle tematiche di ricerca, dalle caratteristiche della Società della conoscenza al costrutto di competenza, al profilo professionale dell'insegnante. La scelta dei contenuti spazia dai documenti europei considerati più importanti alle opere di teorici dell'educazione contemporanei e non, offrendo una linea evolutiva dei concetti in analisi.

La prospettiva di ricerca abbraccia la complessità della situazione reale e utilizza, oltre che soggetti appartenenti a due realtà nazionali diverse, una metodologia di ricerca mista, adeguata all'approfondimento di situazioni connotate da molteplici fattori. Un primo momento di ricerca, chiamato "fase quantitativa", prevede la raccolta di dati quantitativi attraverso un questionario altamente strutturato. Una

seconda fase di ricerca, chiamata invece “qualitativa”, mira all’approfondimento dei dati raccolti attraverso *focus group* con gli insegnanti. I dati ottenuti sono stati analizzati attraverso l’applicazione di *software* adeguati alla ricerca sociale, ovvero SPSS per la fase quantitativa e ATLAS.ti per la fase qualitativa.

Gli esiti dell’indagine offrono una panoramica sulla professione e sulla condizione dell’insegnante, andando anche ad indagare i suoi fabbisogni formativi nella società attuale. A tale scopo, vengono messe in rilievo alcune linee guida che potrebbero trovare accoglimento nella costruzione e gestione dei percorsi formativi, sia di base che continuativi, per gli insegnanti della scuola primaria.

## **Abstract in Inglese**

In the so-called "knowledge society" the crucial role of teachers in the education of new generations is emphasized at several levels, both by individual countries and at European Community level. Changes and innovations in our society are affecting every aspect of our daily lives, and are the main drivers of the introduction of new work patterns for teachers, particularly in primary schools. For instance, challenges such as the advent of new communication technologies, multiculturalism, and the heterogeneity of individuals that are gaining access to education create numerous complex situations that the teacher has to face during his life in the classroom. The suitability of his competences becomes paramount, as well as the quality of teachers' training in a perspective of lifelong learning.

The research aims to investigate the daily reality of professional primary school teachers, focusing on the issues that most define this profession, such as core competences, the problems faced in an ever-changing society, and the gap between expectations and the actual training received. Research questions are distributed on two strands of research, developed within two reference groups: a group of teachers in active service, including teachers of the Regione Veneto, in Italy, and the province of Lleida, in Catalonia, and a group of teachers in training, i.e. students of the degree course in "Scienze della Formazione Primaria" of the University of Padua. The theoretical framework includes an overview of research issues, from the characteristics of the knowledge society, to the definition of competence, and a teacher's professional profile. The choice of contents ranges from the most relevant European documentation to works of contemporary education theorists, thus offering an overview of the evolution of the analysis on these themes.

The research perspective embraces the complexity of real-life situations and uses - in addition to examining a sample belonging to two different national realities - a mixed research methodology appropriate to the study of situations characterized by multiple factors. A first research step, called "quantitative phase", required the collection of quantitative data through a highly structured questionnaire. A second research phase, called "qualitative", aims at the study of data collected through focus groups with teachers. The data obtained was analyzed through the application of the appropriate



software for social research, namely SPSS during the quantitative phase and Atlas.ti during the qualitative phase.

The results of the survey provide an overview of the profession and of the status of the teacher, and also give an insight on his training needs in today's society. For this purpose, we developed some guidelines that might find an application in the design and management of training courses, both basic and continuous, for primary school teachers.

## INTRODUZIONE

La crisi della scuola nella società attuale appare come un fenomeno ampiamente riconosciuto. La scuola viene accusata di non offrire contesti educativi e formativi adeguati alle esigenze della contemporaneità e l'insegnante è spesso accusato di mancanza di competenza.

La situazione degli insegnanti in realtà presenta una complessità intrinseca: se da un lato essi si trovano a dover affrontare situazioni in cui compenetrano diversi fattori, dall'altro sono costretti ad assumere ruoli non consoni alla propria professionalità.

Tale questione può essere estesa a livello globale ed investe generalmente diversi sistemi di istruzione e formazione anche nel contesto europeo.

La presente ricerca intende indagare le caratteristiche della professionalità dell'insegnante della scuola primaria nel contesto della società attuale e dei suoi bisogni di formazione come risposta alle aspettative in loro riposte.

Viene adottata una prospettiva che considera la complessità dei fenomeni e dei particolari contesti in cui essi si realizzano. Proprio per questo motivo, nel considerare tale complessità come fenomeno globale, vengono analizzati due gruppi di insegnanti appartenenti a due aree territoriali diverse: la *Regione Veneto* in Italia e la provincia di *Lleida* in Catalunya.

Un primo filone di ricerca si propone di dare voce agli insegnanti nell'esplicitazione delle caratteristiche della loro professione, delle competenze che connotano il loro profilo professionale, dei problemi che incontrano e delle loro esigenze di formazione.

Un secondo filone di ricerca mira invece ad indagare la struttura della formazione di base degli insegnanti in Italia in relazione alle innovazioni della società attuale.

I due filoni di ricerca sono sviluppati attraverso una metodologia mista che permette di esplorare le diverse sfaccettature del fenomeno in esame.

Il report dell'indagine si costituisce di tre parti:

- a. la ricognizione teorica e la costruzione di un *framework* sugli argomenti di studio, ovvero la Società della conoscenza, la competenza dell'insegnante e il suo profilo professionale, i sistemi di formazione. Vengono considerati a tal

proposito i maggiori documenti europei e le teorie scientifiche di recenti studiosi;

- b. la descrizione del progetto di ricerca e delle sue fasi di sviluppo;
- c. l'analisi dei dati quantitativi e qualitativi.

Per lo sviluppo della ricerca è stato fondamentale il lavoro svolto in collaborazione con il corso di laurea in “Scienze Della Formazione Primaria” dell’Ateneo di Padova, con le scuole del territorio veneto, con la “Facultat de Ciències de L’educació” di Lleida e le scuole della provincia.

Le conclusioni offrono uno spunto di riflessione sui dati ottenuti e nuovi interrogativi per le prospettive future.

## LA CRISI DELLA SCUOLA E DELLA PROFESSIONE DELL'INSEGNANTE.

### **1 - La crisi della scuola.**

Nell'anno 2000 la rete *Thematic Network on Teacher Education in Europe* (TNTEE) si occupa di analizzare i diversi sistemi di formazione degli insegnanti nei Paesi che costituiscono l'Unione Europea. Ne risulta, come si può leggere nel testo *Green Paper on Teacher Education in Europe*<sup>1</sup>, che la formazione docente è un campo di studi «ampiamente trascurato» e si denuncia l'assenza di ricerche approfondite sugli effetti e sulle conseguenze nei sistemi scolastici dei modelli, diversi in ogni Stato, di formazione degli insegnanti. Di conseguenza, il settore si dimostra essere fortemente vulnerabile, nonostante venga riconosciuta la sua importanza come punto strategico ed economico per lo sviluppo sociale dell'Unione.

Nell'ultimo decennio, il dibattito e le azioni attorno alle tematiche della scuola e della formazione dei docenti si sviluppano nella quasi totalità dell'Europa ma, a dodici anni di distanza dalla denuncia della TNTEE, ancora molti Paesi, tra cui l'Italia, non sono sufficientemente pronti per rispondere alle necessità sociali, soprattutto nel contesto della *Learning Society*. Infatti, come indicato dalla Commissione delle Comunità Europee<sup>2</sup>, l'Europa si trova ancora ben distante dal raggiungere i parametri di qualità nella formazione degli insegnanti e, di conseguenza, dal raggiungere gli obiettivi (superati) di Lisbona dell'anno 2000. L'obiettivo principale della Strategia di Lisbona è di fare dell'Europa «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva

---

<sup>1</sup> BUCHBERGER F., CAMPOS B. P., KALLOS D., STEPHENSON J. (Eds), (2000), *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*, Umeå, Sweden, TNTEE Thematic Network on Teacher Education in Europe, Peter Eriksson, LITU, p. 10

<sup>2</sup> COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2007), *Communication From The Commission To The Council and The European Parliament. Improving The Quality of Teacher Education*, COM(2007) 392 final, 3/8/2007

e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale»<sup>3</sup> perseguendo tre priorità: innanzitutto, concentrare riforme e investimenti nei settori chiave della Società della conoscenza, favorendo lo sviluppo di una cultura dell'eccellenza, di un sistema coordinato di valutazione dei risultati e di un'azione complementare tra le politiche per l'istruzione e l'occupazione; poi, fare del *long life learning* una realtà diffusa, per favorire l'accesso all'istruzione post-obbligo; infine, costruire uno spazio europeo per l'istruzione e la formazione. A livello pratico, tali priorità erano state rielaborate in tre strategie<sup>4</sup>:

1. «migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell'Unione Europea;
2. facilitare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione;
3. aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e di formazione».

I risultati sono convogliati in una nuova proposta della Commissione delle Comunità europee, la quale vorrebbe proseguire negli intenti dell'anno 2000, ma dandosi come orizzonte temporale l'anno 2020. Si tratta della «Strategia UE 2020», improntata sul superamento della fase di crisi profonda dell'economia mondiale per entrare in «una nuova economia di mercato sociale e sostenibile, un'economia più intelligente, più verde, che produca prosperità facendo leva sull'innovazione, su un uso migliore delle risorse e sulla conoscenza quale principale fattore di crescita»<sup>5</sup>. Il nuovo punto focale, oltre il coinvolgimento dei cittadini in una società partecipativa e lo sviluppo di un'economia competitiva, interconnessa e più ecologica, è diventato «una crescita basata sulla conoscenza come fattore di ricchezza». Le parole chiave diventano «istruzione, ricerca, innovazione e creatività», termini che tendono allo sviluppo delle

---

<sup>3</sup> CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2001), *Relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio europeo "Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione"*, (16.02) (OR. EN) 5980/01, 14/2/2001

<sup>4</sup> CONSIGLIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE (2002), *Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa*, Gazzetta Ufficiale delle Comunità europee, 14/06/2002

<sup>5</sup> COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2009), *Documento di lavoro della Commissione. Consultazione sulla futura Strategia "UE 2020"*, COM(2009)647 definitivo, Bruxelles, 24/11/2009, p. 2

competenze considerate come «la chiave di volta della crescita economica, dello sviluppo della produttività e della creazione di posti di lavoro in Europa»<sup>6</sup>.

Rimane chiaro che il problema della professionalità degli insegnanti è di primaria importanza per raggiungere lo sviluppo degli obiettivi europei. L'odierna crisi della scuola sta ad indicare la sua incapacità di sviluppare ambienti adatti per l'apprendimento degli studenti, di qualsiasi livello, e quindi di formare quelle "competenze trasversali" utilizzabili in ogni ambito della vita. In modo particolare per ciò che riguarda l'extrascolastico.

Si può effettivamente affermare che la "struttura classica" della scuola, con i suoi ambienti e procedure fisse, è sorpassata, o almeno non è destinata a durare ancora a lungo. La formula "lezione-compiti-voti-esami", le rigide scansioni spaziali e temporali ed anche l'organizzazione in classi d'età uniformi, infatti, sembrano aver "burocratizzato" l'istruzione, rendendola un processo troppo complesso e non sempre efficace. Nella *learning society* l'attenzione si sposta dalla quantità dell'informazione a disposizione, e dalle modalità di accesso e trattamento delle stesse, alla centralità del soggetto nei processi formativi e produttivi, evidenziando l'importanza di sviluppare la capacità umana di creare ed usare le conoscenze in maniera efficace ed intelligente, su basi in costante evoluzione. Gli individui stessi, il loro sapere e le loro competenze sono le risorse da usare nella dinamica che si crea con le continue sfide del vivere sociale e del lavoro, che comportano la necessità di acquisire, mantenere e sviluppare, durante il corso della vita, i saperi, le capacità, le competenze a ciò necessarie.

Quello che non si deve perdere di vista nella «società liquida»<sup>7</sup> è il concetto di sistema, il quale funziona grazie all'azione dell'apprendimento, condizione per l'innovazione e per la salute del sistema stesso.

La Società della conoscenza è un sistema aperto che si interseca sempre più con la valorizzazione delle sue risorse immateriali, fra cui le risorse umane. La ricerca in educazione assegna una delle principali colpe della crisi della scuola proprio alla scarsa professionalità degli insegnanti e, di conseguenza, all'inadeguata formazione che essi ricevono, seppure, come già indicato, questo sia uno dei campi meno

---

<sup>6</sup> *ivi*, p. 7

<sup>7</sup> BAUMAN Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002

indagati. Il continuo richiamo alla formazione della classe docente denota un legame chiaro e logico alla società del *long life learning*. Soprattutto l'insegnante, che deve assicurare lo sviluppo di competenze chiave negli studenti, deve essere formato per possedere competenze teoriche e operative ai fini di un arricchimento del proprio profilo professionale e di un aggiornamento continuo delle sue competenze.

Attualmente, nei Paesi che compongono l'Unione Europea, i processi di formazione degli insegnanti derivano dall'incrocio tra la ricerca scientifica, l'autorità politica e le politiche stesse. La presa di decisioni, però, dovrebbe essere correlata da proposte, analisi di idee e rappresentazioni sul futuro della scuola e da strumenti di valutazione delle decisioni stesse, in grado di giudicarne gli esiti. La situazione della scuola e soprattutto della sua qualità, però, mette in crisi tale sistema, o meglio, sottolinea le carenze del sistema stesso, che molto spesso non è in grado né di fornire ricerche di supporto né di tarare strumenti validi per la sua valutazione.

## ***2 - La Società della conoscenza: caratteristiche principali.***

Il nuovo millennio nasce ricco di trasformazioni sociali e culturali e pone molte questioni a vari livelli. Tra queste, emerge quella educativa: quale futuro si prospetta per i processi e le funzioni educative? Quali sono le modalità educative da utilizzare nella contemporaneità?.

Come sottolinea Besozzi<sup>8</sup>, questi interrogativi accompagnano la scuola dalla seconda metà del secolo scorso, quando si comincia a discutere in modo esplicito della crisi della scuola e dell'educazione. L'imponente crescita della domanda di istruzione e il profondo cambiamento sociale chiedono proprio alla scuola di trovare risposte più adeguate alla diversità di bisogni, interessi, motivazioni, aspettative dell'utenza scolastica ma anche della società stessa.

La situazione attuale è sicuramente il risultato delle trasformazioni precedenti, ma presenta anche una serie di caratteristiche originali e discontinue rispetto all'evoluzione delle società. Nonostante le numerose difficoltà, si rende necessario

---

<sup>8</sup> BESOZZI, E. (2006), *Educazione e società*, Carocci, Roma, p. 15-18

individuare gli elementi significativi della realtà contemporanea, chiamata “Società della conoscenza”. Solo grazie alla definizione di tali elementi sarà possibile individuare il ruolo della scuola e degli insegnanti che operano al loro interno.

Bruner<sup>9</sup> alla fine degli anni Ottanta scriveva «per quanto riguarda la prassi educativa, noi viviamo in un’epoca sconvolgente. Ci sono gravi problemi e molteplici ne sono le cause, anche se la principale è rappresentata dal rapido mutare di una società di cui non sappiamo prevedere il futuro e per la quale ci riesce difficile preparare una generazione nuova». Nella Prefazione all’ultima edizione di *Modernità Liquida*, Bauman scrive che la nostra epoca è un periodo di «interregno», ovvero «uno di quei momenti in cui gli antichi modi di agire non funzionano più, gli stili di vita appresi/ereditati dal passato non sono più adeguati all’attuale *conditio humana*, ma ancora non sono state inventate, costruite e messe in atto nuove modalità per affrontare le sfide, nuove forme di vita più adeguate alle nostre condizioni [...] noi, a differenza dei nostri progenitori, non abbiamo una visione chiara della nostra “destinazione”, che non può essere un modello di società, economia, politica, giurisdizione globale... In realtà non facciamo che reagire a ogni nuovo problema, siamo in piena sperimentazione, brancoliamo nel buio»<sup>10</sup>. In particolare, il sociologo sottolinea come in tutto il mondo, al giorno d’oggi, l’uomo è esposto alla «modernizzazione», intesa come un «cambiamento ossessivo, compulsivo e inarrestabile» e come una forma di vita caratterizzata da «fragilità, provvisorietà, vulnerabilità e tendenza a cambiare continuamente»<sup>11</sup>. La liquidità della società è l’effetto della modernizzazione e della ricerca della perfezione attraverso il cambiamento.

La società attuale è chiamata “Società della conoscenza” perché, nella produzione economica, il sapere è diventato lo strumento per raggiungere i più alti livelli di sviluppo. Infatti, mentre nella società industriale, l’importanza nei processi economici era attribuita alle macchine e le materie prime, nella società post-industriale i mezzi di sviluppo sono considerati la ricerca e l’innovazione. Per questo i percorsi formativi e l’idea di *long life learning* sono diventati così importanti: per

---

<sup>9</sup> BRUNER, J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, p. 149

<sup>10</sup> BAUMAN Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2011, p. V-VI

<sup>11</sup> ibidem



adattarsi continuamente ai cambiamenti continui e veloci della società e delle dinamiche sociali e produttive che in essa avvengono. Conseguentemente, l'ambiente formativo per eccellenza non può più essere solamente la scuola, ma assumono sempre maggiore importanza i diversi luoghi di apprendimento non istituzionali, non formali o informali. L'apprendimento avviene in diversi luoghi spaziali e temporali, anche grazie alle nuove tecnologie che permettono di diffondere le informazioni e assimilarle ovunque, attraverso la rete e internet. Inoltre, non esiste più la rigida formazione maestro/discente, ma sono incrementate le forme di autoapprendimento e di apprendimento fra pari e cooperativo. L'insieme di tutti questi fattori caratterizza la *learning society*.

La Società della conoscenza ha due componenti principali: l'individuo e le informazioni. Secondo Brown e Duguid<sup>12</sup>, le dimensioni della società attuale o «6 D», determinate soprattutto dall'avvento di internet e delle nuove tecnologie per l'informazione, sono le seguenti:

- il decentramento;
- la demassificazione;
- la denazionalizzazione;
- la despazializzazione;
- la disintermediazione;
- la disaggregazione.

Se con l'espressione "3 D" si è soliti indicare le classiche tre dimensioni del mondo fisico, questa visione a «6 D» ci fornisce una rappresentazione del reale: le "D" individuate dai due studiosi americani sono i prefissi "privativi" (in *de-* o in *dis-*) di sei parole chiave che connotano fortemente la realtà odierna.

Per riflettere sul ruolo e le funzioni dell'insegnante nella Società della conoscenza è importante ricostruire brevemente il rapporto che si è instaurato tra la società attuale e i processi educativi, contestualizzando questo rapporto e prendendo in considerazione quegli elementi che consentono di delineare il presente della attività di insegnamento.

---

<sup>12</sup> BROWN, J. S., DUGUID, P. (2001), *The social life of information*. Boston, Harvard Business School, 2000, p. 21-23

Per poter delineare lo scenario della società contemporanea, si possono declinare alcune dimensioni significative che la contraddistinguono: globalizzazione, differenziazione e individualizzazione, innovazioni tecnologiche.

## 2.1 – La globalizzazione

Nella Società della conoscenza, due sono le principali dinamiche, riconosciute a livello mondiale: la globalizzazione e l'internazionalizzazione. Per globalizzazione si intende l'intensificazione delle relazioni tra luoghi geografici anche molto distanti tra loro che permettono che eventi locali ed eventi globali si influenzino a vicenda<sup>13</sup>. Il contesto in cui questo processo si realizza è il mercato, e quindi ciò che lo attiva è di natura prettamente di tipo economico e alimentato dalla competizione.

Il processo della globalizzazione richiama il tratto fondamentale attraverso il quale si descrive lo scenario della società contemporanea, cioè la dislocazione spazio-temporale dovuta all'intensa mobilitazione e circolazione di persone, merci, idee e informazioni.

Riprendendo le parole di Cesareo, la globalizzazione viene concepita «come un effetto della compressione del tempo e dello spazio che modifica alla radice le forme stesse della vita sociale»<sup>14</sup>. In tal modo, nasce la sensazione di vivere in un “villaggio globale”, cioè «in una dimensione mondiale, dove tutto è disponibile e conoscibile, dove si assiste ad una ricorsività e omogeneità delle situazioni di vita e di esperienza». Inoltre, nel villaggio globale «la rappresentazione di spazi chiusi diviene fittizia. Nessun paese, nessun gruppo si può isolare dall'altro»<sup>15</sup>

La globalizzazione riguarda tanto la sfera economica quanto quella politica e culturale, anche se con implicazioni differenti: infatti, per ciascuna di queste dimensioni la globalizzazione presenta caratteristiche anche molto diverse rispetto. Tuttavia la sua caratteristica principale è quella di essere multidimensionale e di contenere molti elementi contraddittori, come per esempio l'enfasi da un lato sulla omogeneizzazione e dall'altro sull'estrema visibilità delle differenze e dei

---

<sup>13</sup> GIDDENS, A. (1990), *The consequence of modernity*, Polity, Cambridge.

<sup>14</sup> CESAREO, V. (1997), *La società della globalizzazione. Regole sociali e soggettività. Una introduzione al tema*, in «Studi di sociologia», XXXV (1997), 3-4, pp. 251-284, p.253.

<sup>15</sup> BECK, U. (1999), *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma, p. 23

particolarismi<sup>16</sup>. Come sottolinea Bauman, occorre guardare dentro i processi di globalizzazione e alle loro ricadute così da giungere a scoprire che «i processi di globalizzazione non presentano quella unicità di effetti generalmente attribuita loro. Gli usi del tempo e dello spazio sono non solo nettamente differenziati, ma inducono essi stessi differenze tra le persone. La globalizzazione divide tanto quanto unisce»<sup>17</sup>. Secondo Egron-Polak<sup>18</sup> i processi di globalizzazione sono strettamente legati, anzi complementari, a quelli dell'internazionalizzazione, anche se ben diversi, tanto che risulta alquanto difficile distinguere gli effetti dell'uno da quelli dell'altro. L'internazionalizzazione è un fenomeno meno orientato al mercato, rispetto alla globalizzazione, e in essa rientrano concetti come la cooperazione, il cambiamento interno e la partnership. Entrambi i processi caratterizzano il mondo della formazione oggi, soprattutto a livello accademico, ed entrambi influenzano in modo dinamico i sistemi e le istituzioni universitarie, creando nuovi meccanismi e nuove relazioni tra le istituzioni e di queste con il mondo del lavoro. Anche nella scuola, però, si fanno sentire: basti pensare alla forte presenza di bambini e famiglie di migranti, alla compresenza di tante persone che parlano lingue diverse, nonché alla presenza di famiglie in difficoltà per la perdita del lavoro legata alla forte attuale crisi economica. Infatti, riferendosi alla situazione accademica, Egron-Polak<sup>19</sup> ritiene che gli effetti cumulativi di globalizzazione e internazionalizzazione sui sistemi universitari si rendano espliciti in un aumento della diversificazione delle tipologie delle istituzioni e dei programmi formativi, una privatizzazione sempre più forte e un aumento della competizione. Inutile dire che si tratta di dinamiche che, in una certa misura, si possono notare e misurare anche nella scuola primaria.

---

<sup>16</sup> BESOZZI E. (2000), *Insegnanti tra presente e futuro. Agire di ruolo, motivazioni e competenze professionali* in "Annali della Pubblica Istruzione" 1-2, 2000, pp. 89-112

<sup>17</sup> BAUMAN, Z. (1999), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari, p. 4

<sup>18</sup> EGRON-POLAK E. (2005), *Universities in the new global economy*, in G. A. JONES, P. L. MCCARNEY & M. L. SKOLNIK (eds.), *Creating knowledge, strengthening nations*, University of Toronto Press, Toronto.

<sup>19</sup> Ivi, pp. 56-66

## 2.2 - Le nuove tecnologie

Per nuove tecnologie ci si riferisce soprattutto alle tecnologie elettroniche che sono in grado di produrre e diffondere informazioni con una velocità elevata e un'estensione mondiale. Ciò contribuisce a produrre quella destrutturazione spaziale e temporale che è alla base dei processi di globalizzazione: il luogo, fisico o simbolico, fattore univoco e strutturante di produzione di significati, e il tempo, cioè la dimensione che scandisce e regola la vita, non sono più vincolanti nella produzione di conoscenza, di cultura e di identità; invece, le attività degli individui e dei gruppi sono in larga misura prodotte indipendentemente dalla loro collocazione e presenza in precisi contesti<sup>20</sup>.

La diffusione di idee e informazioni a livello mondiale offre un largo repertorio di immagini e stili di vita imitabili, potenziando così le opportunità ma anche i rischi di spaesamento e precarietà, soprattutto nella produzione di identità e nell'apprezzamento di riferimenti valoriali comuni. In sostanza, i *media* elettronici trasformano condizioni e possibilità di fruizione e produzione del sapere e della cultura e la percezione della propria collocazione nel mondo e delle proprie appartenenze.

Lo sviluppo tecnologico è dovuto principalmente a due fattori, cioè quello militare e quello commerciale<sup>21</sup>. Infatti, alla fine della seconda guerra mondiale, data l'esperienza esaltante fatta dell'impiego dei radar e dei primi computer nel conflitto, si pensò che la modernizzazione delle tecnologie avrebbero provocato uno sviluppo qualitativo nella vita dell'umanità. Tanto che successivamente, con le guerre della Corea e del Vietnam, si diffusero programmi di voli spaziali e di ulteriori tecnologie volte al loro perfezionamento, con lo scopo di arrivare ad un futuro nel quale sarebbe stato possibile combattere le guerre senza uomini, con computer capaci di riconoscere la voce umana, di capire, di ragionare, di co-pilotare carri armati privi di equipaggiamento. Invece, il fattore commerciale ha internazionalizzato i mercati e resi possibili i servizi a distanza, creando inoltre integrazioni fra le società. L'informazione è divenuta essa stessa la più grande industria con il più grande mercato, data la nuova rilevanza dalle conoscenze sui beni materiali: dalla ricerca del

---

<sup>20</sup>GIDDENS, A. (1994), *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna.

<sup>21</sup> Ivi, pp. 56-76

possesso di proprietà privata si sostituisce così il possesso delle informazioni ed il loro controllo.

La diffusione capillare delle nuove tecnologie ha coinvolto in modo particolare il lavoro, promuovendo uno slittamento dall'idea di "lavoro come fare" a quella di "professione come essere": nasce e si sviluppa il costrutto di competenza, e il lavoro diventa un elemento centrale dell'identità personale. Le tecnologie, attraverso l'avvento del digitale, hanno contribuito alla smaterializzazione del lavoro ovvero alla sua trasformazione in un flusso continuo e veloce di informazioni da mutare in conoscenza: infatti, hanno contribuito alla costruzione di sistemi di *management* della conoscenza, a partire da quella tacita fino a renderla esplicita.

Internet ha cambiato il nostro modo di vivere e si tratta di un cambiamento paragonabile a quello della rivoluzione industriale del XVIII e del XIX secolo. Infatti, negli ultimi vent'anni le tecnologie dell'informazione e Internet hanno trasformato tutti i settori, in particolare l'economia, gli studi, la ricerca.

Le tecnologie digitali sono un fattore potente di crescita economica e competitività: al vertice di Lisbona nel mese 2000, i capi di Stato e di governo europei avevano deciso che anche l'Europa doveva entrare nell'era digitale e avevano fissato per l'Unione europea l'obiettivo di diventare, entro il 2010, la società basata sulla conoscenza più competitiva del mondo. Da allora l'Unione Europea continua a promuovere l'informatizzazione della società e l'utilizzo delle nuove tecnologie in diversi ambiti, dalla formazione, all'amministrazione, al governo. Il Piano d'Azione Scienza e Società dell'Unione Europea del 2005 recita: «Dopo l'illuminismo, il progresso scientifico e tecnologico è stato considerato uno scopo in sé. Tuttavia, oggi la scienza non è più insindacabilmente ritenuta foriera di tempi migliori. La visione sociale della ricerca scientifica ha acquistato contorni molto più sofisticati e sfumati [...]. È cresciuta la distanza tra la comunità scientifica e la società allargata [...]. I cittadini non sono più disposti a mettersi a sedere e a lasciare che la comunità scientifica e i politici definiscano l'agenda politica»<sup>22</sup>.

L'espressione *knowledge based economy* pone l'accento sul fatto di utilizzare la conoscenza scientifica e tecnologica per poter realizzare un vantaggio competitivo a

---

<sup>22</sup> EC (2005), *Measures affecting the Approval and Marketing of Biotech Products (DS291, DS 292, DS293)*, Comments by the European Communities on Scientific and Technical Advice Given to the Panel, EC, para 139, report to the WTO Disputes Panel, 28 January, Geneva.

livello economico: la scienza, quindi, è un fattore determinante dei nuovi modi di produzione ma è anche un prodotto di mercato. Siamo quindi in un'economia dove la competitività non sta nel costo del lavoro bensì nell'intelligenza, nell'innovazione e nella creatività<sup>23</sup>. Sotto a questo fenomeno, c'è però un'ambiguità di fondo: mentre gli impegni presi con Lisbona 2000 volevano tradurre le innovazioni tecnologiche in prodotti commerciali nel mercato globalizzato e riorganizzare la scienza di conseguenza, l'Unione Europea si impegna anche a coinvolgere il pubblico in un impegno di *policy* e nel rispetto dei dubbi dei cittadini.

È una autentica rivoluzione che trasforma radicalmente e su scala planetaria il panorama sociale, culturale e politico: l'informazione è la nuova ricchezza, il nuovo mercato, il nuovo lavoro, il nuovo potere, il nuovo sviluppo ed è introdotta nelle case con la telematica, diventando anche una forma alternativa di socializzazione. La nuova povertà, dei giorni nostri, non è dovuta alla mancanza di beni materiali, ma all'esclusione dai circuiti informativi.

A mano a mano che le tecnologie informatiche o dell'informazione si diffondono, scrive David Lyon, «i modelli di lavoro, la vita familiare, gli svaghi, il tempo libero e persino il modo in cui percepiamo noi stessi, in quanto esseri umani, sono tutti destinati a subire importanti trasformazioni. Questo processo di sfaldamento di tradizioni ed assetti sociali ormai dati per scontati è così generale da indurre molti ad invocare il concetto di società dell'informazione come griglia interpretativa di quanto sta avvenendo»<sup>24</sup>.

La tecnologia, negli ultimi decenni, è stata il motore primario nel miglioramento degli standard di vita e nella riduzione delle disuguaglianze sociali ed ha creato un nuovo modo di pensare funzionale al quantitativo, nuove dipendenze economiche e sociali, una modificazione della percezione estetica del tempo e dello spazio. Evidenziando anche gli aspetti equivoci dello sviluppo, i settori principali del mutamento sono i seguenti.

- a. L'economia. Il lavoro è diventato in gran parte automatizzato e ha portato l'uomo a funzioni prevalentemente di controllo ed ora sembra prospettare

---

<sup>23</sup> WYNNE, B., et alii (2008), *Scienza e governante. La società europea della conoscenza presa sul serio*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, p.23

<sup>24</sup> LYON, D. (1991), *La società dell'informazione*, Il Mulino, Bologna, 1991, p. 38

possibilità di decentramento a misura e a ritmi indubbiamente più umani. David Lyon affronta a tale proposito due problemi interessanti, ovvero l'informatizzazione come un nuovo settore economico e il superamento delle tradizionali classi sociali. In particolare, relativamente al secondo problema, l'autore vede il configurarsi di nuove "reti di élite" e di nuove forme di alienazione;

- b. Il potere politico. Le nuove tecniche potrebbero offrire ai cittadini strumenti per esprimersi in continuità; paradossalmente, si potrebbe creare una sorta di nuova prigione, tenendo conto del fatto che le varie agenzie di informazione potrebbero coalizzarsi e offrire dossier predefiniti.
- c. La cultura. L'utilizzo del computer comporta la possibilità di ottenere a domicilio qualsiasi informazione, diventa un passatempo, l'informatore di tutto oppure lo strumento per consultare lo scibile umano. Le nuove tecniche trasformano i libri in strumenti multimediali e interattivi e offrono addirittura una realtà virtuale. Il problema principale riguarda la selezione delle informazioni per difendersi dalla cosiddetta "informazione-spazzatura" ma anche dall'isolamento informativo.
- d. L'antropologia. Il diffondersi della comunicazione di massa ha portato soprattutto a trasformazioni di spazio e tempo, poiché lo spazio si è dilatato ed il tempo frantumato e l'individuo sembra potersi rifugiare al di fuori di essi con il "virtuale", ossia fuori del tempo e dello spazio.
- e. La società. Nella società attuale ha sempre meno valore un potere centrale e sempre più si affermano reti nelle quali la capacità di agire insieme diventa una nuova forma di potere. Tutto ciò pone l'urgenza di una alfabetizzazione telematica in modo da diminuire il gap fra gli utenti e chi possiede le informazioni, fra anziani e giovani, come garanzia di democraticità.

Nella società attuale è necessario porre l'attenzione sul fatto che l'avvento del virtuale, e di tutte le sue declinazioni ed evoluzioni, ha posto ulteriori elementi di complessità, che probabilmente sono la causa scatenante dei mutamenti repentini quotidiani. Nonostante questo, bisogna pensare che il termine "virtuale" deriva dal latino *virtus*, che significa "potenza": per questo, nella complessità questo fenomeno potrebbe essere anche un potenziale, un progetto in divenire che rappresenta una

grossa opportunità per i cittadini del mondo. Questa considerazione produce due effetti: uno che riguarda i cosiddetti «infoentusiasti», che vivono la società come emancipata dalle nuove tecnologie; l'altro i «tecnofobi», che paventano un radicale malvagio cambiamento della società, dovuto alle nuove tecnologie<sup>25</sup>.

In realtà, nella società informatizzata è opportuno assumere uno sguardo più equilibrato e cercare di evitare le estremizzazioni: certo è che la complessità, causata anche dall'avvento delle nuove tecnologie per l'informazione e la comunicazione, coinvolge tutti i processi legati all'antropologico, dal lavoro, alle organizzazioni, all'apprendimento.

Concludendo, l'innovazione e le nuove tecnologie rappresentano un punto cruciale per la Società della conoscenza e sono strettamente legate alla competitività economica. Infatti, anche negli obiettivi dell'Agenda di Lisbona 2020 il problema principale è quello di come ottenere quanta più innovazione in quanto meno tempo possibile. Tuttavia le innovazioni continue non incoraggiano i cittadini europei, che restano diffidenti verso i processi di sviluppo che li coinvolgono e continuano a vederli come rischiosi e creatori di incertezza. Riprendendo le parole di Schulze, stiamo vivendo un nuovo tipo di incertezza che deriva «dal non conoscere i fini, che sostituisce la tradizionale incertezza derivata dal conoscere i mezzi»<sup>26</sup>. Infatti, «non è più questione di cercare in condizioni di conoscenza incompleta, di calcolare i mezzi [...] a fronte di determinati fini. È piuttosto una questione di considerare e decidere, a dispetto di tutti i rischi noti o semplicemente supposti, a quale dei molti, fluttuanti, seducenti fini “a portata di mano” vale a dire ragionevolmente perseguibili) dare priorità, considerata la quantità di mezzi a disposizione e senza badare alle scarse possibilità di una loro utilità di lungo periodo»<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> BROWN, J. S., DUGUID, P. (2001), op. Cit.

<sup>26</sup> SCHULZE, G. (1997), *From situations to subject: moral discourse in transition* in Sulkunen, P. Et alii (a cura di), *Constructing the New Consumer Society*, New York 1997, p. 49.

<sup>27</sup> BAUMAN Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, p. 60



### 2.3 - La società delle competenze.

Le competenze sono apparse nello scenario contemporaneo negli ultimi decenni e, più che la somma di conoscenze ed abilità, sono intese in termini qualitativi di responsabilità ed autonomia. Questo costrutto è diventato fondamentale al giorno d'oggi sia per quanto riguarda l'analisi della professionalità di una persona sia in altri ambiti, dalla costruzione di un percorso formativo alla redazione di un bilancio di competenze.

In particolare, l'attenzione viene posta alla formazione ed allo sviluppo di quelle che sono definite le competenze "trasversali", ovvero quelle competenze «in grado di far maturare atteggiamenti e comportamenti adeguati da parte del singolo nel rapporto con la dimensione organizzativa, tali da valorizzare e potenziare appunto le abilità di relazione e di comunicazione, oltre che mirati ad implementare l'attitudine al lavoro di gruppo, alla ricerca creativa e cooperativa di soluzioni»<sup>28</sup>. Con questo termine si fa riferimento, generalmente, alle competenze comunicative, decisionali, di *problem solving* che consentono di agire in contesti differenti, in una logica di manutenzione e aggiornamento continuo del proprio assetto professionale e di dominio delle proprie responsabilità. Le competenze trasversali non sono legate a specifiche mansioni lavorative ma sono divenute indispensabili per qualsiasi ruolo o figura professionale di alto livello poiché, entrando in gioco nelle diverse situazioni, garantiscono all'individuo la capacità di essere flessibili nell'attuazione dei comportamenti richiesti di volta in volta dalle varie situazioni.

Durante l'ultimo decennio, la Commissione Europea ha ricercato uno strumento, poi identificato nel dispositivo EQF, che potesse aumentare la cooperazione tra la formazione universitaria e quella professionale, allo scopo di favorire la trasparenza nel trasferimento e nell'uso delle qualifiche o "titoli" corrispondenti. Il dispositivo EQF, adottato dal Parlamento Europeo nel 2008, è uno strumento che serve per facilitare la lettura dei titoli e delle qualifiche nazionali per promuovere la mobilità dei lavoratori e dei *learners*. Alla base di ciò, sta la definizione di apprendimento come processo che si realizza non solo nelle scuole e negli istituti di formazione

---

<sup>28</sup> PANEFORTE, S. (2005), Prefazione in PANEFORTE S., (a cura di), *Il processo di apprendimento individuale e organizzativo. La formazione nella Società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 10

superiore, ma anche in altri contesti, come il posto di lavoro, la vita in famiglia, la rete informatica e il tempo libero. I risultati che produce l'apprendimento, secondo l'Unione Europea, possono essere articolati secondo tre dimensioni:

- conoscenze, cioè il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento; si tratta di un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad uno specifico settore di lavoro o di studio e possono essere teoriche o pratiche;
- abilità, cioè la capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per svolgere compiti e risolvere problemi; possono essere cognitive, legate al pensiero logico, intuitivo e creativo, oppure pratiche, legate all'abilità manuale, all'uso di metodi, strumenti e materiali;
- competenze, ovvero la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale<sup>29</sup>.

Il costrutto di competenza è estremamente legato all'idea di apprendimento in situazione o all'idea di Kolb di *experiential learning*<sup>30</sup>: secondo la sua teoria, il processo di apprendimento durerebbe tutto l'arco della vita (*long life learning*) poiché ogni occasione è buona per apprendere. È quindi attraverso l'esperienza che avviene lo sviluppo e la crescita di una persona, secondo una spirale formata da quattro stadi, che si ripete ciclicamente:

1. esperienza concreta, che permette all'individuo di essere coinvolto pienamente in esperienze nuove;
2. osservazione riflessiva sulle esperienze svolte;
3. concettualizzazione astratta, ovvero creare concetti che integrino le osservazioni fatte in teorie;
4. sperimentazione attiva delle teorie create per prendere decisioni e risolvere problemi.

---

<sup>29</sup> TUNING PROJECT (2008), *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Physics*, Publicaciones de la Universidad de Deusto

<sup>30</sup> KOLB, D. (1984), *Experiential learning: experience as a source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey

La Società della conoscenza è, quindi, la società della «Terza Rivoluzione Industriale»<sup>31</sup>, in cui si avverte che l'accento si sta spostando verso l'incertezza: «creatore e alimentatore delle proprie opportunità, il soggetto umano della Società della conoscenza “nasce vecchio e muore giovane”, con una consapevolezza continua delle proprie crescenti responsabilità, consapevolezza capace di insinuarsi fin nelle pieghe dell'esistenza, perché così solo ormai si può chiamare il tempo che ci è donato da vivere: esistenza, suono complesso, che accoglie la fatica interna del suo attore, rispetto a vita, suono complicato, che ha spazio solo per accogliere l'offerta oblativa che ci è pervenuta dell'esterno»<sup>32</sup>. Per questo, la Società della conoscenza è anche la società della «modernizzazione riflessiva»<sup>33</sup> che caratterizza gli uomini e le donne della contemporaneità: la competenza riflessiva, quindi, appare come un'altra competenza strategica e distintiva per sopravvivere nelle sfide e nelle opportunità della nostra società del rischio. Infatti, va sottolineato come, nel rischio e nell'instabilità del mutamento continuo, la Società della conoscenza offre, però, una maggiore libertà di auto espressione. «La complessità dell'esperienza contemporanea è sottolineata dal compito arduo, di fronte all'arretramento delle istituzioni, per il soggetto individuale di creare e indicare autorevolmente nuove forme istituzionali basate su un reciproco riconoscimento [...]. Di tale prospettiva generale la meta competenza, operativamente centrata sull'“apprendere ad apprendere”, è, nell'area della conoscenza, la declinazione particolare»<sup>34</sup>. Riflessività e meta competenza dell'apprendere ad apprendere creano, quindi, un circolo virtuoso e si alimentano l'un l'altra: in particolare, grazie alla riflessione il “sapere pratico” viene tradotto ed esplicitato, e quindi codificato e pronto per essere trasmesso e per diventare la base su cui elaborare e proporre innovazioni. La riflessività, secondo le parole di Gherardi<sup>35</sup>, comprende tre elementi:

---

<sup>31</sup> VARCHETTA, G. (2002), *Prefazione. Dalla complicazione alla complessità: competenza e meta competenza* in ISFOL (2002), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella Società della conoscenza*, ISFOL Strumenti e Ricerche, Franco Angeli, Milano, p. 15.

<sup>32</sup> Ivi, pp. 15-16; cfr SERRES, M. (1992), *Il mantello d'arlecchino. Il terzo istruito*, Marsilio, Venezia, p. 162; PAGLIARANI, L. (1985, 2003), *Il coraggio di Venere*, Cortina, Milano; GARGANI, A. G. (1990), *L'altra storia*, Il Saggiatore, Milano.

<sup>33</sup> ibidem

<sup>34</sup> ibidem

<sup>35</sup> GHERARDI, S. (2000), “La pratica quale concetto fondante di un rinnovamento nello studio dell'apprendimento organizzativo”, in *Studi Organizzativi*, 1, p. 64

1. l'automonitoraggio, l'elemento cognitivo produttore di conoscenza;
2. l'*accountability*, l'elemento sociale che fonda un ordine discorsivo;
3. l'istituzionalizzazione, l'elemento normativo che produce e riproduce le istituzioni sociali.

## **2.4 – Il *long life learning***

Al giorno d'oggi ci si chiede spesso quali siano la natura e le caratteristiche specifiche dei grandi fenomeni che stanno investendo il mondo contemporaneo, e, in questa sede, quale sia il loro impatto sulla scuola e sulla professione dell'insegnante. Infatti, le istituzioni scolastiche riflettono i valori, i bisogni e le caratteristiche delle società in cui sono operative. I problemi che investono le società odierne, dunque, costituiscono la base e il contesto di riferimento per qualsiasi considerazione sul futuro della scuola: in particolare si sottolinea l'emergenza di questioni quali la multiculturalità, l'inclusione di alunni disabili, i fenomeni di bullismo e di violenza, i saperi in rapida evoluzione e la scarsa considerazione della professione del docente. Si rende evidente, quindi, che la scuola si trova a dover affrontare la necessità di cambiare e di adattarsi alle nuove esigenze emergenti, riconoscendo ed eliminando gli ostacoli, i limiti e i vincoli che la bloccano in una situazione troppo statica, che non risponde ai bisogni della società attuale. Il rischio è che la scuola e gli insegnanti rimangano "spettatori passivi", succubi degli effetti negativi del mondo globalizzato, al quale non riescono ad adattarsi.

La soluzione sembra offerta dalla stessa Società della conoscenza, in cui si vive, per l'appunto, l'esigenza di aggiornamento continuo: infatti, questa realtà è caratterizzata dal fenomeno del *long* (e *wide*) *life learning*, in tutti i campi del sapere e per tutti i profili professionali. La competenza fondamentale per vivere nella Società della conoscenza, quindi, è la capacità di apprendere e di aggiornarsi continuamente, dove il soggetto è il centro del processo di apprendimento; capacità che rappresenta la via da perseguire per assicurare lo sviluppo dei cittadini e delle società moderne<sup>36</sup>. Per questo, il *life long learning* è una delle priorità dei governi come fattore di crescita economica e per rafforzare la coesione sociale.

---

<sup>36</sup> DELORS, J. (1998), *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma.

La società odierna, o società post-industriale, si caratterizza soprattutto per l'importanza del processo della conoscenza nelle sue diverse sfaccettature, ovvero come ricerca scientifica e tecnica, formazione professionale, capacità di gestire il cambiamento e poterlo programmare, di creare e lavorare in organizzazioni di vario tipo, con tutte le relazioni sociali e professionali che in esse hanno luogo. Il fatto di creare continuamente conoscenza crea sfide nella società globalizzata e competitiva, dà valore alle risorse umane, che diventano il perno su cui può avvenire il cambiamento, e in un certo senso cambia il sistema in economia basata sulla mente, sulle capacità cognitive, o anche sulla creatività, l'incertezza, la complessità. Per questo, istituti di formazione, governi e parti sociali, nei diversi Paesi europei, si trovano a discutere per stabilire una sorta di continuità tra la formazione e il lavoro, a favore di un apprendimento lungo tutto l'arco della vita. «Oggi i diversi attori economici, sociali ed istituzionali, destabilizzati dalla competitività e dai rapidi cambiamenti, centrano sempre di più la loro attenzione sull'importanza delle competenze e dell'apprendimento continuo. Il potenziamento sistematico della professionalità delle persone è pertanto un investimento che la società ed il mondo produttivo debbono sostenere a beneficio dello sviluppo economico e sociale e di tutti gli attori che li compongono»<sup>37</sup>.

La rivoluzione digitale ha cambiato l'insieme dei mezzi conoscitivi di cui l'uomo dispone e ha reso necessarie «nuove forme di divisione del lavoro cognitivo»<sup>38</sup>: ovvero la «capacità di specializzare le forme di apprendimento, da cui scaturisce nuova conoscenza, e di cumularle tra loro, dando luogo ad una “intelligenza collettiva” che rende disponibile il sapere e le competenze prodotte in un punto (dello spazio e del tempo) a quanti vogliono parteciparvi»<sup>39</sup>. Ma nemmeno una forma di «intelligenza collettiva» basta nella Società della conoscenza, in quanto lo scenario muta continuamente e si percepisce l'urgenza di ciascuno di conoscere e di dotarsi di competenze e professionalità spendibili. Per questo, le risposte tradizionali di una

---

<sup>37</sup> ISFOL (2002), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella Società della conoscenza*, ISFOL Strumenti e Ricerche, Franco Angeli, Milan, p. 37.

<sup>38</sup> MARGIOTTA, U. (2005), *Educazione e formazione nella Società della conoscenza. Come cambia l'organizzazione del sapere e della sua trasmissione e costruzione* in “TD: Tecnologie Didattiche”, 36, numero 3-2005, pp. 5-13

<sup>39</sup> Ibidem

formazione *una tantum*, episodica, sconnessa, separata da luoghi e tempi precisi, non sono sufficienti. L'apprendimento, invece, deve essere continuo, e diluito nel vissuto e nel lavoro quotidiano: si parla di una formazione continua, distribuita capillarmente nel tempo del lavoro, immersa nel luogo di produzione. Per questi motivi, si può intendere come un modo stesso di lavorare che va oltre la routine verso l'esplorazione di nuove metodologie. La formazione diventa, quindi, un modo per difenderci dalle minacce poste dalla società del mutamento: infatti, i lavoratori oggi avvertono il rischio legato al cambiamento continuo anche nel lavoro, per cui una professionalità non è mai appresa e il suo contenuto non è mai fissato completamente. La professionalità è composta di saperi che si rinnovano continuamente, secondo i cambiamenti tecnologici, che producono, come diretta conseguenza, anche crisi etiche e valoriali.

Il sapere moderno è un sapere messo in rete, nel tentativo di rispondere alla complessità dei bisogni e nella ricerca di soluzioni contestualizzate; un sapere che, invece, è di possesso di una sola persona rimane sterile e incompiuto. La comunicazione e l'apertura delle organizzazioni invece creano nuove possibilità:

- «la competenza che serve non è più quella che prescrive a priori cosa fare nella varie circostanze, ma è quella che sa analizzare il problema e, se non ci sono soluzioni convincenti a portata di mano, è in grado di ricorrere ad una base interna di conoscenza (esperienza strutturata in moduli che possano essere recuperati e replicati); ovvero ad un sapere esterno attraverso canali affidabili e collaudati di comunicazione-cooperazione (reti); o ancora all'apprendimento in azione;
- la professionalità diventa relazionale, ossia il lavoro acquista carattere auto-organizzatore»<sup>40</sup>.

L'abilità del formarsi continuamente risulta cruciale per la sopravvivenza della scuola: la complessità in cui viviamo e i cambiamenti avvenuti negli ultimi decenni hanno toccato in particolar modo la professione docente anche a livello delle tecnologie e delle metodologie utilizzate nella realtà di tutti i giorni (e ancora troppo poco nella vita quotidiana in classe). La Società della conoscenza è quella che ha visto prima la *Tv generation*, cioè la generazione di chi è nato e cresciuto con la

---

<sup>40</sup> ibidem

televisione, che è diventata elemento naturale della vita, e che ora vive la *net generation*, in cui i bambini e gli adolescenti hanno a che fare, fin dalla nascita, con computer, internet e tecnologie all'avanguardia. La scuola sembra essere il luogo in cui emerge in tutta la sua problematicità il divario tra le generazioni del libro, prima, poi della tv e ancor più quella delle tecnologie: in questi anni la scuola discute sulle evoluzioni da attuare sul modo di far scuola per rispondere ai cambiamenti della società. Le azioni messe in pratica però sono ancora scarse, frutto di percorsi tortuosi e difficili, che hanno richiesto agli insegnanti uno sforzo di formazione non indifferente, seppure senza la presenza di una specifica normativa o di un adeguamento delle norme contrattuali! Nonostante ciò, una grossa fetta dei docenti oggi si aggiorna continuamente, non solo nell'ottica di aggiungere nuovi dettagli alle conoscenze disciplinari, ma soprattutto per mettersi in discussione, per analizzare il proprio lavoro, per confrontarsi con i colleghi, per saper collaborare e cooperare con tutto lo staff scolastico e con il mondo dell'extrascuola e delle famiglie, nonché per applicare nuove tecnologie e per conoscere, documentare e diffondere buone pratiche.

## **2.5 - I cambiamenti nelle relazioni.**

Besozzi sottolinea che «le rappresentazioni sociali dell'educazione e della socializzazione, così come quella di integrazione sociale, si stanno pertanto trasformando: sono cambiati (o stanno cambiando) sia gli scopi generali assegnati, sia le modalità di realizzazione dei processi educativi, sia, infine, il ruolo di attori e agenzie di socializzazione e la stessa idea di cultura e di trasmissione da una generazione all'altra di un patrimonio culturale e sociale»<sup>41</sup>. Per illustrare tale cambiamento propone lo schema seguente.

---

<sup>41</sup> BESOZZI E. (2000), op. cit., p. 94.95

	MODELLI DI SOCIALIZZAZIONE	
	Modello tradizionale Integrazionista	Modello contemporaneo Comunicativo
<b>SCOPI</b>	-integrazione nei ruoli sociali -acquisire valori, competenza, conoscenze socialmente diffusi e condivisi - rispondere adeguatamente alle aspettative sociali	- costruzione dell'identità -costruire esperienze e autonomia del se, scoprire e realizzare valori -produrre significati, dare senso alla realtà
<b>MODI</b>	-trasmissione, scansione logica, temporale	-comunicazione, mediazione della intermediazione, costruzione di significati
<b>ATTORI E AGENZIE</b>	-continuità tra attori e agenzie di socializzazione (tra famiglia e scuola, ecc..)	-pluralità e diversità di attori e agenzie e discontinuità dei contesti e delle esperienze
<b>CULTURA</b>	-patrimonio di conoscenze e di valori consolidato e condiviso -predominio della cultura scritta	-pluralità di esperienze conoscitive, pluralità di culture, di codici, di linguaggi -mix di oralità, scrittura, immagini

Tab. 1 – Confronto tra modelli di socializzazione<sup>42</sup>

Nella Società della conoscenza anche il tema delle relazioni, nel rinforzo delle competenze strategiche, assume un'importanza cruciale, almeno sotto tre punti di vista, secondo la teoria di Montedoro<sup>43</sup>:

- a. perché si concretizza attraverso la capacità di creare relazioni, dato che ogni ruolo professionale non può essere isolato e alcune relazioni possono essere direttamente necessarie per assolvere i propri compiti lavorativi, attraverso la

<sup>42</sup> ibidem

<sup>43</sup> MONTEDORO, C. (2002), *Dalle pratiche formative al curriculum per lo sviluppo dell'apprendimento in età adulta: il ruolo delle competenze strategiche* in ISFOL (2002), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella Società della conoscenza*, ISFOL Strumenti e Ricerche, Franco Angeli, Milano, p. 57



creazione di reti all'interno delle quali le persone diventano riferimenti per uno sviluppo professionale;

- b. perché ogni ruolo professionale necessita di essere accompagnato da azioni che diano la possibilità ai partecipanti di avere un quadro d'insieme della situazione economica e sociale di un territorio, attivando la capacità di costruire reti utili per il proprio sviluppo professionale;
- c. perché le relazioni sono elementi caratterizzanti delle dinamiche della complessità, tanto che le reti sono diventate fondamentali per lo sviluppo, o meglio la sopravvivenza, delle organizzazioni stesse.

La nascita delle nuove tecnologie e di internet ha prodotto, come diretta conseguenza, una modificazione nella velocità delle informazioni, che, già dall'invenzione del telegrafo, hanno cominciato a spostarsi con la velocità della luce, mentre gli uomini hanno continuato a spostarsi con mezzi di trasporto consueti<sup>44</sup>. La Società attuale, quindi, vede un cambiamento radicale nelle concezioni di tempo e spazio, da un lato, e della rappresentazione e dell'immagine dell'uomo, dall'altro. Per questi motivi anche l'apprendimento è cambiato, anzi, è in continua trasformazione: la rete e le sue possibilità hanno spostato la centralità del processo dall'insegnamento al soggetto che apprende e che autonomamente decide i contenuti e le modalità del proprio percorso. Anche per questo, la scuola, che era l'istituzione centrale dei processi apprenditivi, è in crisi: infatti, dalle aule fisiche si sta passando alle aule virtuali, i ruoli che erano tipici dell'apprendimento si stanno modificando e si ricomponendo a livello mondiale, grazie alla rete.

È ovvio che, in una situazione tanto complessa, anche l'immagine dell'uomo si trova in una fase di trasformazione: spesso nella società massificata non si parla più di "persona", bensì di "individuo" o di "soggetto", senza contare gli aspetti affettivi ed emotivi che caratterizzano l'essere umano. «Essere moderni significa modernizzare, compulsivamente e ossessivamente: non tanto "essere" – e tanto meno mantenere intatta la propria identità -, ma "divenire", restare perennemente incompiuti e indefiniti. Ognuna delle nuove strutture che sostituiscono le precedenti, dichiarate fuori moda e scadute, non è che un'altra soluzione momentanea, dichiaratamente temporanea e valida solo "fino a nuovo avviso". Essere sempre "post-qualcosa", in

---

<sup>44</sup> Ivi, pp. 63-85

ogni fase ed epoca, è un'altra caratteristica inseparabile della "modernità"<sup>45</sup>. Eppure, nella società contemporanea, balza agli occhi l'emergenza e il bisogno di cooperazione, di collaborazione: si tratta della «necessità di proporre con forza come obiettivo basilare dei processi educativi progettati il principio della formazione alla cittadinanza, ad una cittadinanza che sia non semplicemente la partecipazione ad un assetto sociale specifico, ma una cittadinanza che la globalizzazione, la trasformazione virtuale del pianeta in un unico immenso agglomerato umano e comunicativo, ha trasfigurato in partecipazione attiva di livello universale»<sup>46</sup>. Sembra, quindi, che vi sia un doppio movimento: da una parte, l'individualizzazione da riconquistare; dall'altra parte la necessità di vita sociale e di cooperazione, verso la riscoperta di identità collettive e di comunità da mettere in comunicazione e convivenza. «Altrettanto importante, in una società come quella contemporanea, contrassegnata dalla pressione all'omologazione negli stili e nelle mode, risulta la messa in luce delle deprivazioni e delle forme di manipolazioni, per lo sviluppo di strategie che promuovano l'acquisizione di capitale culturale e il rafforzamento delle reti sociali di riferimento (capitale sociale) quali requisiti per uscire dalla marginalità e dal determinismo definito dall'origine sociale»<sup>47</sup>.

Chiaramente, le diverse concezioni sull'uomo e sulle relazioni fanno i conti con quelle sull'apprendimento e sulle organizzazioni professionali: infatti, se il futuro della nostra società e dell'economia attuale sono legati alla conoscenza in modo indissolubile, è ovvio che tutto ciò che agisce nei processi di apprendimento è di fondamentale importanza. Non a caso, negli ultimi anni si fa sempre più strada il movimento del *Cooperative Learning*, che prendono in considerazione i soggetti in apprendimento come soggetti in relazione, dove «l'interdipendenza positiva»<sup>48</sup> è assunta come caratteristica fondamentale per un apprendimento attivo e in gruppo.

---

<sup>45</sup> BAUMAN Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2011, pp. VI-VII

<sup>46</sup> MONTEDORO, C. (2002), *Dalle pratiche formative al curriculum per lo sviluppo dell'apprendimento in età adulta: il ruolo delle competenze strategiche* in ISFOL (2002), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella Società della conoscenza*, ISFOL Strumenti e Ricerche, Franco Angeli, Milano p. 66

<sup>47</sup> BESOZZI E. (2006), op. cit., p. 60

<sup>48</sup> COMOGLIO, M., CARDOSO, M. A. (1996), *Insegnare ed apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, Las, Roma;

## 2.6 – Cenni sulle prospettive per lo studio della complessità.

La Società della conoscenza, chiamata anche “Società complessa”, richiede una ridefinizione degli approcci di studio e analisi. Infatti, il metodo d’indagine basato sull’osservazione del singolo fenomeno, purtroppo, non è sufficiente a indagare ogni aspetto, interazione e piano di approfondimento di cui si compone la società di oggi. Per tali motivi, si ritiene adeguato allo studio dell’oggetto in analisi l’”approccio ecologico” di Bronfenbrenner<sup>49</sup>, secondo il quale le caratteristiche della persona, dell’ambiente, delle situazioni ambientali e dei processi che hanno luogo tra essi devono essere considerati interdipendenti. Per questo vanno considerati come sistemi, in cui le caratteristiche della persona, l’ambiente, gli esiti dello sviluppo e il tempo interagiscono tra loro nella costruzione del prodotto finale.

L’approccio ecologico è stato ripreso da diversi studiosi ed è stato applicato anche alla realtà scolastica. Donnay e Charlier, per lo studio degli insegnanti nel contesto scolastico, propongono un sistema a tre livelli:

1. il microsistema, che comprende le relazioni nella classe tra l’insegnante e gli alunni;
2. il mesosistema, che racchiude le relazioni tra gli insegnanti dell’istituto, gli altri operatori scolastici e i genitori degli alunni;
3. il macrosistema, ovvero il livello più ampio, che comprende gli altri due e che corrisponde al quadro politico, culturale e amministrativo in cui si inserisce la scuola<sup>50</sup>.

Sage<sup>51</sup>, invece, rielabora le relazioni dell’insegnante a partire dal focus della relazione che si va ad analizzare. La caratteristica più importante è il fatto che il contesto è multifattoriale, dinamico e complesso. In tale situazione l’identità professionale degli insegnanti è condizionata fortemente dalle reti con cui egli si

---

<sup>49</sup> BRONFENBRENNER U. (1979), *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge; BRONFENBRENNER U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.

<sup>50</sup> DONNAY J., CHARLIER, E. (1990), *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs d’enseignants à l’analyse*, De Boeck Université, Bruxelles, pp. 69-70

<sup>51</sup> Vedi il sito [www.psy.pdx.edu](http://www.psy.pdx.edu)

relaziona e che provocano i cambiamenti secondo le criticità che emergono. Anche in questo caso sono presenti alcuni livelli:

1. il microsistema, nel quale l'insegnante interagisce con gli studenti e i colleghi;
2. il mesosistema, ovvero le interazioni tra la classe e la scuola, la famiglia e il contesto sociale;
3. l'esosistema, ovvero il piano assiologico della società, il suo governo, i mezzi di comunicazione di massa;
4. il macrosistema, ovvero il contesto storico, le dinamiche evolutive e le trasformazioni correlate.

Infine, Von Bertalanffy propone un approccio chiamato «Teoria Generale dei Sistemi»<sup>52</sup>, che prende in considerazione la globalità nella sua complessità e non i singoli aspetti. La teoria di Von Bertalanffy mette in risalto la globalità e la complessità strutturale dei fenomeni sociali ed individuali, per cui il sistema o “insieme” è più della somma delle parti: infatti, se al suo interno avviene una variazione su una componente, ciò si ripercuote sul tutto. Assumendo tali proprietà, si può affermare che la società si trasforma assieme ai suoi elementi, fra i quali vi è anche la scuola. Inoltre, la scuola è sia un elemento del tutto sia un sottosistema denso di relazioni e proprietà, come la classe, il team di insegnanti, i genitori, gli studenti.

All'interno delle teorie sulla complessità, gli insegnanti assumono il ruolo di promotori attivi del cambiamento, nonché di risorse strategiche poichè possono stimolare altri attori a partecipare ai processi messi in atto. Nella società attuale, di conseguenza, un profilo di insegnante consapevole, responsabile e competente risulta essere fondamentale per l'intero contesto.

---

<sup>52</sup> VON BERTALANFFY, L. (1983), *Teoria Generale dei Sistemi: fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Mondadori, Milano, p. 72

### **3 - Evoluzione della crisi nella scuola e nella qualità dell'istruzione.**

#### **3.1- Dove sta andando la scuola?**

La crisi dei sistemi scolastici, iniziata negli anni Novanta, emerge contemporaneamente alla crisi del *welfare state*, o “stato sociale”, mettendo in discussione tutta l’impalcatura del settore pubblico. Molti Stati, nel tentativo di rimodernarsi e rendersi più efficaci, hanno applicato ai loro sistemi la filosofia del *New Public Management* e nuove riforme volte a inserire elementi di mercato e forme di decentramento.

La presa di coscienza sulla necessaria evoluzione della scuola è iniziata negli Stati Uniti, quando la *National Commission on Excellence in Education*, in un rapporto dalle conclusioni allarmanti, afferma che il Paese è in pericolo: «le fondamenta del nostro sistema scolastico sono erose da una crescente mediocrità che minaccia il nostro futuro come paese e come nazione [...]. La nostra società e le sue istituzioni scolastiche hanno perso di vista gli scopi fondamentali della scuola, nonché le aspettative elevate e gli sforzi metodici richiesti per conseguirli»<sup>53</sup>. Dopo tale rapporto, le istituzioni di ricerca statunitensi riconoscono il profondo divario che si è creato tra le proprie finalità di ricerca e le aspettative del mondo politico, a partire dall’analisi di un elenco di preoccupanti sintomi della scuola, come i punteggi bassi degli studenti, l’elevata percentuale di adulti privi delle capacità di capire e redigere semplici testi, le testimonianze di datori di lavoro costretti a formare i loro dipendenti nelle competenze di base, come lettura, scrittura e calcolo elementare.

*A Nation at Risk* solleva un polverone, che non si limita al territorio statunitense ma si sposta in Europa, cogliendo impreparate le autorità di fronte al dilemma, che esso si pone nella conclusione, circa le responsabilità del declino: «la perdita di competitività economica e di coesione sociale è colpa della scuola, oppure il degrado della scuola è da imputare a una società globalmente in crisi?»<sup>54</sup>. Ed è così che molti

---

<sup>53</sup> NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983), *A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform*, 1983, <http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>

<sup>54</sup> FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2009), *Rapporto sulla Scuola in Italia 2009*, Editori Laterza, Bari 2009, p.6

Stati, in sorprendente sincronia, nell'accertare la situazione del proprio sistema scolastico si accorgono della quasi totale assenza di dati e valutazioni a sostegno dei sistemi. Grazie a questa reazione "globale", gli Stati europei rilevano, da un lato, l'assenza di studi e di dati sulle competenze degli insegnanti e sui risultati degli studenti; dall'altro lato, danno l'impulso ad azioni internazionali, come la creazione di banche dati, di sistemi di valutazione e di miglioramento delle statistiche. Fra i pionieri degli investimenti per l'istruzione pubblica sono da ricordare Inghilterra, Spagna, Nuova Zelanda e Svezia; solo successivamente altri Paesi dell'Unione Europea sviluppano trasformazioni nei sistemi scolastici, tra cui l'Italia, negli anni Novanta.

In particolare, a livello internazionale si decide di pilotare i sistemi scolastici secondo tre esigenze per favorire un vero e proprio cambiamento nelle politiche scolastiche<sup>55</sup>:

- a. «l'adozione di metodi empirici di ricerca scientifica in grado di fornire prove attendibili sulla validità delle innovazioni e delle sperimentazioni». L'influenza politica sulla comunità scientifica provoca, non senza un iniziale rifiuto, un proficuo lavoro critico e di revisione sui metodi di ricerca applicati alla scuola, anche attraverso pressioni e tagli sui finanziamenti ai programmi di ricerca che non seguono precise indicazioni. L'uso della ricerca-azione è affiancato da protocolli sperimentali controllati, allo scopo di evitare un eccesso di divagazioni ideologiche e soggettive sulla bontà dei dati e delle procedure, poiché contiene riflessioni fatte dagli attori impegnati nella risoluzione di uno stesso problema;
- b. «la produzione di un insieme di indicatori internazionali sui sistemi scolastici tali da garantirne la comparabilità». L'assenza di dati sui sistemi scolastici non permette il confronto tra ideologie politiche ed educative sull'istruzione e, di conseguenza, non consente agli Stati di innovarsi; sono quindi stilati una serie di indicatori necessari per la raccolta dati, in modo variabile in ogni Paese. In un secondo momento, viene ricercata la comparabilità delle informazioni, ovvero l'uso di una terminologia comune: a tale scopo si muovono organizzazioni come l'UNESCO, la Banca Mondiale e l'OCSE, il

---

<sup>55</sup> *ivi*, p. 8

quale, nel 1992, pubblica *Education at a Glance*<sup>56</sup>, il primo insieme di indicatori internazionali dell'istruzione;

- c. «l'amplificazione e l'accelerazione delle valutazioni internazionali su vasta scala del profilo scolastico». Dagli studi transnazionali sulle politiche formative si deduce che le decisioni di politica dell'istruzione non possono prescindere da indagini comparate e da valutazioni dei risultati scolastici mediante l'uso di prove strutturate. Sempre l'OCSE, dall'anno 2000, svolge le cosiddette indagini PISA o *Program for International Student Assessment*; già dagli anni Sessanta, però, vengono condotti precisi studi sull'apprendimento della matematica, ovvero gli studi TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) organizzati dall' *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA).

Dagli studi sviluppati, che hanno ricontestualizzato la scuola all'interno della Società della conoscenza, è emerso come dato lampante la perdita del monopolio dell'istruzione da parte del sistema scolastico, evidenziando come e quanto sia possibile apprendere in quell'ambito "informale" o "non formale" chiamato "extrascuola". È inutile dire che questo dato rende vani gli investimenti che si limitano a salvaguardare unicamente la scuola, ma che è necessario predisporre sistemi in grado di creare una rete per gli studenti con una vasta gamma di strumenti e informazioni accessibili in qualsiasi momento e luogo.

Attualmente, il problema si è concentrato dal "cosa" al "come", ovvero all'identificazione delle condizioni che renderebbero possibili i cambiamenti scolastici nel contesto sociale, culturale ed economico odierno. Anche se i punti di vista sono vari, la quasi totalità ha convenuto sulla necessità di porre sfide concrete ai sistemi scolastici, sia partendo dal basso, cioè a livello delle singole scuole, sia dall'alto, ovvero a livello di politiche dell'istruzione. In primis, è indispensabile ripensare la formazione degli insegnanti, che sono gli attori operanti nelle scuole.

---

<sup>56</sup> La versione di *Education at a Glance* del 2011 ed è disponibile in versione elettronica alla pagina web <http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>

### 3.2- La scuola nella società globalizzata.

«Nel contesto attuale, pervaso dalla complessità, le componenti sociali sono eterogenee, dinamiche, contraddittorie e, al contempo, interdipendenti; attraversate da rapidi mutamenti, sono oggetto di uno sviluppo che procede in ciascun campo con modalità e tempi differenziati. In tale assetto l'impossibilità dell'autosufficienza si accompagna ad un crescente bisogno di spazi di libertà atti ad avvalorare l'identità personale»<sup>57</sup>.

Nella scuola, a livello italiano ed internazionale, lo stato di crisi è molto profondo, ad ogni ordine e grado. Le attese della Società attuale hanno modificato a livello endemico le funzioni e il ruolo della scuola, che però non cambia la sua struttura ed organizzazione. Emerge con forza una sorta di «sfasatura» tra i processi educativi e formativi che si sviluppano nella scuola e quelli che sono i fabbisogni della società, tanto che i saperi e le abilità sviluppate dalla scuola non sono più adeguati requisiti per affrontare la società attuale e le sue esigenze<sup>58</sup>.

La scuola è un'istituzione molto rigida e difficilmente si adatta ai cambiamenti repentini dei nostri tempi, cosa che avviene più facilmente, invece, negli atenei. Il cambiamento, però, si sta attuando: basti pensare alla successione di riforme della scuola degli ultimi anni. In particolare, sono proprio gli insegnanti che spesso non sono convinti delle riforme che vengono proposte per la scuola, creando situazioni di incertezza e senso di precarietà, che si unendosi alla mancanza di risorse, rendono il sistema ancor più complesso. Tutto ciò si riflette sulla formazione, e il risultato è che la formazione in servizio in realtà si compone di occasioni casuali e discontinue<sup>59</sup> anziché essere un insieme organico e coerente.

---

<sup>57</sup> LISIMBERTI, C. (2006), *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Vita e Pensiero, Milano, p.12-13. Vedi anche ROMEI P. (1995), *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, La Nuova Italia, Firenze, p. 22-23

<sup>58</sup> CHIOSSO, G. (2006), *Verso un nuovo modello scolastico: il caso dell'Italia*, in F. GOBBO (a cura di), *Le scuole degli altri. Le riforme scolastiche nell'Europa che cambia*, SEI, Torino, p.; GRION, V. (2008), *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Carocci editore, Roma, p. 7

<sup>59</sup> SCANAGATTA, S. (2004), *I fabbisogni formative: la cultura implicita* in SCANAGATTA, S. (a cura di), *Formazione insegnanti. Fabbisogni formativi e sviluppo professionale degli insegnanti nel contesto della Riforma del sistema scolastico italiano*, Cleup, Padova, 2004, p. 23



La scuola è un'istituzione statale che si occupa di offrire un servizio rilevante a livello sociale, per trasmettere la cultura, per formare i cittadini, per permettere l'accesso alle diverse professioni. È legata strettamente al governo centrale, che ne definisce i contenuti e i programmi e che dà le risorse materiali per la sua gestione. La globalizzazione ha prodotto un quadro radicalmente cambiato: mentre nella società del fordismo e neofordismo ogni lavoratore possedeva pochissime conoscenze e abilità, dato che il lavoro era parcellizzato e ridotto ai minimi termini, attualmente viene richiesto ai lavoratori di essere creativi, innovativi e flessibili, per poter cambiare rapidamente mansioni e ruoli e adattarsi al mutamento. Riprendendo la lezione di Crozier, secondo cui le capacità di ogni persona non vanno ridotte in uno schema rigido e prefissato ma vanno posizionate in un quadro di riferimento a livello aziendale, l'organizzazione moderna è legata a due caratteristiche:

1. l'impossibilità di creare una perfetta burocrazia che agisce a livello automatico;
2. negli spazi flessibili, dove ci sono situazioni di incertezza e imprevedibilità, si costruisce il potere, che si distribuisce tra più persone e porta a conflitti e disordini.

Tutto ciò sta colpendo anche la scuola, specialmente il rapporto tra l'organizzazione scolastica e la professione dell'insegnante. «La scuola finora ha visto prevalere una particolare forma di burocratizzazione, dove certamente la struttura e l'organizzazione erano ben poco permeabili alla modificazione; una quota significativa di insegnanti in questi ultimi decenni hanno pure fatto molte esperienze innovative, specie quando erano supportati dalle dirigenze. Ma in realtà si trattava sempre di soluzioni precarie, che rischiavano facilmente di essere vanificate, proprio per la strutturale rigidità che da sempre ha vanificato la stabilizzazione dei cambiamenti»<sup>60</sup>. Le recenti riforme della scuola hanno avuto, fra gli obiettivi, l'idea di offrire a questa istituzione la possibilità di gestirsi autonomamente e di essere più flessibile; tuttavia, essendo un'istituzione profondamente radicata nel territorio e nella cultura, deve continuare a condividere obiettivi comuni con questi due elementi. Anche per questo la scuola si trova in difficoltà: perché, ad esempio, si

---

<sup>60</sup> Ivi, p. 25

trova a dover gestire una situazione complessa, in cui una grossa fetta dell'utenza, composta da studenti e famiglie, appartiene ad altre culture e religioni.

L'insegnante si trova quindi ad affrontare, da un lato, la ricerca di flessibilità dell'attualità, con il conseguente aumento di spazio decisionale, e, dall'altra parte, le aspettative dell'utenza e dei superiori. Nella società del secolo scorso, fra gli obiettivi della scuola vi era l'accompagnamento della persona verso l'età adulta, ovvero quando costui è partecipe e coinvolto attivamente alla cultura e alle norme, nonché pronto a garantire le condizioni materiali e culturali alle nuove generazioni. Attualmente, invece, l'ambito in cui si muove la scuola è cambiato sia per ciò che riguarda le attese del mercato sia per il tipo di socializzazione che viene richiesto all'individuo: oggi, infatti, si richiede la flessibilità e il modo di essere adulto è profondamente cambiato. Infatti, recentemente si è potuto constatare come l'educazione sia diventata più attenta alle esigenze del bambino e del giovane uomo, con una dose maggiore di sensibilità e di permissivismo, ma anche con una perdita di autorità degli adulti. Le cause si possono riscontrare nei fenomeni della massificazione della società e nella potenza dei mezzi di comunicazione, che permettono di trasmettere informazioni in tempi brevissimi e in posti lontanissimi. Questa espansione del territorio d'azione dell'uomo ha prodotto ad una serie di cambiamenti non solo in campo economico, ma anche in ambito sociale, culturale e psicologico: la persona, infatti, si trova ad agire con gruppi e persone di territori vastissimi, attraverso i nuovi media. L'uomo moderno, quindi, è forte se riesce ad essere flessibile, ad adattarsi ai cambiamenti, a governare il mutamento.

Nella Società della conoscenza, quindi, la socializzazione non è più legata solo alle istituzioni primarie come scuola e famiglia: coinvolge tutti media, dalla televisione a internet. La scuola deve prendere atto di questo importantissimo cambiamento, che comporta notevoli conseguenze, soprattutto per quanto riguarda l'erogazione della formazione dei suoi studenti, ad esempio a livello di gestione del tempo e di contenuti. La scuola deve adattarsi al fatto che il soggetto, oggi, è circondato da modalità, momenti ed enti di socializzazione, che offrono risorse conoscitive e relazionali immense; per questo, sempre più spesso succede che gli alunni, anche nella scuola primaria, sanno gestire il cambiamento in modo migliore rispetto ai suoi

insegnanti. Secondo Margiotta<sup>61</sup>, in ambito internazionale il periodo attuale si configura come un periodo di transizione in cui i disagi e le cause del malessere scolastico convivono con le motivazioni per cui la scuola deve continuare ad assicurare i seguenti ruoli:

- «la scuola espande la conoscenza degli aspetti fondamentali dello sviluppo culturale ed umano, dell'apprendimento, dell'insegnamento e dei loro contesti di riferimento;
- la scuola individua i modi per scoprire gli elementi effettivi del cambiamento sociale e istituzionale attraverso la riforma dei programmi d'istruzione e dell'organizzazione dei servizi formativi;
- la scuola assicura le basi per consentire all'innovazione e alle politiche sociali e formative di distinguere tra illusione e pregiudizio;
- la scuola educa a valutare lo stato e la dinamica dei sistemi sociali rispetto a obiettivi e scopi determinati;
- la scuola può contribuire in vari modi a fornire idee utili sul modo con cui i processi di innovazione sociale, economica ed istituzionale possono essere aiutati ad avere successo ovvero ad essere ottimizzati nel loro percorso»<sup>62</sup>.

Per questi motivi, i cambiamenti e l'adattamento alla società attuale non possono esser affidati solamente dall'istituzione, ma devono transitare assolutamente attraverso una modifica degli atteggiamenti e delle attese di studenti, genitori ed insegnanti stessi sulla scuola. Tali cambiamenti devono riguardare:

- a. i contenuti, che devono cambiare focus e priorità per allinearsi ai paradigmi della *long life learning society*;
- b. il tipo di conoscenza che la scuola contribuisce a diffondere, i suoi livelli, i diversi modi per produrla;
- c. i criteri e le modalità di utilizzo e di diffusione delle conoscenze, nell'impegno di moltiplicare i contesti ed i processi che ottimizzino il modo con cui si seleziona e usa la conoscenza.

---

<sup>61</sup> MARGIOTTA, U. (2005), *Educazione e formazione nella Società della conoscenza. Come cambia l'organizzazione del sapere e della sua trasmissione e costruzione*, op. cit.

<sup>62</sup> Ivi, p. 10

Secondo Margiotta, quindi, nella Società della conoscenza la scuola dovrebbe essere in grado di garantire con la prassi quotidiana le seguenti cinque funzioni:

1. analisi e spiegazione, poiché deve osservare e spiegare gli eventi con metodologie appropriate e pertinenti;
2. sintesi, poiché deve raccogliere ed organizzare conoscenze frammentarie e settoriali e sviluppare negli allievi basi di conoscenza allargate;
3. valutazione, per controllare e monitorare il proprio operato;
4. prospettiva, poiché elabora modelli di sviluppo dei processi di vita;
5. consulenza, poiché assicura assistenza metodologica e tecnica nelle progettazioni d'istituto e nella formazione continua degli insegnanti<sup>63</sup>.

Sembra che l'insegnante, quindi, abbia un ruolo determinante nell'evoluzione della scuola e nel suo adattamento alla società attuale. È proprio lui a doversi fare carico dell'appropriatezza della scuola e della formazione erogata e a doversi assumere responsabilità che, prima, non gli competevano. Gli insegnanti non si sentono preparati ad affrontare tale situazione: vivono la formazione come un dovere, più che un diritto, ma spesso si trovano costretti ad adeguarsi a pratiche di autoformazione, non sempre con buoni risultati, legate agli interessi personali o, più spesso, alle necessità. L'esigenza di formazione sembra essere, quindi, uno dei problemi principali della scuola e degli insegnanti: non tanto a livello disciplinare, ma soprattutto per quanto riguarda l'organizzazione di situazioni di apprendimento e la gestione delle situazioni attuali di complessità e di innovazioni continue.

Anche il lavoro di insegnante, oggi, richiede specifiche competenze che spaziano in diversi ambiti, legate, quindi, alla formazione di base, come requisito fondamentale di accesso, e ad una continua e coordinata formazione in servizio, volta allo sviluppo della sua professionalità, in cui si intersecano teoria, pratiche ed esperienza.

---

<sup>63</sup> Ivi, p. 11

## LA CENTRALITÀ DELLA COMPETENZA.

### ***1-Perché la competenza?***

Negli ultimi decenni, in una realtà in cui bisogna sempre più raccordare i sistemi formativi con il mondo del lavoro, ogni persona deve saper vagliare criticamente ciò che acquisisce, con lo scopo di darsi nuovi obiettivi e di valutare ciò che ha già compiuto. Non è però sufficiente limitarsi a valutare le conoscenze possedute, o i saperi procedurali, perché in un mondo in rapida evoluzione queste tendono ad essere già obsolete. Occorre valutare le competenze necessarie ad ogni figura professionale, ovvero l'unione del sapere, del saper fare e del saper essere, ma bisogna anche capire come la persona sa combinarli insieme, nella soluzione di situazioni problematiche, ovvero come elabora strategie adeguate alle situazioni complesse. Per questo, al mondo del lavoro e della formazione superiore viene richiesto di promuovere lo sviluppo di competenze nei lavoratori e negli studenti.

La natura e l'identità di questo costrutto, nato durante il secolo scorso, possono essere riassunte nella definizione data recentemente da Coggi: la competenza è «un sistema di conoscenze (dichiarative, procedurali e contestuali o condizionali), organizzato [...] in schemi operativi (o reti, o piani) finalizzati a identificare e a risolvere, autonomamente, con rapidità, sicurezza e con parziali adattamenti delle strategie, una famiglia di problemi con un'azione efficace», anche attraverso l'attivazione di condotte di «autoregolazione dell'attività cognitiva (meta cognizione) e motivazionale (volizione)»<sup>64</sup>. Così intesa, questa nozione si diffonde in più ambiti: da quello manageriale a quello delle risorse umane, alla formazione professionale e continua, alla scuola. Inoltre, viene utilizzato nei sistemi di certificazione che mirano a favorire l'integrazione fra istruzione, lavoro e formazione.

---

<sup>64</sup> Coggi, C. (2005), *Promuovere lo sviluppo delle competenze professionali e realizzare un bilancio*, p. 361 in Coggi C. (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria*, Lecce, Pensa-Multimedia, p. 357-400

A livello internazionale, l'OCSE ha elaborato diversi studi sulla competenza, secondo i quali il fatto di dover fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e di abilità ma anche l'uso e la combinazione efficace di strategie, di *routines* e di atteggiamenti. Il costrutto di competenza, quindi, coinvolge componenti cognitive, etiche, sociali e motivazionali ed è determinato dall'integrazione di tratti stabili, di risultati di apprendimento, di sistemi di valori. «Una persona sa agire con competenza quando sa combinare e mobilitare un insieme di risorse pertinenti per gestire un insieme di situazioni professionali, ognuna delle quali è definita da una attività chiave alla quale sono associate delle esigenze professionali o dei criteri di realizzazione, al fine di produrre dei risultati (prodotto, servizio) che soddisfino determinati criteri di *performance* per un destinatario (cliente, paziente...)»<sup>65</sup>.

Mentre il concetto di competenza si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azione complessi, il termine “conoscenze” indica fatti e idee apprese attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza, ovvero un insieme di informazioni che sono state comprese. Il termine “abilità” viene invece usato per designare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze nell'esecuzione di compiti semplici.

Il costrutto della competenza è diventato di importanza strategica, negli ultimi decenni, anche perché è direttamente implicato nei processi di autoregolazione del proprio apprendimento: infatti, permette di monitorare, valutare, pilotare e adattare alle circostanze contestuali lo svolgimento di una schema d'azione. «L'insistenza nel valorizzare il concetto di competenza nei contesti formativi e auto formativi deriva in gran parte dalla constatazione che ogni apprendimento, per essere fruttuoso, implica una azione appropriata da parte del soggetto. Inoltre è stato evidenziato un bisogno fondamentale di competenza da parte di ogni essere umano»<sup>66</sup>. Pellerrey, riprendendo alcuni studi psicologici, mette in evidenza come l'uomo ha bisogno di agire nell'ambiente, di produrre dei cambiamenti e di esserne l'agente causale. Da questa

---

<sup>65</sup>Zaggia C. (2011), *Verso un bilancio di competenze all'Università*, in Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (a cura di), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, PensaMultimedia, Lecce, 2011, p. 54

<sup>66</sup>PELLEREY M. (2011), *La competenza tra formazione e autoformazione* in PORCARELLI A. (a cura), *Formare per competenze. Strategie e buoni prassi*, PensaMultimedia, Lecce, 2011, p. 23-37

affermazione, si possono trarre alcune considerazioni. Innanzitutto, c'è una forte componente motivazionale nell'azione umana: l'uomo vuole produrre determinati cambiamenti. In secondo luogo, è importante che l'uomo possa agire nel modo migliore possibile: per questo deve essere formato ad affrontare le diverse situazioni e le sfide che esse pongono. Infine, nell'azione l'uomo crea un'unione tra il sé e l'ambiente e il risultato, obiettivo dell'azione stessa, viene precedentemente prefigurato dalla persona.

Un riassunto relativo alle componenti del costrutto di competenza viene dato da Torre e Ricchiardi che vi individuano:

- a. un sistema di conoscenze, individuali o collettive, di vario tipo (dichiarative, procedurali, contestuali);
- b. l'orchestrazione di sistemi d'azione, che permettono di determinare le azioni che vanno a risolvere le situazioni problematiche (va ricordato che la padronanza di questi schemi è determinata dalla pratica, dall'esperienza e dalla riflessione critica che vanno a creare categorie di problemi);
- c. la mobilitazione di risorse per risolvere una famiglia di problemi, perché determinati saperi pratici e metodologici vengono associati a problemi simili;
- d. la meta cognizione, che comprende le meta conoscenze e i processi di autocontrollo;
- e. i processi affettivi, volitivi e motivazionali, che costituirebbero il motore della competenza<sup>67</sup>.

Nel mondo del lavoro, la tematica delle competenze e della sua certificazione ha assunto un'importanza strategica, sia per lo sviluppo economico, sia per la persona stessa<sup>68</sup>. Di conseguenza, il sistema di formazione deve attrezzarsi per dotare i lavoratori di capacità trasversali per poter agire in ogni contesto. Si tratta di capacità, e della consapevolezza di possederle, che conducono la persona ad essere innovativa, creativa ed autonoma: mi riferisco al saper lavorare in gruppo, al *problem solving*, alla gestione delle relazioni e dei conflitti. Per questo, è importante che vi sia una

---

<sup>67</sup> Torre E. M., Ricchiardi P. (2007), *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*, Edizioni Erickson, Trento, p. 18-19

<sup>68</sup> Galliani L. (2011), *L'Università per l'apprendimento permanente: modelli e strumenti* in Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (a cura di), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, PensaMultimedia, Lecce p. 9-26

sovrapposizione tra la domanda del mondo del lavoro e l'offerta dei titoli di studio da parte degli enti di formazione.

Il costrutto di competenza, in una società in repentina e continua evoluzione, permette ai diversi soggetti di prendere consapevolezza delle proprie risorse cognitive, distinguendole in saperi e conoscenze, capacità ed atteggiamenti. Distinguendo e ricomponendo in soluzioni nuove le diverse risorse, secondo una lettura della situazione e del contesto, è possibile adattarsi alle varie possibilità e rimanere autonomi ed innovativi. Essere competenti è la soluzione per poter agire nel mondo post-industriale.

## ***2-La competenza: un costrutto in evoluzione.***

L'espressione "Società della Conoscenza" sta ad indicare l'attuale condizione in cui versa l'intera umanità, altamente caratterizzata dalla massificazione e dall'annullamento dell'individuo, da una forte competizione economica, dalla rapida innovazione delle tecnologie e dalla moltiplicazione delle informazioni a disposizione dell'individuo. «[...] quello che stiamo vivendo è un periodo di "interregno", uno di quei momenti in cui gli antichi modi di agire non funzionano più, gli stili di vita/appresi dal passato non sono più adeguati all'attuale *conditio humana*, ma ancora non sono state inventate, costruite e messe in atto nuove modalità per affrontare le sfide, nuove forme di vita più adeguate alle nuove condizioni»<sup>69</sup>. Nella Società della Conoscenza la produzione dei beni è soggetta alla dimensione cognitiva, legata sia al sapere sia a ciò che si vuole comunicare: per questo la conoscenza è fortemente significativa, perché si impone nel mercato e nei processi produttivi. Per rispondere ai bisogni crescenti di flessibilità e adattamento, nel corso del secolo scorso è apparso il concetto di "competenza", intesa come «il saper integrare saperi diversi indirizzandoli alla realizzazione di una attività, in un determinato contesto sociale, in modo valido e produttivo»<sup>70</sup> o come «insieme

---

<sup>69</sup> BAUMAN Z. (2011), *Modernità liquida* (op. cit), p. V

<sup>70</sup> LE BOTERF G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les éditions d'Organisation, Paris e LE BOTERF G. (2000), *Compétence e navigation professionnelle*, Les éditions d'Organisation, Paris



integrato e funzionale di sapere, saper-fare e saper-divenire, che permette, di fronte ad una vasta categoria di situazioni, di adattarsi, di risolvere problemi e realizzare progetti»<sup>71</sup>. L' "approccio per competenze" è stato sviluppato, in modo trasversale, in molti campi: dal mondo del lavoro, all'economia, alla linguistica, all'istruzione e formazione.

Il concetto di competenza è abbastanza ampio e complesso. È stato studiato da ricercatori ed esperti di diverse discipline, come la pedagogia, la sociologia, ma anche la psicologia e la linguistica. Si tratta di un costrutto che si sta evolvendo da circa un secolo ma che ha origini etimologiche ben lontane nei secoli e nei continenti. Infatti, dalle ricerche di Geffroy e Tijou<sup>72</sup>, emergono due derivazioni. La prima è latina e coinvolge più termini, tra cui: *competens*, participio presente del verbo *competere* nel senso di "tendere verso lo stesso punto" oppure, in senso metaforico, "appartenere a" (XIII secolo); *compétence*, dal latino *competentia* o proporzione, che significa "abilità legata al sapere" ma anche "competizione, rivalità" (XV secolo) legata alla possibilità di agire in un determinato contesto, riferendosi all'ambito giuridico<sup>73</sup>; infine, nel XVII secolo si caratterizza nel senso attuale di "persona abile, capace grazie alle sue conoscenze e alla sua esperienza". La seconda derivazione, invece, è americana e precisamente dalla parola *competences* intesa come l'insieme di capacità specifiche che permettono a chi parla in una determinata lingua di esserne padrone e che si esprime in *performance*, cioè in situazioni concrete. Non vanno però confusi i due concetti: la competenza è un'astrazione della *performance* e permette all'individuo di fare prestazioni eccellenti in svariati contesti.

L'avvento del costrutto di competenza è estremamente legato alla società attuale, nella sua connotazione di *information society*: con l'affinarsi delle tecnologie, le

---

<sup>71</sup> BIERMAN S., DONNAY J., HOUART M., PHILIPPE M., ROMAINVILLE M. (1998), *Le douze travaux de l'enseignant face aux compétences transeversals*, Département Education et Technologie, Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Recherche n. 001.

<sup>72</sup> GEFFROY F., TIJOU R. (2002), *Il management delle competenze nelle imprese europee*, FrancoAngeli, Milano

<sup>73</sup> PAPARELLA, N. (2005), *La formazione delle competenze* in PERRUCCA, A. (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. 1: *Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Armando, Roma, pp. 165-184.

informazioni disponibili per ogni individuo si sono decuplicate ed hanno fatto emergere nuovi bisogni, tanto che il mercato si è evoluto in nuove forme e si sono imposte nuove filosofie produttive. Negli anni Venti, dopo lo sviluppo della seconda rivoluzione industriale e l'avvento della società di massa, nacque l'esigenza di trovare un metodo che permettesse ottimizzare la produzione. A questo scopo, l'ingegner Taylor si propose di studiare come raggiungere il massimo rendimento nelle tempistiche più brevi possibile. Alla base di ciò vi era un assunto metodologico basilare detto *one best way*, ovvero «l'assunzione che esiste sempre e comunque un metodo unico e migliore per risolvere i problemi o compiere qualsiasi genere d'azione»<sup>74</sup>. Per raggiungere tale scopo, il lavoro viene parcellizzato e controllato e il lavoratore diventa un mero esecutore, quasi robotizzato. Nel 1911 egli scrisse *The Principles of Scientific Management*, dove esponeva il suo modello lavorativo: per prima cosa, la mansione da svolgere andava scomposta ed analizzata, per trovare le sue caratteristiche specifiche; poi era necessario creare un modello di lavoratore che fosse adatto a tale mansione; infine, si passava alla selezione dell'addetto a tale mansione, alla sua formazione e al suo inserimento nell'azienda. Successivamente, negli Stati Uniti, l'imprenditore Henry Ford riprese i principi del taylorismo e li riadattò nel suo modello di produzione industriale basato sull'automazione e sulla catena di montaggio. Il fordismo, quindi, proponeva una pesante razionalizzazione del ciclo produttivo che arrivava a calcolare con esattezza i minimi movimenti corporei di ogni dipendente, che lavorava fianco a fianco di altri lavoratori che precedevano o proseguivano la sua operazione. Nella proposta di Ford il lavoro era estremamente parcellizzato secondo compiti prescritti, il lavoratore era robotizzato e continuava a svolgere la stessa semplice operazione ripetitiva e la sua formazione era ridotta all'adattamento al posto di lavoro. Questo regime, che è stato definito "alienante", trovava almeno una forma di riparazione nel salario più generoso.

Negli anni del dopoguerra e nel conseguente periodo del "boom economico", il mercato si evolve ed emergono nuove esigenze sociali. È proprio con la crisi del fordismo che si comincia a parlare di competitività del mercato e quindi di aumento della produzione ma anche di processi di qualità. Non solo: la capacità di produrre in

---

<sup>74</sup> PIGNATTO, A., REGAZZO, C. (2004), *Organizzazione e qualità nei servizi socio-sanitari*, Carocci Faber, Roma, p. 24

grossi quantità, la situazione di maggiore benessere sociale ed economico e la rapidità di risposta ai cittadini ha favorito la nascita di nuovi e impellenti bisogni, il tutto in un circolo vizioso che implica continui e veloci cambiamenti. Per questo, nel mondo del lavoro si impongono nuove richieste ai lavoratori, poiché l'economia non si può più basare sul lavoro tradizionale o monotematico che aveva caratterizzato la società dell'Ottocento e della prima metà del Novecento. Ai lavoratori si richiedono adattamento ed innovazioni continue e quindi creatività, capacità di previsione, conoscenze pluritematiche e abilità nella gestione di situazioni complesse: queste sono le persone competenti.

Nella seconda metà del secolo scorso, le competenze entrano nel mondo del lavoro e sono richieste come prerequisiti per la qualifica professionale di un individuo, la quale trova apprezzamento nella sua unione tra saperi, esperienze e capacità pratica. Anche la logica produttiva si evolve e si passa dal ruolo fisso dell'operaio nella catena di montaggio all'autonomia del lavoratore, che sa adattarsi alle esigenze mutevoli richieste dalle esigenze produttive. Le disposizioni personali, quindi, divennero fattori importanti per la qualificazione di un lavoratore.

In particolare, alla fine degli anni Settanta, infatti, emerse, nell'ambito del mondo lavorativo e della formazione professionale, la distinzione tra qualificazione rispetto a uno specifico posto di lavoro, cioè il possesso delle conoscenze e del saper fare necessari per occuparlo, e qualificazione di un soggetto, ovvero la risultante di un saper fare più generale, riconducibile all'insieme delle conoscenze disciplinari, procedurali, organizzative, esplicite o tacite, acquisite attraverso la formazione e l'esperienza professionale.

Ma è negli anni Ottanta che il concetto di competenza si ampliò e comprese al suo interno sia i comportamenti finali e osservabili sia le disposizioni personali, e ancor più negli anni Novanta, quando tra le tematiche di ricerca scientifica entrò il concetto di "professionalità", intesa come la capacità di essere flessibili e di adattarsi a diversi contesti mantenendo gli stessi livelli di *performance* individuale. Per la prima volta si parlò di competenza come un insieme organizzato e flessibile di saperi, saper fare e saper essere necessari per svolgere un compito lavorativo in modo efficiente ed efficace<sup>75</sup>. Erano gli anni in cui il lavoro assunse una particolare importanza,

---

<sup>75</sup> PELLERREY M. (1983), *Per un insegnamento della matematica dal volto umano*, SEI, Torino.

soprattutto in relazione alla persona. Quaglino<sup>76</sup>, sottolineando come nell'attuale periodo storico il concetto onnicomprensivo di "profilo di competenze" si va a sostituire a quello di mestiere, mansione o di ruolo, identificò le tre componenti basilari della competenza:

- le conoscenze, cioè il sapere specifico relativo ad una professione unito al sapere generale e a quello organizzativo e gestionale;
- le capacità o abilità professionali;
- le qualità o attitudini personali richieste per esplicitare, manifestare e migliorare le altre due componenti. Si tratta di doti personali, professionali, di comportamento sociale, di attitudine al lavoro, di iniziativa, di capacità di affrontare i rischi e di *problem solving*.

McClelland<sup>77</sup>, pose l'attenzione sul punto di attivazione della competenza, sottolineando come essa derivi dalla motivazione personale, unita ad altri fattori personali come la cultura e l'esperienza. Le motivazioni che spingono la persona ad essere competente sono tre, si manifestano tramite gli atteggiamenti e riguardano: la tensione al risultato, il desiderio di mantenere rapporti amichevoli con gli altri e il desiderio di stupire con *performance* eccellenti la gente che ci circonda.

Una delle più recenti evoluzioni del costrutto pone l'attenzione non solo sulla dimensione personale della competenza, ma anche su quella sociale: si tratta del modello di Guy Le Boterf, il quale parla di «competenze collettive», composte dal «saper cooperare», che si sviluppa coinvolgendo il team in momenti di apprendimento collettivo, dal «poter cooperare», cioè dall'esistenza di condizioni organizzative che permettono il lavoro collaborativo, e dal «voler cooperare», ovvero favorendo relazioni di solidarietà. Secondo l'autore, la competenza collaborativa è fondamentale per il lavoro nelle organizzazioni, che dipende sempre più dalla qualità delle relazioni e delle interazioni tra i membri del gruppo di lavoro. Lavorare in

---

<sup>76</sup> QUAGLINO G. (1990), *Competenza*, in *Appunti sul comportamento organizzativo*, Tirrenia stampatori, Livorno .

<sup>77</sup> Cfr MCCLELLAND, D. C. (1993, trad. It. 2005), *Introduzione* in SPENCER L.M., & SPENCER S.M., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano; EVANGELISTA L. (2010). *Che cosa certifichiamo esattamente quando certifichiamo le competenze?* Reperito il 25 maggio 2010 all'indirizzo <http://www.orientamento.it/orientamento/8i.htm>

<sup>77</sup> MCCLELLAND, D. C. (1974), *Testing for Competence rather than for Intelligence*. In: *American Psychologist*, n. 29

gruppo diventa fondamnetlae nella Società della Conoscenza, perché permette di affrontare la crescente complessità e superare gli approcci parziali e frammentari, sfruttando le differenze e unendo i punti di vista.

Secondo Bara, il termine competenza indica l' «insieme delle capacità astratte possedute da un sistema, indipendentemente da come tali capacità sono effettivamente utilizzate», mentre il termine prestazione «le capacità effettivamente dimostrate da un sistema in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione. La differenza è cruciale per discriminare cosa un sistema è in grado di fare in linea di principio, da quello che effettivamente fa in una situazione concreta»<sup>78</sup>. Il livello di complessità della competenza, poi, determina la presenza di una famiglia più o meno ampia di prestazioni. In altre parole, questo modo di concepire le competenze considera le diverse prestazioni solo come manifestazioni di una competenza che per sua natura non è osservabile; inoltre, quanto più la famiglia di prestazioni cui una competenza dà luogo è vasta e differenziata, tanto più la competenza è complessa.

Infine, riprendendo Paparella, la competenza può essere definita come «uno dei modi di funzionare del soggetto e definisce non tanto l'operare del soggetto, quanto la sua identità, nel senso che ad essere competente è la persona nella sua totalità, la quale persona rende poi visibile questa sua competenza attraverso le *performance* che riesce ad esprimere, le abilità che esercita, il sapere che coltiva, l'identità di sé che approfondisce e il dialogo che quotidianamente intreccia con il mondo e con la vicenda umana [...] Sotto questo riguardo, appare del tutto riduttiva una idea di competenza confinata a considerazioni circoscritte soltanto alle abilità e alle conoscenze, perché ben più ricco ci sembra lo spazio concettuale e quello dinamico relazionale coinvolto dalla nozione di competenza, che a noi piace raffigurare come una sorta di diamante» a cui ad ogni punta corrispondono i concetti di identità, alterità, abilità, motivazioni, conoscenze e contesto<sup>79</sup>.

---

<sup>78</sup>Bara, B.G. (1999), *Pragmatica Cognitiva: i processi mentali della comunicazione*. Bollati Boringhieri, Torino, p. 239.

<sup>79</sup> PAPARELLA, N. (2011), *Insegnare per competenze in università. Modelli, procedure, metodi* in GALLIANI, L., ZAGGIA, C., SERBATI, A. (2011), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 47-48; PAPARELLA, N. (2005), *La formazione delle competenze* in Perrucca, A. (a cura di), *Le attività*

## 2.1 - La competenza nel cognitivismo: da Chomsky a Piaget.

Il cognitivismo nasce intorno agli anni Sessanta e non fu una corrente unitaria nata attorno ad una particolare teoria, bensì una sorta di corrente che propose diverse elaborazioni e modelli di spiegazione del comportamento umano. La sua caratteristica principale è la concezione dinamica e creativa della mente e, di conseguenza, il rilievo dato alla persona e al suo sistema cognitivo. L'individuo è considerato come un sistema complesso, in grado di selezionare ed elaborare informazioni, di prendere decisioni, di interagire con l'ambiente e di assumere nei suoi confronti atteggiamenti autonomi, non meccanicamente dipendenti dagli stimoli ricevuti. L'impostazione generale del cognitivismo determinano una dottrina dell'apprendimento in cui trova spazio la valorizzazione di operazioni quali la percezione, l'attenzione e l'osservazione, l'imitazione, la memorizzazione, la motivazione, la meta cognizione. Tali processi caratterizzano l'esperienza ed inseriscono l'apprendimento nel processo di formazione delle competenze, che non sono più da intendersi come un saper fare rigido e preconstituito dagli ambiti operativi, ma come un patrimonio flessibile del soggetto, acquisito e sviluppato attraverso svariate esperienze, occasionali ed intenzionali, che lo abilita ad inserirsi creativamente in un ampio ventaglio di attività. Prende rilievo, così, la competenza come un saper apprendere, saper fare, saper essere e saper vivere con gli altri.

Il primo studioso che approfondì il termine di competenza fu il linguista Noam Chomsky<sup>80</sup>. La nozione di competenza fu formulata originariamente in riferimento al contesto delle ricerche sulla sintassi delle lingue, ma il suo contributo ha assunto una rilevanza a livello generale nello studio dei fenomeni cognitivi. Il linguista distinse i concetti di competenza (*competence*) ed esecuzione (*performance*). Infatti, «Per considerare l'esecuzione linguistica effettiva, dobbiamo considerare l'interazione di vari fattori, e la competenza sottostante del parlante-ascoltatore non è che uno di essi. [...] Introduciamo così una distinzione fondamentale fra competenza (la conoscenza che il parlante-ascoltatore ha del proprio linguaggio) ed esecuzione (l'uso attuale del

---

*di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. 1: *Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Armando, Roma, pp. 165-184.

<sup>80</sup>CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass.), MIT Press, tr. it. in N. CHOMSKY, *La grammatica generativa trasformazionale*. Saggi linguistici, vol. II, Torino, Boringhieri, 1970

linguaggio in situazioni concrete)»<sup>81</sup>. Riferendosi alla competenza linguistica, si può dire che corrisponda alla conoscenza che un parlante idealizzato ha della propria lingua, cioè di un parlante che non sia sottoposto a vincoli di natura extra-linguistica, e di carattere, per così dire, contingente.

La ripresa di interesse verso le idee piagetiane porta a considerare la competenza intesa come una struttura non statica ma dinamica, in cui il suo processo evolutivo può cambiare nei termini del senso, della fonte e della destinazione<sup>82</sup>. Piaget, psicologo e direttore dell'*Institut Jean Jacques Rousseau* di Ginevra, famoso per i suoi studi sullo sviluppo psicologico in età evolutiva, introdusse la competenza nei suoi studi sull'intelligenza e il suo sviluppo. Prima di accennare alla sua teoria, va ricordato che egli aveva un interesse di tipo fondamentale epistemologico, ma che credeva che la psicologia, la logica, la matematica, la cibernetica e molte altre discipline potessero portarvi un apporto imprescindibile, perché senza i loro contributi non era possibile svolgere alcun tipo di verifica<sup>83</sup>. Egli, inoltre, voleva fondare la sua teoria su dati sperimentali di due tipi: da una parte, lo sviluppo della conoscenza nella storia dell'umanità, attraverso il confronto delle teorie scientifiche che erano state formulate nel corso della storia; dall'altra parte, lo sviluppo della conoscenza nella storia dell'individuo, dalla nascita all'età anziana. Secondo Piaget, lo sviluppo cognitivo delle strutture mentali ha un'origine individuale e può essere favorito o meno da fattori esterni come le interazioni sociali o l'ambiente. Ogni comportamento, o «condotta», secondo le parole di Piaget, che sia manifestato o latente, consiste in un riadattamento dell'equilibrio tra l'organismo e l'ambiente e presuppone un aspetto affettivo, o motivazionale, che spinge il soggetto all'azione al fine di raggiungere un determinato scopo, e un aspetto conoscitivo o strutturale, che determina la possibilità di raggiungere lo scopo. «Ogni condotta [...] si presenta come un adattamento o, per meglio dire, un riadattamento. L'individuo non agisce che quando prova un bisogno: quando, cioè, essendo momentaneamente rotto l'equilibrio fra l'ambiente e l'organismo, l'azione tende a ristabilirlo [...]. Una

---

<sup>81</sup> Ivi, p. 4-5

<sup>82</sup> PIAGET, J. (1967), *Genesi e struttura in psicologia dell'intelligenza*, in PIAGET, J., *Lo sviluppo mentale del bambino ed altri saggi*, Einaudi, Torino, pp.147-149

<sup>83</sup> VIANELLO, R. (1998), *Psicologia dello sviluppo*, Edizioni Junior, Lama Sanjustino (PG), pp. 27-28

condotta è dunque un caso particolare di scambio tra il mondo esterno e il soggetto [...]. La condotta così concepita in termini di scambi funzionali, suppone essa stessa due aspetti essenziali e strettamente interdipendenti: un aspetto affettivo ed un aspetto conoscitivo. Nella misura in cui il sentimento dirige la condotta attribuendo un valore ai suoi fini, diremo che esso fornisce le energie necessarie all'azione, laddove la conoscenza le imprime in una struttura. Ogni condotta suppone un aspetto energetico o affettivo ed un aspetto strutturale o conoscitivo»<sup>84</sup>. Piaget ha approfondito il comportamento in riferimento allo studio sull'intelligenza, ovvero «un termine generico designante le forme superiori di organizzazione o di equilibrio delle strutture conoscitive. Essa rappresenta il più alto grado di adattamento mentale»<sup>85</sup>. Il costrutto di «adattamento» assume un'importanza fondamentale in questa teoria ed è inteso come l'equilibrio tra l'azione dell'organismo sull'ambiente (assimilazione) e l'azione dell'ambiente sull'organismo (accomodamento). «L'adattamento è caratterizzato da un equilibrio fra l'azione dell'organismo sull'ambiente e l'azione inversa. Potremmo chiamare assimilazione, prendendo questo termine nel senso più lato, l'azione dell'organismo sugli oggetti che lo circondano [...]. L'assimilazione mentale è dunque l'incorporazione degli oggetti negli schemi della condotta, i quali schemi non sono altro che le trame delle azioni suscettibili d'essere ripetute. Reciprocamente l'ambiente agisce sull'organismo e questa azione inversa [...] si può indicare col termine di accomodamento [...]. Psicologicamente si ritrova lo stesso processo, nel senso che la pressione delle cose finisce sempre per determinare non una sottomissione passiva, ma una modificazione dell'azione ad essa indirizzata»<sup>86</sup>. In altre parole, i due processi si alternano alla costante ricerca di un *equilibrio* o di una forma di controllo del mondo esterno: quando una nuova informazione non risulta immediatamente interpretabile in base agli schemi esistenti il soggetto entra in uno stato di disequilibrio e cerca di trovare un nuovo equilibrio modificando i suoi schemi cognitivi incorporandovi le nuove conoscenze acquisite. La forma più evoluta di equilibrio cognitivo è quella che usa i

---

<sup>84</sup> PIAGET, J. (1952), *La psicologia dell'intelligenza*, Firenze, Giunti Barbera, pp. 12-13

<sup>85</sup> Ivi, pp. 15-16

<sup>86</sup> Ivi, pp. 16-18



sistemi logico-matematici. Infatti, per Piaget ogni adattamento avviene in modo organizzato, secondo schemi particolari e secondo tre componenti principali, ovvero le strutture, le funzioni e i contenuti. Le strutture mentali sono il risultato dell'effetto combinato dei processi di assimilazione e accomodamento: e così, per l'epistemologo, conoscere significa prima di tutto agire sulla realtà e compiere trasformazioni. Le funzioni dell'attività mentale consistono, invece, in una forma di adattamento organizzato e attivo che si attua attraverso l'assimilazione e l'accomodamento. Infine, i contenuti della conoscenza possono essere di vario tipo e dipendono dal possesso di determinate strutture mentali<sup>87</sup>.

Il fattore dell'equilibrio, nelle teorie piagetiane, è di fondamentale importanza. Infatti, i fattori maturativi, esperienziali, ambientali e sociali concorrono allo sviluppo dell'intelligenza, ma «è necessario far intervenire un quarto fattore, implicato da ciascuno degli altri e soprattutto, dagli altri assieme, ma che presenta una sua originalità: il fattore d'equilibrio»<sup>88</sup>. In sintesi, secondo l'autore i fattori puramente maturazionali, esperienziali e sociali non bastano a spiegare lo sviluppo delle strutture cognitive, ma è necessaria anche la presenza di fattori di autoregolazione o di equilibrizzazione per incanalare lo sviluppo cognitivo in modo univoco: in questo modo, ogni stadio evolutivo, a livello cognitivo, ha determinate caratteristiche e l'evoluzione di uno stadio porta inevitabilmente ad un altro, con caratteristiche ben definite.

Nello studio delle competenze, l'approccio piagetiano propone l'idea di «schema operativo» come struttura o modello di una classe di azioni e comportamenti e ciò dimostra che il variare delle situazioni e il sopravvenire di nuove esperienze modifica gli schemi stessi, aumentandone il potere produttivo di azioni e comportamenti. Tale modificazione, a seconda della novità e della forza delle situazioni e delle nuove esperienze, può limitarsi ad una semplice assimilazione del nuovo o determinare una vera e propria trasformazione dello schema, per accomodamento (o ristrutturazione). L'idea attuale di competenza è vicina allo schema proposto in questo paragrafo, essendo configurata come un costrutto dinamico ed essendo rafforzate le sue

---

<sup>87</sup> VIANELLO, R. (1998), op. cit., pp. 30-32

<sup>88</sup> PIAGET, J. (1973), *Jean Piaget e le scienze sociali*, Firenze, La Nuova Italia, p. 181

dimensioni di flessibilità e multi versatilità e la sua capacità di produrre prestazioni sempre più ricche e sempre diverse.

Attualmente, diversi autori come Perrenoud, Bourdieu, Rey et alii hanno ripreso le teorie piagetiane, in particolar modo l'idea di schema come la struttura invariante di un'azione o di un'operazione che si consolida con l'esercizio, cioè l'assimilazione, applicandosi a situazioni ambientali diverse, o che, quando nell'esperienza si crea uno squilibrio, si trasforma in uno schema più evoluto, attraverso l'accomodamento. Per questo, secondo Vergnaud<sup>89</sup> lo schema piagetiano è un modello d'azione, e non un'azione, che è in grado di guidare e dirigere l'azione stessa. Bourdieu, invece, parla di «abito» inteso come «un piccolo insieme di schemi che permettono di generare un'infinità di pratiche adatte a situazioni sempre rinnovate»<sup>90</sup>.

## **2.2-L'approccio americano.**

È all'inizio degli anni Sessanta che il costrutto di competenza venne utilizzato e teorizzato, soprattutto da una matrice di tipo comportamentista, altamente legato alle modalità di produzione tipiche della modernità e dell'epoca post-fordista. Infatti, è in questo periodo che le disposizioni personali assumono una maggiore importanza per la qualificazione del lavoratore, che comprende le sue conoscenze, il suo saper fare e l'esperienza professionale che ha maturato. Il concetto di competenza, intesa come una prestazione di un certo livello di qualità e adeguata alle richieste del contesto, era profondamente legato a quello di professionalità, ovvero come l'abilità del lavoratore di svolgere e di portare a termine i compiti richiesti. Il legame tra questi due concetti fu fondamentale anche per la definizione di livelli di classificazione, legate alla responsabilità attribuita, e professionalità, legata alle mansioni richieste ai lavoratori, nonché per stabilire settori e standard di qualità.

Negli Anni Novanta si sviluppa il cosiddetto “approccio americano” alle competenze, che comprende le teorie di McClelland, Boyatzis e Spencer&Spencer.

David McClelland in un articolo del 1973 affermò che i test di attitudine allo studio, i test di cultura scolastica e i titoli di studio non sono in grado di predire il successo

---

<sup>89</sup> Vergnaud, G. (1999), *Le développement cognitif de l'adulte*, in Carre P., Caspar P. (eds), *Traite des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, p. 67

<sup>90</sup> Bourdieu, P. (1972), *Esquisse d'une theorie de la pratique*, Droz, Geneve, p. 178

professionale<sup>91</sup>. Per questo avviò i suoi studi alla ricerca dei fattori che aiutano a predire il futuro professionale, in particolare i tratti di personalità, e delle caratteristiche che garantiscono una prestazione eccellente, precisando che le competenze identificate sono definite ed esistono solo con riferimento ad una specifica mansione lavorativa svolta all'interno di una determinata impresa. McClelland definì *competency models* il gran numero di costellazioni di competenze relative ad una mansione e ad una determinata impresa. Egli proponeva quindi l'impiego di modelli basati sulle competenze come metodologia più efficace nella predizione del successo delle attività lavorative, ritenendo che le competenze non derivino necessariamente dall'intelligenza degli individui, ma piuttosto da un «sistema di schemi cognitivi e di comportamenti operativi causalmente correlati al successo sul lavoro»<sup>92</sup>. Il suo modello di competenza ha avuto un forte impatto nelle modalità di gestione del personale, e ha dato origine a pratiche relative la formazione e la gestione del personale per competenze.

Un collaboratore di McClelland, Richard Boyatzis, passò in rassegna le costellazioni e le competenze individuate, per poterne identificare gli elementi comuni e per offrire una definizione che potesse includerle tutte. La competenza fu dichiarata come «una caratteristica intrinseca di un individuo causalmente collegata a una *performance* efficace o superiore nella mansione' quali ad esempio 'motivazioni, tratti, abilità, aspetti della propria immagine di sé, conoscenze»<sup>93</sup>. Fu fondamentale, nel lavoro di Boyatzis, la ricerca di quelle competenze, chiamate «trasversali», che tutti i professionisti eccellenti tendono ad avere, indipendentemente dal loro contesto lavorativo. Per questo il concetto di competenza diventa un generico attributo personale staccato da uno specifico contesto lavorativo, anche se collegato comunque ad una «*effective or superior performance*», che poteva essere definito come «ogni

---

<sup>91</sup> MCCLELLAND, D. C. (1993, trad. It. 2005), *Introduzione* in SPENCER L.M., & SPENCER S.M., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano; EVANGELISTA L. (2010). *Che cosa certifichiamo esattamente quando certifichiamo le competenze?* Reperito il 25 maggio 2010 all'indirizzo <http://www.orientamento.it/orientamento/8i.htm>

<sup>92</sup> MCCLELLAND, D. C. (1974), *Testing for Competence rather than for Intelligence*. In: *American Psychologist*, n. 29, pag. 59

<sup>93</sup> BOYATZIS, R.(1982), *The Competent Manager: a model for Effective Performance*, Chichester, John Wiley

caratteristica personale che (di solito combinata assieme ad altre) può dar luogo a una generica buona prestazione lavorativa»<sup>94</sup>.

Successivamente, una formulazione più completa del costrutto di competenza è stata data dai coniugi Lyle e Signe Spencer. I due rielaborarono il concetto di competenza per favorire una sua maggiore operazionalizzazione, rendendola uno strumento ancora più preciso e alla portata di un utilizzo organizzativo-gestionale. La loro definizione si strutturava essenzialmente in due parti: la prima parte indicava cosa si intende per competenza e cioè «una caratteristica intrinseca di un individuo causalmente collegata ad una *performance* eccellente in una mansione»<sup>95</sup>. In questo ambito, Spencer&Spencer distinsero tra *performance* efficace e *performance* superiore, dove la prima si raggiunge attraverso una competenza soglia e la seconda attraverso una competenza distintiva.

La seconda parte del costrutto di competenza elencava i suoi elementi costitutivi, per cui essa «si compone di motivazioni, di tratti, di immagini di sé, di ruoli sociali, di conoscenze e di abilità»<sup>96</sup>. La capacità può essere descritta come quell'insieme di attitudini personali che consentono di realizzare con successo una determinata prestazione lavorativa. La competenza, invece, rappresenta qualcosa in più della capacità e, di fatto, non può essere identificata solamente in essa, in quanto comporta un'ulteriore possibilità di sviluppo riferita alle sue due componenti integranti note come conoscenze ed esperienze finalizzate. La competenza, quindi, vede la compenetrazione di tre fattori:

1. le capacità che ne conferiscono il carattere di stabilità;
2. le conoscenze;
3. le esperienze, che, assieme alle conoscenze, sono all'origine delle possibilità di sviluppo e di miglioramento della competenza stessa.

Le altre quattro componenti che creano la competenza (motivazioni, tratti, immagini di sé, ruoli sociali), invece, al contrario di conoscenze e capacità, non sono facilmente valutabili poiché fanno parte della parte più nascosta e profonda

---

<sup>94</sup> *ivi*

<sup>95</sup> BOYATZIS, R. (1982), *The competent manager: a model for effective performance*, New York: Wiley Interscience.

<sup>96</sup> SPENCER, L., E SPENCER, S., (2003), *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, 6 ed. Milano: Franco Angeli, pag. 30

dell'individuo, anche se sono proprio esse a predire la *performance*. Spencer&Spencer rappresentano la competenza come un iceberg, dove la punta, cioè l'unica parte visibile, era costituita dalle *skills* e dalle conoscenze, mentre la parte nascosta sott'acqua, cioè la parte più grande e determinante, comprendeva l'immagine di sé, le motivazioni, i tratti della personalità. E non solo: sono proprio queste componenti “nascoste” a spingere la persona all'azione e alla *performance* (l'intenzione), attivando delle azioni e dei comportamenti che attuano le conoscenze e le capacità possedute e producendo un determinato risultato, con un determinato rendimento, nella *performance*<sup>97</sup>.

È bene sottolineare che, secondo Spencer&Spencer, la competenza si esprime attraverso un'azione ma appartiene alla dimensione psicologica e non a quella comportamentale, dove invece si colloca la *performance*. Quest'ultima, infatti, è composto di una serie di comportamenti attraverso i quali l'individuo può perseguire gli obiettivi conformi al suo ruolo. La *performance*, che può essere definita come l'insieme dei comportamenti attesi, costituisce il punto di partenza per definire la nozione di competenza: il nesso causale viene dunque stabilito collegando questi comportamenti attesi ai fattori che ne rendono possibile l'attuazione, ovvero tutti gli elementi costitutivi della competenza. Secondo i due studiosi, inoltre, la competenza si manifesta in una mansione specifica, ovvero in uno specifico ambito di attuazione: infatti, rimanda ad una *performance* eccellente, che si distingue dalle *performance* ordinarie per un elevato grado di pertinenza e di efficacia. Infine, essendo strettamente legata alla mansione, circoscrive conoscenze, esperienze e capacità interconnesse, da un lato, ad essa e, dall'altro lato, allo specifico contesto lavorativo.

### **2.3-Il modello di Guy Le Boterf.**

Negli ultimi anni sono comparsi a livello internazionale i contributi sul costrutto di competenza, soprattutto relativamente alla formazione professionale dei lavoratori, dello studioso francese Guy Le Boterf. Il suo punto di vista<sup>98</sup> ha riassunto e

---

<sup>97</sup> Ivi, pp. 33-34

<sup>98</sup> Cfr LE BOTERF, G. (1990), *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Les Ed. de l'Organisation; LE BOTERF, G. (1994), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris; LE BOTERF, G. (2000), *Construire les compétences*, Editions d'Organisation, Paris; LE BOTERF, G. (2005), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions

rielaborato le diverse prospettive emerse alla fine del secolo scorso ed è utilizzato in diversi ambiti, dalla formazione professionale alla costruzione di curricula di istruzione. La prospettiva dell'autore esamina il concetto di competenza, intesa non come uno stato, bensì come la «mobilitazione» delle risorse dell'individuo, ovvero del suo sapere e del suo saper fare. Si tratta, quindi, di un saper agire, in un determinato contesto in cui si realizza una situazione problematica, con lo scopo di realizzare una *performance* risolutiva<sup>99</sup>. Quindi, un individuo esercita un'azione competente quando «sa combinare e mobilitare un insieme di risorse pertinenti per gestire un insieme di situazioni professionali, ognuna delle quali è definita da un'attività chiave alla quale sono associate delle esigenze professionali o dei criteri di realizzazione, al fine di produrre dei risultati (prodotto, servizio) che soddisfino determinati criteri di *performance* per un destinatario [...]»<sup>100</sup>. Le Boterf, nei suoi studi, insiste nel sottolineare come le competenze non richiedano solamente la presenza di risorse cognitive nel soggetto, ma soprattutto l'abilità nella mobilitazione di quelle, tra le tante altre che possiede, più adatte per affrontare una situazione problematica nuova. In questo senso si fa riferimento alla mobilitazione come la capacità di creare un'architettura di conoscenze e di capacità di fronte ad una situazione complessa, che in altre parole consiste nel saper trasferire un'attitudine a situazioni nuove e nel saper essere flessibili.

Prima di tutto, Le Boterf individua quelli che sono considerati gli elementi costitutivi della competenza, ovvero:

- il «saper agire», cioè la conoscenza relativa alle risorse da mobilitare ed adattare alla situazione per scatenare una *performance* eccellente;
- il «voler agire», cioè la motivazione, intesa sia come propensione personale sia come contesto stimolante;
- il «poter agire», cioè la presenza di condizioni organizzative, ambientali, sociali e personali che permettano l'azione da parte del soggetto.

---

d'Organisation, Paris; LE BOTERF, G. (2007), *Professionaliser. Le modèle de la navigationnprofessionnelle*, Edition d'Organisation, Paris.

<sup>99</sup> LE BOTERF, G. (1994), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, pp. 16-18.

<sup>100</sup>ZAGGIA, C. (2011), *Verso un bilancio di competenze all'università* in GALLIANI, L., ZAGGIA, C., SERBATI, A. (2011), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Pensa Multimedia, Lecce, p. 54.

L'esercizio della competenza, quindi, comporta la combinazione non solo delle risorse personali dell'individuo, quali conoscenze, abilità, capacità, qualità e attitudini, ma anche di quelle ambientali e contingenti, che possono essere più o meno favorevoli. Le caratteristiche dell'ambiente professionale in cui il soggetto agisce sono determinanti per lo sviluppo dell'agire competente. Tale contesto dovrebbe essere presentato come una situazione incitante e stimolante, essere caratterizzato da situazioni innovative e di una certa complessità, in cui il soggetto non deve solamente saper fare, ovvero esercitare delle abilità legate a routine o situazioni abituali, ma deve essere spinto e motivato alla mobilitazione di tutte le risorse in suo possesso<sup>101</sup>.

Le Boterf, però, va oltre la semplice determinazione dei fattori che concorrono all'esercizio dell'azione competente identificando come un'ulteriore dimensione determinante della competenza la capacità di collaborare con altre persone e altri professionisti. Nella sua teorizzazione, il contesto e le sue caratteristiche assumono un'importanza fondamentale, con particolare riferimento alle condizioni e alla cultura organizzativa. Infatti, in una situazione attuale caratterizzata da crescente complessità, la cooperazione conduce alla condivisione di informazioni, ed allo sviluppo di relazioni efficaci, che uniscono e valorizzano, in una visione complessiva, i diversi punti di vista che potrebbero essere parziali. Inoltre, l'odierna organizzazione del lavoro presuppone l'intervento di un team di lavoro e di una rete di professionisti che agisca e produca innovazioni, grazie ad un continuo intervento di ricerca e di valorizzazione delle differenze individuali. L'esercizio della competenza, quindi, si connota socialmente e si lega indissolubilmente a definite condizioni professionali, sociali ed organizzative con le quali si combina. In tali situazioni emerge, infine, la distinzione tra competenze esplicite, il cui procedimento è ben visibile e riproducibile, e competenze «tacite», o nascoste, latenti, strettamente collegate ad un gruppo e al suo modo di operare e di combinare le risorse, di cui è in possesso, che è difficilmente imitabile da altri.

Anche la competenza cooperativa, però, è composta dei tre fattori già enunciati, il saper agire, il poter agire e il voler agire, per cui è importante che nell'ambiente

---

<sup>101</sup> LE BOTERF, G. (2004), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, p. 64-65

lavorativo siano presenti le condizioni per: poter collaborare, favorendo l'organizzazione di gruppi di lavoro; voler collaborare, favorendo le relazioni tra professionisti; saper collaborare, attraverso lo sviluppo di percorsi di formazione e apprendimento della cooperazione.

Nei suoi studi, Le Boterf identifica anche quelli che sono i procedimenti di sviluppo, di formazione e di valutazione della competenza, intesa come «un insieme, riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilitati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato»<sup>102</sup>.

Per quanto riguarda la formazione della competenza, Le Boterf parla di «ciclo esperienziale»: per poterla apprendere, una competenza deve passare da tacita a esplicita, passando attraverso meccanismi di analisi. L'esperienza, quindi, ha un ruolo centrale ed è il punto di partenza per una sorta di rielaborazione dell'azione. Infatti, la competenza non è uno stato, bensì un processo che risiede nella mobilitazione delle risorse dell'individuo (il sapere, di tipo teorico e procedurale) e non nelle risorse stesse: per questo si configura come un saper agire, o reagire, in una particolare situazione-problema per conseguire una determinata *performance*. Assume, però, un'importanza fondamentale, nel ciclo di apprendimento della competenza, anche il processo di *transfer*, che permette di esplicitare la competenza, prima, e di poterla riapplicare e riutilizzare in nuovi contesti, dopo. L'autore pone l'accento sul fatto che l'azione deve essere narrata a se stessi, sulla base dell'esperienza svolta. È in questa fase che il soggetto può scomporre l'azione e identificarne i suoi costituenti determinanti e definendoli concettualmente. Il processo di *transfer* coincide con una sorta di decontestualizzazione dell'esperienza vissuta, che conduce alla scrittura di uno schema di operazioni fisse, ovvero una sorta di modello con operazioni invarianti che però possono essere adattate in base alle situazioni e, quindi, ricontestualizzate. In questa fase ciclica, oltre al processo di *transfer*, anche l'apporto di ulteriori conoscenze teoriche può concorrere alla messa in atto della competenza.

---

<sup>102</sup> LE BOTERF, G. (1990), *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Les Ed. de l'Organisation



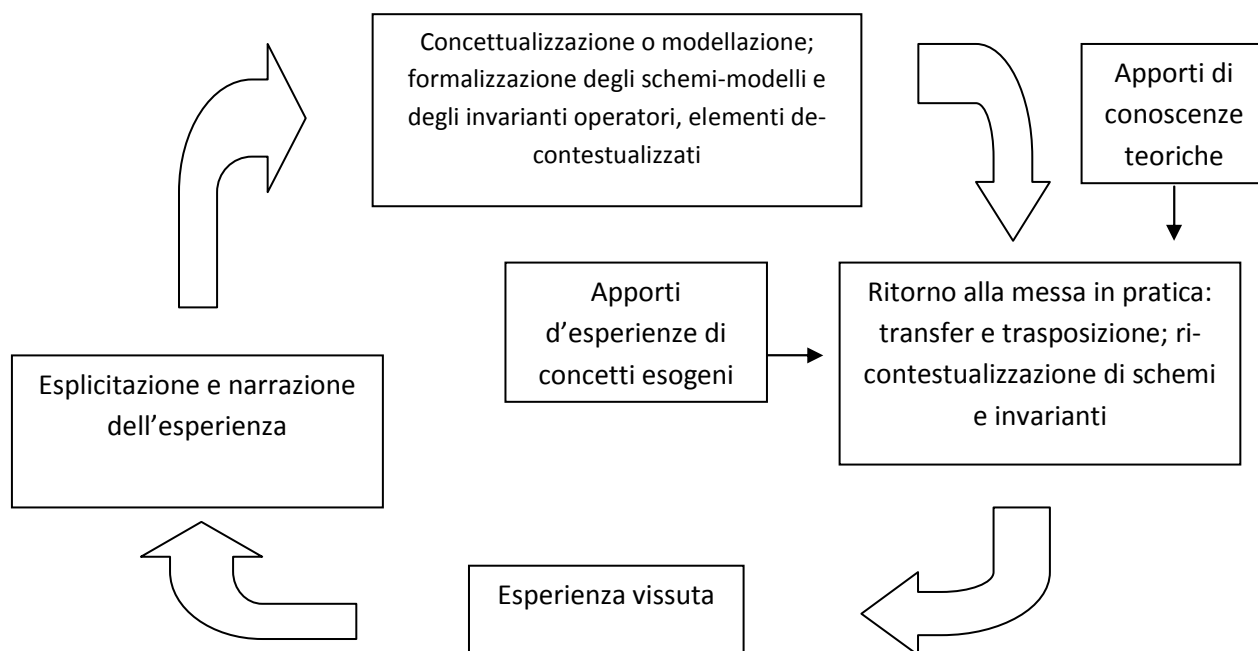


Fig. 1 – Il ciclo di apprendimento esperienziale<sup>103</sup>

L'apprendimento, quindi, può avvenire, in linea generale, grazie alla creazione di una sorta di modello d'azione. Il ciclo di apprendimento della competenza<sup>104</sup>, secondo lo studioso, può essere di tre tipi:

- a. a ciclo semplice, quando la persona apprende a partire da obiettivi, valori e principi direttivi e corregge le sue azioni confrontando i risultati con gli stessi obiettivi, principi o valori, senza modificarli;
- b. a ciclo doppio, quando la persona apprende modificando gli obiettivi preposti, secondo i risultati ottenuti;
- c. a triplo ciclo o apprendimento dell'apprendimento, quando la persona, a partire dalla consapevolezza dei propri processi di apprendimento e delle sue condizioni, modifica e sviluppa il suo modo di apprendere, modificando anche le due forme precedenti.

<sup>103</sup> VARISCO, B. M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Roma, Carocci, p. 91

<sup>104</sup> LE BOTERF, G. (2000), *Construire les competences*, Editions d'Organisation, Paris

Le Boterf, a partire da questo modello, identifica sette modalità formative che potrebbero contribuire allo sviluppo di competenze professionali<sup>105</sup>:

1. far acquisire risorse (conoscenze, saper fare, qualità, cultura, etc.) per saper agire in modo pertinente;
2. coinvolgere i soggetti nel combinare le risorse disponibili per costruire e mettere in opera risposte pertinenti alle esigenze professionali, tramite simulazioni e riflessioni sulle azioni svolte o attività di *problem-solving*;
3. fissare obiettivi di apprendimento raggiungibili dal soggetto senza l'aiuto di altri, secondo la lezione vygotskyana;
4. sviluppare capacità di riflessione e di transfer, per imparare a esaminare le azioni svolte e a ripetere le azioni che ha svolto;
5. sviluppare la capacità di apprendere ad apprendere, riflettendo sui propri stili di apprendimento e le proprie difficoltà;
6. dare il giusto peso all'autovalutazione, intesa come presa di coscienza delle proprie competenze e come responsabilità personale;
7. progredire nella costruzione dell'identità professionale, per prendere coscienza dei propri punti di forza e di debolezza.

Infine, per quanto riguarda la valutazione delle competenze, Le Boterf evidenzia come questa azione debba essere concepita come il risultato del confronto tra diversi punti di vista: l'autore parla di intersoggettività della valutazione, che risulta utile per aumentarne l'oggettività. Si rende quindi necessario, prima, accennare alla differenza, identificata dallo studioso, tra quelle che sono le «competenze reali» e i «referenziali di competenze»<sup>106</sup>. I referenziali di competenze si riferiscono agli obiettivi su cui vengono organizzati gli ambienti professionali, tra cui possiamo indicare gli scopi, le esigenze professionali e le condizioni di messa in opera. Si tratta, in sintesi, dell'insieme di risorse considerate necessarie per poter raggiungere un determinato obiettivo; è composto di regole universali, valide per tutti, e di

---

<sup>105</sup> LE BOTERF, G. (2000), *Construire les competences*, Editions d'Organisation, Paris ; vedi anche ZAGGIA, C. (2008), *L'università delle competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel Processo di Bologna*, Roma, Franco Angeli, pp. 64-66; VARISCO, B. M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Roma, Carocci, p. 107-108

<sup>106</sup> LE BOTERF, G. (2005), *Ingénierie et evaluation des competences*, Editions d'Organisation, Paris; ZAGGIA, C. (2008), *L'università delle competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel Processo di Bologna*, Roma, Franco Angeli

sequenze di azioni osservabili e fisse, messe in opera di fronte a precise esigenze. Per competenza reale, invece, si intende la personale interpretazione della competenza richiesta da una particolare situazione; in questo caso, si tratta di una competenza tacita, latente, che non permette di cogliere direttamente lo schema di operazioni implicate. Infine, per quanto riguarda i procedimenti di valutazione della competenza, Le Boterf, richiamando i concetti di «referenziali di competenze» e di «competenze reali», propone un confronto tra quella che è l'interpretazione personale data della competenza e i referenziali richiesti. Se invece ci si limita ad un confronto tra l'applicazione di una determinata procedura e una norma operativa data, non viene presa in considerazione una competenza, bensì solamente una abilità, intesa come “saper fare” una determinata azione o procedura. La competenza, invece, corrisponde ad un “saper agire”, che comporta la messa in atto di diverse azioni di analisi della situazione e di mobilitazione di una serie di saperi e capacità da calibrare in base al contesto.

Dal punto di vista di Guy Le Boterf, la competenza si può definire come una concertazione di saperi e di abilità di diverso tipo (conoscenze disciplinari, procedurali, meta cognitive, abilità di transfer) nonché di fattori personali, come motivazioni, emozioni, valori ed esperienze pregresse, che permettono al soggetto di poter agire efficacemente in diversi contesti più o meno complessi e caratterizzati da situazioni più o meno imprevedibili. L'apporto dello studioso è considerato di notevole importanza nelle scienze umane odierne e il suo costrutto trova un ampio utilizzo, soprattutto per quanto riguarda la formazione professionale iniziale e continua dei lavoratori, con significative ripercussioni sulla progettazione dei piani di studio.

#### **2.4-Prospettive attuali rivolte alla formazione.**

A partire dalla fine dello scorso secolo, è sempre più diffuso il concetto di sviluppo delle competenze, soprattutto nei campi dell'istruzione e della formazione, a tutti i livelli. Il termine «competenza» viene utilizzato per indicare diversi suoi aspetti e significati. Secondo Varisco<sup>107</sup>, la competenza è anche un processo che permette alla

---

<sup>107</sup> VARISCO, B. M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Roma, Carocci, p. 107

persona di assegnare senso, prendere decisioni pertinenti in base all'interpretazione delle situazioni in cui si trova e in cui deve portare a compimento *performance* efficaci.

In linea di massima, emergono almeno quattro punti chiave sui quali convergono gli studi attuali:

- a. la capacità di mobilitare e combinare le risorse interne possedute dall'individuo, come conoscenze, abilità e altre qualità personali, e quelle esterne disponibili, ovvero persone, documenti, strumenti, etc;
- b. il contesto, cioè la situazione specifica, in cui avviene la mobilitazione di risorse e che implica un intervento attivo da parte del soggetto;
- c. il compito da portare a termine o l'attività da svolgere in tale contesto caratterizza;
- d. il riconoscimento sociale<sup>108</sup>.

Recentemente, l'utilizzo del costrutto di competenza si è raffinato, specialmente per quanto riguarda il suo utilizzo nella progettazione dei corsi di studio e dei curricula<sup>109</sup>.

Nelle istituzioni educative e formative, a livello di programmazione scolastica e curricolare, negli anni Sessanta nacque la necessità di fare una distinzione tra le attività didattiche e gli obiettivi, intesi come comportamenti osservabili e misurabili. Fu presa a riferimento la teoria di Tyler<sup>110</sup>, il quale pose le basi per un «quadro di riferimento razionale» per la programmazione scolastica. Lo studioso proponeva quattro domande di base a cui bisognava rispondere per costruire qualsiasi piano educativo, ovvero:

1. Quali sono le finalità educative che la scuola dovrebbe cercare di raggiungere?
2. Quali esperienze educative sono disponibili per raggiungere queste finalità?
3. Come si possono organizzare queste esperienze?
4. Come è possibile verificare il raggiungimento delle finalità definite?

---

<sup>108</sup> PELLERAY, M. (2002), *Evoluzione e sviluppo degli approcci per competenze nella formazione professionale*, in A.M. AJELLO (2002), *La competenza*, Il Mulino, Bologna, pp. 49-78;

<sup>109</sup> PELLERAY, M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Roma, La Nuova Italia, 2004.

<sup>110</sup> TYLER, R.W. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Tyler definì le attività didattiche come l'insieme delle iniziative messe in atto al fine di promuovere il raggiungimento degli obiettivi; le esperienze di apprendimento riguardavano, invece, il processo, e i suoi risultati, che ciascun allievo metteva effettivamente in atto al fine di incorporare nella sua struttura conoscitiva i contenuti proposti. Gli sviluppi della teoria di Tyler portarono ad una maggiore sofisticazione dell'articolazione, nella programmazione, degli obiettivi, distinguendo tra obiettivi principali e sotto-obiettivi in ogni disciplina per indicare quali erano i diversi risultati attesi a livello di conoscenze e abilità al termine del corso.

Da questi primi studi sull'articolazione del curriculum nacquero vari impianti metodologici tra cui la *competency-based education*, o formazione basata sulle competenze che, a partire dalla metà degli anni settanta, ebbe un largo sviluppo internazionale. I caratteri fondamentali di tale metodologia possono essere così riassunti:

- focalizzazione sui risultati da conseguire più che sul processo didattico;
- maggiore importanza data al contesto sociale e a quello lavorativo come riferimenti per individuare le competenze da sviluppare;
- risultati attesi espressi come competenze osservabili e valutabili;
- valutazione espressa sotto forma di giudizi riferiti a competenze effettivamente acquisite e documentate;
- importanza del miglioramento delle abilità di ciascuno;
- concetti di credito formativo e di trasferimento di credito.

Nella prospettiva sviluppata negli anni Sessanta e Settanta, a partire dagli studi di Tyler, gli obiettivi didattici della scuola erano intesi come comportamenti terminali, osservabili e misurabili, che dovevano essere descritti con precisione e che non andavano confusi con la descrizione dei corsi, né con ciò che vuole o che deve fare l'insegnante. Per questo si dovrebbero evitare termini ad accezioni multiple, che danno origine ad interpretazioni notevolmente diverse.

Si può, quindi, distinguere tra:

- obiettivi didattici, ovvero comportamenti terminali osservabili e misurabili che, alla fine del corso, deve essere possibile constatare in maniera palese se gli obiettivi sono stati raggiunti;

- obiettivi comportamentali, riconducibili ad attività programmate di natura prevalentemente operativa, cioè all'acquisizione di abilità abbastanza precise e facilmente dimostrabili<sup>111</sup>.

Altri studiosi si concentrarono poi sugli studi relativi alla valutazione delle diverse abilità risultanti dagli obiettivi preposti. Gagné<sup>112</sup> propose un metodo di analisi delle abilità riassumibile nelle seguenti fasi:

1. identificare con una certa precisione l'abilità che si vuole far apprendere;
2. esaminare l'abilità, utilizzando una domanda guida circa cosa dovrebbero sapere o saper fare gli allievi per manifestare che hanno raggiunto tale abilità;
3. identificare, attraverso la riflessione, una serie di abilità più semplici, che dovrebbero essere precedentemente padroneggiate per poter sviluppare l'abilità considerata;
4. costruire una gerarchia di abilità, dove alla base si trovano abilità molto semplici e alla sua sommità si ha l'abilità complessiva che si vuole far apprendere<sup>113</sup>.

Pellerey sottolinea che l'impostazione di Gagné può adattarsi all'acquisizione di procedure ma non si adatta a definire il processo educativo inteso nella sua globalità e complessità: l'attività educativa, infatti, è soggetta a vari sviluppi, di tipo socio-culturale, come lo è il concetto di competenza.

Recentemente, la trasformazione dell'organizzazione delle attività didattiche ha visto contemporaneamente una parallela trasformazione della psicologia cognitiva, che ha accettato la metafora del computer per esaminare i processi cognitivi e relazionali. Successivamente, la riscoperta della centralità dell'azione umana ha avuto come corrispettivo la rivalorizzazione delle qualità personali soggettive.

Ai giorni nostri, nella progettazione dei curricula di istruzione formazione, si parla di "approccio per competenze", soprattutto per quanto concerne le esigenze imposte dall'attuale società della conoscenza, dai programmi *Long Life Learning LLL* e dalle disposizioni date, a livello europeo, per quanto riguarda l'istruzione superiore, con il

---

<sup>111</sup> PELLEREY, M. (1994), *Progettazione didattica: metodi di programmazione educativa scolastica*, Torino, SEI, p. 212

<sup>112</sup> GAGNÉ, R. M., *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma, 1973

<sup>113</sup> PELLEREY, M. (1994), p. 75.

Processo di Bologna<sup>114</sup>. In particolare, le norme hanno identificato i famosi “Descrittori di Dublino” per articolare una cornice generale nella quale ogni Paese firmatario del Processo deve collocare il proprio *Quadro di riferimento nazionale dei titoli di istruzione superiore*. Essi consistono in «cinque tipologie di apprendimento che gli studenti dovranno dimostrare di aver acquisito per poter conseguire il titolo corrispondente al Corso [di studio]»<sup>115</sup> e sono denominati rispettivamente:

- *knowledge and understanding* (conoscenza e capacità di comprensione);
- *applying knowledge and understanding* (conoscenza e capacità di comprensione applicate);
- *making judgements* (autonomia di giudizio);
- *communication skills* (abilità comunicative);
- *learning skills* (capacità di apprendere).

Il concetto di competenza è stato ed è tuttora studiato in diversi ambiti e da diversi professionisti, denotandosi di sfaccettature e particolari sempre più vari e diversificati.

In ambito pedagogico, Michele Pellerey definisce la competenza come «la capacità di far fronte ad un compito, o ad un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e ad utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo»<sup>116</sup>. L'autore sottolinea la forte presenza di una dimensione soggettiva nella competenza<sup>117</sup>, che unisce in sé gli elementi motivazionali e le percezioni, le conoscenze e le abilità del soggetto in azione. Nella dimensione personale, la competenza viene dotata di senso e di valore ed è doppiamente contestualizzata:

1. a livello orizzontale, in determinati ambienti professionali, società e culture;
2. a livello verticale, nel vissuto della persona, sia nel passato che nel futuro.

---

<sup>114</sup> LUZZATO, G. (2011), *La progettazione della didattica universitaria per risultati di apprendimento* in Galliani, L., Zaggia, C., Serbati, A. (2011), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 33-44

<sup>115</sup> Ivi, p. 34

<sup>116</sup> PELLEREY, M. (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia-RCS, Milano, p. 12.

<sup>117</sup> Ivi, p. 50

Quando si attiva una competenza, un altro aspetto da considerare nella messa in opera è il compito o l'attività da svolgere, senza però dimenticare poi il riconoscimento sociale della stessa, che implica la sua manifestazione in vari contesti diversi, poiché non basta una singola prestazione efficace per poter parlare di competenza<sup>118</sup>. Nei suoi studi più recenti sull'autodeterminazione e sull'autoregolazione nei processi di apprendimento, riprendendo gli studi di Mezirow<sup>119</sup>, Pelleray approfondisce i processi di apprendimento della competenza, specialmente nei processi di autoformazione, sottolineando l'importanza dei processi motivazionali, da un lato, e la capacità di *transfer*. Con il termine «autodeterminazione» si segnala la dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, dell'intenzionalità dell'azione: è il registro della motivazione, della decisione, del progetto, anche esistenziale. Con il termine «autoregolazione», che evoca monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema d'azione, si insiste di più sul registro del controllo strumentale dell'azione. Riprendendo le parole dell'autore: «[...] la capacità di attivare un processo di transfer delle competenze si configura come un tipo di meta-competenza, che implica almeno quattro componenti fondamentali. In primo luogo, la disponibilità a considerare da un punto di vista superiore le prime competenze in relazione alle nuove situazioni esperite e alle esigenze che queste prospettano da un punto di vista di una loro rimodulazione, di un loro adattamento o di una loro trasformazione più o meno profonda. In secondo luogo, entra in gioco un'adeguata sensibilità per avvertire, se c'è, la presenza di una distanza tra le competenze già acquisite e quelle che si richiederebbero nella nuova situazione. [...] In terzo luogo è coinvolta una capacità di tipo analitico-prospettico per individuare quali risorse interne o esterne debbano essere prese in considerazione al fine di affrontare la sfida incontrata. Infine, [...] è richiesta la capacità non solo di giungere alla decisione effettiva in oggetto, ma anche, e soprattutto, la capacità di

---

<sup>118</sup> PELLERAY, M. (2001), "Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro" in ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano.

<sup>119</sup> MEZIRROW, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco; MEZIRROW, J. ET ALII (2000), *Learning as Transformation*, Jossey-Bass, San Francisco



impegnarsi per un tempo adeguato e mettendo in campo tutte le forme di controllo dell'azione che consentono di portare a termine la decisione presa»<sup>120</sup>.

Sempre negli ultimi anni, il costrutto di competenza è stato sviluppato da una corrente franco che riprende la concezione di Piaget, e vede autori come Perrenoud, Rey, Roegiers etc.

Questi studiosi insistono nel sottolineare come le competenze non richiedano solamente la presenza di risorse cognitive nel soggetto, ma soprattutto la mobilitazione di quelle (tra le tante che possiede) più adatte per affrontare una situazione problematica nuova, non necessariamente già incontrata. In questo senso si fa riferimento al concetto di “complessità inedita” per qualificare la competenza a tal punto che la mobilitazione di un'architettura di conoscenze di fronte ad una situazione complessa ma già nota non potrebbe, a rigori, essere definita come competenza. In ogni caso è soprattutto il «saper mobilitare» delle risorse interne (conoscenze, capacità, ecc.) che contraddistingue la competenza, ciò che Perrenoud definisce «saper-trasferire», nel senso di un'attitudine a adattarsi a situazioni nuove, e che Crahay identifica nella flessibilità di una persona. Piaget, come già indicato in precedenza, aveva proposto la sua idea di «schema d'azione» ovvero quella struttura invariante, che non subisce modifiche, di una operazione o di un'azione, che consente accomodamenti minori di fronte a una varietà di situazioni che si riferiscono alla stessa struttura. In genere, gli schemi operativi implicati in una competenza si apprendono dalla pratica, dall'esercizio concreto, ma la riflessione sta alla base delle azioni e consente di collegare tra loro le varie esperienze. Si può quindi definire una competenza come un'orchestra, un insieme di schemi. Quindi, mentre uno schema è un insieme costituito, che sottende un'azione, una competenza di una certa complessità mette in atto più schemi di percezione, di pensiero, di valutazione e di azione, che sottendono inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni, la stima delle probabilità, etc. Gli schemi possono essere curati con l'allenamento, ma solo la loro orchestrazione consente un'attuazione efficace<sup>121</sup>. Inoltre, essi possono integrarsi progressivamente in un abito, cioè un «piccolo

---

<sup>120</sup> PELLERÉY, M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, Editrice La Scuola, Brescia, pp. 119-120

<sup>121</sup> PERRENOUD, P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, pp.32-33

insieme di schemi che permettono di generare un'infinità di pratiche adattate a situazioni sempre rinnovate, senza mai costituirsi in principi espliciti»<sup>122</sup>. A partire da questo ragionamento, le competenze possono definirsi a diversi livelli, da competenze parziali e settoriali a competenze globali. Inoltre, possono essere rapportate ad un mestiere: si tratta allora della disposizione ad assolvere un compito inteso come la globalità di una professione (il mestiere del maestro, il mestiere del dirigente, il mestiere del ragioniere etc). Tali macro-competenze, poi, possono essere scomposte in competenze di livelli inferiore, così che si può stabilire una interconnessione tra le competenze, e le competenze generali possono essere scomposte in competenze che rimandano a compiti parziali, con un unico limite: bisogna che il compito rimanga compito, cioè un'unità funzionale che rinvia ad una precisa finalità.

Se si scompone oltre questo limite, non si avranno che dei semplici comportamenti.

Riassumendo, le diverse prospettive analizzate si focalizzano su una particolare dimensione della competenza, ovvero:

1. la dimensione oggettiva, che evidenzia la possibilità di osservare e valutare le sue manifestazioni esterne o prestazioni. La dimensione oggettiva dà luogo a prestazioni osservabili e valutabili e per questa sua caratteristica è stata tradizionalmente valorizzata in ambito lavorativo e in ambito scolastico. Tuttavia la capacità di affrontare positivamente un compito deriva anche da qualità personali, dalla capacità di relazionarsi e di interagire in maniera efficace e infine di valorizzare tutte le risorse strumentali a disposizione;
2. la dimensione soggettiva che, tramite forme di narrazione o di auto-valutazione, mette in luce la percezione personale di essa e di senso a essa attribuito. Ha a che fare con la motivazione, la decisione e l'autoregolazione ad agire e ad apprendere. Nel processo formativo è necessario prendere in considerazione gli effetti sull'apprendimento della percezione di sé rispetto ai compiti e del giudizio di autoefficacia, poichè la percezione della propria competenza nell'esecuzione di un compito influisce in modo sostanziale sulla disponibilità all'impegno e sulla costanza dello sforzo messo in atto;

---

<sup>122</sup> BOURDIEU, P. (1972), *Outline of a theory of practice*, Cambridge, University Press.

3. la dimensione intersoggettiva, che mette in luce sia la componente distribuita della competenza, sia il fatto che una sua certificazione esige un consenso tra più soggetti interessati. Infatti, il giudizio sociale svolge un ruolo particolarmente significativo nel definire la competenza di un individuo, poiché dipende dalla testimonianza pubblica di aver ottenuto risultati positivi nello svolgimento di attività e compiti impegnativi.

Infine, tra gli ultimi sviluppi del concetto di competenza va indicato quello di “competenza chiave”. A seguito del Consiglio di Lisbona, la Commissione europea ha definito un quadro comune di riferimento per l’individuazione delle “nuove competenze di base”<sup>123</sup> che ciascun cittadino deve possedere. Questa è la definizione che il gruppo della Commissione europea ha dato delle competenze chiave: «le competenze chiave costituiscono un bagaglio trasferibile e polivalente di conoscenze, di saper-fare e di disposizioni, che sono necessarie alla completezza e sviluppo personale, all’inclusione nella vita sociale e civile e all’impiego di ognuno. Si suppone che esse siano acquisite alla fine del periodo di scolarità o di formazione obbligatoria e che costituiscano il fondamento dell’educazione e della formazione lungo tutta la vita». Il Gruppo ha definito sei ambiti di competenze chiave:

- comunicazione e interazione in lingua materna;
- comunicazione e interazione in lingua straniera;
- tecnologia dell’informazione e della comunicazione (TIC);
- spirito d’iniziativa;
- imparare ad apprendere;
- cultura generale.

Innanzitutto, le competenze chiave devono permettere ad ognuno di perseguire degli obiettivi di vita, i propri interessi personali e le proprie aspirazioni, per permettere ad ognuno di potersi evolvere durante tutto l’arco della vita. Tali competenze, inoltre, dovrebbero permettere ad ognuno di poter essere incluso nella società e di svolgere

---

<sup>123</sup> Cfr COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2005), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente*, COM(2005)548 definitivo, Bruxelles; CONSIGLIO DELL’UNIONE EUROPEA (2001), *Relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio europeo “Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione”*, (16.02) (OR. EN) 5980/01, 14/2/2001

un ruolo di cittadino attivo. Infine, devono permettere l'inserimento professionale dei soggetti, cioè la capacità di ogni persona di ottenere un impiego decente nel mercato del lavoro.

Quella di "competenza chiave" è una nozione ibrida, perché ricopre allo stesso tempo anche delle conoscenze, dei saper fare e delle disposizioni. Essa si può acquisire in ogni specie di contesto, in modo formale, informale o non formale, e in modo intenzionale o non intenzionale. In particolare, deve rispondere ad alcuni criteri: deve essere trasferibile, quindi applicabile a un gran numero di situazioni e contesti; polivalente, nel senso in cui può essere messa in opera per raggiungere degli obiettivi diversi, risolvere diversi tipi di problemi e compiere delle mansioni di diversa natura; deve dare una risposta soddisfacente alle esigenze legate a una situazione o a un dato compito ed e, per ognuno, una condizione preliminare di una prestazione personale pertinente nella vita e nel lavoro, e nell'apprendimento che ne segue. In altri termini è utile per prevedere la prestazione effettiva di ogni individuo.

L'assenza delle competenze chiave può condurre a un insuccesso personale, per mancanza di compiutezza personale, di inclusione nella società e di un impiego adatto alle proprie capacità ed aspirazioni.

## IL PROFILO DI COMPETENZE DELL'INSEGNANTE: DAL PRECETTORE AL PROFESSIONISTA

### ***1 – Cenni sull'evoluzione della professione dell'insegnante.***

Quella dell'insegnante è una professione che esiste fin dall'antichità, essendo legata ai processi di socializzazione e di trasmissione della cultura dei popoli. Sembra utile fare qualche accenno ai principali punti di vista del passato su questa professione, a partire dall'Età Moderna fino ai cambiamenti legislativi avvenuti prima dell'avvento della società post-industriale, di cui si è già parlato. Durante il XIX e il XX secolo, numerosi pedagogisti hanno espresso nelle loro opere la necessità di cambiamento nella figura professionale dell'insegnante, ma sono state le riforme scolastiche della seconda metà del secolo scorso ad avviare un processo di aggiornamento sostanziale di questa professione.

Nel Medioevo, il controllo delle scuole è nelle mani della Chiesa: i maestri sono i monaci, che provvedono nei collegi all'educazione e all'istruzione, di tipo religioso, dei fanciulli<sup>124</sup>. Nella maggior parte dei casi, però, l'istruzione dei ragazzi, soprattutto nelle famiglie nobili, continua ad essere affidata al precettore: si tratta di figure addette all'educazione dei figli, che si occupavano di ogni aspetto della vita, dal leggere, scrivere e far di conto alle buone maniere<sup>125</sup>. Infatti, «non bisogna dimenticare che anche la possibilità di frequentare una scuola vera e propria rimase per lungo tempo un miraggio per la maggior parte della popolazione [...] le modalità per venire a contatto con l'istruzione restarono assai varie, dal precettore al catechismo in parrocchia, dal maestro stagionale del villaggio a quello occasionale nel retro di una bottega; per di più, sino all'Ottocento inoltrato, rimase acceso il dibattito tra i fautori dell'istruzione pubblica, impartita in comune ad altri

---

<sup>124</sup> RICHÉ. P. (1966), *Educazione e cultura nell'occidente barbarico dal VI all'VIII secolo*, trad. it. Armando, Roma pp. 378

<sup>125</sup> Il termine "precettore" deriva dal latino *praeceptor* che significa "maestro". Spesso vengono usati come sinonimi anche i termini "istitutore" o "aio". Nell'antichità, il precettore era spesso uno schiavo. Cfr BIANCHINI P. (2007), *L'educazione delle élite nell'età moderna*, in G. Chiosso (a cura di), *L'educazione nell'Europa moderna*, Mondadori Università, Milano 2007

condiscipoli all'interno della scuola, e sostenitori di quella privata, ricevuta singolarmente in famiglia per mezzo di precettori. Per questi motivi, a differenza di quanto avviene oggi, per secoli i termini "istruzione" e "alfabetizzazione" coincisero solo in parte con quello di "scuola"<sup>126</sup>.

Nel Quattrocento, dopo la nascita nei due secoli precedenti delle Università, aumentano i bisogni di istruzione e le scuole atte a rispondere ai bisogni pratici dei mercanti, fatti che portano ad un trasferimento del controllo di questa istituzione dalle mani del clero a quelle dei laici<sup>127</sup>. Lo storico Philippe Ariès, descrivendo questo passaggio come un «atteggiamento nuovo che si manifesta davanti all'infanzia e alla gioventù»<sup>128</sup> descrive questo momento di trasformazione della scuola anche come un cambiamento per il maestro, il quale acquisisce una «libertà [...] di insegnare a modo suo ciò che voleva o come voleva»<sup>129</sup>. Tuttavia, «sebbene l'esistenza di scuole municipali e di insegnamenti laici costituisse un cambiamento notevole, restavano praticamente immutate le prassi didattiche e i contenuti dell'insegnamento»<sup>130</sup>. Infatti, sebbene si siano moltiplicati gli sforzi di maestri e precettori per migliorare le pratiche dell'insegnamento, «all'idea di scuola affidata alla personalità geniale- magari eccezionale – del maestro, fece da contraltare il bisogno di un modello ben definito e facilmente riproducibile: la scuola e l'insegnamento considerati come un prodotto collaudato dall'esperienza collettiva più che come opera d'arte di un singolo docente»<sup>131</sup>.

All'inizio dell'Età Moderna, grazie all'Umanesimo, l'interesse per l'educazione si concretizza nell'accrescimento della domanda e dell'offerta di istruzione, che conduce alla nascita della scuola così com'è ancora concepita. La popolazione studentesca, infatti, aumenta sensibilmente ma, a beneficiare dell'incremento delle possibilità di formazione sono soprattutto i ceti benestanti, cioè le élite dell'amministrazione, dell'esercito e della politica. Quindi, anche i borghesi e non

---

<sup>126</sup> BIANCHINI P. (2007), *L'educazione delle élite nell'età moderna*, in CHIOSSO G. (a cura di), *L'educazione nell'Europa moderna*, Mondadori Università, Milano 2007, p. 6

<sup>127</sup> *ivi*

<sup>128</sup> ARIÈS P. (1968), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, trad. it. Laterza, Bari, pp. 178

<sup>129</sup> *ibidem*

<sup>130</sup> BIANCHINI P. (2007), *op. cit.*, p. 1

<sup>131</sup> *Ivi*, p.2

più solo i nobili, come nel Medioevo, possono completare l'ascesa economica attraverso l'educazione che, però, è intesa con un'accezione molto limitata, ovvero come un adeguamento a un sistema di norme e regole di vita etiche e sociali precise e già testate: il maestro è colui che cerca di spianare nel modo più semplice la via del sapere ai bambini e che sa adattarsi pazientemente alle loro capacità. Va però sottolineato che, poiché «l'istruzione era tradizionalmente affidata agli uomini di Chiesa, gli unici che possedevano un grado di preparazione sufficiente a garantire ai giovani un percorso di studi che andava dall'apprendimento dell'alfabeto al conseguimento della laurea»<sup>132</sup>, il potere politico rimane estraneo e disinteressato alla scuola, dimostrando la sua incapacità di dirigere direttamente questa istituzione, diffusa in tutto il territorio nazionale. Il maestro dell'epoca moderna è il *literatus*, termine usato come sinonimo di *clericus*: infatti, colui che sa leggere e scrivere è in genere un religioso o un ecclesiastico.

Il modello educativo del Cinquecento prevede una scuola organizzata secondo livelli di apprendimento, le classi, organizzate sequenzialmente. In tale organizzazione, il livello di apprendimento è ordinato grazie al rapporto che si instaura tra l'insegnante e un gruppo di allievi, modalità che perdura ancora.

La Riforma Protestante di Martin Lutero porta notevoli cambiamenti nella scuola: il teologo di Wittenberg, infatti, da un lato denuncia l'ignoranza che permea il clero e, dall'altro lato, ribasce l'importanza dell'educazione dei fanciulli, in modo da permettere a tutti di leggere la parola divina. Per questo, la Chiesa si trova a dover promuovere una profonda riforma dell'educazione ecclesiastica, obbligando i sacerdoti ad un periodo di formazione. Si sviluppano per questo i collegi, luoghi di accoglienza ma anche sedi di apprendimento delle nozioni indispensabili per una buona riuscita universitaria. In queste istituzioni, equivalenti alla nostra scuola secondaria, gli studenti più anziani ed esperti introducono i meno esperti al sapere<sup>133</sup>. L'Età Moderna porta anche un ulteriore cambiamento: «se fino al Cinquecento erano stati usati quasi esclusivamente testi che non erano stati composti appositamente per l'istruzione, con l'eccezione dei manuali di teologia, gli umanisti, oltre a ideare nuove modalità didattiche, produssero libri esplicitamente destinati alla scuola. Ciò

---

<sup>132</sup> Ivi, p. 6

<sup>133</sup> Ivi, p. 8

non determinò comunque la scomparsa delle opere usate tradizionalmente per l'insegnamento, quali catechismi e le raccolte di massime, che anzi continuarono a essere utilizzate nelle scuole e nell'istruzione popolare fino a fine Ottocento»<sup>134</sup>.

Tra la fine del Seicento e l'inizio del Settecento, il modello cinque-seicentesco comincia ad essere messo in discussione: alcuni intellettuali si interrogano sull'efficacia delle pratiche didattiche e sugli scopi dell'istruzione al collegio. Infatti, il collegio, i suoi contenuti e le sue finalità risultano essere poco adeguati alle nuove circostanze sociali, politiche ed economiche, perché:

- prevede un curriculum molto lungo, di cinque anni, che sfocia con l'iscrizione all'università; per questo non tutte le famiglie possono permettersi di investire tanto tempo e denaro;
- necessita dei requisiti di base che gli studenti devono apprendere privatamente o in scuole primarie;
- è basato sulla cultura classica e sullo studio del latino, materie ritenute inutili dalle famiglie di commercianti o da quelle dedite alle attività produttive.

Molti studiosi dell'epoca denunciano questi aspetti e propongono diversi curricula di studi. Fra questi va ricordato John Locke con la sua educazione del *gentleman*, ovvero l'uomo colto e virtuoso, capace di gestire gli affari dello Stato. Il maestro, nella filosofia di Locke, viene però sostituito dal precettore: lo studioso non approvava, infatti, la scuola e riteneva più efficace l'educazione in famiglia, impartita privatamente, che solo poche famiglie abbienti potevano permettersi<sup>135</sup>.

Successivamente, con l'avvento dell'illuminismo, si comincia a guardare all'infanzia in modo diverso, preoccupandosi degli aspetti legati alla salute e alla cura di quest'età. Nonostante questo, gli istituti religiosi, soprattutto quelle dei Gesuiti, continuano ad impostare le loro scuole e i collegi secondo i metodi antichi e i maestri si limitano a riprodurre in modo stereotipato il modello che aveva a loro volta imparato nelle stesse scuole. Non sono previsti percorsi formativi: i maestri, come nel passato, sono letterati, uomini colti che trasmettono la loro cultura classica ai discenti<sup>136</sup>. Un'alternativa è proposta da Jean Jacques Rousseau che, nell'*Emilio*, offre

---

<sup>134</sup> Ivi, p. 12

<sup>135</sup> Cfr LOCKE J. (1690), *Saggio sull'intelletto umano* e *Pensieri sull'educazione* (1693)

<sup>136</sup> BIANCHINI P. (2007, op. cit. , pp. 18-19



un modello positivo di precettore-insegnante-genitore che deve occuparsi dell'alunno. L'educatore deve provare ad offrire un indirizzo unico e coerente ai tre piani di sviluppo dell'educazione necessaria per il fanciullo, cioè: lo sviluppo organico, o piano della natura; la cultura, o piano degli uomini; l'esperienza, o piano delle cose. «Il buon educatore è colui che permette al proprio discepolo di compiere esperienze utili e positive per la crescita [...] il suo compito sarebbe risultato più agevole lontano dalla società, in quanto l'educazione degli uomini, ovvero gli insegnamenti che Emilio avrebbe potuto trarre dalle relazioni con adulti e bambini con cui fosse venuto a contatto, era del tutto imprevedibile»<sup>137</sup>. L'apporto di Rousseau all'idea di maestro è importante soprattutto per il suo distacco rispetto al passato. Infatti, mentre per molti decenni il maestro è stato considerato come segno dell'autorità, nella promozione di una educazione direttiva, il filosofo prospetta una soluzione diversa ed alternativa, ovvero quella del maestro che si limita a organizzare le situazioni educative maggiormente idonee a far maturare l'allievo, nella promozione di un'educazione indiretta. Inoltre, nella teoria di Rousseau avviene un'importante cambiamento, che corrisponde allo spostamento dalla centralità dell'insegnante alla centralità dell'allievo: infatti, nella *Prefazione* alla sua opera, egli afferma che «l'infanzia non è affatto conosciuta: con le idee sbagliate che si hanno in proposito, più si va innanzi, più cresce la confusione [...] i più saggi cercano sempre l'uomo nel fanciullo e non pensano a ciò che egli è prima di essere uomo [...] cominciate dunque con lo studiare meglio i vostri allievi, poiché è cosa certissima che non li conoscete affatto»<sup>138</sup>. Se da un lato si può affermare che Rousseau precorre l'attivismo pedagogico che caratterizza il secolo successivo, dall'altro lato si può anche affermare che, in un certo senso, le sue teorie sono legate al costruttivismo, nato solo recentemente, che dà molta attenzione alle diverse potenzialità umane sia a livello cognitivo che sociale.

Durante l'Ottocento, nella penisola italiana, la scuola viene rinnovata secondo importanti provvedimenti legislativi e viene denunciata l'importanza della figura del maestro, di una sua formazione e di un miglioramento delle sue condizioni. Ad esempio, nello scritto *Relazioni sul Progetto per la riforma della pubblica istruzione*

---

<sup>137</sup> Ivi, p. 22

<sup>138</sup> ROUSSEAU J. J. (1762), *Emilio o Dell'educazione*, tr. It. Oscar Mondadori, Milano, 2007, p. 4

nel Regno di Napoli, Francesco de Sanctis ribadisce la centralità del maestro per l'educazione popolare. «Lo stato in cui si trovano i maestri è deplorabile [...] Non pubblica opinione, non concorso, Scuole normali. Che s'ha a migliorare e nobilitare la loro condizione»<sup>139</sup>.

Le denunce e le proposte di De Sanctis vengono prese in considerazione successivamente dal Ministro Mameli, che propone al parlamento piemontese un modello per la formazione degli insegnanti. Ferrante Aporti, nel 1844, apre la prima Scuola di Metodo per maestri (non per maestre), dove è impartita la metodica, cioè la pedagogia, e gli venivano fatti svolgere il tirocinio e le esercitazioni scritte<sup>140</sup>.

Successivamente, la legge Casati ha tentato di realizzare, nell'Italia da poco unificata, un rinnovamento dell'istruzione che richiede anche la selezione di docenti preparati e competenti per sostituire gli ecclesiastici. Inizialmente, le difficoltà di reclutamento portano all'impossibilità di avere una classe docente di alto livello. Infatti, il corpo insegnante viene reclutato velocemente ed è caratterizzato da forte disomogeneità e carenze culturali, mentre le intenzioni del governo sono di

---

<sup>139</sup> Secondo De Sanctis, i problemi degli insegnanti dell'epoca sono le condizioni in cui si trovano a vivere, il loro reclutamento e soprattutto la loro formazione. Per questo, propone un corso triennale, dove il primo anno è di preparazione, mentre gli altri due costituiscono la Scuola Normale: «essa è ad un tempo la scienza e la pratica dell'insegnamento»<sup>139</sup>. Per quanto riguarda la condizione dei maestri, invece, De Sanctis riporta che essi sono «costretti ad esercitare i più umili e talora bassi uffizi per accattarsi la vita, rozzi, pedanti, sono essi tenuti in pochissimo conto presso l'universale, talchè non vi è nome tanto stimabile, e così poco stimato, quanto quello di un maestro di scuola»<sup>139</sup>. Per risolvere questa situazione, propone di «concedere ad essi un soldo, che renda tollerabile la loro esistenza, assicurare la loro sorte nella vecchiezza, avvanzarli a soldi maggiori secondo il loro merito e i loro servizi, aprire soprattutto a questa professione un modesto avvenire». Vedi DE SANCTIS F., *Relazione sul progetto per la riforma della pubblica istruzione nel Regno di Napoli*, in DE SANCTIS F., *Scritti pedagogici*, a cura di N. Sammartano, Armando Editore, Roma 1959

<sup>140</sup> Le scuole femminili per le maestre nascono successivamente, dapprima come esperienze private e poi previste per legge anche a livello pubblico. La legge Lanza del 20 giugno 1858 istituisce la Scuola Normale, di tre anni, o due per chi vuole insegnare solo nel corso elementare inferiore. La Scuola prevede diverse discipline, fra cui la pedagogia, al terzo anno, che contempla programmi di didattica e metodologia. Possono accedere le ragazze, dai 15 anni, e i ragazzi, dai 16 anni, se idonei fisicamente alle «fatiche» del mestiere. Secondo De Vivo, va sottolineato come «la legge Lanza, e i relativi programmi, abbiano segnato un vero e proprio momento innovativo nella storia della scuola normale, giacchè nei testi citati si può cogliere l'esigenza di accostare didattica e metodica al discorso pedagogico. Siamo ancora agli inizi, è vero, ma non è senza significato che la scuola normale non fosse più identificata con i corsi di metodica (trimestrali, semestrali o annuali), ma fosse vista come una scuola completa, con una finalità ben precisa, nella quale però la parte «professionale» era associata, sia pur entro certi limiti, alla formazione «culturale»<sup>140</sup>. La legge Lanza, però, viene subito modificata dalla Legge Casati del 1859, la quale impone un assetto gerarchico e organico a tutti i livelli di scuola. Le Scuole Normali sono perciò ridefinite e rimangono invariate fino alla riforma gentile.

incanalare l'azione dei nuovi docenti entro binari rigidamente preordinati, imponendo programmi definiti dettagliatamente e limitando ogni forma di libertà e di scelta didattica. Inoltre, il controllo costante, esteso anche alla vita privata, è sviluppato dalle autorità scolastiche e dalle stesse famiglie dei discenti. Il basso stipendio non stimola gli insegnanti a dedicarsi a tempo pieno alla professione e per questo in genere essi svolgono anche un'altra attività, cosa che porta l'opinione pubblica a vedere l'insegnamento come un lavoro part-time. In realtà, l'insegnante lavora isolato nella sua classe, senza alcun tipo di collaborazione con gli altri docenti e stretto in una gerarchia di ruoli.

Tra la fine del XIX secolo e la prima metà del XX secolo prendono il via alcuni movimenti pedagogici che contribuiscono notevolmente alla definizione della professione del maestro, soprattutto perché questo professionista viene scardinato dal posto centrale, che gli era stato attribuito fino ad allora nei processi apprenditivi, a favore degli allievi, vero centro dell'azione educativa. John Dewey è il primo esponente di tale cambiamento che ha condotto, poi, alla nascita dell'attivismo pedagogico, che vanta tra gli esponenti Claparède, Decroly, Binet. Gli studi di Dewey lo portano ad attribuire notevole importanza all'esperienza e all'ambiente in cui si apprende: si impara facendo e la scuola deve adattarsi a questo, escludendo dall'insegnamento la *routine* perché l'educazione è una continua ricostruzione e riorganizzazione dell'esperienza<sup>141</sup>. Dewey reputa che la vera educazione deriva dalla partecipazione dell'allievo e, per questo motivo, la scuola è un processo di vita in cui vengono sollecitate e valorizzate le potenzialità degli allievi, allo scopo di raggiungere un reale progresso sociale. Si tratta di un'educazione attiva, in cui assumono importanza le attività pratiche per lo sviluppo dell'intelligenza, del linguaggio e della riflessione<sup>142</sup>.

Dal pensiero di Dewey si sono sviluppate le "scuole nuove": si tratta di realtà educative e scolastiche che coniugano le scienze, come la medicina, all'insegnamento, inteso come vocazione o arte. Il risultato è anch'esso una scienza che conduce ad una scuola dove non si applica il programma ministeriale, ma si

---

<sup>141</sup> DEWEY J. (1899), *Scuola e società*, trad. it. di Ernesto Codignola e Lamberto Borghi, La Nuova Italia, Firenze, 1993

<sup>142</sup> DEWEY J. (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1999

agisce una programmazione creata secondo le reali possibilità degli allievi e del contesto. Queste scuole conducono a importanti cambiamenti a livello metodologico, contenutistico e organizzativo nella scuola e, di conseguenza, anche nei compiti e nelle funzioni dell'insegnante. Ad esempio, Maria Montessori affronta la situazione degli insegnanti e il loro ruolo nell'istruzione, considerando il problema all'interno della questione femminile: nel Congresso pedagogico di Napoli del 1902, li definisce "proletariato culturale". Negli anni successivi si occupa anche della loro formazione, in qualità di docente di Antropologia presso il Corso di perfezionamento universitario per maestri, nonché presso l'Istituto Superiore di Magistero femminile. Come scrive nel *Metodo*<sup>143</sup>, nell'ambiente scolastico organizzato secondo criteri e materiali montessoriani, è necessario un nuovo modo di essere "maestro" o "maestra" che implica non solo di rivederne cultura e comportamenti, bensì trasformare radicalmente il proprio modo di essere. La Montessori, nel descrivere il maestro, si rifà alla metafora del contadino: «Io cominciai la mia opera come un contadino che avesse messa da parte una buona semenza di grano, e al quale fosse stato offerto un campo di terra feconda, per seminarvi liberamente. Ma non fu così. Appena mossi le zolle di quella terra io vidi oro invece di grano, le zolle nascondevano un prezioso tesoro. Io non ero il contadino che avevo creduto di essere: io ero piuttosto come lo sciocco Aladino che aveva tra le mani senza saperlo una chiave capace di aprire i tesori nascosti»<sup>144</sup>. Per maestro non si intende il creatore, il contadino che semina, ma il fortunato Aladino che scopre un tesoro nascosto nella profondità della terra: l'insegnante deve conoscere e vivere l'infanzia e deve imparare dai bambini «i mezzi e la via per la propria educazione; cioè imparerà dal fanciullo a perfezionarsi come educatore»<sup>145</sup>.

---

<sup>143</sup> MONTESSORI M. (1909), *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei Bambini* Roma, Edizione critica Opera Nazionale Montessori, 2000

<sup>144</sup> MONTESSORI M., *Una data famosa nella storia della pedagogia: 6 gennaio 1907*, in M. Pignatari (1967), *Maria Montessori cittadina del mondo*, Roma, Comitato Italiano dell'OMEPE (Organizzazione Mondiale educazione Prescolastica), p.116.

<sup>145</sup> L'idea montessoriana di insegnante unisce la scienza, cioè i saperi e le conoscenze, allo spirito missionario, al coinvolgimento del maestro nella sua professione intesa come missione di vita. Nel *Metodo*, infatti, scrive che il maestro non deve tanto acquisire i risultati delle scienze, ma deve farsi scienziato: scienziato è «colui che nell'esperimento ha sentito un mezzo conducente a indagare le profonde verità della vita, a sollevare un qualche velo dei suoi affascinanti segreti: e che in tale indagine ha sentito nascere dentro sé un amore così passionale pei misteri della natura, da dimenticare se stesso. Lo scienziato non è il maneggiatore di strumenti – è il religioso della natura» ([1909],

Anche Giuseppe Lombardo Radice, nella sua opera del 1913<sup>146</sup>, propone come modello il maestro della “Scuola Serena”. Dopo aver vissuto la realtà di una scuola noiosa e pesante, in cui l’insegnante parla alla stessa maniera con dodici o con quaranta alunni, che non ammette di essere interrotto o che gli vengano poste delle domande per continuare a seguire il programma ministeriale rielabora questa figura professionale nel suo nuovo modello di scuola. Qui il maestro, che senza dubbio è molto colto, si prepara casa e si aggiorna attraverso continue letture, fa lezione non secondo il passato ma secondo il cuore e con la collaborazione degli alunni, attraverso il dialogo con loro. Il maestro va a portare la vita nella scuola, come fanno i bambini portando la loro esperienza.

La Riforma Gentile, sostenuta dagli idealisti, ribadisce la necessità di una più valida e prolungata formazione dei giovani con lo scopo di creare, anche attraverso la selezione, una élite culturale che va a costituire la futura classe dirigente. Per far questo è necessaria una riqualificazione degli insegnanti: a loro viene data più libertà, ma l’Italia è ancora lontana dalle nuove conoscenze in campo pedagogico. Il suo compito si riduce a trasferire, utilizzando la comunicazione verbale, il proprio sapere al discente, che, per il semplice fatto di ascoltare, poteva imparare. Il rapporto docente-discente è basato sull’intuizione e sulla creatività dell’insegnante, da una parte, e la disciplina e la memorizzazione dei contenuti dello studente, dall’altra.

L’attuale concezione di insegnante come professionista dell’educazione si sviluppa a partire dal secondo dopoguerra, quando il movimento pedagogico dell’attivismo, fondato da Dewey negli Stati Uniti, unito a quello delle “scuole nuove” e ai recenti studi psicologici, conducono a notevoli cambiamenti nell’istituzione scolastica. Alla caduta del regime fascista l’inadeguatezza degli insegnanti ripropone l’esigenza di una formazione professionale, la necessità di introdurre periodi di tirocinio e di organizzare corsi di aggiornamento in servizio. Nasce però un movimento contrario a qualsiasi progetto di rinnovamento, vedendo in esso un aggravio al lavoro e talora un

---

Roma, Edizione critica Opera Nazionale Montessori, 2000, p. 87). Vedi anche M. Montessori, *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all’educazione infantile nelle case dei Bambini*

<sup>146</sup> LOMBARDO RADICE G. (1913), *Lezioni di Didattica e ricordi di esperienza magistrale*, S.A. Edizioni Remo Sandron, Firenze 1946

ostacolo alla possibilità di coltivare altre aspirazioni e interessi<sup>147</sup>. Questa situazione si prolunga per un lungo periodo, anche se moti di insofferenza ad una prassi ritenuta obsoleta e scarsamente efficace cominciano a serpeggiare tra alcuni docenti che avevano percepito l'importanza, ai fini dell'apprendimento dei discenti, di alcuni fattori su cui la psicologia dell'educazione aveva posto l'accento: il ruolo della motivazione, legata agli interessi e ai bisogni dei soggetti; l'importanza del *learning by doing* (l'imparare facendo); il valore dell'interazione affettiva tra gli individui. Tutto ciò impone l'urgenza di un rinnovamento della didattica e la creazione di una nuova scuola intesa come comunità di apprendimento.

Specialmente a partire dagli anni Sessanta, sono avviate riforme sostanziali nell'ambito dell'educazione e dell'istruzione. Per quanto riguarda la scuola, nel 1962 viene istituita la scuola media unificata, provocando un dibattito sull'educazione e sulle nuove strategie didattiche; inoltre, si passa da una struttura organizzativa e gestionale gerarchica ad una "comunità scolastica", in cui tutti gli attori dei processi di istruzione, come insegnanti, dirigente, genitori, allievi, partecipano alla vita della scuola. L'insegnante diventa il centro della rete di rapporti e relazioni che caratterizza la scuola e viene innescato un processo di professionalizzazione di questo mestiere, legata indissolubilmente alla cooperazione e alla rottura con la mera applicazione dei dettami ministeriali<sup>148</sup>.

Lo Stato risponde alla richiesta di formazione e di riqualificazione degli insegnanti istituendo corsi abilitanti, con lo scopo di garantire la competenza culturale e professionale necessaria per l'insegnamento, ma la mancanza di personale adeguato a condurre tali corsi porta i partecipanti all'autogestione, che è sfociata talora nella trattazione di argomenti non rilevanti. Inoltre, vengono ammessi all'insegnamento individui non sempre provvisti di una adeguata qualificazione.

La legge 30 luglio 1973, n. 477, rompe la tradizionale concezione del mestiere dell'insegnante a favore di un processo di professionalizzazione di questa figura. Tra le varie novità possiamo ricordare:

- a. la separazione dal ruolo generico di impiegati statali;

---

<sup>147</sup> SANTONI RUGIO A. (2006), *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma, p. 159

<sup>148</sup> *ibidem*

- b. la libertà di insegnamento, ovvero la loro autonomia didattica e libera espressione culturale;
- c. l'obbligo della preparazione universitaria per tutti i docenti;
- d. la formazione in servizio;
- e. la valutazione collegiale del personale dopo il reclutamento iniziale<sup>149</sup>.

Si passa, quindi, da un'idea di una professione vocazionale, intesa come una sorta di missione intrapresa da chi possiede per natura determinate doti (come la pazienza, l'amore per i bambini, l'entusiasmo, l'ottimismo) e che si realizza nella gestione del rapporto con gli alunni, ad una idea di insegnante-professionista dell'educazione, un progettista della formazione che unisce nel suo mestiere competenze disciplinari, creative e metodologico-didattiche<sup>150</sup>.

Purtroppo dare una definizione della professione dell'insegnante è un compito arduo, in particolare se ci riferiamo al contesto attuale. Il ruolo degli insegnanti nella scuola della Società della Conoscenza sta subendo innumerevoli cambiamenti, dovuti alle nuove esigenze formative a cui la scuola non sa dare risposta. La società odierna impone continui rinnovamenti, non limitati all'aula o all'orario delle lezioni, e la figura dell'insegnante deve adattarsi e rinnovarsi per favorire lo sviluppo della scuola e di un'istruzione di qualità.

In questi ultimi anni una serie di interventi legislativi, il lavoro di gruppi di ricerca e di sperimentazione hanno tentato di far adeguare la scuola e gli insegnanti alle esigenze di una società in rapida evoluzione, di studenti che necessitano di acquisire conoscenze e abilità spendibili nella vita futura, di ricevere strumenti con cui continuare a rinnovarsi e ad adattarsi ad un mondo la cui evoluzione non è sempre prevedibile.

Il docente della scuola di oggi deve sapere e saper insegnare: per questo, è necessaria una formazione culturale specifica unita a quella didattica. Inoltre, deve sapersi relazionare e dialogare con i soggetti interni ed esterni alla scuola, in collegamento con la più comunità in cui essa è inserita. L'insegnante deve essere consapevole dei valori che trasmette, in modo implicito, veicolati attraverso i personali comportamenti e atteggiamenti. Deve saper controllare non solo il risultato del suo

---

<sup>149</sup> GRION V. (2008), *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Carocci, Roma, p. 30

<sup>150</sup> GRION V. (2008), op. cit, p. 32-34; A. Santoni Rugiu (2006), op. cit., p. 182

operato con gli allievi, ma anche il processo attivato in ogni sua fase, per migliorarne la qualità, in un continuo lavoro di ricerca e di azione. Tutto ciò gli impone però anche un lavoro di aggiornamento continuo, gli richiede flessibilità, acquisizione di abilità nell'autovalutarsi e possesso di spirito critico.

## ***2- Le competenze dell'insegnante.***

### **2.1 - Le normative europee.**

Nell'Unione Europea il *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) ha sviluppato fin dagli anni Novanta diverse ricerche e approfondimenti sulla professionalità degli insegnanti. Un pregio delle ricerche CERI è sicuramente quello di aver collegato lo sviluppo di questa figura al settore economico, in collaborazione con l'OECD, mettendo in luce la complessità e la variabilità della professione dell'insegnante, articolata in cinque dimensioni (disciplinare, didattica, riflessivo-relazionale, etica e gestionale). Purtroppo, come evidenzia Grion<sup>151</sup>, un'importante critica avanzata a questo modello è quella di aver dimenticato le dimensioni collaborativa e di sviluppo continuo di questa figura. Nonostante questo, «il rapporto finale delle discussioni nazionali sullo schema presentato inizialmente dall'OCSE/CERI contempla un maggior numero di dimensioni, ma soprattutto offre un'immagine realistica dell'insegnante che si affaccia alla scuola del XXI secolo, una figura di insegnante le cui dimensioni caratterizzanti sono anche quella dell'impegno, forza motrice della sua attività, della capacità di voler bene ai ragazzi e di sapersi continuamente adeguare al futuro, delle capacità di applicare diverse tecniche e tecnologie didattiche, dell'improvvisazione, della collaborazione, della riflessione, dell'aggiornamento e autoformazione continui, della responsabilità sociale»<sup>152</sup>.

Successivamente, l'OCSE/CERI elenca quegli che sono gli elementi della professionalità del docente della società attuale, ovvero: le competenze; il *know-how*

---

<sup>151</sup> GRION V., op. cit., p. 44-47

<sup>152</sup> Ivi, p. 45



pedagogico; la comprensione della tecnologia; la collaborazione con l'organizzazione; la flessibilità; la mobilità; l'apertura<sup>153</sup>.

Nell'anno 2000, la Commissione europea delinea, nella Strategia di Lisbona, gli obiettivi per il decennio, tra cui quello di rendere l'Europa una potenza mondiale a livello economico ma anche nei sistemi educativi e formativi. Per la realizzazione degli obiettivi europei, gli insegnanti hanno un ruolo fondamentale, anzi, sono definiti come «gli attori dei processi di cambiamento determinandone l'evoluzione e le modalità di realizzazione delle riforme che possono rendere l'Unione Europea la migliore economia “guidata dalla conoscenza”, dal 2010 nel mondo»<sup>154</sup>. Il documento, a partire da alcune riflessioni, individua quelle che dovrebbero essere le competenze dell'insegnante, sottolineando l'importanza e la necessità di una formazione di alto livello, in collaborazione tra scuola e università, affinché gli insegnanti interiorizzino competenze di ricerca e possano apprendere a riflettere sulle proprie prassi.

I principi comuni su cui dovrebbe basarsi la professione dell'insegnante sono i seguenti:

- deve essere altamente qualificata, per sviluppare le competenze didattiche e poter usufruire di alcune opportunità di progressione; la formazione deve essere multidisciplinare e includere elementi disciplinari, pedagogici e didattici;
- deve collocarsi nella cornice del *long life learning*, per potersi aggiornare continuamente e garantire processi di innovazione, nonché per garantire una continua ricerca ed attualizzazione delle proprie pratiche;
- deve essere «una professione mobile»<sup>155</sup>, cioè la mobilità all'interno della formazione dell'insegnante dovrebbe essere una componente centrale; per mobilità si intende, inoltre, la possibilità di spostarsi tra livelli e professionalità educative;

---

<sup>153</sup> Cfr OCSE/CERI (a cura di), *Analisi delle pratiche dell'istruzione*, Armando, Roma (1998); V. Grion (2008), op. cit.,

<sup>154</sup> COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2005), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, consultato alla pagina [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)

<sup>155</sup> ibidem

- deve basarsi sulla partnership tra l'università, il territorio, le agenzie formative che, collaborando insieme, possono offrire percorsi di alta qualità che permettano all'insegnante di imparare a riflettere sulle proprie pratiche.

Dopo aver premesso queste condizioni, la Commissione elenca le competenze chiave dell'insegnante, ovvero:

1. *lavorare con gli altri*, perché l'insegnante ha a che fare con bambini e ragazzi e deve promuovere la loro crescita e inclusione sociale, riconoscendo e valorizzando la loro diversità;
2. *lavorare con la conoscenza*, la tecnologia e l'informazione, affinché essi siano dotati di capacità di analisi, validazione, riflessione e trasmissione della conoscenza per poter affrontare la realtà complessa e per poter trasmettere la capacità di ricerca e riflessione anche ai loro allievi;
3. *lavorare con e nella società*, per insegnare agli allievi che sono tutti cittadini europei, per promuovere la mobilità e la cooperazione, nel rispetto delle differenze locali.

Sempre nel 2005, l'OCSE pubblica lo scritto *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers* in cui evidenzia l'importanza degli insegnanti e delle politiche educative, oltre che individuare le implicazioni nelle politiche educative dei diversi Paesi componenti l'Unione Europea. Anche in questo scritto tratta la professionalità degli insegnanti e indica che «come risorse più importanti della scuola, gli insegnanti sono centrali negli sforzi di miglioramento della scuola. Migliorare l'efficienza e l'equità della scuola dipende, in larga misura, dall'assicurare che le persone competenti vogliano lavorare come insegnanti, che il loro insegnamento è di alta qualità e che tutti gli studenti abbiano accesso ad insegnamenti di alta qualità»<sup>156</sup>. Inoltre viene esplicitato che, poichè le richieste della società alla scuola sono sempre più complesse, poiché si chiede alla scuola di trattare moltissimi problemi, come la questione di genere, la multiculturalità, la coesione sociale, le nuove tecnologie, i problemi di apprendimento e di stare al passo con gli

---

<sup>156</sup> OCSE (2005), *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, OECD Publishing, Paris, p. 7 (cit. Originale: «As the most significant resource in schools, teachers are central to school improvement efforts. Improving the efficiency and equity of schooling depends, in large measure, on ensuring that competent people want to work as teachers, that their teaching is of high quality, and that all students have access to high quality teaching»)

innumerevoli cambiamenti dei saperi, «gli insegnanti hanno bisogno di poter preparare gli studenti per una società ed un'economia in cui ci si aspetta che siano essi stessi studenti, capaci e motivati di continuare ad imparare lungo tutta la vita»<sup>157</sup>. Nella stessa relazione, inoltre, vengono riconfermate le diverse sfaccettature del profilo professionale degli insegnanti, come indicato precedentemente, ovvero i saperi della disciplina, i saper-fare pedagogici, la capacità di lavorare con colleghi ed allievi e la capacità di formarsi continuamente<sup>158</sup>. Si sottolinea che quella dell'insegnante è una professione dura, impegnativa, che implica criteri selettivi per il reclutamento e per l'ammissione alla formazione di base, ma anche percorsi di valutazione durante la carriera per migliorare e valorizzare l'insegnamento efficace. Come viene ribadito anche da Grion, però, in questo scritto emerge un «elemento di novità per quanto riguarda il profilo, che viene presentato come un costrutto non più astratto e universale, ma legato a caratteristiche, esperienze, interessi personali dei diversi insegnanti»<sup>159</sup>. Tale elemento consiste nel legare il profilo di competenze dell'insegnante agli obiettivi di apprendimento degli studenti, oltre che fornire dei modelli professionali e una comprensione condivisa di ciò che è un insegnante completo<sup>160</sup>.

Nel 2007 la Commissione delle Comunità europee emette un altro documento, *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio. Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*<sup>161</sup> [SEC(2007) 931, SEC(2007) 933]. Qui viene dato uno sguardo d'insieme ai sistemi di formazione degli insegnanti dei vari Paesi europei e vengono indicate diverse problematiche, in particolare relative al distacco tra la formazione e il territorio. Come nei documenti precedenti, viene data molta importanza alla formazione pedagogica, all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, alla mobilità di docenti e studenti e al partenariato fra gli enti.

---

<sup>157</sup> Ibidem (cit. originale: «*Teachers need to be capable of preparing students for a society and an economy in which they will be expected to be self-directed learners, able and motivated to keep learning over a lifetime*»)

<sup>158</sup> Ivi, p. 11

<sup>159</sup> GRION V. (2008), op. cit., pag. 46

<sup>160</sup> OCSE (2005), op. Cit., p. 11

<sup>161</sup> COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2007), *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio. Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*<sup>161</sup> [SEC(2007) 931, SEC(2007) 933].

Anche in questo caso, vengono date delle indicazioni chiave su quelle che dovrebbero essere le competenze dell'insegnante, dando una particolare enfasi alle capacità creative, di riflessione, di pensiero critico e di valutazione. I saperi che l'insegnante dovrebbe possedere sono:

- «identificare le esigenze specifiche di ciascun discente e rispondere a queste esigenze con un'ampia gamma di strategie educative;
- sostenere lo sviluppo dei giovani affinché diventino discenti pienamente autonomi in tutto l'arco della vita;
- aiutare i giovani ad acquisire le competenze elencate nel Quadro comune europeo di riferimento sulle competenze;
- lavorare in contesti multiculturali (compresa la capacità di comprendere il valore della diversità e il rispetto per la differenza);
- lavorare in stretta collaborazione con colleghi, genitori e la comunità in senso lato;
- acquisire, sviluppare e utilizzare competenze manageriali»<sup>162</sup>.

Recentemente, in occasione della nuova strategia di Lisbona, con orizzonte temporale 2020, la Commissione europea ha elaborato nuovi documenti in cui emerge con forza il ruolo chiave degli insegnanti nello sviluppo europeo. Viene data una grande importanza soprattutto all'istruzione e alla formazione professionale (IFP) e viene ribadita ancora la centralità della mobilità nella formazione. Gli insegnanti hanno un ruolo fondamentale nella promozione della formazione. Viene infatti scritto: «gli insegnanti e i formatori svolgono un ruolo essenziale per la modernizzazione dell'IFP: le modalità di assunzione, lo sviluppo professionale e il loro status sociale meritano dunque un'attenzione particolare. Come emerge dalla presente comunicazione, un futuro foriero di cambiamenti come quello che ci attende comporta sfide per gli insegnanti e formatori attivi nell'IFP: si tratta di sfide attinenti alle nuove pedagogie, alla messa a punto dei programmi di studio, alla garanzia della qualità nonché ai compiti di gestione e amministrativi. I ruoli degli insegnanti e dei formatori hanno molto in comune: il formatore attivo nel mondo del lavoro deve acquisire maggiori competenze pedagogiche e svolgere un ruolo di

---

<sup>162</sup> Ivi, p. 14

sostegno e guida, mentre l'insegnante in ambito scolastico deve possedere una buona comprensione delle prassi di lavoro, analoghe a quelle adottate dai formatori. Tale convergenza dovrebbe trovare un riscontro nelle strategie di reclutamento e in un costante perfezionamento delle attitudini e competenze, le quali devono poi essere convalidate e rispecchiate nel loro status professionale»<sup>163</sup>.

## 2.2 – La competenza dell'insegnante.

A partire da diverse concezioni del costrutto di competenza, vari autori si sono concentrati nel descrivere la competenza che caratterizza la professione dell'insegnante. Già circa vent'anni fa, l'OECD sosteneva l'esigenza di identificare le conoscenze e le competenze necessarie agli insegnanti e di sistamarle in un profilo, ovvero in un repertorio che comprendesse anche tecniche e metodologie didattiche. Più volte, il risultato ha mostrato uno spettro di abilità, conoscenze e atteggiamenti che concorrono e si integrano per colmare le diverse sfaccettature della Professione. Margiotta ha sintetizzato in cinque categorie, definite «dimensioni», gli ambiti di conoscenza e capacità che devono essere sviluppati per poter diventare insegnanti di qualità<sup>164</sup>.

La prima dimensione è quella delle competenze disciplinari: l'insegnante deve possedere la padronanza dei contenuti, dei nuclei concettuali e dei metodi specifici della disciplina che deve insegnare. È fondamentale avere conoscenze psicopedagogiche riguardo il comportamento e l'apprendimento, in modo tale da poter cogliere le necessità degli studenti, soprattutto in relazione al contesto culturale, familiare e sociale di partenza. La seconda dimensione è quella delle competenze didattiche: è necessario far propri i metodi di insegnamento che, attraverso una buona progettazione, facilitino l'apprendimento nell'allievo. Il docente deve mostrarsi aperto al cambiamento e flessibile: non cadere nella *routine*, ma essere aperto al cambiamento e ad un'evoluzione della propria disciplina, a partire dai

---

<sup>163</sup> COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSIGLIO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO E AL COMITATO DELLE REGIONI (2010), *Un nuovo slancio per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale a sostegno della strategia Europa 2020*

<sup>164</sup> MARGIOTTA U. (1999), *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*, Roma, Armando Editore, 1999

propri allievi o da proprie riflessioni. La terza dimensione è quella delle competenze autoriflessive, per essere in grado di monitorare e valutare costantemente il proprio operato, le proprie conoscenze e le proprie modalità di insegnamento. La quarta dimensione è quella delle competenze empatico-relazionali: l'insegnante deve relazionarsi con i propri studenti, instaurare rapporti affettivi che conducano al pieno riconoscimento del valore dell'altro e fare attenzione a raggiungere traguardi sociali e affettivo-relazionali, oltre che cognitivi. Per questo, deve dar fiducia alle potenzialità degli allievi, creando un clima positivo in classe, dimostrando desiderio e piacere di insegnare. Inoltre, deve saper dialogare e collaborare anche con gli altri insegnanti, la famiglia e l'extrascuola. La quinta dimensione è quella delle competenze gestionali: l'insegnante deve essere in grado di riuscire a svolgere con responsabilità la propria professione, avendo presenti le prerogative e le finalità del ruolo dell'insegnante sia nella classe che nei diversi contesti dell'organizzazione scolastica.

Anche Galliani tratta il problema della competenza dell'insegnante<sup>165</sup>. Egli, a partire da un'idea di docente come un professionista che fornisce un servizio educativo sulla base di competenze specialistiche e di vocazione all'impegno sociale, sottolinea che è il «ruolo docente» che caratterizza la professione dell'insegnante, che si compone delle liste di attività che esso deve compiere, liste che comprendono e azioni da svolgere in un preciso contesto e all'interno di determinate relazioni. La struttura della professione, che fa parte del ruolo docente, si compone di diversi aspetti che vanno «dalle teorie dell'insegnamento e dalle tecniche didattiche, dai curricoli formativi, dai codici deontologici, dai sistemi di valutazione-certificazione-sviluppo delle esperienze e delle competenze, dalla condizione sociale dell'insegnante e dalla sua rappresentazione soggettiva, oggettiva e ideale»<sup>166</sup>.

A partire dall'idea di competenza come *skill in context*, cioè dipendente dall'azione del soggetto in un determinato contesto lavorativo, sociale e culturale e dalle dinamiche dello sviluppo dell'azione stessa, nella professione dell'insegnante vanno

---

<sup>165</sup> Galliani L. (2001), *Un curriculum universitario di qualità per un insegnante di qualità*, in Galliani L., Felisatti E. (2001), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, PensaMultimedia, Lecce 2001, p. 17-50

<sup>166</sup> Ivi, p. 22

distinti due livelli di competenza. Infatti, si tratta di una «visione integrata delle competenze»<sup>167</sup> dove da una parte vi sono:

- a. le conoscenze e le abilità di base;
- b. i saperi e le tecniche professionalizzanti;
- c. le capacità relazionali e decisionali di natura trasversale.

Dall'altra parte, poi, bisogna distinguere tra:

- a. le competenze acquisibili attraverso un percorso formativo *off the job* come la preparazione universitaria;
- b. le competenze acquisibili attraverso un percorso di specializzazione e di tirocinio come *action learning*;
- c. le competenze acquisibili attraverso un percorso di *learning organization* in cui «la riflessione sull'esperienza conduce alla “competenza esperta”, manifestabile solo con prestazioni *on the job*, e al suo sviluppo durante la carriera (*in service training*)»<sup>168</sup>.

Galliani approfondisce quella che viene chiamata «competenza didattica, che qualifica l'insegnamento in quanto “organizzazione delle azioni formative” di mediazione linguistico-tecnologica sull'oggetto culturale (saperi disciplinari) e di negoziazione comunicativo-relazionale sul soggetto in apprendimento (allievo in età evolutiva)»<sup>169</sup>. Questa abilità non si esaurisce nella capacità di comunicare efficacemente con gli studenti perché è caricata dall'intenzionalità educativa e progettuale dell'insegnante. «Azione insegnativa e azione comunicativa, dunque, non coincidono [...] e pertanto la “competenza didattica” condivide con altre professionalità centrate sulle relazioni interpersonali le “abilità comunicative”, ma è diversamente determinata dalle conoscenze dichiarative e procedurali per analizzare bisogni educativi, per progettare percorsi formativi, per costruire materiali didattici, per valutare modi e risultati degli apprendimenti in diversi contesti organizzativi»<sup>170</sup>. La competenza didattica è il «vettore» che dà un senso alle conoscenze disciplinari che l'insegnante trasmette ai propri allievi. Infatti, ogni sapere deve essere insegnato

---

<sup>167</sup> Ivi, p. 21

<sup>168</sup> Ibidem

<sup>169</sup> Ivi, p. 24

<sup>170</sup> Ivi, p. 25

come *corpus* organizzato di conoscenze-metodi-tecniche, per una determinata fascia di allievi individuati nel loro sviluppo cognitivo-affettivo. Non si tratta, perciò, di “trasmissione del sapere”, ma di «ricerca scientifica applicata all’insegnamento delle discipline, a partire non solo dalla loro originalità epistemologica e linguistica ma anche dalla loro funzionalizzazione a identificare compiti o problemi a cui dare risposte “mediante un’azione efficace”. Questa, infatti, è la concezione più completa di competenza, come attivazione di tutte le risorse cognitive (potenziale biologico, conoscenze, procedure) per agire nella situazione problematica con il massimo di pertinenza alla specificità del contesto»<sup>171</sup>.

La competenza dell’insegnante va però contestualizzata all’interno dell’attuale contesto della società post-industriale. Non bisogna dimenticare che le informazioni mutano velocemente, che in fretta le scoperte diventano obsolete e che sono necessari frequenti e continui processi di ricerca, per potersi riadattarsi alla società che si ridefinisce. Non basta, quindi, possedere le conoscenze: bisogna anche apprendere ad apprenderle, queste conoscenze. Felisatti, nell’immagine che fornisce dell’«insegnante in ricerca»<sup>172</sup>, inserisce pienamente questa figura professionale nell’epoca del *long life learning* e specificando che, per essere un soggetto competente, «l’insegnante non può esercitare efficacemente i suoi compiti se non è:

- a. soggetto in continua autoformazione, vale a dire in grado di articolare e ammodernare il proprio bagaglio culturale e professionale, per poter esercitare in pieno la sua funzione insegnativa in un attento e costante rapporto con le modificazioni culturali, tecnico-scientifiche e socio-ambientali [...];
- b. figura strategica, in grado di operare una “mediazione educativa” all’interno del sistema scuola e nei rapporti fra quest’ultimo e gli altri sistemi complessi (socio-culturale, istituzionale, politico-economico...) con i quali è indispensabile interagire al fine di predisporre negli alunni adeguate competenze di base spendibili durante tutto il corso della vita»<sup>173</sup>.

---

<sup>171</sup> ibidem

<sup>172</sup> Felisatti E. (2001), *Progettualità, Ricerca e Sperimentazione nella Scuola Autonoma. Strumenti e materiali di lavoro per l’insegnante ricercatore*, PensaMultimedia, Lecce

<sup>173</sup> Ivi, p. 57-58



La competenza dell'insegnante emerge, secondo questa visione, dall'unione di tre elementi: il campo biografico, cioè le esperienze di vita; il campo della formazione, ovvero delle occasioni formative affrontate; il campo dell'esperienza, all'interno del quale si sviluppano quelle che sono le specifiche competenze del professionista insegnante. Secondo tale impostazione, «la professionalità del docente diviene la risultante di processi che implicano una visione complessiva del soggetto in quanto persona, identificato quindi nelle sue diverse componenti di crescita e nelle sue matrici di sviluppo, non solo per gli aspetti connessi al prodotto professionale, ma anche per quelli concernenti l'autorealizzazione etico-sociale e relazionale»<sup>174</sup>. In particolare, le caratteristiche della competenza dell'insegnante sono:

- a. una dimensione sociale, perché la competenza si esprime in un determinato gruppo sociale con determinati valori e criteri organizzativi;
- b. una dimensione polimorfa, che permette alla stessa competenza di esplicitarsi in diversi contesti e situazioni e che la rende trasversale, complementare, implicita;
- c. una dimensione contestuale, perché la sua realizzazione dipende dal contesto in cui si svolge;
- d. una dimensione dinamico-procedurale, perché ogni sequenza di azioni che determinano la competenza ha un inizio e una fine, dipende da determinate premesse e produce altri risultati;
- e. una dimensione cognitiva, che lega la performance alle elaborazioni mentali che una persona sa fare, nonché alle conoscenze che possiede<sup>175</sup>.

### ***3 - Concezioni dell'insegnante e del suo profilo di competenze.***

#### **3.1 - L'insegnante pratico.**

Nel volume *Dieci competenze per insegnare* del 2002, il sociologo Perrenoud tratta il mestiere dell'insegnante e propone una lista di competenze che devono disegnare la

---

<sup>174</sup> Ivi, p. 61

<sup>175</sup> Ivi, p. 62-63

sua professionalità all'interno della società post-industriale. Infatti, ai giorni nostri esiste un nuovo scenario in cui trovano spazio, per l'insegnante, aspetti della professione come «pratica riflessiva, professionalizzazione, lavoro di gruppo e per progetti, autonomia e responsabilità aumentate, pedagogie differenziate, centralità assegnata ai dispositivi e alle situazioni di apprendimento, sensibilità nei riguardi del sapere e della legislazione»<sup>176</sup>. Lo studioso, riferendosi alla velocità dei cambiamenti e alle multi sfaccettature da cui l'attuale società è caratterizzata, sottolinea subito che «questa analisi della natura e del funzionamento delle competenze è lungi dall'essere terminata. La perizia, il pensiero e le competenze degli insegnanti costituiscono l'oggetto di numerosi lavori, ispirati all'ergonomia e all'antropologia cognitiva, alla psicologia e alla sociologia del lavoro, all'analisi delle pratiche didattiche»<sup>177</sup>. Perrenoud, inoltre, sottolinea come la sua trattazione del mestiere dell'insegnante sia svolta in modo concreto, ancorandosi alle dichiarazioni della Comunità Europea, e abbia come obiettivo «mostrare delle competenze professionali, privilegiando quelle attualmente emergenti»<sup>178</sup> per diventare un testo di riferimento. Per questo l'autore elenca dieci «famiglie di competenze», ovvero dieci campi o domini di competenza ritenuti prioritari nello sviluppo della professione del docente.

La competenza, secondo Perrenoud, è la «capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte ad un certo tipo di situazioni»<sup>179</sup> ed è basata su quattro aspetti:

1. «le competenze non sono esse stesse dei saperi, dei saper-fare o delle attitudini, ma mobilitano, integrano, orchestrano tali risorse.
2. Questa mobilitazione è pertinente solo in situazione; ogni situazione costituisce un caso a sé stante, anche se può essere trattata per analogia con altre situazioni, già incontrate;
3. L'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, sottese da schemi di apprendimento<sup>180</sup>, quelli che permettono di determinare

---

<sup>176</sup> Perrenoud P.(2002), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, p. 9

<sup>177</sup> Ivi, p. 9-10

<sup>178</sup> ibidem

<sup>179</sup><sup>179</sup> Ivi, p. 14

<sup>180</sup> M. Altet (1996), *Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation: le savoir-analyser*, in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (a cura di), *Former*

(più o meno coscientemente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione.

4. Le competenze professionali si costruiscono, in formazione, ma anche secondo la navigazione quotidiana di un esperto, da una situazione di lavoro ad un'altra»<sup>181</sup>.

Lo studioso poi aggiunge che gli elementi che compongono la competenza sono tre, e cioè «i tipi di situazioni di cui essa dà una certa padronanza; le risorse che mobilita, saperi teorici e metodologici, attitudini, saper fare [...]; la natura degli schemi di pensiero che permettono la sollecitazione, la mobilitazione e l'orchestrazione di risorse pertinenti, in situazione complessa e in tempo reale»<sup>182</sup>. La competenza, quindi, è un costrutto situato, che si differenzia secondo l'attività, il contesto e la persona.

Le competenze dell'insegnante, individuate da Perrenoud, in realtà sono dei costrutti più complessi che contengono al loro interno competenze maggiori: si tratta di famiglie di competenze. Infatti, «si sa per esempio che gli insegnanti esperti hanno sviluppato una competenza molto preziosa, quella di percepire simultaneamente vari processi che si attuano nello stesso tempo nella stessa classe.<sup>183</sup> L'insegnante esperto "ha gli occhi anche alle spalle", è capace di cogliere l'essenziale di quel che si trama su più scene parallele, senza essere "sbalordito" o stressato da alcuna. Questa competenza non è affatto utile in se stessa, ma costituisce una risorsa indispensabile in un mestiere in cui più dinamiche si sviluppano costantemente in parallelo, anche in una pedagogia frontale e autoritaria. Questa competenza è mobilitata da numerose competenze più globali di gestione della classe (per esempio, saper prevedere e

---

*des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles competences?*, Bruxelles, De Boeck, p. 27-40; Perrenoud P. (1996), *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience* in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (a cura di), op. Cit., p. 181-208; Perrenoud P. (1998), *De la reflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*, Université de Genève, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation

<sup>181</sup> PERRENOUD P. (2002), op. cit., p. 14

<sup>182</sup> ibidem

<sup>183</sup> CARBONNEAU M., HÉTU J. C. (1996), *Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle* in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (a cura di), op. cit., p. 77-96; Durand M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF

prevenire l'agitazione) o di animazione di un'attività didattica (per esempio, saper individuare e coinvolgere gli alunni distratti o svogliati)»<sup>184</sup>.

Le dieci famiglie che Perrenoud individua, «risultato di una costruzione teorica connessa alla problematica del cambiamento»<sup>185</sup> e quindi segno di un mestiere in divenire e che si adatta continuamente alle richieste della società post-industriale, sono:

1. Organizzare e animare situazioni di apprendimento
2. Gestire la progressione degli apprendimenti
3. Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione
4. Coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro
5. Lavorare in gruppo
6. Partecipare alla gestione della scuola
7. Informare e coinvolgere i genitori
8. Servirsi delle nuove tecnologie
9. Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione
10. Gestire la propria formazione continua.

Nelle conclusioni, l'autore sottolinea che «nessuno può osservare e concettualizzare ugualmente tutte le sfaccettature del mestiere dell'insegnante, rappresentarsi con la stessa precisione e la stessa pertinenza tutte le competenze corrispondenti [...] nessun insegnante, nessun ricercatore percepisce la realtà complessa del mestiere esattamente come gli altri». Perrenoud descrive il mestiere dell'insegnante come un lavoro organico costruito dal reale, in primis, e poi da teorie pedagogiche; anche per questo, è un mestiere in divenire, in continuo adattamento, che si dota di competenze sempre più moderne ma che non sostituiscono quelle precedenti, bensì le inglobano, le migliorano, le portano ad un livello più alto. Molto spesso, secondo l'autore, si scontrano due concezioni su questa professione: una più classica, che preferisce che tutto rimanga immutato, che non si cambi perché "così fan tutti"; una più moderna, che vede il cambiamento e lo fa proprio.

Infine, Perrenoud tratta l'argomento della professionalizzazione dell'insegnante. «La professionalizzazione è una trasformazione strutturale che nessuno può

---

<sup>184</sup> Perrenoud, P. (2002), op. cit., p. 15

<sup>185</sup> Ivi, p. 18

padroneggiare da solo. Per questo non si decreta, anche se le leggi, gli statuti, le politiche educative possono favorire o frenare il processo. La qual cosa significa che la professionalizzazione di un mestiere è un'avventura collettiva, che però si gioca anche, in larga misura, attraverso le scelte personali degli insegnanti, i loro progetti, le loro strategie di formazione [...] la professionalizzazione non andrà avanti se non sarà apertamente favorita da politiche concertate riguardanti la formazione degli insegnanti, i loro incarichi, il loro modo di rendere conto del loro lavoro, lo statuto delle istituzioni scolastiche e dei gruppi pedagogici. Non andrà avanti se queste politiche non incontreranno atteggiamenti, progetti, investimenti di persone o di gruppi»<sup>186</sup>. L'idea di «avventura collettiva» è uno dei punti chiave della concezione dell'insegnante e dell'insegnamento, secondo Perrenoud: il sociologo infatti vuole evidenziare come questo sia un lavoro che si svolge in un team. Il lavoro di gruppo viene inteso non solo come una capacità necessaria<sup>187</sup>, ma anche come una condizione per evolvere il mestiere verso la professionalizzazione<sup>188</sup>. Lavorare in gruppo, però, non significa solamente lavorare con i propri colleghi insegnanti, ma anche con altri professionisti, ad esempio quelli afferenti al settore medico o al settore psicologico, con insegnanti specializzati, come quelli di sostegno, ma anche le famiglie degli alunni, i dirigenti delle scuole, i responsabili delle politiche e delle innovazioni legislative. Perrenoud distingue, a tal proposito, quattro tipi di gruppo, in funzione all'impegno che questo comporta. La tipologia che funziona maggiormente è quella chiamata «gruppo *stricto sensu* [...] al cui profitto ciascuno, volontariamente, aliena una parte della sua libertà professionale» per favorire la condivisione di risorse, idee, pratiche e alunni<sup>189</sup>.

Per concludere, la soluzione per attivare il processo di professionalizzazione degli insegnanti, perciò, è la consapevolezza del mutamento e l'attuazione di una formazione continua, di processi di autoformazione e di bilancio personale o di gruppo delle proprie competenze. Infatti, «la preoccupazione della loro formazione continua da parte degli interessati è uno degli indizi più sicuri di

---

<sup>186</sup> Ivi, p. 189-190

<sup>187</sup> Ivi, p. 85-100

<sup>188</sup> Ivi, p. 190

<sup>189</sup> Ivi, p. 86-87

professionalizzazione di un mestiere. Come l'attuazione di dispositivi che permettano a ciascuno di rendere conto del proprio lavoro ai suoi pari, almeno come ad una gerarchia»<sup>190</sup>.

### **3.2 - L'insegnante riflessivo.**

Nel 1983, Donald Schön - professore al Massachusetts Institute of Technology - scrive *The Reflexive Practitioner* che solo dieci anni dopo è stato tradotto nella nostra lingua.

Il sottotitolo *Per una nuova epistemologia della pratica professionale* è utile per orientare il lettore sul contenuto e sul taglio di questo resoconto di ricerche proposto. L'autore ha svolto attività di ricerca e consulenza in ambiti produttivi diversi dal mondo della scuola. Per questo, anche in questo lavoro non tiene presente in modo specifico l'ambito scolastico, ma le riflessioni che propone sono trasferibili ai processi organizzativi e alle azioni didattico-educative all'interno della scuola.

Riferendosi alle specifiche competenze professionali dei docenti e al loro non facile lavoro, Schön sottolinea che la «riflessione sull'azione mentre essa si svolge» può essere un modo efficace per attivare processi incrementativi dei livelli di consapevolezza, di decisionalità e di responsabilità professionale che oggi sono tra gli obiettivi più importanti dei percorsi di formazione e di crescita professionale. Per questo, l'opera di Schön viene sempre più segnalata anche per le iniziative di formazione in servizio dei docenti.

Secondo l'autore, il professionista riflessivo è colui che nell'agire professionale si pone come ricercatore, e attraverso tale atteggiamento accresce conoscenze e competenze riflettendo nel e sul suo agire professionale. In tal senso il professionista riflessivo rappresenta un'ipotesi, ma anche una sfida, per docenti e dirigenti che, nella realtà scolastica odierna, dovrebbero assumere questo profilo e questo stile operativo, ovvero di un professionista che riflette sull'azione mentre essa si svolge. Infatti, grazie all'autonomia degli istituti scolastici, dirigenti e docenti si considerano e si comportano non solo come utenti di conoscenze fornite dal centro, ma soprattutto come generatori di conoscenze, ovvero produttori di teorie, di ipotesi, di

---

<sup>190</sup> Ivi, p. 190

soluzioni organizzative non prefigurate, e non prefigurabili. Allo stesso modo, anche Bateson evidenzia che non ci si rende conto di quali siano i problemi se non dopo averli risolti<sup>191</sup>.

Nel suo scritto, Schön vuole promuovere il superamento della dicotomia tra la conoscenza forte, tipica della scienza e del sapere, e la conoscenza debole, legata all'abilità artistica, alla pratica e alla semplice opinione. Infatti, afferma che «molti dei problemi che preoccupano i ricercatori in ambiente accademico sono ugualmente importanti per i professionisti nel loro ruolo di indagatori riflessivi»<sup>192</sup>. Nel considerare l'intelligenza dell'azione, allarga il campo dei fenomeni cognitivi dal pensare consapevole all'intera sfera del comportamento umano. Ciò ha grandi conseguenze nella interpretazione dei fenomeni riguardanti l'apprendimento e la pratica professionale. In generale, infatti, l'esercizio di una professione, come anche quella dell'insegnante, è considerato - dal punto di vista di quello che Schön chiama «razionalità tecnica», una «soluzione strumentale di problemi resa rigorosa dall'applicazione di teorie e tecniche a base scientifica»<sup>193</sup>. Se la pratica professionale è usualmente concepita come una applicazione di soluzioni, precostituite in un sapere scientifico, ai problemi che vengono sottoposti al professionista, cioè il detentore di tale sapere, considerare l'intelligenza dell'azione

---

<sup>191</sup> BATESON G (1990), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi p. 293

<sup>192</sup> SCHON, D (1993), *Il professionista Riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, p. 18. In particolare, Schön descrive i processi di pensiero umani soffermandosi sull'importanza delle conoscenze tacite e delle operazioni intellettuali di interiorizzazione: «nella prassi delle prestazioni spontanee, intuitive, dell'agire quotidiano, ci dimostriamo intelligenti in modo peculiare. Spesso non riusciamo ad esprimere quello che sappiamo. [...] Il nostro conoscere è normalmente tacito, implicito nei nostri modelli di azione e nella nostra sensibilità per le cose delle quali ci occupiamo. Sembra corretto affermare che il nostro conoscere è *nella* nostra azione. Analogamente, l'attività lavorativa quotidiana del professionista si fonda sul tacito conoscere nell'azione. Ogni professionista competente riesce a riconoscere i fenomeni [...] per i quali non è in grado di fornire una descrizione ragionevolmente accurata o completa. Nella pratica quotidiana egli formula innumerevoli giudizi di qualità per i quali non è in grado di definire criteri adeguati e mostra capacità per le quali non è in grado di definire regole e procedure. Persino quando fa un uso consapevole di teorie e tecniche fondate sulla ricerca, dipenda da taciti riconoscimenti, giudizi, e azioni esperte. [...] Messo da parte il modello della Razionalità Tecnica, che ci porta a pensare alla pratica intelligente come a una applicazione della conoscenza a decisioni strumentali, non vi è alcunché di strano nell'idea che un certo tipo di attività cognitiva sia inerente all'azione intelligente. [...] Sebbene talvolta pensiamo prima di agire, è anche vero che in gran parte del comportamento spontaneo proprio della pratica esperta riveliamo un tipo di attività cognitiva che non deriva da una precedente operazione intellettuale»<sup>192</sup>.

<sup>193</sup> Ivi, p. 49

significa, invece, riconoscere al professionista e alle sue competenze uno status epistemologico autonomo ma non separato rispetto al sapere accademico. La distanza e l'autonomia del professionista dalla cultura accademica è rappresentata da Schön nel dilemma tra razionalità, cioè la fedeltà al sapere accademico, e la pertinenza, cioè l'aderenza alla situazione concreta<sup>194</sup>.

Considerare l'intelligenza dell'azione comporta anche l'allargamento del concetto di teoria, intesa come insieme di regole che, contemporaneamente, spiegano e fanno funzionare la realtà. Bisogna, infatti, portarla da una dimensione esplicita e formalizzata ad un'altra dimensione, implicita e tacita.<sup>195</sup>

L'alternativa, proposta da Schön, alla Razionalità Tecnica è la *reflection-in-action*: «[...] sia la gente comune sia i professionisti spesso riflettono su ciò che fanno, a volte persino mentre lo fanno. Stimolati dalla sorpresa, tornano a riflettere sull'azione e sul conoscere implicito nell'azione. [...] C'è qualche fenomeno enigmatico, problematico o interessante che l'individuo sta cercando di affrontare. Quando egli cerca di coglierne il senso, riflette anche sulle comprensioni implicite nella sua azione, che fa emergere, critica, ristrutturare, e incorpora nell'azione successiva»<sup>196</sup>.

L'autore descrive la riflessione nel corso dell'azione come un'alternanza più o meno continua tra il fare e il pensare, che dipende, in qualche modo, dalla "conversazione riflessiva con l'azione", altro concetto chiave del suo pensiero. «[A causa della complessità della situazione] le azioni del progettista tendono, fortunatamente o sfortunatamente, a produrre conseguenze diverse rispetto a quelle desiderate. Quando questo accade, il progettista può tener conto delle modificazioni non intenzionali che ha prodotto nella situazione generando nuovi apprezzamenti e comprensioni e

---

<sup>194</sup> «Molti professionisti hanno adottato questa risposta al dilemma fra rigore e pertinenza: ritagliano la situazione pratica al fine di renderla adeguata alla conoscenza professionale. [...] Oppure possono tentare di forzare la situazione in una maniera che si presti all'uso delle tecniche disponibili. [...] Tutte queste strategie comportano il pericolo di errate interpretazioni delle situazioni, o della loro manipolazione, per servire l'interesse del professionista a conservare la propria fiducia nei modelli e nelle tecniche standard» Ivi, p. 71-72

<sup>195</sup> Ciò ha consentito, tra l'altro, di sviluppare, nei lavori in collaborazione con Argyris, il concetto di *theory-in-use* che è fondamentale nella riflessione sull'apprendimento organizzativo. Vedi anche Schon D. A., Argyris C. (1974), *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco; Schon D. A., Argyris C. (1978), *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading (Mass.); Schön D.A., Argyris C. (1996), *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*, Addison-Wesley, Reading (Mass.)

<sup>196</sup> Schon D. A. (1993), op. cit., p. 76



operando nuove scelte. Egli modella la situazione in conformità con il proprio iniziale apprezzamento di essa, la situazione «replica», ed egli risponde alla replica impertinente della situazione. In un valido processo progettuale, tale conversazione con la situazione è riflessiva. Il professionista, riflettendo su tale replica, può trovare nella situazione nuovi significati che lo portano ad una nuova ristrutturazione. Così, egli giudica l'impostazione di un problema attraverso la qualità e la direzione della conversazione riflessiva cui detta impostazione conduce.. questo giudizio si basa, almeno in parte, sulla percezione delle potenzialità di coerenza e congruenza che egli è in grado di percepire attraverso l'ulteriore indagine»<sup>197</sup>.

Questi fenomeni sono particolarmente evidenti nelle professioni che hanno a che fare con "oggetti" che non possono essere completamente o immediatamente plasmati dall'uomo, e tra questi vi è quella dell'insegnante. Nel lavoro dell'insegnante, la realtà oppone una "resistenza", nel passaggio dal progetto all'esecuzione, alla volontà dell'uomo. Per questo, il rapporto con la situazione problematica è di tipo sperimentale e viene descritto come un processo conversazionale, un'alternarsi di domande e di risposte<sup>198</sup>.

Dallo scritto di Schön, la pratica diventa, quindi, una ricerca vera e propria nella quale le soluzioni vengono ipotizzate, sperimentate e valutate. Il professionista è uno sperimentatore che fa parte della situazione in cui deve intervenire e che cerca di comprenderla trasformandola in un'altra. Non si può però ignorare la resistenza al cambiamento: se non ci fosse, l'esperimento diventerebbe una profezia che si auto avvera e la «riflessione nel corso dell'azione dipende dall'esperienza della sorpresa. Quando una prestazione intuitiva, spontanea, non produce altro che risultati attesi, allora tendiamo a non rifletterci sopra»<sup>199</sup>. Invece, «quando qualcuno riflette nel

---

<sup>197</sup> «La situazione tipica della pratica non è né argilla da modellare a piacere né un oggetto di studio indipendente, autosufficiente, dal quale il ricercatore prenda le distanze. [...] Questi modella la situazione, ma in conversazione con essa, cosicché i propri modelli e apprezzamenti sono anch'essi foggiate dalla situazione. I fenomeni che egli cerca di capire sono in parte sue elaborazioni; egli è nella situazione che cerca di comprendere. [...] l'azione attraverso la quale egli verifica la sua ipotesi è anche una mossa attraverso la quale cerca di realizzare un cambiamento intenzionale nella situazione, e un'indagine attraverso la quale la esplora. Egli comprende la situazione cercando di modificarla, e considera i cambiamenti che ne risultano non come un difetto del metodo sperimentale ma come l'essenza del suo successo» Ivi, p. 155

<sup>198</sup> Ivi, p. 168-169

<sup>199</sup> Ivi, p. 82

corso dell'azione, diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica. Non dipende dalle categorie consolidate della teoria e della tecnica, ma costruisce una nuova teoria del caso unico. [...] Poiché la sua sperimentazione rappresenta una sorta di azione, l'implementazione è costruita nell'ambito dell'indagine»<sup>200</sup>.

Lo strumento principale che il professionista utilizza nella conversazione con la realtà, per esplorarne le potenzialità, è la metafora generativa, il «vedere come»: «quando le due cose viste come simili sono in origine assai differenti l'una dall'altra, ricadendo in quelli che usualmente sono considerati differenti domini di esperienza, allora il vedere come assume una forma che definisco «metafora generativa». In questa forma il vedere come può assumere un ruolo cruciale nell'invenzione e nella progettazione»<sup>201</sup>. Il professionista agisce vedendo la situazione come qualcosa che è già presente nel suo repertorio; la situazione consueta funge da precedente, da esempio, che consente di mettere in relazione l'esperienza passata al caso presente. Nello stesso tempo, tale relazione non è rigida, deterministica, ma ha una natura sufficientemente fluida da non trasformare un esempio da cui trarre stimolo in un modello da riprodurre. È la capacità di "vedere come" che permette di trattare i problemi unici che non si adattano a regole predefinite. «Come può un ricercatore usare ciò che già conosce in una situazione che considera unica? [...] la vede come un qualcosa che è già presente nel proprio repertorio. Vedere *questo* luogo come *quello* non significa includere il primo in una categoria o in una regola consueta. Piuttosto, significa considerare la situazione non consueta, unica, allo stesso tempo simile e differente rispetto a quella consueta, senza essere fin dall'inizio in grado di dire simile o differente rispetto a che cosa. La situazione funge da precedente, o da metafora [...] È la nostra capacità di vedere come e agire come che ci consente di avere una sensibilità per i problemi che non si adattano a regole esistenti»<sup>202</sup>.

Un'altra attività fondamentale dell'esercizio della professione, legato alla progettazione, è quello della scelta e della decisione. Schön, da una parte sottolinea la componente soggettiva che interviene nella costruzione dei problemi che devono

---

<sup>200</sup> Ivi, p. 94

<sup>201</sup> Ivi, p. 200

<sup>202</sup> Ivi, p. 157-159

trovare soluzione prima nella progettazione e poi nella realizzazione di quanto stabilito; dall'altra parte, mette in luce l'aspetto politico delle scelte e critica l'uso della Razionalità Tecnica come strumento per legittimarle. Infatti, «l'impostazione del problema è un processo nel quale, in modo interattivo, *designiamo* gli oggetti dei quali ci occuperemo e *strutturiamo* il contesto all'interno del quale ci occuperemo di loro. [...] La Razionalità Tecnica dipende dal consenso sui fini. Quando i fini sono definiti e chiari, allora la decisione di agire si presenta essa stessa come problema strumentale. Ma quando i fini sono confusi e contraddittori non c'è ancora nessun «problema» da risolvere. Un conflitto relativo ai fini non può essere risolto mediante l'uso di tecniche derivate dalla ricerca applicata. [...] è il lavoro di designazione e di strutturazione che crea le condizioni necessarie all'esercizio dell'*expertise* tecnica»<sup>203</sup>. Però, «[nella prospettiva della Razionalità Tecnica] la definizione delle politiche è un problema di scelta sociale. Le scelte razionali nel campo delle politiche derivano da analisi delle politiche che selezionano, fra i diversi corsi di azione, quelli che massimizzano i benefici sociali e minimizzano i costi sociali. L'analisi delle politiche è concepita come un processo tecnico che ha luogo all'interno di un contesto politico. [...] Nel campo delle politiche pubbliche, la demistificazione delle professioni assume forma di ridimensionamento del mito della scelta sociale razionale. L'analisi delle politiche non è la scelta razionale, ma una razionalizzazione di interessi politici»<sup>204</sup>. In questo modo il professionista non è posto a margine delle scelte sociali ma, rifiutando di utilizzare il sapere per sostenere determinate scelte politiche, il professionista assume la propria responsabilità agendo come attore autonomo nel contesto dell'agire politico.

In poche parole, l'essere «professionista riflessivo» si attiva seguendo tre fasi:

1. la riflessione nel corso dell'azione, che permette di conoscere nella e attraverso l'azione;
2. la conversazione riflessiva con la situazione;
3. la pratica riflessiva

Nelle scuole, il profilo del professionista riflessivo si proietta all'interno di contesti in cui l'azione e l'impegno del singolo si sviluppano in un sistema di obiettivi e di

---

<sup>203</sup> Ivi, p. 68-69

<sup>204</sup> Ivi, p. 341-342

relazioni fortemente interdipendenti: «l'idea di pratica riflessiva si intreccia con quella di apprendimento organizzativo»; 'apprendimento organizzativo e ... pratica riflessiva sono complementari»<sup>205</sup>.

L'insegnante inteso come professionista riflessivo è un'ipotesi praticabile in una scuola che cerca di farsi «ambiente organizzato di apprendimento» soprattutto per i docenti. Infatti, negli ultimi anni, anche in sede di formazione, si è andato affermando il convincimento che le scuole, da sole, in rete o in centri territoriali, possano e debbano diventare luoghi di sviluppo professionale, e non solo di aggiornamento e formazione in servizio.

Le proposte di Schön potrebbero essere anche un modo per far emergere le teorie implicite di cui molti docenti sono portatori e per conseguire sempre maggiori livelli di padronanza e di consapevolezza condivisa, per poter processi di autonomia e responsabilità diffusa. Però, la loro messa in pratica delle sue non è facile e dipende soprattutto dai contesti in cui ognuno si trova ad operare.

Nel nostro Paese, nel campo della riflessione socio-pedagogica e organizzativa, riprese di questa diversa concezione dell'insegnante si trovano in diversi autori, tra cui Elio Damiano che, in più occasioni, ha ribadito che la pratica non è il momento applicativo della teoria, bensì un altro processo conoscitivo e operativo, con una sua specificità e un suo valore originario<sup>206</sup>. Katia Montalbetti, inoltre, ha ripreso lo studio della pratica riflessiva nella professione dell'insegnante, che lo porta a condurre azioni di ricerca continua. La studiosa parte dall'idea che riflessività, progettualità e intenzionalità sono parti costitutive delle relazioni educative e, in particolare, della professione dell'insegnante. «La pratica riflessiva rappresenta perciò una forma d'azione che interpreta e traduce in condotta agita una dimensione che innerva l'identità professionale dell'insegnante, qualificata da consapevolezza di sé, ricostruzione ininterrotta della propria professionalità, rilettura costante della medesima in riferimento alle trasformazioni del contesto e agli obiettivi dell'attività formativa»<sup>207</sup>. La ricerca educativa dell'insegnante sta proprio nella riflessione, che

---

<sup>205</sup> Ivi. P. 19

<sup>206</sup> DAMIANO E. (2011), *Il sapere dell'insegnante. Introduzione alla didattica per concetti*, FrancoAngeli, Milano

<sup>207</sup> MONTALBETTI K. (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e pensiero, Milano, p. VIII

per natura è caratteristica di questa professione poichè si realizza prima, durante e dopo l'azione. La pratica riflessiva compenetra la professione non nelle *routines*, ma nei modi e nelle azioni educative che diventano azioni di ricerca, come la trasmissione delle conoscenze e lo sviluppo di apprendimenti e competenze. La riflessione, inoltre, concorre a sostenere dinamiche di costruzione e condivisione dei saperi, soprattutto nella sfera della comunità di riferimento. Si tratta quindi di un rapporto di circolarità tra riflessione, ricerca, epistemologia e sperimentazione. La riflessione, quindi, non è solamente un mezzo a cui l'insegnante può ricorrere nelle situazioni problematiche, ma è la dimensione educativa della sua identità professionale.

### **3.3 - L'insegnante mediatore**

Durante la seconda metà del secolo scorso, le teorie costruttiviste legate a Lev S. Vygotskij e gli sviluppi successivi hanno offerto una nuova immagine dell'insegnante, attribuendogli la funzione di mediatore culturale o intermediario tra le concezioni sempre più sofisticate, negoziate all'interno della comunità classe, e quelle condivise dalla comunità degli esperti in uno specifico dominio di pratiche di indagine<sup>208</sup>. La centralità dei processi di apprendimento dello studente si è imposta recentemente, in ambito scolastico, con riferimento agli studi del cognitivismo. Questi, infatti, hanno messo in luce il fatto che la conoscenza sia un fatto complesso e un processo costruito, per cui ciò che conta non è il prodotto finale bensì i processi di pensiero sottostanti i compiti e le attività scolastiche. Viene dato molto peso, quindi, al processo di insegnamento-apprendimento e in particolare alla definizione degli obiettivi, degli strumenti di valutazione e delle metodologie di intervento didattico. L'approccio costruttivista, invece, dà maggior rilievo ai fattori sociali, affettivi e motivazionali che stanno attorno all'apprendimento per un'idea di conoscenza di tipo collaborativo. Sulla base di quest'idea, la costruzione della

---

<sup>208</sup> VARISCO B. M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci editore, Roma, p. 36

conoscenza va oltre l'ambiente scolastico e include tutto il contesto di vita dello studente, nonché i processi di socializzazione che mette in atto<sup>209</sup>.

La proposta vygotskijana, condotta anche con il contributo di Leont'ev, parte dal suo concetto di «zona di sviluppo prossimale», definita come «la distanza tra il livello attuale dello sviluppo come determinato attraverso il *problem solving* individuale, e il livello dello sviluppo potenziale come determinato attraverso il *problem solving* sotto la guida di un adulto o in collaborazione con pari più capaci»<sup>210</sup>.

Lo studioso russo attribuisce un'importanza fondamentale all'interazione sociale, mezzo che permette di raggiungere uno specifico «apprendimento cognitivo o razionale», ovvero l'interiorizzazione. Affinchè ciò avvenga, però, è necessario che vi sia una “guida”, un “sostegno” che lo studioso chiama *scaffolding* (impalcatura di sostegno). Tale supporto allo studente può avvenire in diversi modi e da diverse fonti. Ad esempio, può provenire da un altro studente che gli dà uno stimolo o un appiglio per sviluppare un ragionamento; oppure può provenire da un esperto, come l'insegnante, che osserva nella pratica lo studente o “novizio”, offrendogli sostegno nell'esecuzione di un compito in forma di suggerimenti, aiuti o con l'offerta di supporti materiali<sup>211</sup>. Lo *scaffolding* può assumere una varietà di forme e coinvolgere gli ambiti più disparati: ad esempio, oltre che essere cognitivo ovvero una guida, un supporto, un rinforzo sull'operato, può essere di tipo affettivo e riguardare gli ambiti della motivazione, dell'attenzione e dell'empatia<sup>212</sup>.

Secondo Vygotskij, lo sviluppo di concetti avviene grazie all'interazione verbale tra l'adulto e il ragazzo. Il primo, che in questo caso corrisponde all'insegnante, ovvero al mediatore culturale per eccellenza, orienta l'attenzione del secondo sui significati e sulle relazioni sistematiche tra i concetti, aiutandolo a produrre concetti di tipo scientifico. Il *link* tra la zona di sviluppo prossimale e quella di sviluppo attuale è dato dalla consapevolezza e dalla motivazione al creazione di conoscenza, poiché si

---

<sup>209</sup> CISOTTO L. (2005), *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*, Carocci Editore, Roma, pp. 11-13

<sup>210</sup> VYGOTSKIJ, L.S. (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (Mass.) – London: Harvard University Press, [trad. it. *Il processo cognitivo*, Torino: Bollati Boringhieri, 2002] p. 27

<sup>211</sup> VARISCO B. M. (1998), *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci editore, Roma, p. 119; Gardner H. (1991), *Aprire le Menti*, Feltrinelli, Milano

<sup>212</sup> VARISCO B. M. (1998), op. cit., p. 146

passa da una concezione spontanea, nata nell'individuo, a una concezione scientifica, supportata dall'interazione dialogica, «che rende il soggetto consapevole di quelle relazioni che fanno di un concetto “un componente in un sistema di significati interrelati”»<sup>213</sup>. Vygotskij mette il linguaggio al centro dello sviluppo dei processi cognitivi e della conoscenza, in particolare nel dialogo interpersonale dove si va a situare la zona di sviluppo prossimale e a creare apprendimento.

Gli studi vygotskijani sono stati sviluppati successivamente da una serie di altri autori, i quali sono giunti alla conclusione che la costruzione di modelli o artefatti concettuali (*tools*) che siano condivisibili e riutilizzabili viene eseguita all'interno di un lavoro cooperativo o di una comunità: il linguaggio, il dialogo e le interazioni sociali sono strumenti fondamentali nello sviluppo della conoscenza e nell'apprendimento<sup>214</sup>. Nelle comunità vi sono soggetti esperti o competenti che aiutano lo sviluppo della competenza anche nei novizi. Caratteristiche della competenza esperta sono:

- la capacità non solo di risolvere un problema, ma anche di riformularlo e di ricostruire lo spazio del problema;
- l'alto grado di flessibilità cognitiva, poiché di fronte a diversi problemi non vengono applicate sempre le stesse procedure ma si dispone di un repertorio ricco e flessibile di strategie;
- la capacità di inserire nella soluzione di un problema gli elementi caratterizzanti l'ambiente in cui si sviluppa la situazione;
- l'ottimizzazione delle risorse, in un'ottica di risparmio economico;
- l'ampio uso di conoscenze specifiche;
- il carattere policontestuale dell'esperto, che agisce in ambiti diversi e può attraversare i confini di diverse comunità<sup>215</sup>.

---

<sup>213</sup> VARISCO B. M. (2004), op. cit., p. 36

<sup>214</sup> COBB P. (1998), *Learning from Distributed Theorie of Intelligence*, in “Mind Culture and Activity”, 5, 3, pp. 187-204; HALL R. (2001), *Cultural Artifacts, Self-Regulation and Learning: Commentary on Neuman's “Can the Baron von Münchhausen Phenomenon Be Solved?”* in “Mind, Culture and Activity”, 8, I, pp. 98-108; KOZULIN A. (1990), *Vygotsky's Psychology: A biography of Idea*, Harvard University Press, Cambridge (MA)

<sup>215</sup> WENGER E., LAVE J., (2006) *Apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Milano, Erickson; SCRIBNER, S. (1984) *Studying Working Intelligence*. In B. ROGOFF & J. LAVE, (1984) *Everyday Cognition*. Cambridge Mass. :Harvard University Press;

Il ruolo giocato dall'insegnante, e in particolare dalle sue credenze, dagli obiettivi prioritari che si pone, dai metodi che utilizza, è veramente significativo e strategico nel sostegno e nella facilitazione dell'apprendimento dell'alunno. L'insegnante, infatti, è colui che facilita l'apprendimento attraverso la metacognizione, attribuendo importanza non solamente alle conoscenze ma soprattutto agli elementi affettivi, emotivi, sociali e motivazionali che si influenzano reciprocamente. L'approccio didattico costruttivista supera la didattica classica e tenta di coinvolgere tutti i diversi aspetti che costellano il processo di apprendimento. In particolare, tenta di superare:

- lo stile di insegnamento trasmissivo e direttivo che non lascia spazio al dubbio;
- l'idea di apprendimento sequenziale;
- il concetto di verifica oggettiva delle capacità dell'allievo;
- la credenza che le doti cognitive di un allievo rappresentino le sue caratteristiche positive, a discapito di quelle affettive, emotive e relazionali;
- l'idea di conoscenza come rappresentazione oggettiva della realtà;

La logica costruttivista rifiuta l'idea di insegnante come neutro trasmettitore di informazioni e della scuola come luogo staccato dalla quotidianità degli studenti: il costruttivismo propone un modello di progettazione didattica focalizzata sui bisogni e sulle risorse degli allievi, cercando di rafforzare le loro carenze e di valorizzare le loro potenzialità. In questo modo, attraverso la negoziazione e la condivisione di significati, si possono affrontare riflessioni e tematiche multidisciplinari incentivando la collaborazione e la cooperazione. Si tratta perciò di un processo di apprendimento interattivo, dove gli allievi non sono più fruitori passivi di una serie di concetti da memorizzare ma diventano co-protagonisti del processo di arricchimento conoscitivo. L'insegnante costruttivista pensa meno ai contenuti delle lezioni per favorire la gestione dell'ambiente-classe in cui lo studente interagisce con i materiali e tutto il mondo che sta intorno a lui<sup>216</sup>.

Il costruttivismo promuove una didattica che si concretizza negli ambienti di apprendimento, che devono essere basati sul reale e su casi veri e propri. Infatti,

---

ENGESTRÖM, Y. (1991a). *Activity theory and individual and social transformation. Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, No. 7/8, 14-15.

<sup>216</sup> PELECH J. (2010), *The comprehensive handbook of Constructivist Teaching. From theory to practice*, Information Age Publishing Inc, Charlotte, p. 9



l'insegnante deve proporre agli allievi dei compiti autentici e rappresentazioni multiple della realtà, in modo da evitare di semplificare eccessivamente la realtà e la sua complessità. È fondamentale inoltre, che la conoscenza venga costruita attraverso pratiche di riflessione, comunicazione e cooperazione, e non riprodotta in modo meccanico.

Il ruolo del docente costruttivista, in altre parole, è di facilitare la formazione di ambienti di apprendimento in cui lo studente sia orientato e non diretto. In tali ambienti, tutti coloro che apprendono possono agire nell'aiuto reciproco, utilizzando diversi strumenti e risorse individuali messe a disposizione dalla collettività.

Secondo Von Glasersfeld<sup>217</sup>, la comprensione degli allievi si sviluppa quando gli studenti sono coinvolti personalmente, anche attraverso molteplici prove ed errori. I principi costruttivisti applicabili all'istruzione, secondo lo studioso, sono i seguenti:

- lo studente possiede già una serie di conoscenze e misconoscenze;
- ogni risposta data dallo studente, che sia giusta o sbagliata, ha un senso preciso;
- perché l'insegnante modifichi le strutture concettuali di uno studente, deve partire dalle proprie idee dello studente stesso;
- l'insegnante deve chiedere allo studente di chiarire come è giunto a dare una particolare risposta;
- per motivare gli studenti, l'insegnante deve creare situazioni piacevoli di *problem solving*;
- l'insegnante deve dare più importanza a un ragionamento corretto, anziché alla risposta corretta;
- l'insegnante deve essere consapevole che ciò che insegna non è la verità.

Recentemente, alcuni autori hanno ripreso le teorie costruttiviste. Boscolo, a tal proposito, afferma che la motivazione intrinseca degli studenti va costruita attraverso la proposta di attività didattiche il più possibile vicine ai bisogni psicologici degli allievi. Inoltre, è necessario facilitare il processo di interiorizzazione dell'allievo, che

---

<sup>217</sup> VON GLASERSFELD E. (1991), *Radical Constructivism in Mathematics Education*, Dordrecht, Klumer

va aiutato a cogliere il significato di ciò che gli viene insegnato<sup>218</sup>. Pellerey aggiunge che l'insegnante deve farsi promotore della motivazione, attraverso un processo di facilitazione della consapevolezza, della responsabilità, dell'autogestione e dell'autonomia degli studenti e della valutazione intesa come attribuzione di valore alle strategie cognitive e affettive che stanno alla base dell'apprendimento<sup>219</sup>.

Cisotto, invece, riprendendo la lezione di Bruner e di Bachtin<sup>220</sup>, parte dall'assunto secondo cui l'insegnamento è una pratica dialogico-discorsiva, dove il linguaggio, inteso come pratica sociale, ha un ruolo fondamentale nella costruzione di significati all'interno della cultura, cioè il sistema aperto in cui avviene il dialogo. L'insegnante, in questa prospettiva, è colui che favorisce la partecipazione attiva dell'alunno nelle trasformazioni della cultura, coinvolgendolo sia a livello cognitivo che emotivo attraverso pratiche narrative e dialogiche. «Nell'ottica dialogico-discorsiva l'apprendimento è inteso come il processo con cui, attraverso la negoziazione di significati e di regole di contesto, gli allievi sono condotti a entrare in una prospettiva di conoscenza e ad aderirvi, dove per adesione si intende quel coinvolgimento che connota una partecipazione interessata ai processi dell'apprendimento. L'insegnante ha un ruolo centrale nel suscitare tale adesione, negoziando con gli studenti attività, ruoli e oggetti del conoscere, evitando che gli allievi "stiano in vetrina" ad assistere a eventi importanti di conoscenza che si svolgono altrove»<sup>221</sup>.

---

<sup>218</sup> BOSCOLO, P. (2002). *La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune*. Scuola e Città, 52, 81-92.pag. 90

<sup>219</sup> PELLEREY M. (1999), *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS. p. 240

<sup>220</sup> Vedi CISOTTO L. (2005), op. cit.; Bachtin, M. (1986), *Speech Genres and Other Late Essay*, University of Texas Press, Austin; Bachtin, M. (1988), *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, Einaudi, Torino; Bruner, J. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge (MA)-London (trad. It. *La Mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1988); Bruner, J. (1990), *Acts of meaning: four lectures on Mind and Culture*, Harvard University Press, Cambridge (MA) (trad. It. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992); Bruner, J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano

<sup>221</sup> CISOTTO L. (2005), op. cit., p. 118

#### ***4 – La difficile situazione degli insegnanti: le sfide della società della conoscenza***

La globalizzazione ha cambiato radicalmente i processi formativi e la loro organizzazione, moltiplicandone le occasioni e favorendo i processi creativi. Tutto ciò si ripercuote sulla scuola e su chi in essa agisce, ovvero studenti e insegnanti, ma anche dirigenti, famiglie e comunità.

In Italia, i mutamenti che hanno avuto luogo nella scuola sono diventati centrali nel dibattito pubblico degli ultimi anni. Cavalli e Argentin trattano nel dettaglio le «questioni spinose» legate ai cambiamenti della scuola e, in particolare, degli insegnanti, che riguardano soprattutto:

- a. «l'affermarsi dell'autonomia scolastica e i relativi rapporti tra gli insegnanti e i dirigenti;
- b. le condizioni e gli strumenti con cui è possibile dare vita a un sistema di valutazione riconosciuto e legittimato dal corpo insegnante;
- c. come impiegare le informazioni provenienti dalla valutazione per premiare quanti dedicano maggiori energie alla scuola;
- d. la retribuzione, le possibilità di carriera e la soddisfazione degli insegnanti»<sup>222</sup>.

Ma non solo. Le sfere colpite dal mutamento sono molte di più e coinvolgono praticamente ogni aspetto della vita degli insegnanti: il rapporto con i genitori, la comunicazione e le relazioni con gli studenti, la predominanza dei contesti affettivi nei sistemi di riferimento delle nuove generazioni, l'immigrazione, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, il moltiplicarsi delle agenzie formative<sup>223</sup>. In poche parole, si tratta di uno stato di crisi endemica<sup>224</sup>.

---

<sup>222</sup> CAVALLI A. , ARGENTIN G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 2010, p. 12; vedi anche MARGIOTTA U. (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Armando Editore, Roma 2002

<sup>223</sup> *ibidem*

<sup>224</sup> SCANAGATTA, S. (a cura di), *Formazione Insegnante. I fabbisogni formativi e lo sviluppo professionale degli insegnanti nel contesto della riforma del sistema scolastico italiano*, Padova, Cleup, 2004, p. 23

In questo nuovo contesto, il ruolo dell'insegnante va rivisto in virtù delle innovazioni introdotte nel sistema educativo e della rete in cui l'istituto è inserito. Il prodotto scolastico non dipende solo dalla struttura della scuola, ma soprattutto da come l'offerta formativa viene legittimata dalla comunità, la quale tende ad attribuire sempre più responsabilità ai docenti. L'appropriatezza della scuola, quindi, viene percepita in base alle *performances* dei maestri: anche per questo diventa necessario condurre una ricognizione e un'analisi dei bisogni formativi degli insegnanti in servizio, ovvero coloro che si trovano a tradurre in prassi didattiche le innovazioni. Infatti, per far ciò non basta possedere conoscenze disciplinari: per insegnare si richiedono anche competenze didattiche, gestionali, autoriflessive ed empatico-relazionali<sup>225</sup>. La formazione continua dei docenti, sia etero che autogestita, si rivela ingrediente necessario per il successo formativo degli allievi.

#### **4.1 – La condizione degli insegnanti in Europa**

L'Unione Europea nell'ultimo decennio ha svolto diverse indagini sulle condizioni degli insegnanti di ogni ordine e grado. Ne è emerso chiaramente il loro ruolo chiave per lo sviluppo dell'intera società, ma sono stati sottolineati anche diversi aspetti che caratterizzano la professione dei docenti<sup>226</sup>.

Un chiaro riferimento va fatto ai processi di *autonomia scolastica* che hanno investito i sistemi scolastici europei dagli anni Ottanta ad oggi, i quali prevedono che all'interno di un sistema pubblico dell'istruzione ciascuna scuola possa godere di un determinato numero e tipo di responsabilità relativamente alle decisioni da prendere sull'attività didattica, sull'organizzazione interna, sulla gestione delle risorse umane e finanziarie, sul rapporto con il territorio in cui essa è insediata. Da un lato, i diversi Stati membri hanno attuato riforme in questa direzione, che si sono differenziate rispetto agli ambiti e alla vastità di tale autonomia, o meglio rispetto al grado di

---

<sup>225</sup> FELISATTI E. (2001), op. cit., p. 64; MARGIOTTA U. (a cura di), op. cit, 2002, p. 51

<sup>226</sup> Vedi ad esempio i diversi rapporti di Eurydice già citati; INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (2000), *Lifelong learning in the twenty-first century. The changing role of educational personnel*, Geneve; OECD (2003), *Teacher supply and demand in Education at a glance*, OECD Indicators 2003, Paris, OECD, pp. 391-400; OECD/UNESCO INSTITUTE FOR STATISTIC (1998), *World Education Report. Teachers and Teaching in a changing world*, Paris; OECD/UNESCO INSTITUTE FOR STATISTIC (2001), *Teachers for Tomorrow's Schools: Analysis of the World Education Indicators*, Paris; SINISCALCO M. T. (2002), *A Statistical profile of the teaching profession*, ILO Geneva, UNESCO, Paris

libertà decisionale. Dall'altro lato, elemento cardine dell'autonomia è l'*accountability*<sup>227</sup>, ovvero il principio per cui ogni singola scuola deve rendere conto circa le decisioni che ha preso. Nell'ambito scolastico, questo principio si collega, oltre che all'autonomia scolastica, all'autonomia degli *stakeholders*, i quali sono resi liberi di scegliere a quale istituto scolastico far riferimento.

Dagli anni Ottanta fino al primo decennio del nuovo millennio, l'autonomia scolastica ha trovato ampia diffusione in Europa, denotandosi come una tendenza generale ma non come un processo uniforme, poiché ha avuto esiti diversi in ogni nazione. Le tre motivazioni principali che hanno condotto all'autonomia sono state così riassunte nel *Rapporto* della Fondazione Agnelli del 2009:

1. «rendere il sistema stesso più efficiente e flessibile sul piano organizzativo nell'erogazione del servizio, a fronte di una domanda d'istruzione sempre più ampia (la scuola di massa come realtà universalmente diffusa nei paesi sviluppati) ma anche più differenziata;
2. produrre una qualità degli apprendimenti migliore e più adeguata ai tempi;
3. introdurre maggiore partecipazione democratica nella scuola»<sup>228</sup>.

I nodi critici che presenta l'autonomia scolastica sono parecchi, tanto da meritare una trattazione specifica<sup>229</sup>. Si può però affermare che tale processo corrisponda all'esito del processo di adattamento della scuola alla società complessa, caratterizzata da un'economia globalizzata, dall'evoluzione dei saperi, dall'innovazione tecnologica e dalle reti di comunicazione. Poiché la scuola non può più essere l'unico luogo dove si acquisisce il sapere, deve diventare il luogo dove l'individuo può apprendere le capacità meta cognitive per adattarsi alla Società della conoscenza: l'autonomia

---

<sup>227</sup> *Accountability* è una parola inglese, traducibile in italiano con i termini “rendicontazione” o “responsabilità rispetto agli esiti”. In generale, indica «l'obbligo di rendere conto dei risultati della propria azione in un certo ambito ai portatori di interesse (gli *stakeholders*, che nel caso dell'istruzione sono gli studenti e le loro famiglie, la comunità locale che ciascuna scuola serve, ma in senso lato l'intera comunità nazionale)» (FONDAZIONE AGNELLI (2009), op. cit., p. 206).

<sup>228</sup> Ivi, p. 39. Mentre le prime due motivazioni sono valide per tutti i Paesi in cui si è diffusa l'autonomia scolastica, la terza è preponderante solo in quei Paesi che hanno avuto nel passato esperienze autoritarie, come la Spagna e i paesi dell'Ex Unione Sovietica

<sup>229</sup> Si può consultare a riguardo ASSOCIAZIONE TREEELLE (2004), *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia? Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione*, Quaderno n. 4, luglio 2004; BOTTANI N. (2002), *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Il mulino, Bologna;

rappresenta quindi uno sforzo di personalizzazione dell'istruzione, per renderla a misura di individuo<sup>230</sup>.

L'OECD nel 2005 ha pubblicato gli esiti di una ricerca intitolata *Teachers Matter*, in cui si indicano cinque questioni prioritarie per lo sviluppo degli insegnanti europei<sup>231</sup>. I dati rilevati confermano dei segnali d'allarme preoccupanti e alcune di queste questioni meritano un particolare approfondimento.

### **Attrattività della professione docente.**

In primo luogo, a livello globale, sembra, che la professione docente sia sottovalutata e poco attrattiva, a cui non accedono persone con alti livelli di studio. Sono soprattutto le donne ad intraprendere questa carriera e, inoltre, l'età media degli insegnanti sembra essere parecchio alta: nella maggior parte dei Paesi, più della metà del corpo degli insegnanti supera i 40 anni e, in alcuni casi, circa il 40% supera i 50 anni<sup>232</sup>. Un altro dato deludente è quello relativo agli stipendi, che sono diminuiti nella maggior parte dei Paesi. Per questo, in molti casi si lamenta una mancanza di insegnanti da inserire nell'organico delle scuole e si rendono necessarie misure per attrarre forza lavoro nella scuola. I fattori che aiuterebbero l'avvicinamento di molti giovani a questa carriera potrebbero essere, *in primis*, la motivazione ad essere insegnante: perché si lavora con i bambini, perché è un lavoro intellettuale che può migliorare la società, perché è un lavoro la cui organizzazione che permette di equilibrare la vita lavorativa e quella privata etc. I governi, inoltre, dovrebbero predisporre misure per poter innalzare il salario, che sembra essere molto diminuito nell'ultimo decennio, ma dovrebbero anche aumentare la flessibilità

---

<sup>230</sup> FONDAZIONE AGNELLI (2009), op. cit., p. 41-44

<sup>231</sup> Le cinque questioni chiave sono le seguenti:

- a. l'attrattività della professione;
- b. lo sviluppo professionale;
- c. il reclutamento e la selezione;
- d. il trattenere i bravi insegnanti a scuola;
- e. lo sviluppo di politiche per gli insegnanti

VEDI OECD (2005), *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, OECD Publishing, Paris

<sup>232</sup> Ivi, p. 54-58

nell'organizzazione del proprio impiego e la sicurezza del proprio posto di lavoro. Rimane comunque fondamentale, come motivazione a intraprendere la carriera di insegnante, la percezione pubblica relativa a questo mestiere, che deve essere migliorata. Infatti, sembra che negli ultimi trent'anni il prestigio del maestro sia molto diminuito<sup>233</sup>. Le misure che si rendono necessarie per i governi, per aumentare l'attrattività della professione dell'insegnante, sono:

- il miglioramento dell'immagine e dello *status* dell'insegnante;
- l'aumento del salario;
- il miglioramento delle condizioni di impiego;
- l'apertura della professione ad altri professionisti;
- la creazione di incentivi;
- l'aumento del supporto per i neoassunti;
- la redistribuzione delle risorse e della *ratio* insegnanti/studenti;
- l'adattamento dei criteri selettivi per l'accesso alla professione<sup>234</sup>.

### **Sviluppo professionale dell'insegnante.**

In secondo luogo, l'OECD punta allo sviluppo professionale dell'insegnante, delle sue competenze e conoscenze. Come già indicato nei capitoli precedenti, le indicazioni comunitarie circa la formazione continua degli insegnanti sono numerosissime e mirano all'adeguamento delle competenze dell'insegnante in relazione al suo ruolo in cambiamento. Per questo, la formazione iniziale, la formazione in servizio, i programmi di induzione e la ricerca sull'insegnamento vanno potenziate. In particolare, meritano particolare attenzione nelle politiche sulla formazione:

- l'allineamento tra il profilo professionale del docente e i bisogni della scuola;
- l'idea di sviluppo professionale continuo dell'insegnante;
- l'aumento della flessibilità nella formazione iniziale e il suo adeguamento ai reali bisogni della scuola;
- il miglioramento dei requisiti richiesti al momento della selezione;

---

<sup>233</sup> Ivi, pp. 52-83

<sup>234</sup> Ivi, pp. 86-91

- l’incoraggiamento alle esperienze sul campo dei futuri insegnanti;
- i programmi di accreditamento e certificazione per la formazione degli insegnanti;
- l’integrazione dello sviluppo professionale continuo nella carriera del docente<sup>235</sup>.

### **Reclutamento e selezione**

In terzo luogo, l’OECD si preoccupa delle condizioni d’impiego degli insegnanti. Nella maggior parte dei Paesi, gli insegnanti sono assunti da enti locali, o comunque secondo la struttura governativa del Paese, con il ruolo di funzionari o dipendenti pubblici e secondo determinati criteri selettivi, contrattuali e salariali. In alcuni casi, sono assunti anche come impiegati. I contratti sono definiti sulla base di negoziazioni e accordi contrattuali tra il governo e le associazioni di categoria. Il salario è stabilito nel contratto e gli aumenti sono legati a condizioni che variano da nazione a nazione: i criteri che li stabiliscono sono l’anzianità di servizio, la formazione continua, la scelta di lavorare in scuole “difficili”, le *performances*. I criteri di selezione e reclutamento sembrerebbero poco ragionati, seppur condizioni di primaria importanza per lo sviluppo di una scuola di qualità. Infatti, sembra che generalmente siano definiti a livello statale, senza valutare i bisogni reali delle singole scuole e degli insegnanti stessi, specialmente di chi è appena entrato nella realtà scolastica. Anche la mobilità tra le scuole, tra gli stati membri e con le altre professioni è poco sviluppata. In molti casi, gli *staff* sono rigidamente composti e questo non permette l’intercambio di risorse umane, così che spesso non si realizza una proficua crescita qualitativa sia professionale sia dell’offerta della scuola. L’Unione si pone, di conseguenza, le seguenti priorità per migliorare le condizioni occupazionali degli insegnanti:

- l’impiego di maggior flessibilità contrattuale;
- l’aumento delle responsabilità delle singole scuole nella gestione del corpo insegnanti;
- l’ampliamento dei criteri per la selezione degli insegnanti;

---

<sup>235</sup> Ivi, p. 131-137



- l'istituzione di periodi di prova obbligatori;
- il miglioramento dei piani di sviluppo professionali a partire dai reali bisogni degli insegnanti e dei singoli istituti;
- l'incoraggiamento della mobilità;
- il monitoraggio del mercato del lavoro degli insegnanti<sup>236</sup>.

### **Il problema dell'abbandono del posto di lavoro.**

La quarta priorità che si pone l'OECD è relativa al trattenere gli insegnanti competenti nelle scuole: esiste, infatti, una tendenza all'abbandono della professione e al *turnover* del personale, colpito spesso da *burnout*, soprattutto durante i primi anni della carriera, tra i maschi e nelle scuole delle zone svantaggiate culturalmente. Anche l'assenteismo sembra essere una piaga di questa professione, maggiormente colpita rispetto ad altri ambiti. I motivi dell'insoddisfazione lavorativa sono diversi e variano contestualmente: generalmente, per gli insegnanti di scuola primaria, sono legati alla pesantezza del lavoro con i bambini e alle condizioni contrattuali. Anche la valutazione sembra essere un motivo di stress, specialmente quando si tratta di etero valutazione, e con essa il clima lavorativo e il rapporto con il *team* di lavoro. Le priorità da sviluppare per i governi, in questo caso, sono:

- la valutazione e la premiazione degli insegnanti in servizio;
- l'identificazione di misure per i casi di inefficienza di insegnanti in servizio;
- un maggiore supporto per gli insegnanti principianti;
- l'offerta di maggiori opportunità di carriera;
- il miglioramento del clima e dei rapporti nel gruppo di lavoro e con il dirigente;
- il miglioramento delle condizioni lavorative;
- lo sviluppo di un approccio maggiormente comprensivo verso la situazione degli insegnanti<sup>237</sup>.

L'ultimo punto, relativo allo sviluppo di politiche per il miglioramento della situazione degli insegnanti, è già stato trattato per ogni singola questione individuata.

---

<sup>236</sup> Ivi, p. 145-165

<sup>237</sup> Ivi, p. 169-208

Le linee generali puntano al miglioramento globale della condizione lavorativa degli insegnanti ma implicano che siano dedicate più forze nella ricerca su di essi. Infatti, sono necessari dati aggiornati relativi alla loro situazione, ma soprattutto relativi ai loro bisogni sia a livello professionale che lavorativo e formativo.

Riassumendo, la perdita di prestigio del ruolo dell'insegnante, che emerge sia dalle loro opinioni sia nell'opinione comune, fa riferimento ai mutamenti avvenuti nell'epoca attuale, soprattutto con l'avvento della Società della conoscenza, che portano l'insegnante a dover assumere molteplici ruoli e a rimettersi continuamente in gioco, modificando i contenuti e le competenze apprese. Secondo Besozzi «il ruolo dell'insegnante, quale depositario di un sapere e rappresentante della cultura, subisce un forte indebolimento. Tuttavia questo non significa che si debba affermare né la fine di un ruolo né la sua insignificanza o marginalità [...] occorre che si costruiscano le condizioni per lo svolgimento di un ruolo strategico e di frontiera a partire dalla motivazione, per passare poi alle competenze e alla capacità»<sup>238</sup>.

## 4.2 - La condizione degli insegnanti in Italia

Le numerose ricerche svolte fin dagli anni Sessanta sulle condizioni degli insegnanti mostrano come questa professione abbia subito una evoluzione nel tempo, ma anche come il contesto in cui essi agiscono sia mutato<sup>239</sup>.

---

<sup>238</sup> BESOZZI, E. (2000), *Insegnanti tra presente e futuro. Agire di ruolo, motivazioni e competenze professionali* in *Annali dell'Istruzione* XLVI, 1-2, p. 102-103

<sup>239</sup> Per una ricognizione sulla condizione degli insegnanti in Italia vedi ASSOCIAZIONE TREEELLE (2004), *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia? Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione*, Quaderno n. 4, luglio 2004; ASSOCIAZIONE TREEELLE (2006), *Oltre il precariato. Valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità*, Quaderno n. 6, dicembre 2006; BARBIERI G., CIPOLLONE P., SESTITO P. (2008), *Labour Market for Teachers: Demographic Characteristics and Allocative Mechanism* in «Temi di discussione della Banca d'Italia», n. 672, 2008 disponibile al link [www.bancaditalia.it](http://www.bancaditalia.it); BESOZZI, E. (1981), *Professione insegnanti: le ricerche sociologiche sugli insegnanti in Italia dal 1960 ad oggi* in *Studi di Sociologia*, XIX, 1; BESOZZI, E. (2000), *Insegnanti tra presente e futuro. Agire di ruolo, motivazioni e competenze professionali* in *Annali dell'Istruzione* XLVI, 1-2; CAVALLI A., ARGENTIN G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 2010; CAVALLI A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 2000; CAVALLI, A. (a cura di), *Insegnare oggi. Prima indagine IARD*, Il Mulino, Bologna 1992; CENERINI A., DRAGO R. (a cura di), *Insegnanti professionisti: standard professionali, carriera e ordine degli insegnanti*, Erikson, Trento, 2001; FIORONI G., BROCCA B., BARETTA P., DELL'ARINGA C., MARZOTTO P., OLIVA A., PONTECORVO C., SANTIAGO P. (2006), *Oltre il precariato/2. Interventi sulle proposte di TreeLLe* in *Associazione TreeLLe*, Quaderno n. 6/interventi, dicembre 2006; FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2009), *Rapporto sulla scuola 2009*, Editori Laterza, Bari; FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2010), *Rapporto sulla scuola 2010*, Editori

Dai dati recentemente acquisiti, sembra che la popolazione insegnante italiana «superi abbondantemente il milione»<sup>240</sup>. Merita una precisazione il fatto che, tra questi, circa 140000 sono precari, con contratti annuali, e che più di 270000 sono in ruolo presso la scuola primaria<sup>241</sup>.

### **Attrattività della professione docente**

Per quanto riguarda gli insegnanti di scuola primaria, per poter accedere al ruolo attualmente bisogna essere in possesso della laurea in Scienze della Formazione Primaria, abilitante alla professione, o di un altro tipo di abilitazione<sup>242</sup>.

Gli insegnanti in servizio sono praticamente tutti donne (il 96%) e non ci sono differenze di distribuzione per genere a livello geografico<sup>243</sup>.

Anche nel contesto italiano vi è un'età tendenzialmente alta che, tra gli insegnanti di ruolo, è in media di quasi 48 anni e che è abbastanza aumentata negli ultimi dieci anni. Per la scuola primaria, fino all'anno 2000 i concorsi magistrali che venivano banditi a cadenza biennale hanno garantito un afflusso di docenti giovani; inoltre, l'introduzione del modulo negli anni Novanta, che ha sostituito il maestro unico con la formula "tre docenti ogni due classi", e l'aumento del tempo settimanale da 24 a 30 ore ha comportato un notevole aumento dell'organico. L'invecchiamento del corpo insegnanti, inoltre, è favorito sia dal basso *turnover* sia dalle sempre più rare immissioni in ruolo, che in media avvengono quando l'insegnante ha 41 anni. Riprendendo le parole della Fondazione Agnelli, «è, però, un dato di fatto che la

---

Laterza, Bari; FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2011), *Rapporto sulla scuola 2011*, Editori Laterza, Bari; GIANFERRARI L. (2007), *I nuovi insegnanti: esiti di una ricerca regionale* in CERINI G., GIANFERRARI L., GROSSI G., (a cura di), *Essere insegnanti*, Tecnodid, Napoli; SCANAGATTA, S. (a cura di), *Formazione Insegnante. I fabbisogni formativi e lo sviluppo professionale degli insegnanti nel contesto della riforma del sistema scolastico italiano*, Padova, Cleup, 2004;

<sup>240</sup> FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2009), op. cit., p. 96. La Fondazione effettua una stima del numero di insegnanti in Italia comprensivo del personale docente della scuola statale, sia di classe che di sostegno, dei docenti di religione, dei docenti in servizio presso le province autonome, dei docenti delle scuole private e degli insegnanti iscritti nelle graduatorie ad esaurimento.

<sup>241</sup> Ivi, p. 97. (Dati aggiornati all'anno scolastico 2007/2008)

<sup>242</sup> Fino a pochi fa, era possibile ottenere l'abilitazione tramite il possesso del diploma di Istituto Magistrale di 4 o 5 anni, oppure tramite un concorso, fino all'anno 2000, oppure tramite degli specifici corsi abilitanti. Attualmente, l'unica alternativa è il percorso di laurea quinquennale in Scienze della Formazione Primaria.

<sup>243</sup> Sembra che la presenza maschile sia leggermente più diffusa al Sud, ma si tratta di leggere discrepanze di uno o due punti percentuali. (FONDAZIONE AGNELLI, 2009, op. cit., p. 96)

presenza d'insegnanti giovani (titolari di posto/cattedra sotto i 30 anni) sta diventando un evento raro nella scuola italiana, mentre continua ad allargarsi la distanza generazionale che separa docenti e discenti: un aspetto avvertito negativamente da questi ultimi»<sup>244</sup>.

Anno scolastico	Età media dei docenti della scuola primaria
1997-98	44,2
2002-03	46,0
2007-08	47,7

**Fig. 1 – Età media degli insegnanti di ruolo della scuola primaria**<sup>245</sup>

Per quanto riguarda la motivazione nell'intraprendere la professione, nella ricerca IARD del 1992<sup>246</sup> si mostra la presenza di quattro gruppi differenti di insegnanti, sotto il profilo della motivazione alla professione:

1. coloro che scelgono la professione dandole un significato di impegno sociale, civile e politico (28% degli intervistati);
2. coloro che sottolineano gli aspetti vocazionali specifici, ovvero il piacere di insegnare (24% degli intervistati);
3. coloro che si orientano alla professione per motivi quali l'autonomia e il tempo libero (21% degli intervistati);
4. chi unisce gli aspetti vocazionali e strumentali della professione (27% degli intervistati).

L'elaborazione dei dati ha permesso di individuare, quindi, tre tipi di motivazione alla professione: professionale-vocazionale, che mira alla realizzazione delle aspirazioni personali e all'interesse per il lavoro in quanto tale; strumentale, che considera il lavoro positivamente per la possibilità di conciliarlo con altri aspetti extra-scolastici; impegnato, che attribuisce al lavoro soprattutto una valenza di impegno sociale e civile; residuale, per chi, se non insegnasse, non saprebbe che fare.

<sup>244</sup> Ivi, p. 99

<sup>245</sup> ibidem

<sup>246</sup> CAVALLI, A. (a cura di), *Insegnare oggi. Prima indagine IARD*, Il Mulino, Bologna 1992, p. 57-58

Nell'indagine del 2010, oltre alle motivazioni strumentali e vocazionali, viene aggiunta un'ulteriore categoria, etichettata come «attribuzione al caso» che raccoglie chi dichiara di aver intrapreso questa professione per caso, iniziando con supplenze e continuando poi con lo stesso lavoro<sup>247</sup>. Secondo Argentin, questo può essere spiegato seguendo quattro tendenze generali:

- a. «le motivazioni strumentali a divenire insegnante sono più forti per i soggetti deboli nel mercato del lavoro;
- b. gli individui provenienti da origini sociali più basse dichiarano maggiori vantaggi strumentali legati alla loro scelta di insegnare;
- c. chi diventa insegnante per caso non presenta il profilo socio demografico tipico di questa professione;
- d. cresce la quota degli insegnanti che hanno scelto questa professione per vocazionalità e non per caso o strumentalità»<sup>248</sup>.

L'argomento della motivazione all'insegnamento apre la discussione sul precariato in Italia. «I precari sono coloro che hanno effettuato supplenze (sostituzione di colleghi assenti) con incarichi annuali (contratti a tempo determinato) o brevi, in possesso di semplice titolo di studio (diploma magistrale per i maestri e laurea per gli altri) senza alcuna qualifica professionale per ottenere l' "abilitazione all'insegnamento" (analoga all'esame di Stato per l'esercizio di certe professioni)»<sup>249</sup>. La condizione di precariato, oltre che essere logorante per l'individuo, ha una serie di accezioni negative che si ripercuotono anche nella vita dell'istituzione scolastica stessa. Innanzitutto, si tratta spesso di persone messe sul campo senza nessun tipo di esperienza e senza una opportuna formazione iniziale, di solito senza nemmeno un opportuno tutoraggio o periodo di induzione. Inoltre, spesso gli insegnanti precari devono avere a che fare con estrema mobilità tra sedi e ordini di scuola e un pubblico di allievi estremamente vario. Insomma, non si tratta di certo di una situazione semplice o soddisfacente. La "graduatoria ad esaurimento" è composta di tre tipi di

---

<sup>247</sup> ARGENTIN G (2010), "Scegliere" di insegnare: vocazione, vantaggi e caso in CAVALLI A. , ARGENTIN G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 2010, p. 58

<sup>248</sup> Ivi, p. 62-63

<sup>249</sup> ASSOCIAZIONE TREEELLE (2006), *Oltre il precariato. Valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità*, *Quaderno n. 6*, dicembre 2006, p. 15

insegnanti: gli abilitati già presenti nelle graduatorie d'istituto (prima fascia); gli aspiranti supplenti abilitati che chiedono di entrare nella graduatoria (seconda fascia); gli aspiranti supplenti non abilitati (terza fascia). Le criticità di questo sistema di reclutamento degli insegnanti sono diverse, probabilmente dovute a una mancata gestione strategica del mercato del lavoro<sup>250</sup>, aumentate dal fatto che non sono previsti al momento concorsi pubblici per l'immissione in ruolo degli insegnanti e che le scuole autonome non hanno la possibilità di scegliersi gli insegnanti. Un'aggravante è il fatto che, recentemente, le graduatorie di istituto sono diventate graduatorie ad esaurimento: non è più possibile accedervi, ma è possibile per chi è già inserito di aggiornare il proprio profilo. La graduatoria ad esaurimento serve, nella misura del 50%, come riserva cui attingere per le nomine in ruolo ma anche per il conferimento delle nomine annuali (fino al 31 agosto) e delle supplenze temporanee fino al termine delle attività didattiche (30 giugno).

A settembre 2008, gli iscritti alle graduatorie ad esaurimento erano oltre 330000: per questo, il riassorbimento di questo gran numero di personale impiegherà moltissimo tempo. Va, inoltre, appuntato che le code di insegnanti in attesa variano moltissimo secondo la regione di provenienza e la materia di insegnamento.

Con tali premesse, la scuola primaria italiana si trova in seria difficoltà a reclutare personale competente e motivato e persiste il rischio di dotare la scuola di personale insufficientemente preparato.

### **Sviluppo professionale dell'insegnante**

Secondo alcuni dati dell'ISTAT<sup>251</sup>, i docenti italiani, rispetto ad altri professionisti impiegati nel pubblico, «mostrano una maggiore stabilità della posizione, una carriera più rapida e una minore tendenza a uscire dalla professione». Infatti, più del 93% degli insegnanti di ruolo mantiene il posto di lavoro per l'anno successivo; anche per i precari la tendenza è la stessa, con una percentuale del 12% in più rispetto ad altri lavoratori della Pubblica Amministrazione.

In Italia, come già è stato spiegato nel capitolo 4, la formazione in servizio è considerata un diritto-dovere degli insegnanti, ma non è obbligatoria. Attualmente,

---

<sup>250</sup> Ivi, p. 19

<sup>251</sup> FONDAZIONE AGNELLI, 2009, op. cit., p.116

non esiste nemmeno un sistema di valutazione degli insegnanti in servizio, ma è una questione ampiamente dibattuta a livello politico, e non esiste neanche un'articolazione della loro carriera. Per questo, in assenza di indicatori sull'impegno e sul rendimento dei singoli insegnanti, le retribuzioni sono definite secondo l'anzianità di servizio. Ciò comporta che «alla fine del mese ritirano la stessa busta paga il docente che si è impegnato e ha prodotto risultati, e quello che si è limitato allo stretto necessario: si capisce quanto l'appiattimento dello “stipendio unico” possa essere fonte di demotivazione»<sup>252</sup>. Gli stipendi italiani variano secondo sette livelli di anzianità:

1. 0-2 anni (immissione in ruolo);
2. 3-8 anni;
3. 9-14 anni;
4. 15-20 anni;
5. 21-27 anni;
6. 28-34 anni.
7. dal 35° anno di ruolo.

Considerando l'evoluzione delle retribuzioni in Italia, per quanto riguarda gli insegnanti l'indice è decrescente. Lo stipendio degli insegnanti italiani non è adeguato ed è tra i più bassi in Europa: questo è un dato che è stato ribadito anche dall'OCSE in diverse occasioni. Per quanto riguarda i precari, lo stipendio rimane lo stesso per tutta la durata del precariato ma l'anzianità maturata può essere utilizzata successivamente, con l'immissione in ruolo. Infatti, più si prolunga la fase di precariato, più è conveniente rimanere in attesa di una nomina in ruolo che consenta di utilizzare i vantaggi retributivi e previdenziali potenzialmente acquisiti. Si spiegano così gli elevati livelli di permanenza nella professione da parte dei precari della scuola, e pure la loro minore insoddisfazione per la propria condizione professionale rispetto ad altri lavoratori precari. «In sintesi, le retribuzioni degli insegnanti nella scuola italiana sono relativamente modeste, nel complesso poco dinamiche sul lungo periodo, agganciate all'anzianità ma svincolate da qualsiasi valutazione sul merito e l'impegno. Il riconoscimento dell'anzianità pregressa agli

---

<sup>252</sup> Ivi, p. 108

insegnanti che entrano in ruolo costituisce un aspetto non secondario, certamente capace di orientare le scelte di carriera»<sup>253</sup>.

### **Reclutamento e selezione**

Una particolare anomalia italiana sta nell'esubero di insegnanti rispetto al numero degli studenti. La scuola italiana ha continuato ad assumere insegnanti senza tener conto della diminuzione degli studenti, soprattutto per questioni di miglioramento della qualità dell'istruzione<sup>254</sup>. Ad esempio, ciò ha comportato l'immissione in ruolo degli insegnanti di sostegno e di insegnanti part-time, oppure la creazione di nuovi indirizzi di studio. «Il caso dell'Italia è abbastanza atipico non solo per il maggior numero relativo d'insegnanti, ma anche per il modo in cui essi sono distribuiti nei diversi ordini di scuola: nella maggior parte degli altri paesi il rapporto studenti/docenti è più elevato nelle primarie e scende man mano che si avanza verso le scuole superiori, quando aumentano le materie di insegnamento. In Italia il rapporto rimane pressoché uniforme in tutti gli ordini di scuola. Questa relativa abbondanza di insegnanti s'accompagna a stipendi bassi e poco dinamici: si è deciso di continuare ad assorbire aspiranti docenti, senza verificarne le qualità professionali e pagandoli relativamente poco»<sup>255</sup>.

I meccanismi per il reclutamento e la selezione dei docenti hanno subito una serie di modifiche a partire dagli anni Sessanta. Le tappe si possono riassumere nel modo seguente:

1. fino all'anno 1966, l'unica via di accesso alla professione docente sono i concorsi a cattedra banditi dal Ministero;
2. nel 1966 si apre l'opportunità per un numero notevole di aspiranti insegnanti di ottenere l'inserimento in ruolo solo per il possesso di determinati requisiti, come l'abilitazione;
3. nel 1973, una sanatoria assicura l'immediata immissione in ruolo senza concorso per chi ha due anni di insegnamento e il titolo abilitante;

---

<sup>253</sup> Ivi, p. 110

<sup>254</sup> Ivi, p. 105

<sup>255</sup> Ivi, p. 107



4. nel 1982 viene introdotta una norma che prevede un'immissione in ruolo graduale, in base al numero di anni di servizio, con l'istituzione di sessioni abilitanti per chi non ne è in possesso; i concorsi a cattedre vengono dati alle Regioni;
5. nel 1989 nasce il "doppio canale", ovvero la possibilità di essere assunti come docenti per il 50% ai vincitori dei concorsi e per il rimanente 50% per chi ha prestato almeno 360 giorni di servizio; da questo momento si sono alternati concorsi a cattedra e concorsi per soli titoli;
6. dal 1999, le graduatorie dei concorsi per titoli vengono trasformate in graduatorie provinciali permanenti aggiornabili periodicamente, con una fascia solo per i nuovi abilitati; da questo momento, viene bandito solo un concorso per titoli ed esami, nell'anno 2000;
7. con la finanziaria del 2007, le graduatorie permanenti sono trasformate in graduatorie ad esaurimento e viene bloccata l'iscrizione di nuovi aspiranti<sup>256</sup>.

Appare chiaro che in circa cinquant'anni l'iter di reclutamento è talmente cambiato che la gestione del personale è diventata una questione parecchio complessa, che comporta aspettative nei precari e a livello di previdenza sociale.

### **Il problema dell'abbandono del posto di lavoro**

In Italia, contrariamente a quanto avviene in altri Paesi europei, vi è una bassa tendenza all'abbandono del posto del lavoro. Secondo la Fondazione Agnelli, in quei pochi casi ciò avverrebbe per quattro motivi:

1. perché alcuni titoli di studio, come quelli scientifici, aprono le porte a diverse prospettive, oltre che all'insegnamento;
2. perché è un lavoro che permette di sviluppare un secondo lavoro, il quale aumenta le probabilità di cambiare lavoro;
3. perché spesso gli insegnanti sono costretti a spostarsi lontano da casa per poter svolgere tale professione;
4. perché si è alla ricerca di un'altra occupazione<sup>257</sup>.

---

<sup>256</sup> Ivi, pp. 100-101

<sup>257</sup> Ivi, p. 116-117

Uno dei problemi che si presenta maggiormente nella carriera dell'insegnante italiano è la questione del *turnover*. Ogni anno, un gran numero di insegnanti non insegnerà nella stessa scuola dell'anno precedente a causa delle graduatorie e dei loro meccanismi, delle nuove assunzioni a tempo determinato e indeterminato, dell'anno di prova dei neoassunti e dei trasferimenti dei docenti in ruolo<sup>258</sup>. Va inoltre considerato il fatto che la maggior parte dei docenti italiani proviene dal Sud Italia: i giovani insegnanti decidono di intraprendere la loro carriera nel precariato al Nord, per poi, una volta immessi in ruolo, tornare ai paesi d'origine meridionali.

---

<sup>258</sup> Ivi, p. 117-118

## LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

### ***1 - Evoluzione del sistema di formazione degli insegnanti: principali tappe europee***

#### **1.1 - I primi documenti europei e la strategia di Lisbona**

Da più di vent'anni, la formazione viene considerata uno dei pilastri delle politiche europee, assieme alla ricerca, all'innovazione ed all'educazione.

La formazione degli insegnanti diventa oggetto di particolare attenzione dell'Unione Europea a partire dai primi anni Novanta, come indicato nel Libro Verde *The European Dimension of Education*<sup>259</sup>, dove si evidenzia il bisogno di attivare iniziative di cooperazione con lo scopo di creare un itinerario comune ed europeo per la formazione degli insegnanti. Anche con il *Trattato di Maastricht*, il primo trattato europeo, stipulato nell'anno 1992<sup>260</sup>, la Comunità tratta la formazione degli insegnanti, seppur considerandola uno strumento per la politica del lavoro. Nonostante questo, l'Europa per la prima volta comincia ad interessarsi delle diverse politiche per l'istruzione, ricercando i punti forti e le debolezze nelle diversità nazionali e puntando ad un sistema di qualità. Nel 1993, la Comunità indica la necessità di fissare dei punti di lavoro comuni che ogni Stato dell'Unione dovrebbe raggiungere per la formazione di un docente che diventi protagonista del processo di integrazione comunitaria. Da un lato, notevole importanza è data alla creazione di percorsi comuni di formazione iniziale e in servizio; dall'altro lato, si specifica l'importanza dell'apprendimento da parte dei docenti delle lingue e delle culture della Comunità.

Nel 1994 l'Europa prosegue negli obiettivi stabiliti con il Libro Verde, fornendo indicazioni più precise riguardanti la mobilità e gli scambi, a livello europeo, sia di

---

<sup>259</sup> COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (1993), *Green Paper on The European Dimension of Education*, COM(93) 457 final, 29/9/1993

<sup>260</sup> Il documento può essere consultato integralmente alla pagina <http://eur-lex.europa.eu/it/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>

studenti sia di insegnanti. Nascono a tal proposito i progetti di formazione SOCRATES e LEONARDO, progetti aventi come obiettivi specifici la conoscenza delle diverse realtà nazionali, la diffusione delle lingue e il dialogo tra Stati. Tali principi, contenuti nel “Libro Bianco” di Delors<sup>261</sup>, seppure in modo implicito, esprimono il bisogno di condividere anche buone prassi tra i diversi Paesi, ponendo il problema della documentazione delle pratiche formative. Durante gli anni successivi, questo documento apre la questione del profilo professionale dell’insegnante, questione centrale dato che, come già accennato, questo professionista è considerato il protagonista dell’evoluzione (politica ed economica) degli Stati europei<sup>262</sup>. Sempre nel 1995, infine, l’importanza della formazione degli insegnanti viene riconosciuta anche per la promozione dell’inserimento attivo di ogni cittadino europeo nella Società della conoscenza, riconosciuta nei suoi tre elementi costitutivi: si parla, infatti, di *knowledge society*, ma anche di *information society* e di *learning society*. Vengono quindi descritte le caratteristiche della nuova realtà che si sta già velocemente consolidando, realtà caratterizzata dalla diffusione globale dei nuovi sistemi informatici, da rapidissime comunicazioni e, conseguentemente, dallo sviluppo continuo e sempre più veloce delle conoscenze scientifiche e tecnologiche. In tale situazione, la conoscenza e l’apprendimento si affermano come unici metodi per l’inserimento sociale attivo, mentre gli insegnanti vengono considerati le figure chiave per assicurare ai cittadini la possibilità di tale inserimento attivo. Proprio gli insegnanti, infatti, hanno il compito essenziale di formare le capacità di apprendimento, di promozione e di realizzazione degli studenti, come avviene anche ai giorni nostri, a partire dalla costruzione della consapevolezza di sé e del senso di appartenenza di ogni cittadino. Nella Società della conoscenza, quindi, si rileva un’ulteriore urgenza nella formazione dei docenti, oltre alla mobilità e alla conoscenza delle lingue, come precedentemente detto: si tratta dell’uso delle

---

<sup>261</sup> COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (1994), *Crescita, competitività, occupazione*, Milano, Il Saggiatore

<sup>262</sup> A tale scopo venne istituito, nel 1995, il *Groupe de Réflexion sur l’éducation et la formation*, che scrisse l’opera *Accomplir l’Europe par l’Education et la Formation* (Commission européenne/Groupe de réflexion sur l’éducation et la formation, *Accomplir l’Europe par l’éducation et la formation : rapport*.- Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes, 1997)

tecnologie informatiche, riconosciute come strumenti per l'integrazione, oltre che nelle diverse culture, nella *long life learning society*.

È proprio a quest'ultima che si riferisce il documento del Parlamento Europeo del 1997. La formazione degli insegnanti, nel contesto dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, infatti, non può considerare gli insegnanti solamente come trasmettitori di conoscenza, dato che essi sono *in primis* fruitori della conoscenza, per poter unire coerentemente le teorie e le pratiche educative che sono in continua evoluzione.

L'anno 2000 è considerato un anno di svolta per quanto riguarda le politiche europee sull'istruzione e la formazione, tematiche che, assieme alla formazione degli insegnanti, ormai da un decennio sono al centro di un ampio dibattito. L'Unione Europea, durante il Consiglio di Lisbona, si è posta ambiziosi obiettivi per la crescita economica e la coesione sociale degli Stati membri, obiettivi che non possono esulare da un'attenta analisi dei sistemi formativi, in un'ottica di innalzamento della qualità.

Limitatamente alla formazione degli insegnanti, la strategia di Lisbona punta all'innovazione delle conoscenze e delle competenze di un gruppo di insegnanti che sono in servizio da più di vent'anni e che, tranne in pochi casi, non sono stati adeguatamente formati ai cambiamenti dovuti all'evoluzione della società. L'idea che emerge dell'insegnante ha una doppia sfaccettatura: da un lato, si ricollega alle teorie emergenti ed è inteso come «motivatore» degli allievi; dall'altro lato, è un professionista che si assume le responsabilità del proprio apprendimento continuo e costante, requisito fondamentale per integrarsi nella società della conoscenza. L'insegnante-motivatore è colui che è in grado di mantenere la curiosità e l'interesse nello studente, centro dell'attività formativa, avviandolo alla scoperta di nuove capacità e nuovi orizzonti. Perché ciò avvenga, l'insegnante deve imparare ad utilizzare le nuove tecnologie informatiche e telematiche per la formazione, competenza che poi deve assolutamente trasmettere ai suoi allievi<sup>263</sup>. All'inizio del

---

<sup>263</sup> Vedi COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2007), *Communication From The Commission To The Council and The European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*, reperibile alla pagina [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/it/com/2007/com2007\\_0392it01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/it/com/2007/com2007_0392it01.pdf); VARISCO B. M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci editore, Roma; CISOTTO L. (2005), *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*, Carocci Editore, Roma; PELECH J. (2010), *The comprehensive handbook of Constructivist Teaching. From theory to*

terzo millennio, le potenzialità pedagogiche delle nuove tecnologie sono quasi sconosciute; per questo l'esigenza dei diversi sistemi di istruzione diventa a breve lo scambio di buone pratiche tra i Paesi membri. L'Unione dichiara, quindi, che il primo mezzo con cui ciò potrebbe avvenire è la mobilità internazionale. «Gli scambi internazionali forniscono [...] una prospettiva diversa del processo di apprendimento e gli insegnanti e i formatori hanno la possibilità di condividere esempi di buone pratiche con i loro colleghi stranieri e di imparare l'uno dall'altro»<sup>264</sup>.

Dopo dieci anni circa dall'assunzione di responsabilità dell'Unione europea sulla formazione degli insegnanti, con la Strategia di Lisbona si delineano per la prima volta le sue prospettive di intervento. La prima, che è già stata descritta, è quella di una *formazione continua* anche per i docenti, che li conduca, da un lato, ad acquisire ed innovare le nuove metodologie didattiche, comprese quelle connesse all'uso delle tecnologie informatiche; dall'altro lato, all'aggiornamento continuo delle conoscenze e delle discipline insegnate. In questo caso, la formazione continua, oltre che essere intesa come un diritto per gli insegnanti, diventa anche un loro dovere ed una loro responsabilità, considerando che la formazione di qualità è quella permanente. La seconda prospettiva è, invece, quella di *uniformare e, soprattutto, rendere equiparabili i percorsi di formazione degli insegnanti*, a partire dal percorso iniziale, che dovrebbe prevedere sia una parte disciplinare, adeguata ed aggiornata, sia una parte metodologica sulla didattica e la gestione della classe. Il focus si sposta anche sull'integrazione tra queste due parti della formazione, alla ricerca di un equilibrio tra teoria e pratica che si incontra in attività particolari, come i laboratori e i tirocini, e con l'inserimento di misure di sostegno per i docenti stessi come i "tutor" e i "mentori" (anche se sono tuttora figure da definire).

---

*practice*, Information Age Publishing Inc, Charlotte; VON GLASERSFELD E. (1991), *Radical Constructivism in Mathematics Education*, Dordrecht, Klumer; BOSCOLO, P. (2002). *La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune*. Scuola e Città, 52, 81-92.

<sup>263</sup> PELLERREY M. (1999), *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS

<sup>264</sup> CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2001), *op. cit.*, p. 15

## **1.2- Il Processo di Bologna e l'evoluzione della progettazione dei corsi di studio di istruzione superiore<sup>265</sup>.**

Negli anni successivi al Consiglio di Lisbona, molti dei percorsi universitari subiscono dei mutamenti, in relazione anche al “Processo di Bologna”, iniziato nel 1999, che ancora oggi consiste in una sorta di piano di riforma atto al miglioramento dell'istruzione superiore in Europa. Vi aderiscono 45 Paesi, coinvolgendo atenei, autorità nazionali e studenti nell'adozione di strumenti e strutture comuni. Mentre la strategia di Lisbona ha fini economico-sociali, il Processo di Bologna si pone come obiettivo proprio la formazione di uno “Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore” che assicuri la mobilità di studenti e docenti, nonché la trasparenza, la leggibilità e la comparabilità dei percorsi di studio. Le innovazioni principali riguardano la ristrutturazione dei percorsi universitari in tre cicli: uno di primo livello o laurea triennale; uno di secondo livello o laurea specialistica/magistrale; infine, un terzo livello corrispondente al dottorato di ricerca. Allo scopo di adottare un sistema di titoli facilmente comprensibili e comparabili, si stabilisce che ogni livello sia articolato con un sistema di crediti didattici e formativi<sup>266</sup>.

Con il Processo di Bologna anche il curriculum di formazione per gli insegnanti viene modificato in molti Paesi, seguendo le nuove indicazioni. Innanzitutto, vengono ridisegnati i “risultati di apprendimento”, o *learning outcomes*, attesi al completamento del percorso, definendoli secondo le competenze attese dal contesto professionale di riferimento. In secondo luogo, i corsi vengono strutturati con moduli flessibili che favoriscano il progredire nel percorso tramite l'acquisizione di crediti formativi o CFU; in qualche Paese europeo essi sono raggiungibili anche con modi

---

<sup>265</sup> Tutte le informazioni di questo paragrafo sono state estratte dal sito internet [www.processodibologna.it](http://www.processodibologna.it)

<sup>266</sup> COMMUNIQUÉ OF THE CONFERENCE OF EUROPEAN MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION,, *Towards the European Higher Education Area*, Prague, 19 Maggio 2001; COMMUNIQUÉ OF THE CONFERENCE OF EUROPEAN MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION,, *Realising the European Higher Education Area*, Berlino, 19 Settembre 2003; COMMUNIQUÉ OF THE CONFERENCE OF EUROPEAN MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION, *The European Higher Education Area - Achieving the Goals*, Bergen, 19-20 Maggio 2005; LONDON COMMUNIQUÉ, *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*, 18 Maggio 2007; COMMUNIQUÉ OF THE CONFERENCE OF EUROPEAN MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION, *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade*, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009; *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*, 12 Marzo 2010.

alternativi alla frequenza universitaria, come i sistemi di *Recognition of Prior Learnings* nel Regno Unito o *Validation des acquis de l'Experience* in Francia.

Negli anni successivi all'applicazione del Processo di Bologna vengono redatti alcuni documenti e sono attivate delle sperimentazioni per la costruzione di un modello europeo per la progettazione dei corsi di istruzione superiore<sup>267</sup>. Fra questi merita particolare attenzione, per ognuno dei Paesi aderenti, il *Quadro Nazionale dei titoli di istruzione superiore* o *National Qualification Framework*, che ha lo scopo di descrivere ogni titolo secondo i livelli, gli obiettivi formativi delle competenze acquisite, il profilo professionale richiesto e il carico di studio. L'Europa si preoccupa di fornire una cornice di riferimento per la costituzione dei singoli documenti nazionali, chiamato *European Qualifications Framework*, adottato nel 2005 a Bergen. A livello internazionale, l'Unione si dota in seguito di un *Quadro dei titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*, per rispondere alle esigenze, indicate nel Processo di Bologna, di trasparenza, di possibilità di riconoscimento dei titoli e di mobilità degli studenti e dei docenti. Grazie a questo documento, venne creata una cornice di riferimento per le qualifiche, organizzate in *learning outcomes*, i quali integrano al loro interno conoscenze, abilità e competenze. Infine, lo schema europeo definì il quadro in cui collocare le specificità nazionali, attraverso i "descrittori di titolo" o "*qualification descriptors*", che indicano i risultati dell'apprendimento comuni a tutti i laureati di un certo tipo. Proprio da questi, sono derivati i "descrittori di Dublino" che sono definizioni dei risultati di apprendimento, distinti tra conoscenze e abilità, attesi al termine di un percorso accademico; essi devono essere esplicitati nella progettazione di ogni corso accademico e devono allinearsi al quadro europeo. I descrittori di Dublino vengono esplicitati per ogni corso di studi, a partire dall'istruzione secondaria superiore fino al dottorato di ricerca, e si basano sui seguenti cinque elementi:

- *knowledge and understanding* (conoscenza e capacità di comprensione);
- *applying knowledge and understanding* (conoscenza e capacità di comprensione applicate);
- *making judgements* (autonomia di giudizio);



- *communication skills* (abilità comunicative);
- *learning skills* (capacità di apprendere).

Un secondo documento, fondamentale per la progettazione dei corsi di studi, è stato redatto dalla *European National Qualifications Agency* ed è intitolato *Standard e linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*<sup>268</sup>. Tale documento voleva offrire una base di standard e procedure per l'assicurazione della qualità nei processi di certificazione e/o accreditamento, con lo scopo di promuovere la fiducia reciproca, attraverso modalità di *peer review*, e di migliorare la trasparenza, con una chiara definizione dei livelli di apprendimento attesi dai corsi di studio. Infatti, tra gli standard e le linee guida indicate<sup>269</sup>, vi erano alcuni punti fondamentali per la progettazione dei corsi di studio, ovvero:

- l'indicazione chiara e pubblica dei risultati di apprendimento che si intendono apprendere;
- l'accurata progettazione del curriculum dei corsi di studio e del loro contenuto;
- le diverse tipologie di istruzione superiore (accademica o professionale);
- le modalità di erogazione (*full o part time*, in presenza, a distanza o *blended*);
- le risorse per l'apprendimento e la loro disponibilità (materiali, umane e tecnologiche);
- il monitoraggio dell'apprendimento degli studenti;
- la revisione periodica del corso di studi e la sua valutazione;

---

<sup>268</sup> EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2005), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, DG Education and Culture, Helsinki

<sup>269</sup> Gli standard e le linee guida per l'assicurazione interna della qualità sono sette e sono:

1. «linee di indirizzo e procedure per l'assicurazione della qualità;
2. meccanismi di approvazione, monitoraggio e revisione dei corsi di studio;
3. criteri e regole per l'accertamento del profitto;
4. sistemi di promozione della competenza dei docenti;
5. risorse e supporto adeguati per l'apprendimento;
6. sistemi di raccolta di informazioni sull'efficacia dei corsi;
7. sistemi di informazione trasparente e pubblica».

- il controllo del corso di studio da parte dei rappresentanti del mondo del lavoro.

Inoltre, venne data molta importanza alla verifica del profitto degli studenti relativamente agli obiettivi descritti nella progettazione del corso di studio, procedura troppo spesso sottovalutata o proprio dimenticata. Le verifiche, intese nel loro lato formativo, dovrebbero essere appropriate agli obiettivi e avere chiari criteri di valutazione, resi pubblici agli studenti; i voti, inoltre, non dovrebbero essere attribuiti da un singolo esaminatore ma da una commissione.

### **1.3- Il modello Tuning Educational Structures in Europe.**

Il modello *Tuning Educational Structures in Europe*<sup>270</sup> nacque da un progetto, svolto nel 2005, che aveva come obiettivo principale lo sviluppo di titoli di studio universitari facilmente confrontabili a livello europeo. Il progetto mette in pratica le disposizioni definite dal Processo di Bologna, allo scopo di promuovere la compressione della suddivisione dei corsi di studio in cicli. Il modello, che utilizza le competenze come elemento di base per la progettazione e la definizione dei profili e dei corsi di studio, ma anche per la definizione dei singoli moduli e delle unità formative, voleva inoltre favorire la pianificazione di piani di studio a livello europeo, per promuovere la mobilità dei laureati. Il progetto ha previsto lo studio approfondito dei percorsi accademici di nove aree disciplinari<sup>271</sup> e la proposta di piani di studio trasparenti e condivisibili nell'area europea.

Nel modello *Tuning* il punto di partenza è un ampio studio sulle competenze, sviluppate dai corsi di laurea, declinandole nei quattro livelli di istruzione superiore (istruzione secondaria superiore, laurea di primo livello, laurea di secondo livello, dottorato di ricerca o terzo livello dell'istruzione accademica) ma soprattutto distinguendole in due diverse tipologie. La prima tipologia comprende le "competenze generiche", ovvero abilità trasferibili non specifiche di un determinato

---

<sup>270</sup> Tutte le informazioni sono state tratte dal sito del Progetto Tuning <http://tuning.unideusto.org/tuningeu> e dalla pubblicazione di GONZALES J. WAGENAAR R. (2005), *Tuning Educational Structures in Europe II*, Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao

<sup>271</sup> Le aree di studio approfondite erano le seguenti: Chimica, Economia, Geologia, Infermieristica, Scienze dell'Educazione, Scienze Fisiche, Scienze Matematiche, Storia e Studi Europei.

settore scientifico; la seconda le “competenze specifiche”, ovvero gli elementi basilari per la costruzione dei singoli corsi di studio.

Le *competenze generiche* individuate sono trenta, suddivise in tre sottogruppi. Innanzitutto, le “competenze strumentali”, ovvero quelle abilità e capacità cognitive, metodologiche, tecnologiche e linguistiche utilizzabili in ogni campo di studio o professionale. Esse, infatti, riguardano la comprensione e l’uso di idee, l’organizzazione del *setting* di apprendimento, i processi decisionali, l’uso delle tecnologie informatiche per la comunicazione e l’uso di almeno una seconda lingua<sup>272</sup>. Il secondo gruppo comprende le competenze interpersonali, ovvero, da un lato, le abilità individuali di esprimere le proprie opinioni e i propri sentimenti, dall’altro lato le abilità sociali per lavorare nei processi di cooperazione e in *team*<sup>273</sup>. Infine, le “competenze sistemiche”, cioè quelle competenze che permettono all’individuo di combinare le sue competenze per cogliere le relazioni esistenti in un sistema e fare previsioni sui cambiamenti<sup>274</sup>. Queste ultime competenze derivano dalle due precedenti, poiché prevedono una loro interazione.

Le *competenze specifiche*, invece, sono state individuate per ogni singolo ambito disciplinare, poiché sono riferite alle particolari discipline, teorie e pratiche; in genere, esse comprendono la conoscenza specifica della disciplina, le modalità di affrontare i problemi, la storia della materia, gli sviluppi e le correnti interne. Le liste di competenze specifiche per ogni settore sono state compilate da un gruppo di lavoro e sono poi state valutate da ex-studenti, accademici e datori di lavoro. Ad esempio, nel settore delle “Scienze dell’educazione”, le competenze specifiche

---

<sup>272</sup> Le “competenze strumentali” sono le seguenti: capacità di analisi e sintesi; capacità di organizzazione e pianificazione; conoscenze generali di base; conoscenze di base nell’ambito della propria professione; comunicazione scritta e orale nella lingua madre; conoscenza di una seconda lingua; conoscenze informatiche di base; capacità di gestione delle informazioni o abilità nel reperire e analizzare le informazioni provenienti da diverse fonti; risoluzione dei problemi; capacità di prendere decisioni.

<sup>273</sup> Le “competenze interpersonali” sono: capacità critiche e autocritiche; lavoro di squadra; capacità interpersonali; capacità di lavorare in un gruppo di lavoro interdisciplinare; capacità di comunicare con esperti di altri campi; apprezzamento della diversità e della multiculturalità; capacità di lavorare in un ambiente internazionale; responsabilità ed impegno etico.

<sup>274</sup> Le “competenze sistemiche” sono: capacità di mettere in pratica le conoscenze acquisite; capacità di ricerca; capacità di apprendimento; capacità di adattamento a nuove situazioni; capacità di generare nuove idee o creatività; capacità dirigenziali o di *leadership*; comprensione delle culture e delle tradizioni di altri Paesi; capacità di lavorare autonomamente; progettazione e gestione di un progetto; spirito d’iniziativa e imprenditoriale; interesse per la qualità; desiderio di avere successo.

individuare sono trenta, ma sono state suddivise in due categorie<sup>275</sup> di cui riporto la lista esclusiva per la formazione degli insegnanti:

- «impegno per realizzare progresso e risultati nei *learners*;
- competenza in una serie di strategie di insegnamento/apprendimento;
- competenza nell'orientamento degli allievi e genitori;
- conoscenza della materia da insegnare;
- abilità di comunicare efficacemente con gruppi e individui;
- abilità di creare un clima favorevole all'apprendimento;
- abilità di utilizzare l'*e-learning* e di integrarlo negli ambienti di apprendimento;
- abilità di gestire efficacemente il tempo;
- abilità di riflettere sulla propria performance e valutarla;
- consapevolezza del bisogno di un continuo aggiornamento professionale;
- abilità di giudicare i risultati dell'apprendimento e i traguardi degli allievi;
- competenza nel *problem solving* di gruppo;
- abilità di rispondere ai differenti bisogni degli allievi;
- abilità di migliorare l'ambiente di insegnamento/apprendimento;
- abilità di adeguare il curriculum ad uno specifico contesto educativo».

I ricercatori del Progetto *Tuning* hanno creato uno strumento per la progettazione e lo sviluppo dei corsi di istruzione superiore, chiamato *The Tuning Dynamic Quality Development Circle*<sup>276</sup>, il quale mostra le connessioni tra gli elementi e i principi necessari nella progettazione dei corsi di laurea.

---

<sup>275</sup> Le "competenze specifiche" individuate per la categoria più generale delle "Scienze dell'Educazione" sono le seguenti: abilità di analizzare concetti, teorie e questioni di politiche educative in modo sistematico; abilità di identificare potenziali connessioni tra aspetti del sapere e la loro applicazione nelle politiche e nei contesti educativi; abilità di riflettere sul proprio sistema di valori; abilità di mettere in questione concetti e teorie incontrate nelle Scienze dell'Educazione; abilità di riconoscere la diversità degli allievi e la complessità del processo di apprendimento; comprensione delle strutture e degli scopi dei sistemi educativi; abilità di fare ricerca educativa in differenti contesti; abilità di orientamento; abilità di gestire progetti per il miglioramento/lo sviluppo della scuola; abilità di gestire programmi educativi; abilità di valutare programmi/materiali educativi; abilità di prevedere nuovi bisogni e domande educative; abilità di guidare e coordinare team educativi multidisciplinari.

<sup>276</sup> GONZALES J. WAGENAAR R. (2005), op. cit., p. 30

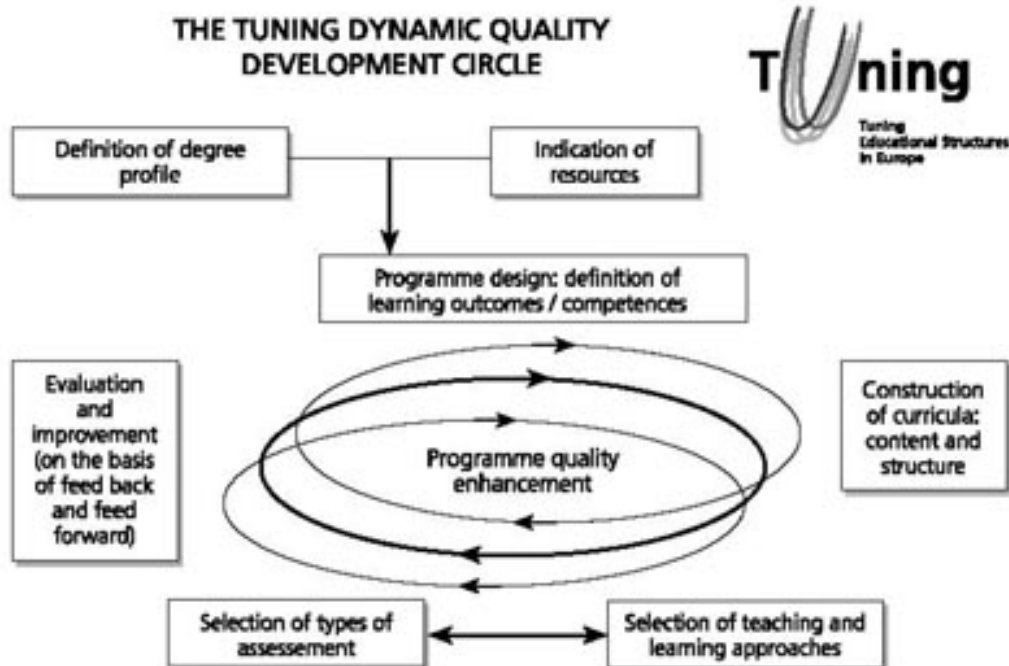


Fig. 1- *The Tuning Dynamic Quality Development Circle*

Come si può notare, un primo passo nella progettazione dei corsi di studio è l'identificazione delle risorse necessarie e la valutazione della loro disponibilità. Le risorse, che sono di diverse tipologie, da umane a tecnologiche a strutturali, devono essere continuamente monitorate, aggiornate e migliorate allo scopo di salvaguardarne la qualità, prerequisito per la creazione di un percorso ottimale. L'importanza della definizione delle risorse va di pari passo alla declinazione del profilo professionale che il corso vuole formare: per far ciò è fondamentale la riflessione congiunta di specialisti, come gli ordini professionali, i datori di lavori, le Università e i Dipartimenti. Lo scopo è quello di precisare le finalità e gli obiettivi del corso, ovvero la serie di contenuti, conoscenze, abilità e competenze richieste da ogni livello e articolate in una serie di moduli e crediti formativi universitari. Nella progettazione, inoltre, non si devono dimenticare le considerazioni riguardanti l'apprendimento dei contenuti, in particolare le modalità di insegnamento, il tempo a disposizione e la promozione dell'autoapprendimento. L'ultimo passaggio richiesto dal modello *Tuning* è relativo al monitoraggio, alla revisione ed alla valutazione del corso di studio: oltre alla raccolta di dati ed analisi sistematiche di indicatori chiave sul funzionamento del corso di studio, si sottolinea l'importanza sia di *feedback*, ovvero di giudizi dati da diversi punti di vista, sia di *feedforward loop*, cioè dei

giudizi e consigli dati, sulla base di questionari, dagli studenti e dai loro rappresentanti, con lo scopo di correggere le criticità nell'erogazione e/o nella progettazione del curriculum.

Infine, il progetto prevede, come aiuto valido per la progettazione e per lo sviluppo dei corsi di studio, una serie di domande chiave suddivise per punti focali: il profilo del titolo, i risultati di apprendimento, le competenze, il livello, i crediti e il carico di lavoro, le risorse, il monitoraggio, l'aggiornamento, la sostenibilità e la responsabilità, l'organizzazione e, ultima, l'informazione.

Allo stesso modo, anche per la progettazione dei moduli didattici e delle unità formative, *Tuning* offre un "schema", che consider gli elementi basilari che devono interconnettersi tra loro per la formazione e l'apprendimento di una determinata competenza. Ogni competenza, infatti, prevede il raggiungimento di determinati risultati di apprendimento: affinché ciò avvenga devono essere stabiliti le attività didattiche, il tempo di lavoro e le modalità di accertamento del profitto dello studente, come si può notare nella figura sottostante.

<b>Competenze da sviluppare:</b>			
1. ....			
2. ....			
3. ....			
RISULTATI DI APPRENDIMENTO	ATTIVITÀ DIDATTICHE	TEMPO PREVISTO PER LO STUDIO (IN ORE)	MODALITÀ DI ACCERTAMENTO DEL PROFITTO

**Fig. 2: Schema per la progettazione per un modulo didattico**

L'uso delle competenze come punto di riferimento per la progettazione dei curricula, che è stata l'innovazione portata da *Tuning*, ha molti vantaggi. Primo fra tutti, la possibilità di suddividere i percorsi in livelli e la flessibilità nella loro costruzione,

requisiti che però non intaccavano la possibilità di dividerli e comprenderli. L'uso di competenze, poi, cambia il focus, ponendolo dai processi di insegnamento ai risultati di apprendimento che lo studente deve raggiungere: ciò non può che comportare maggiore trasparenza e l'uso di criteri di qualità. Perciò, è importante definire e monitorare gli indicatori che è possibile misurare nei processi di insegnamento/apprendimento. In terzo luogo, l'uso delle competenze pone l'attenzione anche alle due urgenze della *learning society*: lo studente, con le sue capacità di apprendere, e il bisogno di *long life learning*. Infatti, nella società "velocizzata" è fondamentale che il singolo sappia autogestirsi nella propria formazione e sappia discernere tra la moltitudine di informazioni che gli vengono proposte; l'idea di rendere i percorsi di istruzione superiore più brevi e flessibili, con molteplici possibilità di accesso, favorisce l'accesso alla formazione continua ed ulteriore. Non solo: grazie all'approccio per competenze è possibile rendere i percorsi comparabili ed è possibile creare dispositivi di controllo qualità, rendendo anche la mobilità più accessibile per gli studenti e per i docenti. La presenza di indicatori permette anche di seguire gli standard qualitativi richiesti non solo dal mondo accademico, ma anche da quello del lavoro, promuovendo una maggiore occupabilità dei diplomati o laureati e migliorando la dimensione europea nell'Istruzione Superiore. Infine, la coprogettazione dei corsi tra Università e gli *stakeholders* permette la definizione di un linguaggio comune e condiviso che velocizza i processi di miglioramento della qualità di cui si è già parlato.

## ***2 - Breve panoramica sugli attuali sistemi di formazione degli insegnanti in Europa.***

### **2.1 - Principi comuni.**

Il programma strategico *Education and Training 2010* ha imposto numerosi cambiamenti e sfide per i sistemi educativi e formativi europei. A partire dalla definizione delle abilità di base da promuovere nella Società della conoscenza, per la

promozione di un *life long e life wide learning*<sup>277</sup>, sono stati individuati una serie di indicatori e sfide per l'apprendimento permanente. Gli indicatori<sup>278</sup> comprendono quattro aree, ovvero:

1. abilità, competenze e disposizioni individuali;
2. accesso e partecipazione;
3. risorse;
4. strategie e sviluppi a livello sistemico.

In questa occasione, si fa riferimento anche alle cosiddette «nuove abilità per la società della conoscenza» che riguardano gli ambiti scientifico, metacognitivo, culturale, sociale e di cittadinanza attiva, ribadendo il ruolo fondamentale degli insegnanti e degli educatori nel loro sviluppo. Le sfide, invece, coinvolgono i seguenti ambiti:

1. sviluppo di competenze;
2. risorse;
3. inclusione;
4. cambiamenti sistemici (accreditamento, certificazione, mobilità);
5. comparabilità dei dati<sup>279</sup>.

Anche in questo caso viene fatto uno specifico richiamo agli insegnanti e viene specificato che nella loro professione le sfide riguardano soprattutto l'uso delle nuove tecnologie informatiche per la comunicazione e la centralità dell'allievo nei processi di insegnamento-apprendimento.

Successivamente, l'Agenda di Lisbona ha comportato la definizione di una serie di politiche nazionali per il raggiungimento degli obiettivi prefissati<sup>280</sup>. L'innovazione

---

<sup>277</sup> EUROPEAN COUNCIL (2002), *European Council of Barcelona, 15 and 16 March 2002. Presidency Conclusions* consultato al link [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf)

<sup>278</sup> EUROPEAN COMMISSION DG EDUCATION AND CULTURE, *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Brussels, June 2002, consultato al link <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report/pdf>

<sup>279</sup> Ivi.

<sup>280</sup> EUROPEAN COUNCIL (2004), *Education and Training 2010. The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms. Joint Interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectiveness of education and training systems in Europe*. Brussels, 3 March 2004 (6905/04) consultato al link [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_final.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf)



più importante è l'istituzione dello *Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore* e delle sue successive comunicazioni. Infatti, viene richiesto agli stati membri di attuare riforme sistemiche dei sistemi di educazione e formazione affinché si istituisca una formazione di base e continua di qualità per gli insegnanti e si favorisca l'apprendimento delle lingue da parte degli studenti<sup>281</sup>. In seguito, la formazione di qualità viene legata al *Quadro di Riferimento Europeo delle Qualifiche* o EQF: si tratta di una lista di riferimento di otto livelli che comprendono ogni qualifica, secondo il titolo di studio posseduto, e che mira alla promozione dell'apprendimento permanente in qualsiasi contesto formativo<sup>282</sup>. Attualmente, lo sviluppo dei programmi SOCRATES prima e *Lifelong Learning* poi continuano ad incentivare il coordinamento tra i Paesi europei nello sviluppo di politiche e riforme per una formazione di qualità degli insegnanti di ogni livello.

Riprendendo la ricerca compiuta da Grion sui documenti europei circa lo sviluppo di azioni europee per il miglioramento della formazione degli insegnanti<sup>283</sup>, si può affermare che nell'ultimo ventennio l'Unione Europea ha dato vita a percorsi di riflessione sulle conoscenze, le competenze e la formazione continua degli insegnanti<sup>284</sup>. Infatti, la rete Eurydice ha pubblicato una serie di studi e relazioni nazionali riguardanti i sistemi formativi, la *teacher education* e le pratiche formative<sup>285</sup> poiché gli insegnanti sono considerati attori chiave nello sviluppo della società e dell'economia. Come già detto, emergono alcuni aspetti problematici su cui i singoli Paesi dovrebbero riflettere, come l'aggiornamento della formazione di base, che dovrebbe adeguare le pratiche di formazione alla Società della conoscenza,

---

<sup>281</sup> ivi

<sup>282</sup> EUROPEAN COMMUNITIES (2008), *The European Qualification Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities

<sup>283</sup> GRION V. (2008), *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Carocci, Roma

<sup>284</sup> Si tratta della collana *Questioni chiave dell'istruzione in Europa*, volume III - *Professione docente: profili, tendenze e sfide* che comprende diverse pubblicazioni degli anni 2002-2005, consultabili o reperibili dal sito internet [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org).

<sup>285</sup> Vedi CONSIGLIO D'EUROPA (2001), *Relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio Europeo sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione*, Bruxelles, 14 febbraio 816.02) [5680/01 EDUC 18].; CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa (2002/C 142/01)*, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee C 142/7 del 14 giugno 2002; EURYDICE, *Questioni chiave dell'istruzione in Europa*, vol. III – *Professione docente: profili, tendenze e sfide* in <http://www.eurydice.org>; EURYDICE Supplementary Report (2005): *Reforms of the Teaching Profession: A Historical Survey (1975-2002)*, Bruxelles

promuovendo attività laboratoriali e sul campo. Altri nodi focali sono la formazione in servizio, o meglio, la formazione continua degli insegnanti, intesa come diritto e come responsabilità e, infine, le misure di accompagnamento e sostegno per i nuovi docenti.

Sempre nel 2005, la Commissione Europea elabora un nuovo documento che sintetizza le pratiche e le riflessioni sulla formazione degli insegnanti dei Paesi membri e propone un profilo di competenze del docente<sup>286</sup>. Nel documento, oltre a ribadire l'importanza della mobilità di docenti e studenti per rafforzare i processi di confronto e collaborazione nello scambio di buone pratiche e della formazione continua e di alto livello, come stabilito nel Processo di Bologna, viene messa in luce la *ricerca* come metodologia privilegiata per integrarsi nella *learning society*. La ricerca, inoltre, privilegierebbe la formazione delle indispensabili competenze di riflessione dell'insegnante, inteso come «professionista riflessivo»<sup>287</sup>, e delle competenze informatiche e telematiche per leggere i risultati delle ricerche<sup>288</sup>.

La figura dell'insegnante, anche per quanto riguarda il primo ciclo dell'istruzione, risulta "complessificata" dalle sempre maggiori responsabilità che gli vengono attribuite: molto spesso questa figura si trova in situazioni di ampia autonomia ma con incarichi e doveri che rendono il lavoro troppo dispersivo, rischiando di dedicarsi troppo a mansioni burocratiche e di perdere di vista gli obiettivi della professione. Ma non solo: alla maggiore autonomia si unisce la richiesta di maggiore qualità e l'idoneità rispetto a standard quantitativi.

La professione dell'insegnante si trova quindi in un crocevia tra le sue nuove funzioni sociali, le richieste di qualità, gli obblighi professionali e i casi imprevedibili dovuti al contesto in cui la professione stessa agisce. Per questo, l'Unione Europea continua a ribadire la necessità che gli Stati membri seguano le linee guida comuni indicate nei più recenti documenti per lo sviluppo continuo della professionalità degli insegnanti. Un ruolo fondamentale nella loro formazione viene

---

<sup>286</sup> COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2005), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, consultabile dal sito <http://ec.europa.eu>

<sup>287</sup> SCHÖN D. (1993), *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo

<sup>288</sup> Vedi anche COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2007), *Communication From The Commission To The Council and The European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*, op. cit.

affidato alle Università, poiché, con il Processo di Bologna, si è stabilito l'obbligo di una formazione di eccellenza. Gli atenei, in questo senso, dovrebbero supervisionare i percorsi di formazione degli insegnanti, anche durante la formazione in servizio attraverso apposite convenzioni stipulate con agenzie extra-accademiche. Diventa, inoltre, fondamentale la sinergie tra politiche e atenei nella progettazione dei corsi di studio. Infatti, le Università sono centri primari per la quanto riguarda i processi di ricerca, nonché ambienti chiave per la trasmissione delle metodologie di indagine: nella formazione continua degli insegnanti europei, quindi, emerge il valore assegnato alla ricerca e alla capacità di fare ricerca, grazie alle quali si sviluppano le competenze di saper riflettere sull'esperienza per trasformare la pratica in conoscenza professionale, ma anche di saper leggere i risultati delle ricerche educative e utilizzare le innovazioni nei vari settori per permettere ai propri saperi di evolversi<sup>289</sup>. L'Unione, affermando che «emerge la specifica potenzialità formativa della ricerca intesa come “cultura della riflessione”, mezzo principale per la formaizione/autoformazione degli insegnanti»<sup>290</sup>, ribadisce che la ricerca è un diritto dovere per gli insegnanti e, per questo, propone una serie di linee guida da seguire a livello di politica comunitaria per la formazione continua dei docenti<sup>291</sup>. Fra queste, le più importanti sono le seguenti:

- a. la coordinazione tra la formazione iniziale e la formazione in servizio, perché «l'evoluzione professionale e le conoscenze degli insegnanti devono essere percepite come un apprendimento proseguito nel tempo»;
- b. la creazione di un sistema di supporto per i neoassunti, attraverso «un programma introduttivo efficace nel corso del primo triennio di esercizio della professione» ma anche «una struttura di orientamento e tutoraggio gestita da insegnanti esperti o da altri professionisti del settore»;
- c. l'offerta della possibilità di «avere accesso ad altre opportunità per una continua evoluzione professionale, quali scambi e distacchi [...]»; avere la

---

<sup>289</sup> GRION V. (2008), op. cit., p. 58

<sup>290</sup> GRION V. (2008), op. cit., p. 59

<sup>291</sup> COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2007), *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio. Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti* [SEC(2007) 931, SEC(2007) 933]

possibilità e il tempo per studiare in modo da ottenere ulteriori qualifiche e partecipare a studi e ricerche a livello d'istruzione superiore; disporre di ulteriori opportunità grazie alla promozione di partenariati creativi tra gli istituti nei quali gli insegnanti svolgono il loro lavoro, il mondo del lavoro, gli istituti d'istruzione superiore e di ricerca ed altri enti, in modo da sostenere una formazione di qualità elevata e pratiche efficaci e creare reti innovatrici a livello locale e regionale»

- d. la partecipazione a «discussioni regolari circa le esigenze in materia di formazione ed evoluzione, nel contesto di un più ampio piano di sviluppo dell'istituzione nella quale prestano servizio»<sup>292</sup>.

L'Unione preme gli Stati anche nella promozione della figura del tutor per l'inserimento dei neo-docenti, nonché di figure professionali atte alla formazione continua degli insegnanti. Tali figure, simili in un certo senso ai “supervisor di tirocinio” inserite nel corso di laurea italiano in “Scienze della Formazione Primaria”, sono dotati di molteplici competenze in campo scolastico, comprovate dalla loro attiva presenza a scuola nel ruolo di insegnanti per un numero precedentemente definito di anni. Il loro ruolo chiave sarebbe quello di aiutare i docenti stessi nei momenti di riflessione sul loro operato, aiutandoli ad assumere un atteggiamento critico e costruttivo che favorisca la creatività e l'innovazione.

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti principianti, chiamata nei documenti europei e nella letteratura *induzione*<sup>293</sup>, si ricorda come sia necessario formulare azioni sistematiche di assistenza che siano efficaci per lo sviluppo professionali dei neo-assunti. «La qualità dell'esperienza professionale nei primi anni di insegnamento dà un'influenza cruciale nella probabilità di abbandonare la

---

<sup>292</sup> Ivi, p. 13

<sup>293</sup> «The induction phase is a structured phase of support given to newly qualified teachers when they begin their first teaching post. During the induction period, these teachers carry out all or many of the tasks incumbent on experienced teachers, and they are remunerated for their work. Normally, this phase also includes a theoretical aspect; it is an additional requirement to the compulsory professional training received before acquiring a teaching diploma. The induction phase is different from a purely administrative probationary period. It normally lasts at least several months» in EUROPEAN COMMISSION (2012), *Key data on Education 2012*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), Brussels, p. 111 consultato al link <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

professione dell'insegnante. L'induzione e i programmi di supporto per gli insegnanti principianti possono aumentare i tassi di permanenza di neo-assunti a scuola, migliorando l'efficacia e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti principianti.»<sup>294</sup> Isidori<sup>295</sup> evidenzia la necessità dell'intenzionalità educativa nell'induzione, affinché si raggiunga la funzione pedagogica per cui è stata pensata, ovvero il miglioramento dell'inserimento professionale degli insegnanti<sup>296</sup>. I programmi di induzione dovrebbero essere composti di tre elementi:

1. le teorie sull'insegnamento e la formazione;
2. i contenuti disciplinari indispensabili ai nuovi docenti;
3. le strategie formative per raggiungere gli obiettivi preposti<sup>297</sup>.

Alcuni autori sottolineano quali siano gli obiettivi da perseguire per lo svolgimento di un buon processo di induzione. Secondo Huling e Austin<sup>298</sup> questi sono:

- a. migliorare l'azione didattica del neoassunto;
- b. favorire la sua permanenza in servizio;
- c. migliorare la sua condizione psicologica e professionale;
- d. rilasciare una certificazione;
- e. trasmettere la cultura della scuola in cui si è inseriti.

Ruolo fondamentale nell'induzione viene attribuito ai *mentors* o ai tutor che si occupano di avviare i neo-assunti alla professione. «Il *mentoring* è il processo attraverso il quale gli insegnanti principianti diventano più competenti nella loro

---

<sup>294</sup> OECD (2005), *Teachers matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris, p. 117

<sup>295</sup> ISIDORI E. (2003), *La Formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*. Morlacchi Editore, Perugia, 2003

<sup>296</sup> OECD (2005), op. Cit., p. 117

<sup>297</sup> ODELL, S.J. (1990). *Mentor teacher programs*. Washington, DC: National Education Association.

<sup>298</sup> HULING-AUSTIN, L. (1990b). *Teacher induction programs and internships*. In W.R. HOUSTON; BEY, T.M., & HOLMES, C.T. (EDS.). *Mentoring: Developing successful new teachers*. Reston, VA: Association of Teacher Educators, 1990; BEY, T.M., & HOLMES, C.T. (EDS.) *Mentoring: Contemporary principles and issues*. Reston, VA: ASSOCIATION OF TEACHER EDUCATORS. (ED.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 535-548). New York: Macmillan, 1992; HULING-AUSTIN, L. (1990). *Mentoring is squishy business*. IN T.M. BEY & C.T. HOLMES (EDS.), *Mentoring: Developing successful new teachers* (pp. 39-50). Reston, VA: Association of Teacher Educators.

professione in conseguenza di esperta pianificazione e strutturazione svolto sotto la guida di un insegnante esperto e con più anni di servizio»<sup>299</sup>.

Soprattutto nei Paesi Anglosassoni, l'importanza del *Mentor* è conosciuta fin dagli anni Ottanta. Il buon *Mentor*, ovvero il mentore efficace, «trasforma la pratica dell'insegnante principiante in uno “spazio” di apprendimento professionale [...] riesce a collocare il giovane docente nel pieno contesto dell'insegnamento, proponendosi – e percependosi – non come un semplice fornitore di un sostegno o di un aiuto temporaneo, ma come un insegnante che insegna e forma un altro insegnante [...] ha una visione chiara e sa cosa significa insegnare bene ed aiutare i principianti ad insegnare [...] attraverso il “modellaggio”, la programmazione in comune, l'insegnamento cooperativo e il *coaching*, egli guida l'apprendimento dei principianti e la loro formazione [...] da a questi l'opportunità di condividere la conoscenza pratica, le modalità di apprendimento che utilizza, e di gormare un atteggiamento critico e riflessivo nei confronti dell'insegnante»<sup>300</sup>. Secondo l'OECD, i programmi di induzione sono importanti per abbassare il *turnover* degli insegnanti<sup>301</sup>. La letteratura evidenzia, infine, che le maggiori sfide percepite dagli insegnanti principianti sono: la motivazione dello studente ad apprendere, la gestione della classe e delle differenze individuali tra gli studenti, la valutazione e il rapporto con le famiglie<sup>302</sup>

La ricerca e la presenza di un “mentore/formatore” per i docenti sono considerati dall'Unione Europea due aspetti chiavi della promozione dei processi di formazione continua, intesa come l'unione tra la formazione iniziale e la formazione in servizio nell'attesa che venga ideato e costituito un percorso formativo integrale in grado di seguire la carriera di ogni insegnante lungo tutto l'arco della sua vita professionale. La formazione di base dovrebbe avvenire tramite un percorso accademico triennale (una laurea di primo livello); una laurea di secondo livello dovrebbe, poi, occuparsi dell'approfondimento di certi aspetti del ruolo e della mansione dell'insegnante e di

---

<sup>299</sup> ISIDORI E. (2003), Op.Cit pag.28

<sup>300</sup> *ibidem*

<sup>301</sup> OECD (2005), op. cit., p. 117

<sup>302</sup> VEENMANN S. (1984), “Perceived problems of beginning teachers”, *Review of Educational Research*, 54, pp.143-178; BRITTON E., L. PAINE AND S. RAIZEN (1999), *Middle Grades Mathematics and Science Teacher Induction in Selected Countries; Preliminary Findings*, National Center for Improving Dcience Education, WestEd, Washington DC

percorsi di orientamento per docenti già da vari anni in servizio, che sono fuori dal mondo accademico. Altre iniziative vogliono poi aumentare la partecipazione ai corsi di studio dell'istruzione superiore, per esempio attraverso dispositivi di validazione delle competenze acquisite dall'esperienza lavorativa, oppure con appositi permessi studio e aspettative, che permettano agli insegnanti in servizio di riqualificarsi mantenendo il posto di lavoro.

## 2.2 – I diversi sistemi di formazione degli insegnanti

In Europa, i percorsi di formazione degli insegnanti rimangono abbastanza diversi da Paese a Paese, nonostante ognuno di essi abbia tentato di adeguarsi alle disposizioni date a livello centrale. Un forte invito ad una modernizzazione dei sistemi di educazione e formazione viene dato dalla Strategia di Lisbona, che ha coinvolto i Ministri dell'educazione degli Stati Membri in un programma decennale, divenuto in seguito ventennale, per il miglioramento dell'accesso, della qualità e dell'efficacia<sup>303</sup>. Attualmente, nonostante lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, Il Quadro di Riferimento Europeo delle Qualifiche e il *Longlife Learning Programme*, i processi di riforma nazionali degli stati membri sono lenti, spesso contraddittori e sfasati, e necessitano adattamenti in base alle differenze culturali.

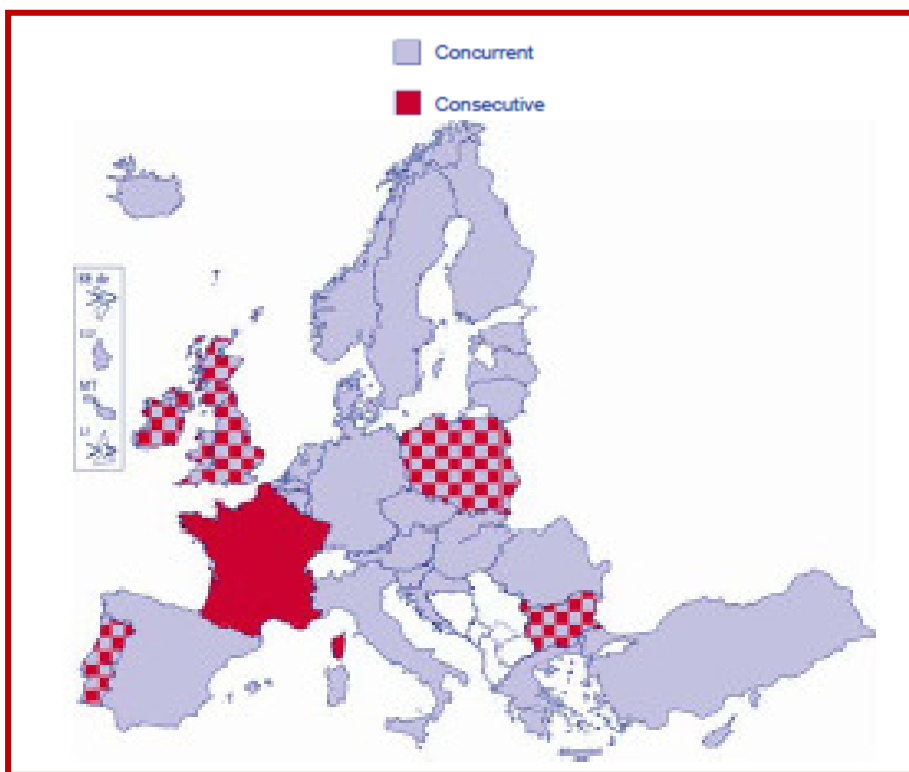
Secondo gli ultimi dati europei<sup>304</sup>, in ognuno dei diversi Paesi europei, per svolgere la professione di insegnante è necessaria una formazione accademica e un titolo di istruzione superiore finalizzato all'istruzione con relativo tirocinio, allo scopo di acquisire le conoscenze e le abilità necessarie alla professione.

---

<sup>303</sup> EUROPEAN COUNCIL (2000), *Presidency Conclusions*. Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000 consultato al link [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm); EUROPEAN COUNCIL (2001), *The concrete future objectives of education and training systems. Report from the Education Council to the European Council*. Brussel, 14 February 2001 consultato al link [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep\\_fut\\_obj\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf); EUROPEAN COUNCIL (2002), *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of the education and training systems in Europe*. Official Journal of the European Communities, 14 June 2002 consultato al link [http://eurlex.europa.eu/pri/en/oj/dat/2002/c\\_142/c\\_14220020614en00010022.pdf](http://eurlex.europa.eu/pri/en/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614en00010022.pdf); EUROPEAN COUNCIL (2002), *European Council of Barcelona, 15 and 16 March 2002. Presidency Conclusions* consultato al link [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf)

<sup>304</sup> EUROPEAN COMMISSION (2012), *Key data on Education 2012*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), Brussels, p. 109-138 consultato al link <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

La Commissione Europea individua due modelli di formazione iniziale degli insegnanti. Nel *concurrent model*, o modello simultaneo, viene offerta una formazione generale che comprende sia una componente professionale sia lo studio di materie che il futuro docente intende insegnare. Invece, nel *consecutive model*, o modello consecutivo, i futuri insegnanti intraprendono prima una dopo la laurea di base disciplinare e, poi, un corso professionalizzante che dà l'abilitazione all'insegnamento<sup>305</sup>. Nell'ultimo decennio, in particolare dal lancio del Processo di Bologna, la formazione iniziale degli insegnanti in molti Paesi è cambiata e, in particolare, sono aumentati i sistemi appartenenti alla seconda tipologia. Si può comunque affermare che in quasi tutti i Paesi europei i docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria sono formati con il *concurrent model*.



**Fig. 1 – Strutture della formazione iniziale degli insegnanti per la scuola dell'infanzia e primaria in Europa (anno 2010/11)<sup>306</sup>**

<sup>305</sup> «The *concurrent model* involves general education and mastery of the particular subject(s) that trainees will teach when qualified; students learn the professional aspects of teaching from the start of their higher education studies. Under the *consecutive model*, students obtain an academic degree (bachelor's or bachelor's + master's) before embarking on their professional studies», *ivi*, p. 110

<sup>306</sup> *Ivi*, p. 110



In quasi tutti i Paesi europei, gli insegnanti a di scuola pre-primaria e primaria sono formati secondo il modello simultaneo. In Bulgaria, Irlanda, Polonia, Portogallo e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), sono disponibili entrambi gli itinerari ma, mentre l'Irlanda e la Polonia segnalano che il modello simultaneo è il modello più comunemente seguito, nel Regno Unito è il modello consecutivo il più indicato.

Nei vari stati membri cambiano anche i prerequisiti richiesti per l'accesso all'insegnamento. Nella maggior parte dei casi, per insegnare nella scuola primaria, viene richiesta una laurea triennale o quadriennale. In Paesi come la Repubblica Ceca, la Germania, la Slovacchia, l'Estonia, la Francia, il Portogallo, la Slovenia, la Finlandia, l'Islanda e la Croazia il minimo richiesto, invece, è un *master degree* di durata quinquennale. A partire dal 2007, si può comunque notare come la richiesta di una maggiore specializzazione per l'insegnamento nella primaria sia notevolmente aumentata. Un altro requisito richiesto in tredici paesi membri è il periodo di *induzione*: «durante l'induzione, i nuovi insegnati portano avanti molti dei compiti che spettano agli insegnanti esperti, e sono remunerati per il loro lavoro. La maggior parte dei paesi prevede questa fase in aggiunta a quella obbligatoria della formazione professionale ricevuta tramite l'acquisizione di un diploma di insegnamento»<sup>307</sup>.

Generalmente, mentre la formazione di base viene definita a livello governativo, la formazione in servizio varia. L'importanza della formazione permanente degli insegnanti viene continuamente ribadita nei diversi documenti europei. In particolare, un invito ai Paesi a rendere la formazione continua un obbligo professionale viene dato nel documento di Eurydice *Levels of Autonomy and Responsibility of Teachers in Europe* del 2008<sup>308</sup>, dove si parla di *Continuing Professional Development*, per i docenti. A tal riguardo, nell'Unione Europea<sup>309</sup>:

- a. in circa 20 Paesi la formazione continua è considerata un obbligo;

---

<sup>307</sup> Ivi, p. 111

<sup>308</sup> EUROPEAN COMMISSION (2008), *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe* consultato alla pagina [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/094EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf)

<sup>309</sup> Ivi, pp. 47-52

- b. in alcuni casi, la formazione in servizio non è né un dovere né è legata ad incentivi di alcun tipo, come in Italia;
- c. nel caso in cui sia un obbligo, il quantitativo di ore o di giornate di formazione per gli insegnanti varia notevolmente da Paese a Paese;
- d. in sei Paesi, il piano di formazione viene stabilito dal governo centrale o regionale;
- e. in due Paesi, Slovacchia e Liechtenstein, non esiste un piano di formazione continua per gli insegnanti;
- f. nei rimanenti Paesi, la formazione viene decisa sia a livello centrale che dai singoli istituti;
- g. in generale, la formazione avviene fuori l'orario di servizio e dopo aver ricevuto il permesso del dirigente scolastico;
- h. in nessun Paese, tranne che nel Galles, esiste un fondo speciale per la formazione in servizio dei docenti e nella maggior parte dei casi i fondi sono gestiti dai dirigenti scolastici;
- i. in pochi Paesi la frequenza di corsi di formazione porta ad un aumento di stipendio; in genere porta a promozioni;
- j. in Danimarca, Svezia, Regno Unito e Norvegia i governi attuano specifiche politiche per la formazione in servizio dei docenti.

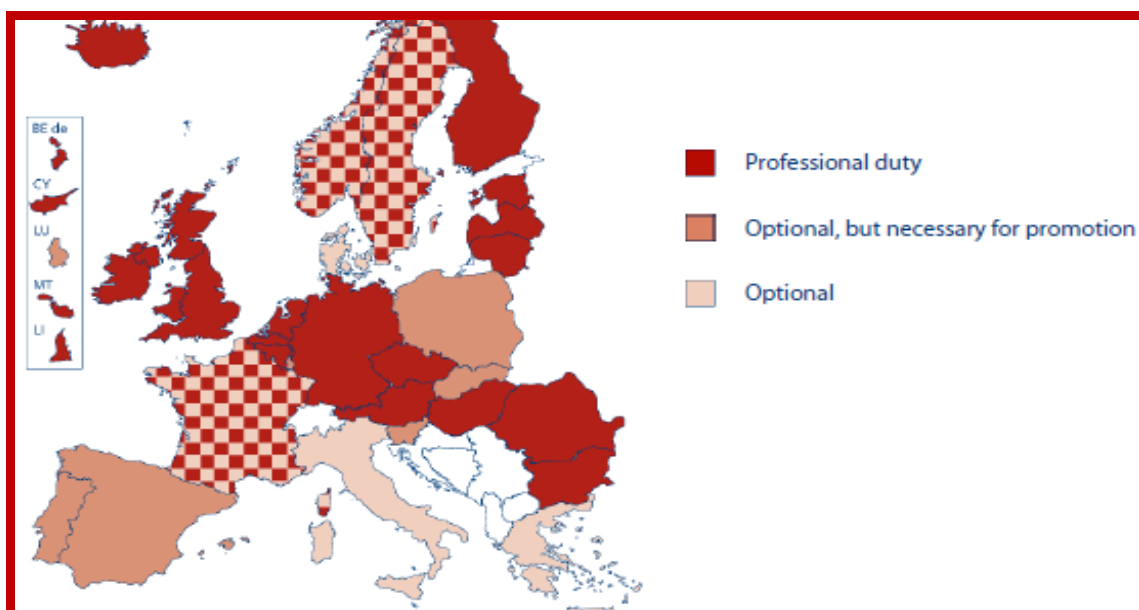


Fig. 2 – Status dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti (anno 2006/07)<sup>310</sup>

<sup>310</sup> Ivi, p. 47



## LA FORMAZIONE DI BASE DEGLI INSEGNANTI: IL CASO ITALIANO E IL CASO CATALANO

### *1. La formazione degli insegnanti in Italia.*

Nella realtà italiana, il Decreto Ministeriale “Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e delle Scuole di Specializzazione all’Insegnamento Secondario” del 26 maggio 1998 ha attivato una serie di norme precedenti che comportarono ampi cambiamenti nella scuola e nella formazione di tutti i docenti. Infatti, tale decreto ha permesso l’attuazione della “Legge Bassanini” sull’autonomia scolastica<sup>311</sup> e della Legge Delega del 30 luglio 1973<sup>312</sup> per la riforma dello stato giuridico degli insegnanti, che prevede l’obbligatorietà di un percorso preparatorio universitario per i maestri e la presa in carico da parte degli atenei della formazione in servizio. Così anche la legge n. 341 del 1990<sup>313</sup> ha visto la sua messa in pratica: si tratta della legge per l’attuazione dei corsi di laurea abilitanti per gli insegnanti di scuola dell’infanzia e primaria e delle scuole di specializzazione per i docenti delle scuole secondarie. Finalmente i problemi degli insegnanti, di ogni ordine, presero rilievo e sono stati considerati a livello governativo, anche se è da notare la lentezza nell’attuazione delle leggi<sup>314</sup>. Con l’attivazione dei percorsi universitari, l’Italia si allinea alla

---

<sup>311</sup> Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*

<sup>312</sup> Legge 30 luglio 1973, n. 477, *Delega al Governo per l’emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato*

<sup>313</sup> Legge 19 novembre 1990, n.341, *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*

<sup>314</sup> Nonostante la legge sia entrata in vigore nel 1973, il primo corso di laurea per la formazione di base degli insegnanti è partito nel 1998: ci sono voluti circa 25 anni. Un riassunto sull’iter di approvazione dei decreti viene dato da CORRADINI L. (2000), *La formazione universitaria dei docenti: breve resoconto di una lunga storia* in GIOVANNINI M. L., LUZZATO, G., FRABBONI, F. (a cura di), *Università e insegnanti: atti del convegno in ricordo di Mario Gattullo, Bologna, 8-9 novembre 1996*, CLUEB, Bologna, 2000, pag. 105-108

maggioranza dei Paesi europei, con lo scopo di migliorare la qualità della docenza attraverso un partenariato attivo tra la scuola e le università, le quali si dovrebbero prendere in carico l'intero percorso formativo degli insegnanti, dalla formazione di base a quella continua. Questa tendenza, in Italia, è ancora in via di definizione dato che la formazione in servizio non è ancora delegata *in toto* alle Università.

Fino al 1998, invece, la formazione iniziale dei maestri della Scuola Primaria è delegata all'Istituto Magistrale, di durata quadriennale, con un quinto anno facoltativo. Esisteva, inoltre, la Scuola Magistrale, di tre anni, per l'insegnamento nella Scuola dell'Infanzia. Per la Secondaria di primo e di secondo grado non è previsto nessun corso per l'abilitazione o l'apprendimento delle metodologie didattiche, ma è possibile accedere alle cattedre con una laurea di Vecchio Ordinamento<sup>315</sup>. Si tratta quindi di un itinerario formativo di basso livello, troppo breve e con caratteristiche culturali molto scarse, sia per i contenuti disciplinari che didattici.

Lo Stato italiano fornisce, con la legge del 1998, una cornice per la definizione dei corsi abilitanti da parte degli atenei, i quali possono progettare i percorsi autonomamente. In particolare, ogni corso di formazione di base per gli insegnanti deve prevedere quattro tipi di attività formative, due di tipo teorico e due più pratiche. La prima è l'area di formazione della "funzione docente", per l'apprendimento delle attitudini, degli atteggiamenti e delle competenze fondamentali nelle Scienze dell'Educazione, dalla gestione della classe all'uso delle tecnologie informatiche. La seconda area è disciplinare, per l'apprendimento dei contenuti dell'insegnamento, secondo il grado di scuola, e le metodologie di insegnamento particolari e tipiche per ogni disciplina. I "laboratori" formano la terza area: essi consistono in spazi e tempi creati *ad hoc* per ogni insegnamento universitario, in cui vengono sperimentate alcune tecniche e metodologie didattiche e ha luogo una profonda attività di riflessione sulle esperienze didattiche svolte nella professione o nel tirocinio. Infine, la quarta area riguarda il tirocinio, che viene svolto in due modi: inizialmente è un intervento di tipo osservativo e viene chiamato "tirocinio indiretto", dove lo studente non agisce direttamente nel contesto classe; in

---

<sup>315</sup> Una rara eccezione era il Magistero delle Facoltà di Lettere e Filosofia.

un secondo momento diventa, invece, “azione di insegnamento” e passa a coinvolgere direttamente lo studente nei processi di insegnamento/apprendimento.

## 1.1 - Il dibattito politico.

A partire dai cambiamenti imposti a livello europeo, in Italia negli ultimi quindici anni si sono susseguite diverse riforme della scuola, alcune mai attuate totalmente. Infatti, in alcuni casi sono entrate in vigore in ritardo rispetto agli altri Paesi europei e non c'è stato sufficiente spazio per la sperimentazione, il monitoraggio e la revisione.

Attraverso l'istituzione di percorsi accademici abilitanti alla professione di insegnante, «l'Italia è passata da una condizione di assoluta arretratezza ad una posizione molto progredita rispetto al panorama internazionale»<sup>316</sup>. Gli elementi di qualità sono riscontrabili nella presenza degli insegnamenti pedagogici e didattici, nel tirocinio e nelle attività di laboratorio: si tratta, infatti, di momenti di passaggio fra la teoria e la pratica e di sostegno dei futuri insegnanti da parte di docenti esperti<sup>317</sup>. Inoltre, la stretta selezione degli studenti in ingresso attraverso il test d'ingresso, il percorso di tirocinio negli istituti del territorio e i percorsi di riflessione offrono attività di alto livello. L'idea di insegnante che emerge da questa prima fase di delega della formazione degli insegnanti alle università è quella di una figura professionale unitaria, che è prima di tutto un pedagogo e, poi, uno specialista nelle discipline.

Ma la formazione degli insegnanti è stata colpita inevitabilmente dalle “ondate” di riforme. Dopo la legge del 1998, la Legge Delega n. 53 del 2003<sup>318</sup>, meglio

---

<sup>316</sup> LISIMBERTI, C. (2006), *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Vita e Pensiero, Milano, p. 82. Vedi anche VISALBERGHI, A. (1990), *La formazione iniziale e in servizio del personale della scuola*, «Scuola e città», 1990, pp. 286-286; KANIZSA S. (2004), *Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti* in NIGRIS E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, 2004, pp. 63-87

<sup>317</sup> Vedi GALLIANI L., FELISATTI E. (a cura di), *Maestri all'università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, PensaMultimedia, Lecce 2001; NIGRIS E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, 2004; LUZZATO, G. (1999), *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carocci, Roma;

<sup>318</sup> Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega del governo per la ridefinizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.

conosciuta come “legge Moratti”, ha introdotto ulteriori cambiamenti soprattutto a livello contenutistico, proponendo percorsi di studio soprattutto centrati sulle discipline, piuttosto che sulla didattica. Così, il Decreto n. 270 del 22 ottobre 2004 stabilisce che la formazione dei docenti, di qualsiasi ordine, dovrebbe avvenire attraverso un biennio specialistico, da conseguire dopo la laurea triennale, chiamato “Laurea Magistrale”. Ogni corso dovrebbe essere creato dalle singole Facoltà, occupandosi soprattutto dell’aspetto contenutistico della disciplina da insegnare. Le lauree magistrali andavano a bloccare le SSIS con lo scopo di creare dei percorsi di alta preparazione culturale dei docenti; gli aspetti didattici e pedagogici dell’insegnamento, invece, sarebbero trattati nel percorso di tirocinio *post-lauream*, che prevede la stipulazione di contratti di formazione-lavoro. Le lauree magistrali così definite hanno valore abilitante; solo chi è in possesso di tale titolo avrebbe potuto accedere alle cattedre. Per accedere al corso magistrale, a numero chiuso e programmato, è necessario superare un test di ammissione, volto a rilevare il possesso di requisiti culturali<sup>319</sup>.

Il Decreto n. 270 ribadisce anche altri principi universalmente riconosciuti, come la pari dignità di ogni docente. Inoltre, progetta la creazione di “centri di eccellenza” per la formazione permanente dei docenti, cioè strutture universitarie create con la collaborazione di diverse facoltà, o anche di diversi atenei, con lo scopo di gestire i corsi di laurea magistrale e la formazione in servizio degli insegnanti, collaborando con il territorio, cioè le scuole, e le istituzioni locali.

Successivamente, in linea con la riforma Moratti, è approvato il Decreto *Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell’accesso all’insegnamento*, n. 227 dell’ottobre 2005. Questa legge riprende l’idea dei centri di eccellenza, sottolineando come essi dovrebbero occuparsi anche della creazione dei “formatori degli insegnanti” o *teacher educators*. Ma non solo: il decreto individua tutti i passi necessari alla creazione di un percorso di formazione continua e di qualità degli insegnanti, che dovrebbe partire dall’individuazione del profilo professionale del docente per la progettazione del curriculum. Anche l’Italia, con questo decreto, entra nell’ottica delle competenze, in un certo senso spostando il

---

<sup>319</sup> L’articolo 5 della legge 28 marzo 2003, n. 53 precisa che l’accesso alle lauree specialistiche per l’insegnamento avviene previo superamento di una prova selettiva di ammissione, mentre il numero di posti disponibili è stabilito per legge in base al fabbisogno organico regionale.

focus sulla pratica piuttosto che sulle discipline che sono spesso slegate dalle corrispondenti materie scolastiche o pongono obiettivi e compiti differenti dall'insegnamento e dall'apprendimento a bambini e adolescenti nei contesti scolastici. Il passo successivo, invece, è volto alla cura della fase del reclutamento, che avviene attraverso la selezione nei test di ammissione per l'assegnazione di posti limitati. Al termine del percorso magistrale, invece, è previsto un anno di inserimento a lavoro, inteso come un tirocinio *post-lauream*, in cui il neodocente si sperimenta e viene valutato da parte dell'istituzione per cui lavora; se l'esito è positivo, l'istituzione può provvedere alla stipula di un contratto a tempo indeterminato.

Una particolarità del decreto è però l'incertezza riguardante il curriculum di formazione degli insegnanti del primo ciclo scolastico: il dibattito per anni resta aperto tra chi vuole un percorso spezzato o "3+2", concentrato sulle discipline e sul loro approfondimento, e chi preferisce un percorso quinquennale continuo caratterizzato da una permanente riflessione sull'esperienza attraverso le attività laboratoriali.

La riforma Moratti ha mostrato il bisogno di una stretta collaborazione tra scuola e Università per creare percorsi innovativi ed efficaci nella formazione necessariamente continua del docente: viene quindi ribadito il ruolo di professionalità esperte come il tutor o il mentore per l'accompagnamento del docente nel suo percorso. Le principali novità introdotte consistono nelle lauree magistrali staccate dal percorso di base: «Pare di conseguenza venire meno il modello formativo sostanzialmente unitario, seppure articolato e diversificato [...] a favore dell'introduzione di molteplici percorsi circa i quali alcuni hanno sottolineato l'impostazione fortemente disciplinarista»<sup>320</sup>. Infatti, la professionalità docente che emerge dal decreto è segnata dalla «competenza disciplinare e didattica, nella capacità di relazionarsi con tutte le componenti dell'istituzione scolastica e nel rispetto dei principi deontologici»<sup>321</sup>. La competenza pedagogica non è, quindi, prioritaria per l'insegnante, sebbene sia menzionata tra gli aspetti essenziali della professione, all'articolo 1: «La formazione sostiene e qualifica la funzione docente

---

<sup>320</sup> LISIMBERTI, C. (2006), *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Vita e Pensiero, Milano, p. 87

<sup>321</sup> Art. 1, comma 2, D. lgs. 17 ottobre 2005, n. 227



nei suoi essenziali aspetti cognitivi e pedagogici, di autonomia professionale e di libertà di insegnamento»<sup>322</sup>. Anche l'articolazione dei crediti formativi universitari rispecchia l'idea di insegnante disciplinarista: infatti, l'80% dei crediti è dedicato ai settori scientifico-disciplinari specifici mentre solo il 25% all'area pedagogico-professionali, rimandando la definizione del profilo formativo e professionale del docente alle singole classi di abilitazione<sup>323</sup>.

Recentemente, una nuova riforma della scuola ha preso piede in Italia: trattasi delle leggi proposte dal Ministro Gelmini a partire dall'anno 2008. Per quanto riguarda la scuola, sono stati imposti diversi cambiamenti orientati al risparmio per lo Stato, che si trova a dover fronteggiare una crisi economica di grave entità: anche per questo si è ritornati al "maestro unico". Nella stessa ottica, sono stati tagliati diversi altri fondi, come quelli per le supplenze e il sostegno agli studenti disabili. Anche il settore della formazione dei docenti, specialmente del ciclo secondario, è stato modificato in seguito alla Riforma, ritornando ad una concezione disciplinarista dei percorsi accademici.

## **1.2 - La formazione in servizio**

Per definizione, la formazione in servizio dovrebbe essere simbolo del *continuum* presente nella figura del docente che, essendo contemporaneamente erogatore e fruitore di conoscenza, non finisce mai di formarsi completamente. Nell'ottica del *long life learning* per gli insegnanti, inoltre, la formazione continua deve prevedere spazi adatti per la riflessione sull'operato, per la discussione di quei casi inimitabili tipici della professione e per lo scambio di buone pratiche o di attività efficaci. Si tratta quindi di un processo unico, che non si distacca da quella iniziale ma che è il suo ovvio proseguimento. Questo però, in molti Paesi europei non avviene o si concretizza in sporadici interventi non obbligatori, a volte relegati al primo anno di servizio del neoassunto: ad esempio, esistono forme di tutoraggio nell'inserimento lavorativo.

---

<sup>322</sup> Art. 1, comma 3, D. lgs. 17 ottobre 2005, n. 227

<sup>323</sup> Art. 2, comma 2, lettera e), D. lgs 17 ottobre 2005, n. 227;

La formazione in servizio, invece, dovrebbe concretizzarsi nella risposta a bisogni reali ed emergenti della professione, facendo propri e valorizzando i momenti di riflessione sulla propria esperienza professionale e unendosi in attività collaborative e in progetti collettivi<sup>324</sup>.

In Italia, il Decreto del Presidente della Repubblica n. 419 del 1974 sancì il «diritto-dovere» di aggiornamento del personale docente, inteso come «adeguamento delle conoscenze allo sviluppo delle scienze per singole discipline e nelle connessioni interdisciplinari; come approfondimento della preparazione didattica; come partecipazione alla ricerca e alla innovazione didattico-pedagogica» (art. 7). Fu solo nell'anno 1990, con la Circolare Ministeriale n. 136, che si parlò per la prima volta di «formazione in servizio», riferendosi ad una sorta di sistema che doveva coinvolgere al suo interno diversi enti, come le Università, gli Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi o IRRSAE, il Centro Europeo Dell'Educazione o CEDE e la Biblioteca di Documentazione Pedagogica o BDP. Tale attività, però, manteneva le caratteristiche dell'aggiornamento: si trattava di corsi sporadici gestiti da un esperto sulla materia, svolti con modalità tradizionali come la lezione frontale, e di durata variabile. Nel 1995 si tentò di innalzare il livello e la partecipazione a tali corsi tramite incentivi di progressione di carriera<sup>325</sup>, ma con scarsi risultati.

Un notevole passo in avanti nella concezione della formazione in servizio si ebbe però con le norme sull'autonomia scolastica, verso la fine degli anni Novanta: per la prima volta non venne considerata solo un obbligo, ma in un'ottica di miglioramento professionale. Con la Circolare Ministeriale 210 del 1999, la formazione in servizio divenne un diritto per tutto il personale scolastico, in quanto strumento per lo sviluppo professionale attraverso la sperimentazione pratica nella quotidianità e l'esperienza, intesa come base per il sapere. Requisiti per l'efficacia sono la ricerca collettiva e la collegialità nei percorsi formativi, dove un professionista si colloca nel ruolo di esperto e assume funzioni di tutoraggio, consulenza o orientamento. «Gli istituti scolastici [...] dovranno diventare, per il personale, laboratori, adottando

---

<sup>324</sup> PAQUAY L. (2000), *Donner du sens à la formation continuée* in CARLIER G., RENARD J. P., PAQUAY L. (sous la direction de), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles, De Boeck

<sup>325</sup> Dal Contratto Collettivo Nazionale del 1995, articolo 28

opportune soluzioni organizzative e funzionali secondo criteri d'efficacia e sulla base delle esperienze già maturate (referenti e commissioni per l'aggiornamento, personale impegnato in progetti, ecc) e nella prospettiva delle nuove possibilità (funzioni-obiettivo, laboratori territoriali e altro)<sup>326</sup> -

La Direttiva Ministeriale 202, dell'agosto 2000, allineò il sistema italiano a quello europeo: la formazione del docente doveva essere permanente e riguardare l'intero campo dello sviluppo professionale, dalla formazione iniziale, a quella in ingresso fino a quella in servizio, la quale «comprende le iniziative propriamente di formazione (azioni rivolte a creare e sviluppare competenze), gli eventi che hanno un carattere di informazione e di socializzazione professionale (convegni, seminari...), gli interventi di comunicazione professionale (comunicazione telematica, riviste di carattere professionale...), le azioni rivolte a migliorare la qualità del sistema di formazione (formazione dei progettisti, dei responsabili di progetto...), di monitoraggio e di valutazione» (art. 2).

Nel 2003, la riforma Moratti ribadì il ruolo centrale delle Università nella formazione in servizio, attraverso i "centri di eccellenza": l'Università venne considerata il centro di coordinamento e monitoraggio di varie esperienze, attraverso uno scambio reciproco e continuo con gli Uffici scolastici provinciali e regionali, gli enti locali, pubblici e privati, le imprese e le associazioni professionali.

Successivamente, con il Governo Prodi fu creato il Gruppo Interministeriale incaricato alla preparazione del "Quaderno Bianco" sulla scuola: nel 2007, infatti, un gruppo di rappresentanti di diversi Ministeri<sup>327</sup>, partendo dall'analisi di fatto della scuola, definì la formazione in servizio come strumento di qualità. In linea con i Paesi europei, si afferma che «una formazione in servizio dei docenti organica e collegata all'impegno di prestazione professionale [...] costituisce un diritto all'accrescimento delle competenze richieste dal ruolo e, al tempo stesso, un dovere per rispondere alle esigenze di professionalità»<sup>328</sup>. Fondamentali punti di questo

---

<sup>326</sup> C.M. 210 del 1999, art. 3

<sup>327</sup> Ministero dell'Economia e delle Finanze, della Pubblica Istruzione, dello Sviluppo Economico e Dipartimento delle Politiche di Sviluppo, in collaborazione con la Banca d'Italia (Piero Cipollone) e Università di Palermo (Salvatore Modica), Università di Trento (Antonio Schizzerotto), il Dirigente tecnico del Ministero della Pubblica Istruzione Chiara Castelletti Croce e l'Università di Roma Tre (Bruno Losito) e con altri numerosi ricercatori e *stakeholders* del mondo scolastico

<sup>328</sup> Ivi, p. 167

documento sono tre. Innanzitutto la formazione in servizio considerata nel suo essere organica e continua, nonché collegata alla vita professionale. In secondo luogo, il suo essere un diritto-dovere per ciascun insegnante. Infine, la necessità di definire gli standard di qualità<sup>329</sup> che renderebbero la formazione stessa più coerente ed efficace. Un ulteriore punto degno di nota è il legame riconosciuto tra formazione in servizio e processi valutativi ed auto valutativi: se fosse attuato un sistema nazionale di valutazione degli insegnanti, la formazione sarebbe «uno degli strumenti per innalzare i risultati e più chiari divengono i suoi obiettivi e la possibilità del suo monitoraggio»<sup>330</sup>.

Anche nel Contratto Collettivo Nazionale della scuola 2006-2009 la formazione in servizio fu considerata la strategia per lo sviluppo professionale e per l'innovazione della scuola e delle risorse umane.

## ***2 – Il Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria***

Il Decreto ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010<sup>331</sup> ha istituito, in Italia, il Corso di Laurea a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria, di durata quinquennale, rendendo tale percorso, prima quadriennale, in linea con la riforma dell'Università e il Processo di Bologna.

L'istituzione di un corso di laurea per la formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria ha spostato negli atenei anche la preparazione a questa professione<sup>332</sup>, che prima si concludeva con il diploma di istituto magistrale.

---

<sup>329</sup> ibidem

<sup>330</sup> ibidem

<sup>331</sup> A tal proposito vedi il Decreto ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010, *Regolamento concernente "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado"*, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244; DM 4 aprile 2011 n. 139: Attuazione DM 10 settembre 2010, n. 249, recante regolamento concernente: "formazione iniziale degli insegnanti"; Decreto Ministeriale del 11 novembre 2011 (Corso speciale Infanzia e Primaria) *Definizione delle caratteristiche delle prove di accesso e delle modalità di svolgimento dei percorsi formativi di abilitazione per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria di cui all'articolo 15, comma 16, del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249*

<sup>332</sup> I decreti citati regolamentano anche la formazione dei docenti della scuola secondario di primo e secondo grado, che però era già erogata dagli atenei.

Il corso di laurea si basa sull'idea di un percorso che integri al suo interno saperi e competenze. A tal proposito, un gruppo di ricercatori e docenti padovani parla di «curricolo integrato come ricerca azione»<sup>333</sup>, ovvero di un corso fondato sull'idea di una continua ricerca-azione per la riprogettazione del corso, da parte di insegnanti, docenti e studenti, a partire dalle valutazioni effettuate sui risultati ottenuti. Un curriculum affidato alle “pratiche riflessive” di persone esperte che va ad approfondire la natura delle conoscenze-abilità-competenze per insegnare e alle “cure” di formatori come docenti, supervisori, tutor e mentori in grado di costruire modalità di comunicazione e di lavoro coinvolgenti e collaborative<sup>334</sup>. Secondo Galliani, le particolarità di questo corso di laurea, rispetto ad altri curricula formativi, sono diverse. In particolare, meritano un approfondimento quelli che egli chiama «i quattro indicatori di qualità»<sup>335</sup>. Il primo è dato dall'interazione e dal rapporto tra teorie e pratiche nella professione dell'insegnante e nella sua formazione. Galliani mostra come vi siano due idee sbagliate che spesso attraversano questo mestiere: infatti, da una parte si crede che l'insegnamento nella scuola primaria sia «una pratica senza teoria e le scienze dell'educazione una teoria senza pratica»<sup>336</sup>; dall'altra parte, che «la pratica coincida con l'attività di laboratorio o di tirocinio da svolgere nelle scuole»<sup>337</sup>. Invece, è importante ribadire come nell'insegnamento scolastico vi siano pratiche didattiche fondate su teorie, così come avviene nella formazione universitaria, dove i laboratori e il tirocinio offrono occasioni di sperimentazione in cui i saperi teorici e quelli esperienziali interagiscono tra loro. L'applicazione di metodologie di ricerca scientifica è un secondo indicatore di qualità del progetto formativo del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, che diventa un punto di intreccio tra le ricerche empiriche e i diversi aspetti della vita scolastica. Infatti, il connubio tra teoria e pratica viene favorito dagli altri attori del corso di laurea, oltre agli studenti: mi riferisco ai supervisori, i tutor e i

---

<sup>333</sup> GALLIANI L., (2001), *Un curriculum universitario di qualità per un insegnante di qualità* in GALLIANI L., FELISATTI E. (a cura di), *Maestri all'università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, PensaMultimedia, Lecce 2001, p. 27

<sup>334</sup> ibidem

<sup>335</sup> ibidem

<sup>336</sup> ibidem

<sup>337</sup> ibidem

mentori, che formano il gruppo di “insegnanti esperti”, e alla rete di scuole che collaborano con l’università. Questi tre universi si relazionano tra loro attraverso «un’alternanza di momenti di studio e di osservazione, di simulazione e di performance, di riflessione strategica e di ricerca-azione [...] In questa prospettiva il modello curricolare non poteva qualificarsi che con procedure di iniziazione alla ricerca [...] Si trattava di evidenziare la dimensione epistemica dei saperi non solo come specificità tematico-metodologica-formativa di ogni area disciplinare (linguistico-letteraria, storico-sociale, logico-matematica, scientifico-naturale, artistico-tecnologica, antropologico-filosofica), ma anche come “immagine dei saperi” o della scienza, unificante verso un comune orizzonte di senso che interiorizza in “coscienza di sé” prima ancora di tradursi in “competenza professionale” [...] Vi è dunque una ricerca da coltivare non solo sui contenuti dei saperi (concetti e abilità) funzionali allo sviluppo della competenza didattica, ma soprattutto sull’ “integrazione delle conoscenze”, autentica sfida alla frammentazione e alla separazione del sapere, per un insegnamento orientato ai problemi educativi»<sup>338</sup>.

La contestualizzazione etico-sociale della professione insegnante rappresenta un terzo punto di qualità del percorso di formazione di base degli insegnanti. Galliani, evidenziando come la complessità della professione insegnante sia influenzata anche da aspetti legati alla vita quotidiana, ai vissuti individuali degli attori della scuola e soprattutto alle interazioni intra ed extrascolastiche, indica come vada valorizzata la consapevolezza di ogni insegnante relativamente al “dover essere docente” e le sue specifiche competenze etiche e relazionali. «Lo sviluppo culturale, personale e sociale di altri uomini e altre donne, così come l’acquisizione di autonomia nello sviluppo dei processi intellettuale e affettivo di bambini e bambini, dipendono dall’insegnante. Non solo dunque conoscenze da trasmettere ma relazioni comunicative impegnative, condivisione di vita, “modelli adulti” di comportamenti manifesti per i valori enunciati (giustizia, onestà, rispetto per gli altri, democrazia, tolleranza, partecipazione sociale, solidarietà, ecc.)»<sup>339</sup>.

---

<sup>338</sup> Ivi, p. 28-29

<sup>339</sup> Ivi, p. 29

Infine, Galliani, per quanto riguarda l'ex corso di laurea quadriennale, indica come elemento di qualità il fatto che il curriculum di formazione degli insegnanti è costruito sulla «differenziazione contrattata dei percorsi formativi»<sup>340</sup>: ciò significa che vi sono delle proposte differenti a seconda della figura che si va a formare. Mi riferisco non solo agli insegnanti di scuola dell'infanzia e a quelli di scuola primaria, ma anche alla formazione di insegnanti di sostegno o di quelli specializzati nell'area scientifica, linguistica o artistica. Questa particolarità del percorso, da un lato confermava la polivalenza della formazione dell'insegnante e, dall'altro lato, consentiva di approfondire un'area disciplinare elettiva e le competenze ad essa relative. Con il percorso quinquennale, però, questa specializzazione non avviene, se non per quanto riguarda la formazione dell'insegnante di sostegno. Infatti, secondo quanto indicato nella descrizione della classe di laurea LM 85/bis, i laureati nel corso di laurea magistrale a ciclo unico in "Scienze della Formazione Primaria" devono aver acquisito, oltre ai saperi dei diversi ambiti disciplinari, «la capacità di proporle nel modo più adeguato al livello scolastico, all'età e alla cultura di appartenenza degli allievi con cui entreranno in contatto. A questo scopo, è necessario che le conoscenze acquisite dai futuri docenti nei diversi campi disciplinari siano, fin dall'inizio del percorso, strettamente connesse con le capacità di gestire la classe e di progettare il percorso educativo e didattico. Inoltre essi dovranno possedere conoscenze e capacità che li mettano in grado di aiutare l'integrazione scolastica di bambini con bisogni speciali». Non esistono più, quindi, le aree di specializzazione, poiché si parte dall'assunto che l'insegnante debba possedere conoscenze di tipo psico-pedagogico e didattico che permettano di costruire percorsi di apprendimento adatti all'individualità di ogni alunno.

In particolare, i laureati devono:

- a. «possedere conoscenze disciplinari relative agli ambiti oggetto di insegnamento (linguistico-letterari, matematici, di scienze fisiche e naturali, storici e geografici, artistici, musicali e motori);
- b. essere in grado di articolare i contenuti delle discipline in funzione dei diversi livelli scolastici e dell'età dei bambini e dell'assolvimento dell'obbligo d'istruzione;

---

<sup>340</sup> Ivi, p. 27

- c. possedere capacità pedagogico-didattiche per gestire la progressione degli apprendimenti, adeguando i tempi e le modalità al livello dei diversi alunni;
- d. essere in grado di scegliere e utilizzare di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto (lezione frontale, discussione, simulazione, cooperazione, mutuo aiuto, lavoro di gruppo, nuove tecnologie);
- e. possedere capacità relazionali e gestionali in modo da rendere il lavoro di classe fruttuoso per ciascun bambino, facilitando la convivenza di culture e religioni diverse, sapendo costruire regole di vita comuni riguardanti la disciplina, il senso di responsabilità, la solidarietà e il senso di giustizia;
- f. essere in grado di partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica collaborando con i colleghi sia nella progettazione didattica, sia nelle attività collegiali interne ed esterne, anche in relazione alle esigenze del territorio in cui opera la scuola»<sup>341</sup>.

L'articolo 6 del suddetto Regolamento include al suo interno le specificità del corso di laurea quinquennale, che saranno approfondite in seguito, ovvero:

1. i supervisori e i tutor;
2. i laboratori;
3. il tirocinio diretto e indiretto.

«In coerenza con gli obiettivi indicati il corso di laurea magistrale prevede accanto alla maggioranza delle discipline uno o più laboratori pedagogico-didattici volti a far sperimentare agli studenti in prima persona la trasposizione pratica di quanto appreso in aula e, a iniziare dal secondo anno, attività obbligatorie di tirocinio indiretto (preparazione, riflessione e discussione delle attività, documentazione per la relazione finale di tirocinio) e diretto nelle scuole. Le attività di tirocinio, per complessive 600 ore pari a 24 crediti formativi universitari, devono svilupparsi ampliandosi via via dal secondo anno di corso fino al quinto e devono concludersi con una relazione obbligatoria. Il tirocinio è seguito da insegnanti tutor, e coordinato

---

<sup>341</sup> Decreto del 10 settembre 2010, n. 249 del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, con il Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244», pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana* – Serie Generale n. 24 – Supplemento ordinario n. 23



da tutor coordinatori e tutor organizzatori distaccati a tempo parziale e a tempo pieno presso il Corso di Laurea. Prevede attività di osservazione, di lavoro in situazione guidata e di attività in cui lo studente sia pienamente autonomo»<sup>342</sup>.

## 2.1- Il curriculum integrato

Silvia Kanizsa descrive la situazione della formazione degli insegnanti di scuola primaria in Italia come una «felice anomalia italiana», non solo per il fatto che la formazione è stata spostata negli atenei, ma anche per il fatto che vi è una particolare alchimia tra approfondimenti disciplinari, pedagogici, psicologici, antropologici e didattici specifici. Combinando i laboratori, il tirocinio, l'aiuto di tutor e supervisori e gli insegnamenti disciplinari, gli aspetti teorici e pratici del fare scuola si saldano tra loro. Infatti, legando strettamente fra loro le teorie pedagogiche, le discipline più specifiche e la loro messa in pratica in un circolo, aiuta i docenti universitari a scegliere in modo consapevole quali siano gli argomenti da proporre, ma permette anche agli studenti una lettura più consapevole di ciò che avviene nella pratica educativa e viceversa. «Per poter spostare il fulcro di attenzione dall'insegnante all'alunno è proprio necessario che gli studenti imparino prima di tutto a “vedersi e a rileggersi in situazione” e a capire e a “leggere” la situazione in cui si trovano. Solo successivamente potranno cimentarsi con la pratica assistiti in questo loro cammino da figure che siano in grado di mediare fra conoscenze teoriche e azione didattica quotidiana. In una parola, è necessario che vi sia uno stretto rapporto fra chi tiene la lezione in aula, che fa sperimentare agli studenti prima di tutto su loro stessi quanto la teoria propone e chi li segue durante il tirocinio»<sup>343</sup>.

La struttura integrata del corso di laurea pone lo studente di fronte alla scelta di un modello didattico da far proprio attraverso una serie di proposte formative che lo conducono ad una scelta consapevole e meditata a lungo. Le attività erogate dal percorso sono elaborate in modo da affinare la capacità di scegliere autonomamente le modalità di trasmissione dei saperi, di sviluppo dell'interesse e della motivazione, della sperimentazione e della ricerca. La riflessione è la base del circolo

---

<sup>342</sup> Ibidem, Tabella 1, articolo 6.

<sup>343</sup> Kanizsa S. (200), op. cit., p. 64-65

insegnamento-laboratorio-tirocinio, attraverso la valutazione e la riflessione continua. Questi momenti, e specialmente il laboratorio e il tirocinio, sono fortemente intersecati perché i primi hanno l'obiettivo di riflettere su di sé e di sperimentare in prima persona la didattica attiva; il secondo, di osservare e sperimentare cosa e come avviene nella realtà scolastica. Normalmente, l'attività laboratoriale viene riversata nel tirocinio e viceversa; questi due momenti formativi supportano notevolmente lo studente nella scelta del proprio "essere insegnante" e delle modalità di conduzione della classe da seguire. Infatti, lo studente che, nel laboratorio, agisce in prima persona e poi riflette su se stesso, impara a osservare con occhio più critico i suoi futuri alunni, nel tirocinio. Emerge quindi l'immagine di un maestro che sperimenta, che è curioso, che è aperto alle esperienze e che vuole mettere in pratica. «In una parola, ciò che viene trasferito dai laboratori al tirocinio non è costituito dal decalogo del buon insegnante che "sa" con certezza come ci si deve comportare in classe o che "sa" quali sono le esperienze più adatte ai bambini [...] ma il contributo dei laboratori al tirocinio consiste prima di tutto nell'attività continua di riflessione su ciò che ciascuno ha provato quando ha sperimentato un certo metodo didattico»<sup>344</sup>.

Per concludere, Galliani propone una rappresentazione tridimensionale del corso di laurea<sup>345</sup>. «La struttura e le funzioni integrate del curriculum ci sono sembrate così ben rappresentabili attraverso la visualizzazione di uno spazio tridimensionale, su cui tre assi si sviluppano temporalmente e modularmente le attività didattiche: insegnamenti, laboratori, tirocinio»<sup>346</sup>. Il curriculum di studio viene visto come una espansione sincronica e diacronica di precisi momenti formativi comprendenti sia i saperi psico-socio-pedagogici, metodologici, didattici, tecnologici e disciplinari, sia le esperienze formative del tirocinio diretto e indiretto, sia la progettazione di processi di insegnamento. L'asse degli insegnamenti comprende i contenuti delle scienze dell'educazione, delle metodologie e tecnologie di ricerca e di lavoro in classe, degli ambiti disciplinari e delle loro didattiche. L'asse del laboratorio comprende tre

---

<sup>344</sup> KANIZSA S. (2004), op. cit., p. 79

<sup>345</sup> GALLIANI (2001), op. cit., p. 34-41

<sup>346</sup> Ivi, p. 34

modalità di conduzione: la progettazione di modelli di insegnamento; la simulazione dei modelli, attraverso il trattamento e l'elaborazione dei dati o il *role playing*; l'introduzione alla ricerca, che collega attraverso la sperimentazione i saperi psicopedagogici e tecnologici alle modalità di insegnamento. L'asse del tirocinio indica, infine, le tre fasi di sviluppo del tirocinio: l'osservazione e la riflessione sulla realtà in cui si esercita la professione dell'insegnante; la pratica, ovvero l'immersione nella *performance*; le strategie, cioè l'identificazione delle modalità adatte al contesto attraverso la valutazione e l'autovalutazione.

Concludendo, secondo Galliani, il curriculum di studio per la formazione di base degli insegnanti si deve percorrere, in modo progressivo e modulare, esplorando degli «ambienti formativi», risultati della combinazione delle diverse tappe di ogni asse. Ogni ambiente è più complesso dell'altro ed è determinato da conoscenze, abilità e competenze che vanno a finalizzare, funzionalizzare e costruire la professionalità del docente. Gli ambienti formativi a cui Galliani fa riferimento sono tre:

1. «il primo ambiente formativo è determinato dallo studio del processo educativo e del sistema scolastico, attraverso i contributi teorici ed empirici delle varie scienze dell'educazione, tradotti in attività laboratoriali di progettazione e in primi usi di strumenti osservativi sul campo (scuola e contesti socio-istituzionali)»<sup>347</sup>. In questa fase si unisce l'approfondimento della dimensione educativa, attraverso scienze dell'educazione, dell'insegnamento, focalizzandosi sulla centralità dell'allievo nei processi apprenditivi, alla metodologia riflessiva nella progettazione di attività di insegnamento e al tirocinio osservativo. Infatti, «nei primi due anni di corso ci si dedica appunto a costruire dispositivi scientifici, metodologici e tecnologici in modo tale che sia possibile strutturare l'osservazione. Negli insegnamenti e nei laboratori, riferiti non solo alle scienze dell'educazione ma anche ad altre discipline trasversali per la funzione docente, si offrono e provano strumenti di indagine empirica per l'osservazione sistematica e l'interpretazione dei fenomeni»<sup>348</sup>.

---

<sup>347</sup> Ivi, p. 37

<sup>348</sup> Ivi, p. 38

2. «il secondo ambiente formativo è determinato dall'acquisizione di metodologie e tecnologie di ricerca e di lavoro qualificanti la professione dell'insegnante (i cosiddetti "ferri del mestiere"), attraverso lo studio di discipline trasversali con attività laboratoriali integrate fra simulazioni esercitative e pratiche di comunicazione educativa nel tirocinio»<sup>349</sup>. In questo secondo momento si passa, nel tirocinio, alla creazione e alla riflessione su comunità di pratiche di insegnanti e bambini, dopo aver approfondito nozioni sugli strumenti atti a costruirle, a raccogliere dati e ad esaminarli. Per questo, viene svolto un lavoro di analisi ed autoanalisi nel tirocinio indiretto e nei laboratori. Il focus di questo secondo ambiente, quindi, è l'idea di insegnamento come pratica situata in un determinato contesto o comunità, dove l'idea di «professionista di qualità non sta solo nel riuscire a far raggiungere agli allievi gli obiettivi formativi, ma nel comprendere la natura "tacita" dell' *expertise*»<sup>350</sup>.
3. «il terzo ambiente formativo è determinato dallo studio didattico dei contenuti culturali (ambiti disciplinari), attraverso una ricerca (laboratorio) sulle mediazioni linguistico-tecnologiche per renderli insegnabili e una riflessione (tirocinio) sulle strategie di negoziazione comunicativo-relazionale con il soggetto in apprendimento»<sup>351</sup>. Nell'ultima fase è la pratica professionale, che viene attuata grazie al tirocinio, l'ambiente di formazione dell'insegnante, dove gli insegnamenti disciplinari diventano modelli interpretativi dell'esperienza e della realtà grazie alla progettazione elaborata nei laboratori. «I saperi disciplinari [...] sono chiamati a costruire competenze sia nel selezionare gli alfabeti culturali necessari e sufficienti nei corrispondenti saperi della scuola sia nell'attivare le strategie di pensiero in grado di operare le connessioni fra i diversi contenuti scientifici. Qui l'attività di analisi dell'insegnamento, condotta nel tirocinio, diventa strategia [...] È proprio nella capacità di analizzare le determinazioni dell'esperienza situata e di interrogare-ascoltare gli attori in azione (insegnanti esperti, sé stessi, i

---

<sup>349</sup> ibidem

<sup>350</sup> Ivi, p. 40

<sup>351</sup> ibidem

bambini) che il contesto educativo nelle sue dinamiche sociale si fa luogo originale di apprendimento della competenza professionale per i futuri insegnanti»<sup>352</sup>.

## 2.2 - I supervisori e i tutor.

Nel percorso di formazione di base dei maestri, il partenariato scuola-università costituisce un elemento caratterizzante e di fondamentale importanza<sup>353</sup>. Si ritiene, infatti, che la creazione di una *partnership* tra le scuole del territorio e gli atenei possa favorire la nascita anche di un circolo virtuoso tra teoria e pratica nella formazione iniziale degli insegnanti, soprattutto mediante progetti condivisi di tirocinio. In realtà, la relazione tra scuole e università coinvolge non due ma una molteplicità di soggetti: ogni scuola ha una sua identità e per questo si ha a che fare con diversi istituti, diversi dirigenti, diversi insegnanti, nonché diversi studenti, docenti e insegnanti supervisori. A tal proposito, Elisabetta Nigris identifica la collaborazione scuola-università come una sorta di «relazione interculturale», in cui si realizza la proposta di unione di due gruppi, la scuola e l'università, di negoziazione di ruoli, valori, significati, processi di apprendimento. L'obiettivo è quello di instaurare una comunicazione efficace che garantisca l'apprendimento e lo sviluppo di tutti i partecipanti al processo<sup>354</sup>. Per questo, si è realizzato un percorso di ricerca-formazione sulla formazione di base degli insegnanti che ha rappresentato «il tentativo di confrontare e negoziare le proprie concezioni rispetto all'idea di "istruzione", "conoscenza", "scuola", "bambino", "alunno", con l'intenzione di

---

<sup>352</sup> Ivi, p. 40-41

<sup>353</sup> LUZZATO G. (1999), *Insegnare ad insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carocci, Roma; Dalle Fratte G. (a cura di), *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*, Franco Angeli, Milano, 1998; NIGRIS E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, 2004; Galliani L., Felisatti E. (2001), op. cit.; Galliani L., Felisatti E. (a cura di), *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione. Secondo rapporto di ricerca sul caso di Padova*, PensaMultimedia, Lecce, 2005

<sup>354</sup> NIGRIS E. (2004), *Il processo di insegnamento/apprendimento: un modello formativo* in Nigris E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma 2004, p. 37-62

contribuire a formare una scuola e un maestro da un lato, e una didattica universitaria dall'altro, che "aprano le menti" ai soggetti in formazione coinvolti»<sup>355</sup>.

La relazione scuola-università si concretizza anche nella ricerca. Infatti, da un alto l'insegnante si aspetta che il ricercatore universitario, esperto a livello disciplinare, gli fornisca delle risposte adeguate ai problemi che affronta quotidianamente; dall'altro lato, il ricercatore, non vivendo la realtà scolastica, spesso non fornisce le risposte di cui gli insegnanti hanno bisogno, oppure affronta tematiche di scarso interesse o non trasportabili nella realtà scolastica. Per questo, la creazione di gruppi di formazione e ricerca composti di insegnanti in servizio e di docenti universitari è un carattere fondamentale nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Il supervisore è un insegnante di scuola primaria o di scuola dell'infanzia che è distaccato dalla scuola di appartenenza e svolge il proprio servizio presso l'ateneo. Il suo è un ruolo molto delicato, poiché fa da mediatore tra studenti, scuole e insegnanti nella progettazione del tirocinio, dei suoi obiettivi, contenuti e attività da proporre. «Il supervisore, appartenente contemporaneamente al mondo della scuola e dell'università, esercita la sua funzione di garante della coerenza del progetto in un contesto molto delicato dove è importante facilitare la comunicazione e nello stesso tempo accompagnare lo studente nell'assunzione di responsabilità dirette»<sup>356</sup>. Grazie alla presenza dei supervisori, il tirocinio del corso di laurea può diventare un'esperienza di ricerca-azione e di stimolo all'approfondimento, nonché di creazione di gruppi di ricerca.

Ogni supervisore gestisce un gruppo di studenti, suddivisi per anno di corso e per territorialità. Per questo può essere considerato come un «facilitatore della costruzione collettiva della conoscenza»<sup>357</sup>. Il gruppo che si crea lavora in progetti di tirocinio, attraverso la riflessione e il confronto sulle esperienze che si svolgono: infatti, molte delle attività di gruppo proposte dai supervisori alternano la riflessione in piccolo o grande gruppo alla rielaborazione personale dei propri vissuti e ed esperienze. In questo modo, aiuta gli studenti nella formazione del pensiero critico,

---

<sup>355</sup> Ivi, p. 38

<sup>356</sup> BETTINELLI E. G. (2004), *Scuola-università: quale partnership?* in Nigris E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, 2004, p. 104

<sup>357</sup> PATRIZI A., BARBARO I. (2004), *Gli attori della formazione* in Nigris E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, 2004, p. 125

ma soprattutto della capacità di automonitoraggio e autovalutazione sul proprio operato.

Un'altra figura di raccordo tra scuola e università è quella del tutor, ovvero colui che accoglie in classe lo studente e che gli fa da tramite con la realtà della scuola e quindi lo mette in relazione con gli altri insegnanti, con il dirigente e con i genitori. Per questo, essi rappresentano un punto nodale nello svolgimento del tirocinio fin dalla prima fase osservativa.

### **2.3- I laboratori**

L'inserimento dei laboratori pedagogici e didattici è l'aspetto più innovativo del corso di laurea per la preparazione degli insegnanti di scuola pre-primaria e primaria. In un certo senso, essi rappresentano un momento di «discontinuità»<sup>358</sup> con quanto era previsto in precedenza, nella formazione limitata all'istituto magistrale. Inoltre, la loro presenza non è solamente auspicata bensì è obbligatoria perché un minimo del 10% delle ore di un corso disciplinare è da destinarsi, secondo il Decreto Ministeriale del 26 maggio 1998, ad attività laboratoriali a frequenza obbligatoria. Ad esempio, nel caso dell'Ateneo di Padova, nel regolamento del corso di laurea magistrale a ciclo unico in "Scienze della Formazione Primaria" si definisce il laboratorio come un asse formativo. Si indica inoltre che i laboratori «rappresentano l'interfaccia dialogica tra i saperi teorici e i contesti della professione docente e sono perciò concepiti secondo una progettualità integrata tra gli assi formativi del piano di studi. La loro responsabilità è affidata ai docenti degli insegnamenti corrispondenti, che si possono avvalere della collaborazione dei tutor per la conduzione delle attività. I laboratori sono distribuiti nelle cinque annualità del corso di studi in forma bilanciata tra i saperi delle tre aree e sono organizzati per gruppi di studenti. Le attività dei laboratori didattici sono dirette a presentare simulazioni e strumenti per favorire il passaggio dai saperi padroneggiati in forma dichiarativa ad un loro utilizzo integrato in compiti di tipo professionale. È necessario, infatti, che lo studente in formazione sviluppi la consapevolezza che non è possibile una semplice trasposizione di teorie in

---

<sup>358</sup> KANIZSA S. (2004), *Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti* in Nigris E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, 2004, pp. 63-87

pratiche didattiche e che ogni quadro culturale o modello, per quanto valido, richiede di essere interpretato, situato e sintonizzato. La valutazione delle attività del laboratorio avviene in forma integrata con gli insegnamenti».

Il laboratorio, in questo senso, è legato a quello di attività poiché è un contesto in cui i futuri insegnanti sono chiamati ad agire in prima persona, sotto la guida di esperti. In un certo senso, sono come dei «contenitori specializzati»<sup>359</sup> in cui le competenze di ciascuno vengono esaltate e riscoperte.

Nella letteratura, sono riscontrabili diversi modelli e tipologie di laboratorio. Ad esempio, Paparella, dopo aver evidenziato come sia un'attività legata alla creatività, alla ricerca e alla sperimentazione, mette a confronto il laboratorio con la didattica e presenta quattro tipi diversi di struttura laboratoriale che mostrano le diverse facce di questa attività:

1. il laboratorio come luogo del fare e dell'apprendere operando;
2. il laboratorio come agenzia di servizi;
3. il laboratorio come sede di progettazione e di collaudo;
4. il laboratorio come struttura di supporto della ricerca scientifica<sup>360</sup>.

Altri studiosi hanno ripreso il laboratorio come strumento per la formazione degli insegnanti, spaziando da idee comportamentiste di *micro-teaching*, alla riflessività, alla ricerca<sup>361</sup>: il punto di accordo tra le diverse teorie sta nel fatto che «in questa prospettiva, si delinea una didattica universitaria che implica il superamento di un'interpretazione restrittiva della formazione, intesa semplicemente come trasmissione di conoscenze, per orientarsi invece all'attivazione di processi di osservazione, analisi e rielaborazione delle problematiche connesse ai saperi teorici, da una parte, ed ai contesti di insegnamento dall'altra»<sup>362</sup>.

---

<sup>359</sup> KANIZSA S. (2004), op. cit., p.81

<sup>360</sup> PAPARELLA N. (1998), *Il laboratorio didattico nella formazione degli insegnanti. Modelli nazionali a confronto* in DALLA FRATTE G. (a cura di), *La scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano, 1998, p. 147-157.

<sup>361</sup> ALLEN W.D., RYAN K. (1969), *Microteaching*, Addison-Wesley Publication Company; ALTET, PERRENOUD ET ALII (1994), *Formare gli insegnanti professionisti*

<sup>362</sup> DE ROSSI M., MONTANI R. (2001), *Identità e conduzione dei laboratori mono-multi-inter-transdisciplinari* in GALLIANI L., FELISATTI E. (2001), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, PensaMultimedia Editore, Lecce, 2001, p. 123



Lo studente, nei momenti laboratoriali, si confronta con la pratica per risalire alla teoria, attraverso un percorso di riflessione e di trasferimento dalla pratica alla teoria e viceversa. Per questo, il laboratorio non ha come scopo quello dell'acquisizione di saperi e contenuti disciplinari, bensì di abituare coloro che saranno insegnanti a porsi in un'ottica di continua ricerca e sperimentazione, attraverso la riflessione e la verifica costante. «Il laboratorio non deve presentare allo studente dei contenuti che possano essere trasferiti in toto alla scuola [...] ma deve proporre dei processi trasferibili anche nella pratica didattica quotidiana. Così il laboratorio diventa formativo perché stimola<sup>363</sup> un atteggiamento mentale di ricerca su tematiche disciplinari ed è professionalizzante perché, a partire dalla pratica, aiuta gli studenti a capire come nasce la disciplina, vale a dire come le singole discipline rispondono alle domande (o mettono ordine alle domande) intorno a un argomento e questo è ciò che un insegnante deve saper fare soprattutto nella scuola di base».

In genere, i laboratori sono previsti per ogni insegnamento o unità formativa; accolgono un numero limitato di studenti e, per questo, ogni docente propone più alternative. Possono essere condotti dal docente stesso oppure, come avviene nella maggior parte dei casi, da tutor o professionisti esperti del ambito disciplinare. Infine, in genere si svolgono in spazi adibiti *ad hoc*, attrezzati di strumenti e materiali idonei<sup>364</sup>.

## 2.4- Il tirocinio diretto e indiretto

Il modello di tirocinio che propone il corso di laurea magistrale in “scienza della Formazione primaria” può essere ricondotto ad un modello definito da Guerra come «modello dell'integrazione problematica»<sup>365</sup>. Si tratta di un percorso in cui viene instaurata una doppia comunicazione tra l'esperienza sul campo e i saperi teorici

---

<sup>363</sup> KANIZSA S. (2004), op. cit., p. 87

<sup>364</sup> Silvia Kanizsa sottolinea che, quando non vi sono spazi adeguati per lo svolgimento dei laboratori, ma vengono utilizzate situazioni poco felici, «la sfida dei laboratori sta anche nel fatto di dimostrare agli studenti che è possibile svolgere una didattica alternativa [...] lo stesso dicasi per gli strumenti e per i materiali da utilizzare, che sono in genere materiali di recupero, facilmente reperibili, spesso di uso comune. Il risultato è quello di far comprendere agli studenti che il laboratorio può essere considerato non solo parte della scuola, ma addirittura costitutivo della scuola, che una didattica laboratoriale è accessibile e gestibile e può condurre a ottimi risultati» (2004, op. cit., p. 81-82).

<sup>365</sup> FRABBONI F., GUERRA L., LODINI E. (1995), *Il tirocinio nella formazione universitaria dell'operatore socio educativo*, Carocci, Roma

attraverso l'elaborazione di progetti di tirocinio, ma anche grazie all'aiuto di figure esperte specifiche, come i tutor e i supervisori, che vanno ad accompagnare lo studente nell'esperienza all'interno della scuola. È un'esperienza contestuale alla formazione teorica e con essa si intreccia. Viene chiamata «integrazione problematica» perché costruita attraverso la riflessione e la rivisitazione di situazioni concrete già vissute, attraverso i momenti di confronto tra lo studente e l'esperto. È problematica anche perché a volte le concezioni dei due attori in gioco possono essere discordanti, ma permettono di produrre considerazioni importanti e costruttive.

Nel tirocinio del corso di laurea per la formazione dei maestri il focus è nel rapporto tra l'esperienza e la riflessione. Infatti, «mediante il tirocinio integrato nel curriculum universitario insieme ai laboratori, si mira a formare un insegnante riflessivo, capace di riflettere individualmente e in gruppo sull'esperienza attingendo a sfondi teorici e di ricerca, consapevole delle diverse opzioni possibili, in grado di stabilire confronti e di prendere decisioni motivate, tenendo conto dei contesti. Un insegnante dunque in grado di porsi in modo avvertito, consapevole e critico nelle diverse situazioni in cui potrebbe trovarsi a operare ma non già formato una volta per tutte, bensì disponibile a processi di formazione e autoformazione continua»<sup>366</sup>.

Inserire il tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti attiva tre dispositivi fondamentali: la partecipazione degli insegnanti delle scuole, o «insegnanti di mestiere» alla formazione di coloro che aspirano a diventarlo o «praticanti»; la costruzione di una rete o di un partenariato tra l'Università e gli istituti scolastici; l'attivazione di un processo di continuum tra la teoria e la pratica che vada dalle discipline pedagogiche e specifiche, alla riflessione, alla progettazione, all'attuazione e alla valutazione<sup>367</sup>.

Nella scheda Rad del corso erogato nell'ateneo di Padova si dà una descrizione del percorso di tirocinio, che consta di 600 ore o 24 cfu distribuiti tra il II e il V anno e, in particolare, si va a distinguere il tirocinio "diretto" da quello "indiretto". Si specifica che «in funzione dello stretto rapporto con i contesti scolastici, la gestione

---

<sup>366</sup> BETTINELLI E. G. (2004), *op. cit.*, pp.94-95

<sup>367</sup> PADOAN I. (2000), *Elogio al tirocinio*, in AA.VV., *Appunti per una cultura del tirocinio*, "Studium educationis", Cedam, Padova, 2000, n. 3

del ruolo docente e la vivace quotidianità dei problemi delle sezioni/classi, esso rappresenta un contesto ecologico per l'apprendimento situato della professione docente. Nell'ottica della continuità e coerenza del percorso per la formazione iniziale degli insegnanti, il tirocinio, in raccordo con gli insegnamenti e le attività di laboratorio, concorre al conseguimento dei risultati di apprendimento espressi dagli indicatori di Dublino. Nello specifico, tramite l'esperienza diretta e la riflessione sui problemi emergenti, esso mira a far maturare nello studente la consapevolezza dell'attuale complessità del sistema scolastico, a fornire strumenti dinamici per l'osservazione del ruolo docente, delle pratiche di gestione della classe e per la progettazione, conduzione e valutazione dell'intervento didattico. Le attività del tirocinio si sviluppano con un numero crescente di crediti a partire dal II anno di corso e sono effettuate sotto forma di tirocinio diretto e indiretto. Il primo si svolge a diretto contatto con i contesti organizzativi e didattici delle scuole dell'infanzia e primaria della Regione che hanno stipulato un accordo di partenariato con l'Università. Il tirocinio indiretto prevede invece attività di analisi e di riflessione sulle esperienze condotte nelle scuole, nell'ambito di piccoli gruppi e con la supervisione dei tutor».

Il tirocinio diretto dell'ultimo anno di corso, prevedendo il diretto coinvolgimento dello studente, del supervisore, del docente e degli insegnanti della sezione scolastica, deve essere accuratamente progettato, anche perché è poi argomento della "relazione finale di tirocinio" che va consegnata assieme alla tesi di laurea. Si può quindi notare come il tirocinio, per lo studente, abbia un carattere personale, poiché prevede che la sua esperienza sia pienamente inserita nel percorso educativo e didattico della classe in cui è presente, ma prevede anche che il tirocinante conduca direttamente le attività didattiche, come da pianificazione. Questo comporta un coinvolgimento diretto di quattro "attori" della formazione dell'insegnante:

1. lo studente stesso;
2. l'insegnante ospitante, che mette a disposizione la propria *expertise* professionale e aiuta lo studente nella pratica didattica e nella relazione con gli alunni<sup>368</sup>;

---

<sup>368</sup> La conoscenza reciproca e la familiarità fra studente, classe ospitante e insegnante è un prerequisito fondamentale per la riuscita dell'esperienza di tirocinio. Per questo, gli studenti lungo gli anni accademici vengono inseriti sempre nella stessa classe.

3. il docente universitario, relatore della tesi di laurea, che mette a disposizione le sue competenze teoriche e disciplinari;
4. il supervisore, che appartenendo sia al mondo della scuola che al mondo dell'università, aiuta lo studente a garantire una certa coerenza tra i due mondi accademico e scolastico.

Così definito e progettato, il tirocinio si connota di particolari dimensioni formative, che in precedenza non erano considerate, che mirano a preparare solide competenze professionali a partire da modalità aperte di riflessione sulle esperienze professionali, momenti progettazione e gestione dei percorsi formativi per gli alunni delle scuole ed altri momenti di conduzione di attività e di insegnamento. Per questo, «l'esperienza del tirocinio inevitabilmente si profila come campo aperto di ricerca didattica in quanto si avvale, da un lato, di interazioni dinamiche fra modalità teoriche per l'analisi, la riflessione e la comprensione di fatti inerenti l'azione insegnativa concreta e, dall'altro lato, della elaborazione e costruzione di strumenti necessari all'agire educativo stesso inteso come insieme di azioni progressive risultanti da processi di realizzazione e di controllo continuo delle esperienze»<sup>369</sup>.

### ***3 - La formazione dei maestri in Spagna: il percorso normativo.***

#### **3.1 - La normativa vigente.**

Durante l'ultimo decennio, il quadro normativo spagnolo relativo alla scuola e alla formazione degli insegnanti ha dato avvio a diversi cambiamenti, con lo scopo di produrre un miglioramento della situazione professionale di chi lavora all'interno del sistema educativo. La legge fondamentale che stabilisce tali cambiamenti è la *Ley Orgánica de Educación* numero 2/2006, che risale al 3 maggio 2006 ed è chiamata LOE<sup>370</sup>. In essa sono indicati i requisiti per l'accesso alla funzione pubblica

---

<sup>369</sup> Felisatti E., Padoan I. (2001), *Epistemologia e metodologia del tirocinio* in Galliani L., Felisatti E. (a cura di), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, PensaMultimedia, Lecce, 2001, p. 163

<sup>370</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades

dell'insegnante, la sua formazione iniziale e continua, nonché le condizioni per il loro riconoscimento, sostegno e valorizzazione.

In tutto il territorio nazionale, il titolo richiesto per poter svolgere il mestiere dell'insegnante è lo stesso per ogni ciclo scolastico<sup>371</sup> e viene affidato agli atenei. Vi sono però delle differenze normative nelle diverse *Comunidades Autonomas*.

La *Ley Orgánica* del 2006 indica che per poter essere insegnante è necessario:

- possedere il titolo accademico corrispondente al livello del sistema educativo;
- essere in possesso di una adeguata formazione pedagogica e didattica necessarie per ogni insegnamento.

In particolare, dalla stessa legge risulta che, per la scuola primaria, gli insegnanti devono essere in possesso del titolo di “Maestro specializzato nella formazione primaria”, di durata triennale, oppure del titolo di laureato in “Formazione Primaria” di durata quadriennale. Inoltre, si specifica che devono far parte del corpo degli insegnanti. I maestri devono avere adeguate conoscenze disciplinari in tutte le aree, ad eccezione delle discipline Musica, Educazione Fisica e Lingua straniera, che necessitano una specializzazione a parte.

La *Ley Orgánica* del 2006 ha cambiato il sistema educativo vigente in Spagna. Dagli anni Settanta, si possono contare quattro cambiamenti normativi relativi al sistema scolastico e alla formazione degli insegnanti. Fino al 1970, la formazione degli insegnanti della scuola primaria non viene affidata agli atenei. Solo successivamente, con la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* o LGE<sup>372</sup>, vengono create le scuole universitarie per la formazione degli insegnanti della *Educacion General Básica* o EGB. I percorsi, di durata triennale, vengono creati con lo scopo di migliorare la qualità della formazione iniziale degli insegnanti dell'istruzione pre-primaria e primaria e rilasciavano il titolo di *diplomado*. Questo, però, non è l'unico titolo con cui si può accedere all'insegnamento del livello primario: per insegnare a questo livello si poteva avere anche il titolo di Ingegnere o

---

<sup>371</sup> Gli insegnanti si distinguono, secondo il livello del sistema educativo in cui operano, secondo il seguente schema: educazione infantile da 0 a 3 anni; educazione infantile da 3 a 6 anni; educazione primaria da 6 a 12 anni; educazione secondaria obbligatoria e *bachillerato* (percorso di studio corrispondente al nostro liceo); formazione professionale; insegnamenti a regime speciale e insegnamento superiore.

<sup>372</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

Architetto<sup>373</sup>. Le attività formative specializzanti per i futuri insegnanti comprendevano l'ambito dell'educazione prescolare da 0 a 6 anni, l'area scientifica, l'area delle scienze umane, la filologia e la pedagogia speciale. Era inoltre prevista una formazione pedagogica, offerta dagli *Istitutos de Ciencias de la Educación*. Vi fu poi un cambiamento con la legge del 1990 o LOGSE<sup>374</sup>, la quale riformula i contenuti della formazione di base degli insegnanti per adattarli e rinnovarli secondo i cambiamenti avvenuti nella società. La formazione rimane agli atenei, che ripropongono percorsi triennali. Nel 2002, la LOE<sup>375</sup> stabilisce che anche per l'educazione prescolare e infantile è necessario un titolo accademico. Infine, nel 2006 la LOE deroga le leggi antecedenti e postula un necessario adattamento del sistema di formazione iniziale dei maestri secondo le disposizioni europee e lo Spazio Europeo per la Formazione Superiore. Infatti, il governo spagnolo sta tentando di imporre dei cambiamenti, in linea con gli altri stati membri dell'Unione Europea, per rendere la professione dell'insegnante maggiormente attrattiva<sup>376</sup>, fra cui un miglioramento della formazione iniziale degli insegnanti e della loro visibilità sociale. È stato avviato recentemente il nuovo corso per la formazione di base degli insegnanti, di durata quadriennale, che va a sostituire i vecchi percorsi quadriennali.

### **3.2 - Caratteristiche del percorso di formazione di base.**

Per esercitare la professione di insegnante di scuola primaria, in Spagna è necessario essere in possesso del titolo di *Maestro*. Fino all'anno 2011, la formazione di questo professionista era regolamentata dal *Real Decreto 1440/1991*<sup>377</sup> che definiva le caratteristiche di tale percorso di formazione e dava le direttive generali per la

---

<sup>373</sup> European Commission, *Estructuras de los sistemas educativos y de Formación en Europa. España*, Edizione 2009/2010 reperito alla pagina [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041\\_ES\\_ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_ES_ES.pdf)

<sup>374</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

<sup>375</sup> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación

<sup>376</sup> OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris, OECD Publications

<sup>377</sup> Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los planes de estudio, conducentes a su obtención

composizione dei piani di studio. Dall'anno 2011, invece, viene dato spazio ai nuovi titoli che abilitano alla professione dell'insegnante, secondo i dettami europei<sup>378</sup>.

All'interno degli atenei, è la Facoltà di Scienze dell'Educazione che eroga i percorsi formativi per gli insegnanti. Alle facoltà sono connessi alcuni centri di studio chiamati *Centros de formación del Profesorado* che partecipano all'erogazione dei corsi di formazione di base. Questi centri possono essere pubblici o privati; i pubblici, possono essere di due tipi: *proprios*, ovvero interni all'università, o *adscritos*, ovvero centri esterni agli atenei ma ad essi convenzionati.

Per accedere al corso di laurea, bisogna essere in possesso di un titolo di *Bachiller* o di *Técnico Superior* e superare una prova selettiva o *Prueba de Acceso a la Universidad*.

Il modello formativo dell'insegnante viene chiamato «concorrente», ovvero combina una formazione generale con una formazione specifica, di tipo professionale, sia teorica che pratica<sup>379</sup>. In particolare, il percorso quadriennale di *Grado en Educación Primaria* prevede 240 crediti universitari formativi da suddividersi in tre aree:

- a. l'area della *Formación Básica* nelle scienze dell'educazione;
- b. l'area *Didáctico y disciplinar*, che prevede approfondimenti specialistico, sia a livello di contenuti che di metodologie e strumenti per l'insegnamento specifico di determinate materie;
- c. l'area della *Formación Práctica* che prevede un tirocinio di minimo 320 ore vincolato alla relazione finale per ottenere il titolo<sup>380</sup>.

Anche in Spagna, i docenti universitari della formazione degli insegnanti di scuola primaria sono affiancati da insegnanti in servizio, chiamati *docentes experimentados* o *profesores tutores*, che fungono da raccordo tra la scuola e l'università. Inoltre, questi insegnanti condividono la responsabilità degli insegnamenti impartiti assieme ai docenti universitari.

---

<sup>378</sup> Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria

<sup>379</sup> Eurybase, *Organización del sistema educativo español, 2007/2008*, p. 334-335

<sup>380</sup> *ibidem*

Il curriculum di formazione degli insegnanti propone sette diverse specializzazioni. Ogni insegnante prima sceglie il percorso, tra scuola dell'infanzia e scuola primaria e, successivamente, sceglie un'area disciplinare di approfondimento fra cui:

- *Lengua Extranjera*;
- *Educación Física*;
- *Educación Musical*;
- *Educación Especial*;
- *Audición y Lenguaje*<sup>381</sup>.

A livello statale, sono stati stabiliti una serie di insegnamenti e programmi di studio obbligatori, che non devono mancare in nessun corso abilitante alla professione di insegnante. Tali contenuti, chiamati *troncales comunes*, si riferiscono all'ambito socio-psico-pedagogico, alla pedagogia speciale, alla didattica, alle tecnologie per la comunicazione e all'organizzazione del centro scolastico. Oltre a questi, possono essere inseriti altri insegnamenti più specialistici, chiamati *troncales de especialidad*. Inoltre, ogni *Comunidad Autonoma* può scegliere, nell'esercizio della propria autonomia, altri insegnamenti, chiamati *optativos*, da inserire nel curriculum di studio.

### **3.3 – La formazione in servizio.**

La *formación permanente* o *continuada* degli insegnanti è sia un diritto che un dovere e viene intesa come un obbligo per gli insegnanti e una responsabilità per le amministrazioni che devono erogare i percorsi<sup>382</sup>. Infatti, è una competenza decentralizzata alla *Comunidades Autónomas*, le quali hanno l'opportunità di organizzarle secondo i loro interessi e necessità. Quindi, gli insegnanti sono tenuti ad iscriversi volontariamente a percorsi e incontri formativi per un aggiornamento scientifico, didattico e professionale e le amministrazioni sono responsabili della programmazione e pianificazione di una formazione in servizio diversificata per disciplina o settore scientifico e, soprattutto, gratuita<sup>383</sup>.

---

<sup>381</sup> Le specializzazioni in *educación especial* e in *audición y lenguaje* vanno a formare l'insegnante esperto in disfunzioni dell'apprendimento e dello sviluppo, disabilità e inclusione.

<sup>382</sup> Ivi, pp. 364-367

<sup>383</sup> Vedi anche la Ley Orgánica 2/2006 e la Ley Orgánica 4/2007.



Anche il Ministero dell'educazione, a livello nazionale, può offrire programmi di formazione destinati a determinati gruppi di insegnanti. In particolare, in collaborazione con le Comunità Autonome, promuove la mobilità internazionale dei docenti delle scuole pubbliche.

Le amministrazioni educative pianificano le attività di formazione degli insegnanti delle scuole pubbliche garantendo un'offerta diversificata e gratuita. Si occupano, inoltre, di fornire i mezzi affinché i docenti possano partecipare a tali iniziative. Inoltre, si cerca di favorire la formazione continua degli insegnanti anche perché questi possano passare da un grado all'altro dell'istruzione. A tale scopo, spesso vengono presi accordi con gli atenei per favorire l'accesso a corsi "facilitati" o ridotti per chi è già in possesso di certi requisiti. Tali opportunità prendono il nome di *retitulación*.

I percorsi di formazione vengono erogati anche da altri enti, come associazioni di categoria, dipartimenti universitari, istituti di scienze dell'educazione e i sindacati. Comunque in tutte le Comunità Autonome esiste una rete di istituzioni che si dedicano a offrire attività di formazione in servizio per gli insegnanti. In genere si chiamano *Centro de Profesores y Recurso*<sup>384</sup>s. Ognuno gestisce un determinato numero di scuole primarie a cui danno appoggio sia per lo sviluppo professionale degli insegnanti sia per il prestito di risorse e spazi per produrre innovazioni o iniziative di miglioramento della qualità.

Le attività di formazione continua degli insegnanti si distinguono in tre tipologie:

- corsi in presenza o a distanza;
- seminari;
- gruppi di lavoro;

Inoltre un ulteriore strumento efficace per aiutare gli insegnanti di fronte ai bisogni di formazione, viene chiamato *Proyectos de formación en centros educativo*. Questi progetti comprendono una parte teorica e una pratica ed in genere includono contenuti relativi alla gestione, la direzione e l'organizzazione degli istituti, progetti educativi eccetera. Spesso vengono trasmesse buone pratiche tra scuole e gruppi di

---

<sup>384</sup> Orden de 5 de mayo de 1994, por la que se suprime el servicio de apoyo escolar de los Centros de Recursos y se establece la reordinación de los Centros de Profesores y de los Centros de Recursos.

insegnanti. In alcuni casi questi corsi richiedono requisiti di ammissione legati al possesso di titoli o esperienze educative.

I programmi di formazione degli insegnanti sono progettati secondo le priorità delle amministrazioni educative e dei bisogni formativi espressi dagli insegnanti di un determinato territorio. Per questo motivo, sono organizzati secondo specializzazioni e livelli educativi. La normativa in vigore, comunque, indica alcune linee prioritarie di approfondimento fra cui:

- aggiornare i saperi e i metodi all'evoluzione delle scienze e della didattica;
- aggiornare le conoscenze relative al coordinamento, il tutoraggio, l'orientamento e l'attenzione alla diversità degli alunni, per migliorare la qualità dell'insegnamento e il funzionamento degli istituti;
- inserire una formazione specifica per garantire l'uguaglianza;
- promuovere l'uso delle tecnologie per l'informazione e la comunicazione;
- promuovere la formazione e l'apprendimento delle lingue straniere;
- sviluppare programmi di ricerca ed innovazione.

La partecipazione a percorsi di formazione sulle nuove tecnologie e il loro utilizzo in classe è un obiettivo formativo prioritario in tutte le Comunità Autonome, così come la formazione interculturale e per l'uguaglianza di genere rientrano nelle risorse per il miglioramento della qualità degli istituti. È da ricordare inoltre che ogni comunità applica il bilinguismo<sup>385</sup>.

La partecipazione alle attività di formazione in servizio porta alcuni effetti nella carriera professionale degli insegnanti<sup>386</sup>. Infatti, questi possono ottenere maggiori punteggi nei concorsi, nelle richieste di mobilità, nei passaggi di ruolo e inoltre portano ad un aumento dello stipendio se vengono realizzate un determinato numero di ore di aggiornamento secondo le disposizioni date da ogni Comunità Autonoma.

---

<sup>385</sup> Orden de 28 de marzo de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación del Profesorado.

<sup>386</sup> Orden de 26 de noviembre de 1992, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establece la equivalencia de las actividades de investigación



## LA RICERCA: UN QUADRO GENERALE

### *1 - Il progetto di ricerca*

Il seguente capitolo mira all'esposizione del percorso di ricerca svoltosi nei tre anni di dottorato. Il tema da cui è nata la ricerca riguarda la formazione degli insegnanti di scuola primaria, in particolare la sua adeguatezza relativamente alle innovazioni legate alla società attuale. Sono stati coinvolti due gruppi di soggetti che rappresentano le due aree di indagine: quella della regione Veneto e quella della Provincia di Lleida, in Catalunya.

In questo capitolo verranno approfonditi in modo particolare:

1. le ipotesi, gli obiettivi e le domande di ricerca;
2. la scelta metodologica;
3. i soggetti coinvolti;
4. le fasi del percorso di ricerca;
5. gli strumenti utilizzati.

### **1.1 - Ipotesi e domande di ricerca**

La Società attuale richiede agli insegnanti degli importanti cambiamenti correlati alle problematiche emergenti dalle condizioni di vita dei soggetti e delle comunità. Tali modificazioni portano all'individuazione di nuovi profili professionali e, di conseguenza, di scelte a livello formativo, che dovrebbero agire secondo norme dettate a livello comunitario ma contestualizzandosi nelle diverse realtà locali, secondo il fabbisogno specifico della comunità.

In relazione al quadro delineato nei capitoli precedenti, l'ipotesi di ricerca può essere definita nel seguente modo:

**La Società della conoscenza impone agli insegnanti degli importanti cambiamenti che comportano scelte nella loro formazione iniziale e in servizio. Tali scelte dovrebbero permettere la costruzione di competenze per affrontare i problemi emergenti nell'insegnamento.**

L'indagine è stata svolta in due aree di riferimento: la Regione Veneto, in Italia, e la provincia di Lleida, nella Catalunya, in Spagna. La metodologia utilizzata ha previsto un confronto tra le due aree di riferimento, le quali propongono un modello di formazione di base degli insegnanti simili come struttura e come cultura. L'indagine empirica va ad esplorare le caratteristiche della professione dell'insegnante di scuola primaria a partire dalla voce di chi è insegnante in servizio in due realtà, diverse per molti aspetti ma accomunate da tendenze comuni dettate dall'appartenenza all'Unione Europea. La scelta di utilizzare gruppi appartenenti a Paesi diversi mira all'individuazione di fenomeni simili e fenomeni distintivi, con lo scopo di delineare tendenze e pratiche «glocali»<sup>387</sup> su temi comuni. Le diverse tendenze, in questo senso, rappresenterebbero articolazioni della realtà comune che contraddistinguono la situazione dell'insegnante di scuola primaria nella Società attuale. Si ritiene, infatti, che l'analisi di fenomeni complessi, come quello della formazione e del profilo professionale dell'insegnante, in particolari contesti possano dare chiavi di lettura estendibili oltre i contesti stessi, aprendo questioni che permettono di proseguire le indagini spaziando anche in ambiti diversi. La rilevazione svolta nella provincia di Lleida permette, quindi, di rilevare dimensioni specifiche relative alla professione dell'insegnante, a partire dagli stessi insegnanti in servizio: ciò aiuta a rilevare gli aspetti connessi alla reale pratica dell'insegnamento. L'obiettivo principale della ricerca è formulato di seguito:

**Individuare le caratteristiche salienti dell'attuale professione di insegnante di scuola primaria nei territori di indagine e i suoi bisogni di formazione in relazione alle aree problematiche della società, emergenti nell'attività di insegnamento.**

Le aree problematiche della Società della conoscenza, in relazione alla professione dell'insegnante, sono state scelte in seguito allo studio legato alle fonti. La Società

---

<sup>387</sup> Per "Glocalizzazione" si intende una corrente contrario alla globalizzazione, che mira alla valorizzazione delle caratteristiche locali. A tal proposito vedi GIDDENS, A. (1990), *The consequence of modernity*, Cambridge, Policy; BAUMAN Z. (2005), *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando editore, Milano

attuale, infatti, riprendendo gli ultimi trattati europei, appare caratterizzata dall'informatizzazione della conoscenza, dalla pluralità di persone che accedono alla formazione e dai cambiamenti repentini. I flussi migratori continui, la crisi economica e le conoscenze in evoluzione conducono l'insegnante a doversi sempre formare in modo permanente e a mettersi in discussione. Per tali motivi, si ritiene che le aree scelte ed indagate in questa ricerca incidano parecchio a livello professionale, toccando ogni lato della vita professionale del maestro. Esse corrispondono a:

1. il lavoro con i colleghi;
2. la vita quotidiana in classe;
3. l'organizzazione di situazioni di apprendimento degli alunni relative a tematiche emergenti;
4. il rapporto con le famiglie;
5. il rapporto con la professione;
6. la Società della conoscenza.

Dall'ipotesi e dall'obiettivo principale si possono articolare tre domande di ricerca:

- **Quali sono e come si caratterizzano le competenze ritenute fondamentali per l'insegnante di scuola primaria della Società della conoscenza?**
- **Quali convergenze si possono individuare circa le problematiche che l'insegnante di scuola primaria deve affrontare in relazione a:**
  - a. **il lavoro con i colleghi?**
  - b. **la vita quotidiana in classe?**
  - c. **l'organizzazione di situazioni di apprendimento degli alunni?**
  - d. **il rapporto con le famiglie?**
  - e. **Il rapporto con la professione?**
  - f. **la Società della conoscenza?**
- **Quale rapporto si struttura fra formazione iniziale e formazione in servizio per adeguare le competenze degli insegnanti ai bisogni emergenti?**

La comparazione tra il gruppo di insegnanti veneti, chiamato GIVE, e il gruppo di insegnanti di Lleida, chiamato GILL, avviene per gli insegnanti in servizio, nei temi indagati, tramite la somministrazione di adeguati strumenti di ricerca. Le questioni indagate si limitano all'insegnamento e alla formazione dell'insegnante in rapporto all'impatto con la professione.

In un momento successivo alla somministrazione degli strumenti di ricerca e limitatamente alla realtà veneta, si è deciso di proseguire la ricerca seguendo un secondo filone di indagine, nel quale i dati relativi agli insegnanti in servizio sono confrontati con un gruppo di insegnanti in formazione, ovvero studenti del corso di laurea per la formazione di base degli insegnanti "Scienze della Formazione Primaria". Gli strumenti d'indagine sono stati somministrati ad un gruppo di studenti del IV anno, ovvero l'ultimo: la scelta è stata determinata dal fatto questo gruppo studenti avevano seguito la totalità dei corsi previsti del percorso di studio. Per questo, avendo una visione d'insieme del percorso di studio, potevano rispondere adeguatamente alle domande sull'intero percorso di studio.

L'obiettivo di questo secondo filone di ricerca può essere descritto nel modo seguente.

**Valutare l'adeguatezza del percorso di formazione di base degli insegnanti di scuola primaria, in relazione ai problemi emergenti nell'attività di insegnamento della società attuale e ai bisogni di formazione dell'insegnante.**

Dall'obiettivo deriva una domanda di ricerca:

- **In che modo la formazione di base può aiutare i futuri insegnanti ad adeguarsi professionalmente alle richieste della società attuale?**

La decisione di comparare il curriculum di formazione di base degli insegnanti sulla base delle emergenze rilevate negli insegnanti in servizio è emersa in corso d'opera. Non è stato possibile, però, effettuare la stessa procedura nel gruppo *GILL*. Infatti il corso di laurea per la formazione degli insegnanti in Catalunya è stato recentemente

riformato: nell'anno accademico 2008/2009 è passato da un ordinamento triennale ad uno quadriennale. Al momento della rilevazione, quindi, non era disponibile il quarto anno. Si è quindi deciso di non effettuare la rilevazione sugli studenti del terzo anno, poiché sarebbe un dato non equiparabile né con la realtà italiana, né con le risposte degli insegnanti in servizio di Lleida.

Verranno approfondite, di seguito, le scelte effettuate nella conduzione dell'indagine relativamente alle modalità di ricerca e ai soggetti coinvolti. Prima di proseguire, è utile riprendere i concetti specifici, analizzati nella letteratura, che sono stati utilizzati nell'indagine:

- la *Società della conoscenza* è la società attuale, caratterizzata da complessità e da mutamenti continui, dovuti a fenomeni come l'avvento dell'economia di massa e la digitalizzazione delle comunicazioni che comportano una serie di trasformazioni nella realtà sociale e nelle condizioni di vita dei singoli e delle comunità;
- la *competenza* è un costrutto che si riferisce alla capacità di affrontare situazioni complesse utilizzando in schemi d'azione tutte le risorse di cui il soggetto è in possesso, ovvero i saperi, le abilità e gli atteggiamenti;
- il *profilo professionale dell'insegnante* comprende le competenze, ovvero i saperi e le capacità, che egli deve utilizzare nello svolgimento quotidiano della sua professione e che dovrebbero essere l'esito di determinati percorsi di formazione di base e in servizio;
- le *pratiche formative* degli insegnanti, che consistono in sistemi di attività, contenuti e metodologie diversamente connotati a livello territoriale, legislativo e culturale;
- i *fabbisogni formativi* degli insegnanti, che derivano da esigenze particolari o contingenti legati ad una particolare scuola di uno specifico territorio.

Infine, è utile indicare che per rispondere alle domande di ricerca e per raggiungere l'obiettivo imposto, sono state svolte le operazioni indicate nella tabella 1.



<b>AREA DI INDAGINE</b>		
<b>PRINCIPALI FASI DELLA RICERCA</b>	<b>GRUPPO DEL VENETO o "GIVe"</b>	<b>GRUPPO DI LLEIDA o "GILI"</b>
<b>1 -ESPLORAZIONE</b>	Studio della letteratura e analisi del curriculum	Studio della letteratura e interviste semi strutturate a docenti universitari
<i>PRIMO FILONE DI RICERCA</i>		
<b>2 -QUANTITATIVA</b>	Questionario a insegnanti in servizio	Questionario a insegnanti in servizio
<b>3 -QUALITATIVA</b>	Focus group a insegnanti in servizio	Focus group a insegnanti in servizio
<i>SECONDO FILONE DI RICERCA</i>		
<b>GRUPPO DI INSEGNANTI IN FORMAZIONE</b>		
<b>1 -QUANTITATIVA</b>	Questionario a insegnanti in formazione	
<b>2 -QUALITATIVA</b>	Focus group a insegnanti in formazione	

Tabella 1 – Principali fasi della ricerca

## 1.2 - La scelta metodologica

L'obiettivo della ricerca implica, per quanto concerne la formazione degli insegnanti, una concezione contestualista dell'apprendimento. Riprendendo la lezione di Lave & Wenger, si può infatti affermare che i contesti formativi non possono definirsi neutrali poiché si caratterizzano di potenzialità, opportunità e mancanze legate a basi storico-culturali ed economiche<sup>388</sup>. Al contrario dell'approccio culturalista, secondo il quale lo sviluppo cognitivo e l'apprendimento sono modellati dal contesto culturale in cui si producono, quello contestualista, costruttivista e situato, vede gli stessi processi come «transazionali», cioè contestualmente situati ed emergenti dalle relazioni che intercorrono tra il soggetto e l'ambiente fisico e socioculturale<sup>389</sup>.

In entrambi i casi, si evidenzia l'indispensabilità di includere i fattori contestuali e culturali nei processi di costruzione della conoscenza, assieme alle relazioni socio-culturali che ne sono alla base. «Essi sono, anzi, riconosciuti come una prodotto di tali contesti e relazioni che assumono un valore essenziale nella loro emergenza. Sono testimonianza di questo orientamento:

- a. le ricerche sulle configurazioni intellettuali individuali, intese come insieme di funzioni cognitive strettamente interrelate e che connotano in modo peculiare i diversi soggetti sulla base di una stretta interdipendenza di influenze biologiche, socioculturali ed ambientali;
- b. le ricerche sullo sviluppo cognitivo individuale, che vengono sempre più a focalizzarsi sul ruolo in esso giocato dai contesti culturali e dalle interazioni sociali;
- c. le ricerche sull'emergenza dei processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza visti come “ecologicamente” situati in luoghi e dimensioni “naturali” (la famiglia, la scuola, i contesti professionali)»<sup>390</sup>.

---

<sup>388</sup> LAVE, J., WENGER, E. (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press; vedi anche LAVE, J. (1988), *Cognition in practice, mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge, Cambridge University Press; ELLIS, V. (2007), *Subject Knowledge and Teacher Education. The development of beginning Teachers's thinking*. New York, Continuum

<sup>389</sup> SANTOIANNI F., STRIANO M. (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Roma-Bari, p. 65

<sup>390</sup> Ivi, p. 64-65

Assumono, infatti, un'importanza notevole la diversa provenienza dei due gruppi di riferimento: l'appartenenza a due Paesi differenti, con diverse pratiche pedagogiche, è un elemento contestuale specifico che conduce a implicazioni a livello di indagine e di lettura dei risultati.

La ricerca si svolge secondo un approccio finalizzato soprattutto all'esplorazione, alla descrizione e alla sintesi dei dati. Tale approccio viene chiamato EDS ed è stato promosso nella seconda metà del secolo scorso da studiosi come il francese Benzécri e l'americano Tukey. Secondo questo approccio, «l'analista non deve formulare a monte delle ipotesi circa la/le relazione/i tra le variabili oggetto di studio; queste, caso mai, dovrebbero costituire l'esito dell'analisi dei dati. In questo ambito l'atteggiamento prevalente del ricercatore è costituito da un'umile disponibilità ad accogliere risultanze empiriche non prevedibili a priori. Gli strumenti di analisi dei dati idonei per gli obiettivi di questo approccio sono usati in funzione tecnica»<sup>391</sup>. In ambito pedagogico, Baldacci parla di indagine descrittiva per indicare una ricerca che mira alla conoscenza che non implica un'alterazione artificiale delle condizioni di partenza ma solo un'osservazione analitica sul campo, anche con tecniche quantitative<sup>392</sup>. Si può fare, inoltre, un'ulteriore distinzione, tra ricerca descrittiva e ricerca valutativa. Se entrambe sono «accomunate dal fatto di applicare quelle conoscenze cui le ricerche esplicative hanno accordato un conforto empirico [...] la ricerca descrittiva [...] “consegna” all'opinione pubblica o al decisore che l'ha commissionata una diagnosi della realtà da cui non discendono necessariamente alcuni obiettivi da perseguire piuttosto che altri, tanto meno alcune misure da adottare piuttosto che altre. La ricerca valutativa, invece, incorpora nel disegno della ricerca gli obiettivi del decisore o comunque si prefigge la finalità di fornire, grazie alla ricerca svolta, un giudizio su di un intervento, un servizio, una politica, un complesso di attività»<sup>393</sup>. In questa indagine i due modelli, descrittivo e valutativo,

---

<sup>391</sup> DI FRANCO, G. (2003), *EDS: Esplorare, descrivere e sintetizzare i dati. Guida pratica all'analisi dei dati nella ricerca sociale*, Edizioni Il Riccio e la Volpe, Milano, p. 16

<sup>392</sup> BALDACCI, M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano, p. 18

<sup>393</sup> PALUMBO, M., GARBARINO E. (2004), *Strumenti e strategie della ricerca sociale. Dall'interrogazione alla relazione*, FrancoAngeli, Milano, p. 46. Vedi anche STAME, N. (1998), *L'esperienza della valutazione*, Seam, Roma; PALUMBO, M. (2001), *Il processo di valutazione. Programmare, decidere, valutare*, FrancoAngeli, Milano; BEZZI, C. (2003), *Il disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano

sono integrati fra loro. Infatti, si tratta di un'indagine descrittiva, quando mira all'esplorazione della situazione degli insegnanti nella Società della conoscenza e delle pratiche di formazione necessarie per adeguare il proprio profilo professionale alle necessità imposte. Un obiettivo è anche quello di valutare il curriculum di studi per la formazione di base degli insegnanti, confrontandolo con le urgenze espresse dagli insegnanti e aprendo nuovi orizzonti di discussione sulle problematiche in esame. Le questioni prioritarie, filo conduttore dell'indagine, vengono esplorate con una metodologia mista che unisce, in modo complementare, ad una prima parte di tipo quantitativo un'esplorazione di tipo qualitativo. La scelta della doppia strategia è legata alla complessità del fenomeno in analisi. Nella letteratura, emerge che ciò che fondamentalmente distingue le metodologie quantitative da quelle qualitative è:

- la presenza della «matrice dei dati»<sup>394</sup>;
- «l'ispezionabilità della base empirica», cioè «la presenza di definizioni operative dei “modi” della matrice dei dati» e
- l'impiego della statistica o dell'analisi dei dati<sup>395</sup>.

Riprendendo la lezione di Trinchero, anche in questa sede si ritiene che le due metodologie possano essere utilizzate in modo complementare, poiché rappresentano le «polarità all'interno delle quali il ricercatore situa la sua ricerca»<sup>396</sup>. Il pedagogista sottolinea come attualmente prevalga l'abbandono della logica del metodo di ricerca in favore di una strategia di ricerca, che superi la dicotomia qualitativo-quantitativo in favore di un «multi metodo, in cui gli stessi costrutti vengono rilevati con più tecniche diverse, quantitative e qualitative, secondo un processo di triangolazione, in cui i dati raccolti con una tecnica validano e arricchiscono quelli raccolti con altre tecniche»<sup>397</sup>. Anche Corbetta, seppur ritenendo che i due approcci quantitativo e qualitativo siano difficilmente contemperabili nella stessa ricerca, ribadisce la

---

<sup>394</sup> MARRADI, A. (1996), “Due famiglie e un insieme” in CIPOLLA C., DE LILLO, A. (a cura di), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, Franco Angeli, Milano

<sup>395</sup> RICOLFI L. (1995), *La ricerca empirica nelle scienze sociali. Una tassonomia*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», XXXVI, 3, pp. 339-418. Vedi anche NIGRIS, D. (2003), *Standard e non standard nella ricerca sociale. Riflessioni metodologiche*, Franco Angeli, Milano; CORBETTA, P. (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Volume I: I paradigmi di riferimento; Volume II: le tecniche quantitative; Volume III: le tecniche qualitative*, Il Mulino, Bologna

<sup>396</sup> TRINCHERO, R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, p. 42

<sup>397</sup> Ivi, p. 43

necessità di utilizzare «un approccio multiplo e differenziato alla realtà sociale per poterla effettivamente conoscere, quella stessa esigenza di diverse angolature visuali che al museo ci fa girare attorno alla statua per poterla effettivamente afferrare nella sua completezza»<sup>398</sup>.

La metodologia mista prevista dal disegno di ricerca, oltre che essere adatta alla complessità del fenomeno della formazione degli insegnanti, permette di sviluppare una prima analisi comparativa dei dati<sup>399</sup>. Infatti, da un lato permette la comprensione delle relazioni tra elementi e processi indagati in ogni singolo contesto (in questo caso “Italia” e “Spagna”); dall’altro lato, la metodologia mista permette un livello di confronto trasversale tra contesti diversi. Allo stesso scopo, anche l’approfondimento della letteratura di riferimento ha previsto la consultazione di fonti rappresentative degli ambiti di indagine dei due contesti e di ricerche in cui siano stati utilizzati entrambi i metodi.

### **1.3 - I soggetti coinvolti**

Il percorso di ricerca, coincidente con il ciclo di dottorato, di durata triennale, ha visto il coinvolgimento totale, di:

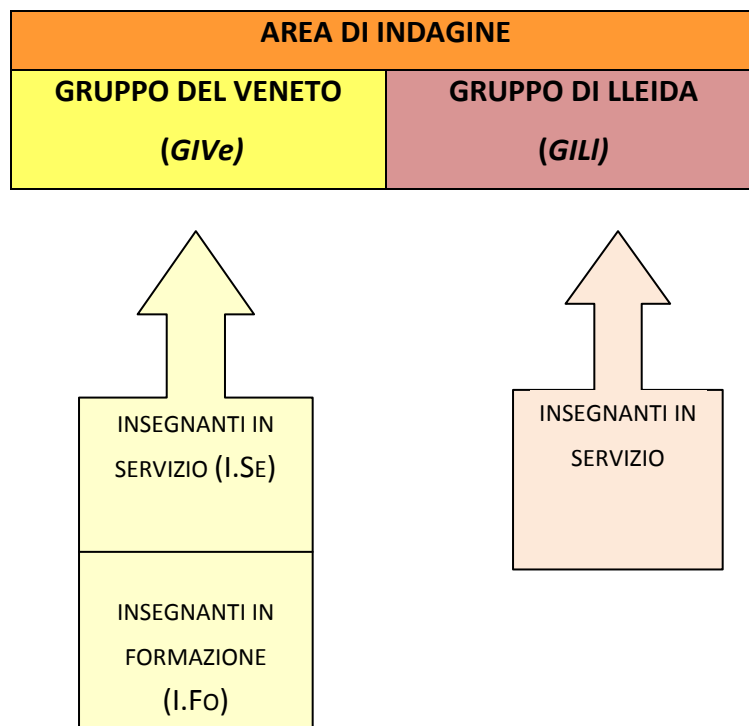
- 17 scuole primarie della Regione Veneto, per un totale di 396 insegnanti in servizio di scuola primaria (Allegato 1);
- 13 scuole primarie della città di Lleida e provincia, per un totale di 172 insegnanti in servizio di scuola primaria (Allegato 2);
- 96 studenti del IV anno del corso di laurea del Vecchio Ordinamento in “Scienze della Formazione Primaria” dell’Università di Padova.

Tenendo conto del quadro teorico analizzato, l’indagine ha previsto il coinvolgimento diretto degli insegnanti per trovare risposte alle domande di ricerca. Poiché sono state indagate due aree territoriali differenti, sono stati utilizzati due gruppi di riferimento: il gruppo del Veneto, chiamato “*GIVE*” (Gruppo Insegnanti Veneto) e il gruppo di Lleida, chiamato “*GILI*” (Gruppo Insegnanti Lleida). La composizione dei due gruppi è indicata nella figura 1.

---

<sup>398</sup> CORBETTA, P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna p. 76

<sup>399</sup> Vedi BOVI O. (2007), *Educazione comparata*, Morlacchi Editore, Perugia; BRAY, M. ADAMSON, B., MASON, M. (2009), *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*, FrancoAngeli, Milano



**Fig. 1 – Composizione dei due gruppi di riferimento**

Il gruppo *GIVe* è costituito di due sottogruppi di insegnanti. Quello più consistente è dato dagli “Insegnanti in servizio” o I.Se, ovvero i 396 insegnanti che hanno partecipato all’indagine. L’altro sottogruppo è costituito dagli “Insegnanti in formazione” o I.Fo, cioè i 96 studenti a cui sono stati somministrati strumenti di indagine simili..

Il gruppo *GILI* invece si riferisce alla provincia di Lleida ed è composto di 172 insegnanti di diversi *colegios* del territorio.

La presenza nel gruppo *GIVe* sia di insegnanti in servizio che di insegnanti in formazione è legata al secondo filone di ricerca ed alla domanda di ricerca relativa all’adeguatezza del percorso di formazione di base degli insegnanti rispetto a quanto affermato dai docenti in servizio.

Come indicato precedentemente, sono stati coinvolti nell’indagine anche cinque docenti dei corsi per la formazione di base degli insegnanti degli atenei spagnoli di Lleida e Barcellona. A questi è stato chiesto di sottoporsi ad un’intervista semistrutturata che andava ad indagare la realtà degli insegnanti in Catalunya,

relativamente alle competenze richieste, ai problemi incontrati e alla formazione necessaria.

Per quanto riguarda il campionamento e il reclutamento degli intervistati, la procedura ha tentato di sottoporre questionario ad almeno due scuole per ogni provincia della Regione Veneto. Dopodiché, si è proceduto nel contattare le scuole delle diverse provincie, scegliendo una scuola della città capoluogo e una della provincia. Nel gruppo *GIVe* tale procedura non è stata seguita alla perfezione in tutte le provincie: le scuole, infatti, si dichiaravano oberate di impegni o di ricerche già in atto. In ogni scuola, sono stati presi contatti prima per mail, poi di persona con il Dirigente Scolastico, al quale è stato presentato lo strumento.

La stessa distinzione tra scuole di città e scuole di provincia è stata mantenuta anche nel gruppo *GILL*: per la scelta delle scuole in cui somministrare il questionario, si è tentato di suddividerle per metà in scuole della città e per l'altra metà della provincia.

#### **1.4 – Le fasi della ricerca.**

La ricerca può essere scomposta in tre momenti fondamentali, ripetuti in ognuno dei due gruppi *GIVe* e *GILL*:

1. una fase esplorativa dell'area d'indagine;
2. una fase di raccolta e analisi di dati di tipo quantitativo;
3. una fase di raccolta e analisi di dati di tipo qualitativo.

A questi tre momenti segue una elaborazione dei dati dei due gruppi e la stesura di un report finale. Va inoltre specificato che ogni momento prevede una comparazione dei dati tra i due gruppi.

La fase esplorativa prevede la raccolta di informazioni preliminari sulla tematica di interesse, ovvero la formazione degli insegnanti di scuola primaria, che comprende lo studio di fonti bibliografiche, di documenti e ricerche inerenti nonché la somministrazione di interviste esplorative ad esperti.

La fase quantitativa comprende la costruzione e la somministrazione dello strumento quantitativo, ovvero il questionario, e l'analisi dei dati raccolti tramite calcoli statistici.

Infine, la fase qualitativa prevede l'approfondimento dei temi oggetto di ricerca tramite la tecnica qualitativa del *focus group* e l'analisi dei dati testuali ottenuti.

La ricerca sul campo è stata sviluppata in un arco temporale di circa un biennio, dal 2010 al 2012. Tale periodo, a causa di riforme e cambiamenti sia in ambito scolastico che accademico, anche dovuti alla crisi che sta attualmente coinvolgendo l'economia, si è rivelato generativo di nuove questioni e criticità. Si fa riferimento in particolare al ritorno del “maestro unico” e ai cambiamenti nel corso di laurea per la formazione di base degli insegnanti di scuola primaria, sia in Italia che in Spagna. I dati raccolti sono stati analizzati ed elaborati attraverso l'utilizzo di *software* adeguati alla ricerca sociale, ovvero SPSS-versione 19 per quanto riguarda i dati quantitativi e Atlas-T per i dati qualitativi.

### **1.5 – Le fasi della ricerca nel gruppo *GIVe***

Per quanto riguarda il contesto veneto, l'indagine ha previsto la somministrazione di un questionario e di un *focus group* ad un gruppo di insegnanti in servizio e ad uno di insegnanti in formazione, che costituiscono il gruppo *GIVe*, come si può vedere nella figura della pagina seguente.

L'analisi della letteratura di riferimento ha richiesto un impegno durato gran parte del primo anno di dottorato, all'incirca fino ad ottobre 2009. Successivamente, la costruzione e la validazione del questionario per gli insegnanti di scuola primaria in Italia ha impegnato i mesi da novembre a febbraio 2010. La selezione degli istituti scolastici, come già stato indicato, è legata alla disponibilità degli stessi, contattati tramite telefono e posta elettronica.

La distribuzione e la raccolta del questionario in Italia sono state svolte, secondo la disponibilità delle scuole e dei dirigenti scolastici, tra maggio e dicembre 2010. L'analisi dei dati quantitativi è stata svolta tra i mesi di aprile e luglio 2011. Dal mese di settembre le scuole coinvolte sono state ricontattate per lo svolgimento dei *focus group*, che sono stati condotti tra ottobre 2011 e febbraio 2012.

Per quanto riguarda la somministrazione agli studenti del corso di laurea in “Scienze della Formazione Primaria” di Padova, il questionario è stato distribuito e raccolto ad ottobre 2011, durante una lezione di un insegnamento del quarto anno, su accordi con il docente. L'analisi dei dati è avvenuta tra ottobre e novembre 2011. Il *focus group*, infine, è stato svolto a maggio 2012.



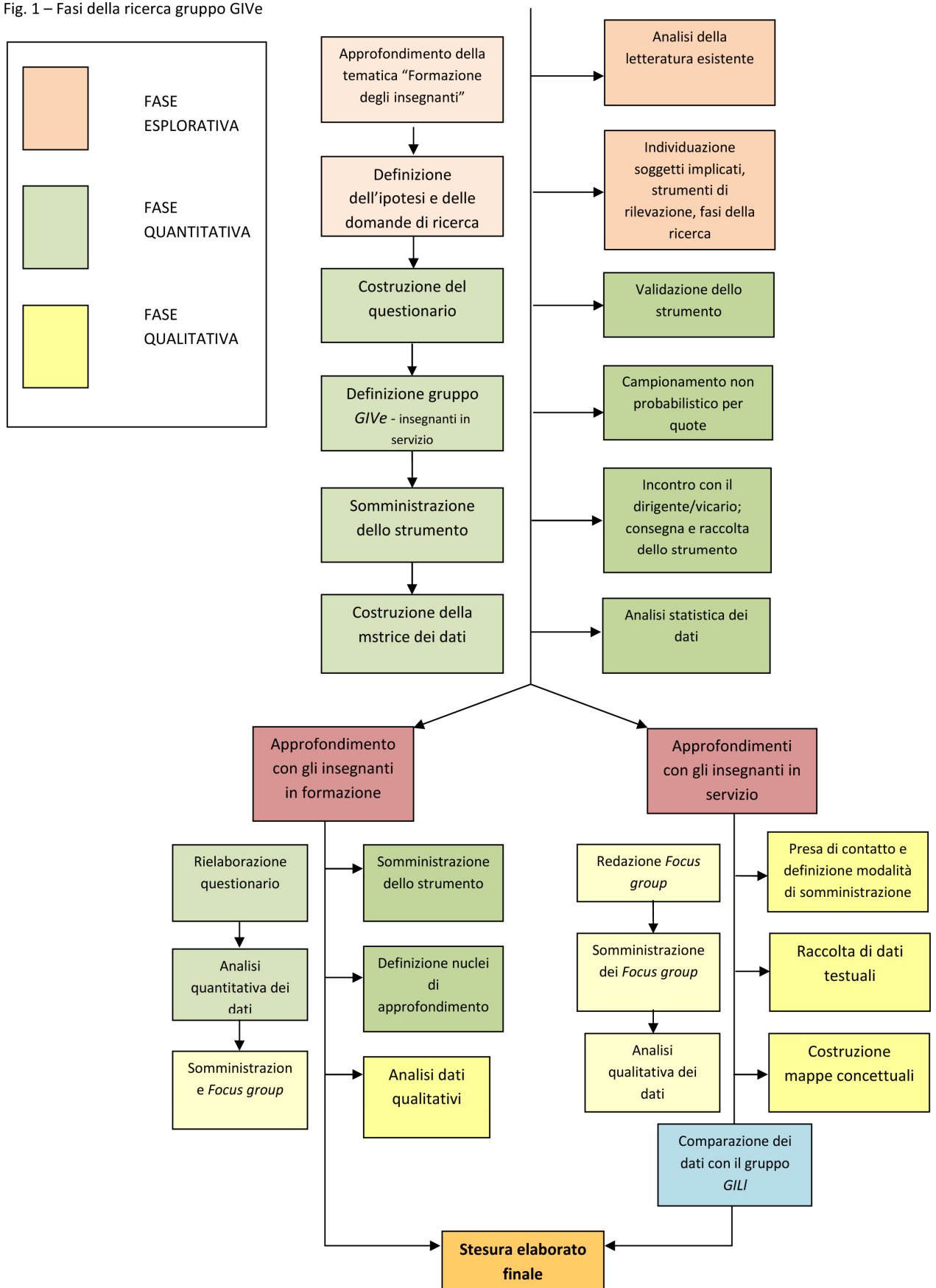
<b>GRUPPI I.Se</b>		
<b>ANNO</b>	<b>MESE</b>	<b>ATTIVITÀ</b>
<b>2009</b>	<b>GENNAIO-OTTOBRE</b>	Studio della letteratura di riferimento; analisi del curriculum del corso di laurea in “Scienze della Formazione Primaria”
	<b>NOVEMBRE</b>	Costruzione e validazione del questionario
<b>2010</b>	<b>FEBBRAIO</b>	
	<b>MARZO-SETTEMBRE</b>	Presenza di contatti con gli Istituti per la somministrazione del questionario
	<b>MAGGIO-DICEMBRE</b>	Somministrazione e raccolta del questionario
<b>2011</b>	<b>APRILE-LUGLIO</b>	Analisi dei dati quantitativi
	<b>SETTEMBRE-OTTOBRE</b>	Costruzione del <i>focus group</i>
	<b>SETTEMBRE-NOVEMBRE</b>	Presenza di contatti con gli Istituti per la somministrazione dei Focus Group
	<b>OTTOBRE</b>	Somministrazione del <i>focus group</i> al gruppo
<b>2012</b>	<b>FEBBRAIO</b>	
	<b>MARZO-MAGGIO</b>	Analisi dei dati qualitativi

**Tab. 2/a – Tabella dei tempi del Gruppo I.Se**

<b>GRUPPO I.Fo</b>		
<b>ANNO</b>	<b>MESE</b>	<b>ATTIVITÀ</b>
<b>2011</b>	<b>SETTEMBRE</b>	Costruzione e validazione del questionario
	<b>OTTOBRE</b>	Somministrazione del questionario
	<b>NOVEMBRE</b>	Analisi dei dati quantitativi
<b>2012</b>	<b>MARZO</b>	Costruzione del focus group
	<b>MAGGIO</b>	Somministrazione del focus group
		Analisi dei dati qualitativi

**Tab. 2/b – Tabella dei tempi del Gruppo I.Fo**

Fig. 1 – Fasi della ricerca gruppo GIVE



## **1.6- Le fasi della ricerca nel gruppo *GILI***

Per quanto riguarda il gruppo di riferimento di Lleida, i contatti sono stati presi tra settembre ed ottobre 2010. A novembre è stata svolta una visita in Catalunya, a docenti dell'università di Lleida.

Durante la visita sono state svolte cinque interviste, previste nella fase di esplorazione del contesto catalano. Gli obiettivi principali delle interviste esplorative si possono elencare nella lista seguente:

- a. prendere contatti con la realtà catalana per sondare la possibilità di ampliare il contesto della ricerca alla provincia di Lleida;
- b. approfondire le caratteristiche della situazione degli insegnanti catalani nella società attuale, esplorando il loro profilo professionale, le problematiche che incontrano nell'esercizio della professione e i loro fabbisogni formativi;
- c. analizzare il curriculum di formazione di base degli insegnanti di scuola primaria.

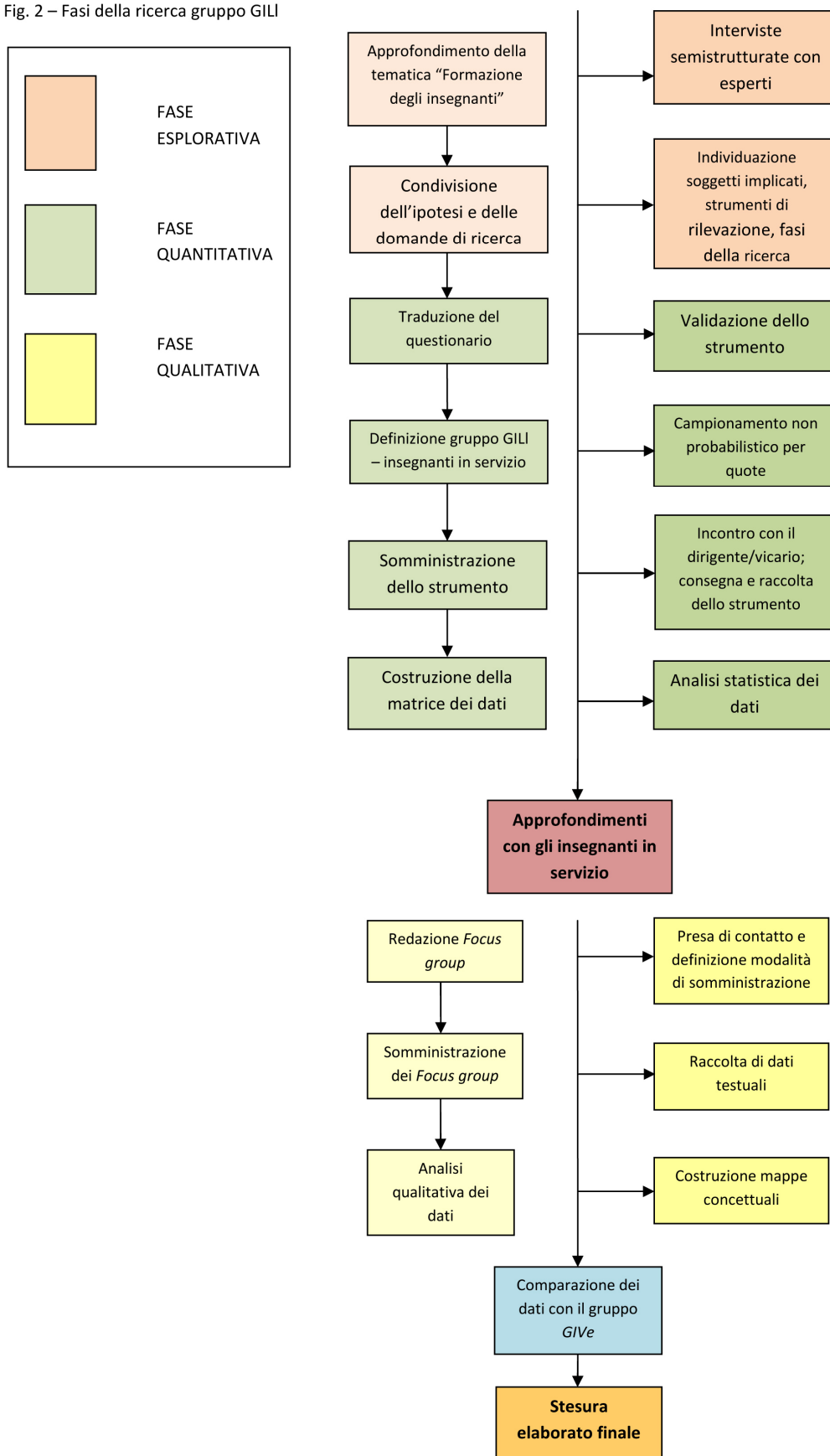
Grazie all'intermediazione dell'Università dei Lleida, sono state contattate dodici scuole primarie che hanno partecipato alla compilazione del questionario, precedentemente tradotto e validato. La somministrazione ha avuto luogo a maggio 2011, con la stessa modalità dei questionari distribuiti nel Veneto. L'analisi dei dati è avvenuta tra giugno e luglio 2011.

La realizzazione di quattro *focus group*, svoltisi a dicembre 2011, ha seguito lo stesso iter, tenendo conto delle disponibilità dei Dirigenti scolastici e delle scuole.

GRUPPO GILI		
ANNO	MESE	ATTIVITÀ
2010	SETTEMBRE-OTTOBRE	Presenza di contatti con l'Universitat de Lleida
	NOVEMBRE	Somministrazione delle interviste esplorative
2011	FEBBRAIO-MARZO	Traduzione e validazione del questionario
	MAGGIO	Somministrazione del questionario
	GIUGNO-LUGLIO	Analisi dei dati quantitativi
	SETTEMBRE-OTTOBRE	Costruzione <i>focus group</i>
	DICEMBRE	Somministrazione dei <i>focus group</i>
2012	MARZO-MAGGIO	Analisi dei dati qualitativi

Tab. 3 – Tabella dei tempi del Gruppo GILI

Fig. 2 – Fasi della ricerca gruppo GIL



## 2 - La fase esplorativa

La fase esplorativa è costituita soprattutto dall'analisi della letteratura sulla tematica affrontata.

Sono stati presi in considerazione i principali documenti della Comunità Europea relativi all'educazione, alla formazione degli insegnanti e alle competenze sull'insegnamento, nonché alcuni report sui diversi sistemi di istruzione e di formazione degli insegnanti in Europa. Inoltre, sono stati studiati gli apporti di alcuni studiosi delle Scienze dell'Educazione sul profilo professionale e sulla formazione dell'insegnante. Il quadro teorico delineato nei capitoli precedenti è il riassunto di questa fase.

Per quanto riguarda il gruppo *GILL*, inoltre, sono state svolte alcune interviste esplorative ad esperti della formazione degli insegnanti di scuola primaria.

Le interviste sono state condotte prima della divulgazione del questionario in Catalunya ad alcuni docenti delle *Facultad de Ciencias de la Educación* degli atenei di Lleida e di Barcellona. Si tratta di docenti esperti nella formazione degli insegnanti, che insegnano nei corsi per la formazione di base dei futuri insegnanti, e della Presidente dello stesso corso di laurea a Lleida. Queste persone possono essere considerate come «testimoni chiave» ovvero «persone, chiamate generalmente in causa nella fase preliminare di una ricerca, in quanto detentori di informazioni su certi argomenti»<sup>400</sup>. Riprendendo le parole di Corbetta: «Spesso si ricorre agli osservatori privilegiati<sup>401</sup> nella fase preliminare della ricerca, quando si è ancora nel momento esplorativo di definizione dei contorni dell'oggetto di studio. In questa funzione sono spesso utilizzati anche quando l'impianto della ricerca è di tipo quantitativo: per esempio si intende rilevare i dati mediante un'inchiesta

---

<sup>400</sup> PALUMBO, M., GARBARINO E. (2004), op. cit., p. 329

<sup>401</sup> L'autore definisce gli «osservatori privilegiati» come dei «conoscitori ed esperti di un fenomeno, del quale hanno una visione diretta e profonda per essere collocati in una posizione privilegiata di osservazione». Egli preferisce quest'espressione rispetto a quelle più tradizionali di «testimoni privilegiati» o «informatore chiave» (CORBETTA, P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna p. 420).

campionaria, e prima di impostare il questionario si vuole analizzare il fenomeno studiato interrogando coloro che lo conoscono bene»<sup>402</sup>.

Compatibilmente con quanto affermato, i dati ricavati sono stati utilizzati per approfondire la conoscenza circa la struttura e il curriculum della formazione di base e in servizio degli insegnanti in Catalunya e per verificare se le tematiche scelte nella ricerca erano significative anche nella realtà catalana. Ciò avrebbe permesso di predisporre il questionario, la cui diffusione avrebbe potuto realizzarsi anche in tale contesto.

Le interviste si sono svolte in Spagna, presso le Università. Il canovaccio delle domande è semi-strutturato e verte sulle tre domande di ricerca, ovvero le competenze richieste per l'insegnamento, le problematiche presenti nelle scuole e la formazione degli insegnanti di scuola primaria.

### ***3 - La fase quantitativa***

La rilevazione quantitativa si è concentrata sulle percezioni degli insegnanti in servizio e degli insegnanti in formazione relativamente a tre nuclei di indagine ovvero:

1. il profilo professionale e le competenze dell'insegnante;
2. le sfide della Società della conoscenza;
3. la formazione dell'insegnante.

L'obiettivo principale è la ricognizione empirica, mediante i due gruppi di riferimento coinvolti, di un profilo professionale di competenze dell'insegnante nella società attuale e delle sue esigenze formative in merito alle sfide imposte dalla contemporaneità. Inoltre, si intende indagare le opinioni dei futuri insegnanti circa la formazione di base seguita. I risultati dovrebbero creare spunti di riflessione e confronti tra diversi contesti di un'unica realtà, la Società della conoscenza, a partire dalla considerazione di convergenze, orientamenti comuni e differenze.

Da un punto di vista operativo, è possibile effettuare un'analisi dei tre nuclei tematici ricavando informazioni attraverso un'attività di ricerca finalizzata ad esplorare le

---

<sup>402</sup> CORBETTA, P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna p. 420

specifiche aree che sia estendibile ad un vasto numero di soggetti. Si tratta comunque di argomenti molto complessi, che implicano diversi approfondimenti. Da qui nasce la necessità di scegliere uno strumento adatto a queste esigenze. Il questionario è uno strumento indispensabile se la popolazione è molto ampia, distribuita in un territorio vasto e omogenea rispetto ad alcune caratteristiche considerate importanti per l'indagine. La scelta del questionario è anche legata alla lettura dei dati<sup>403</sup>. Infatti, l'utilizzo di domande chiuse e in particolare di scale auto ancoranti permette una più facile elaborazione dei dati.

Sono stati distribuiti in tutto circa 900 copie cartacee del questionario e di questi ne sono stati restituiti circa il 74%: nel gruppo *GIVE* 396 degli insegnanti in servizio e 96 degli insegnanti in formazione, pari al 79,2% e al 95% di quelli distribuiti; nel gruppo *GILI* 172, ovvero il 58% dei questionari distribuiti.

### **3.1- Il questionario**

#### **Costruzione e struttura**

Allo scopo di rispondere agli obiettivi prefissati, la costruzione dello strumento di rilevazione, il questionario, ha preso come riferimento soprattutto la letteratura internazionale e la documentazione europea sui nuclei di indagine, come indicato nei capitoli precedenti<sup>404</sup>.

Lo strumento (vedi Allegato B) è composto di 18 domande strutturate con risposta su scala auto-ancoranti. La scelta di questo tipo di formato di risposta è legata al fatto che le scale auto-ancoranti conferiscono all'intervistato il dovere di assegnare un valore numerico alle proprie risposte. Così facendo si attribuisce «maggiore

---

<sup>403</sup> Vedi CORBETTA, P. (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Volume II: le tecniche quantitative*, Il Mulino, Bologna; PALUMBO, M., GARBARINO E. (2004), *Strumenti e strategie della ricerca sociale. Dall'interrogazione alla relazione*, FrancoAngeli, Milano; TRINCHERO, R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Angeli, 2002;

<sup>404</sup> È stata considerata, in modo particolare, una ricerca condotta nell'anno 2004, a cura di Silvio Scanagatta e dell'Irre Veneto, intitolata *I fabbisogni formativi e lo sviluppo professionale degli insegnanti nel contesto della Riforma del sistema scolastico italiano*<sup>404</sup>. La ricerca ha l'obiettivo principale di far emergere le valutazioni dei docenti sulle diverse modalità di formazione che ricevono con lo scopo di sviluppare le proprie competenze professionali, mettendole in relazione con il loro ruolo lavorativo e il *background* in cui operano. Per le affinità tra questa indagine e quella oggetto di questa tesi di ricerca, alcuni degli *item* sono stati ripresi nel questionario, come si potrà leggere nella sezione relativa all'analisi dei dati.



responsabilità e un maggior grado di autodeterminazione all'intervistato, che stabilisce direttamente il voto da dare a una specifica affermazione»<sup>405</sup>. Nelle scale auto-ancoranti si offre al soggetto la possibilità di collocarsi su un *continuum*, da un punto minimo che indica il massimo disaccordo ad un punto massimo che indica il totale accordo. È il soggetto stesso, quindi, che si colloca nello spazio, suddividendolo da sé e graduandolo tra il minimo e il massimo. La suddivisione è soggettiva e per questo i dati prodotti devono essere trattati come variabili quasi-cardinali<sup>406</sup>.

Il questionario è strutturato in quattro sezioni.

La “Sezione generale” comprende nove domande chiuse, a risposta multipla, e fa emergere alcuni dati generali sugli insegnanti, fra cui:

- il genere;
- l'età;
- il titolo di studio di scuola media superiore;
- il possesso di una abilitazione all'insegnamento;
- il possesso di titoli di studio accademici;
- gli anni di servizio come insegnante;
- il tipo di contratto;
- il tipo di scuola in cui si presta servizio.

La prima sezione riguarda il profilo professionale e le competenze dell'insegnante ed è identificata con il termine “Competenze”. Comprende due domande, la numero 10 e la numero 11, e un totale di 23 *items* (8 per la domanda 10 e 15 per la domanda 11). Gli obiettivi di questa prima sezione sono di individuare una descrizione del profilo professionale dell'insegnante in relazione alle competenze che sono considerate maggiormente importanti nello svolgimento della professione. La consegna è la seguente.

**Indichi con una scala di valori da 1 a 10, dove 1 indica il totale disaccordo e 10 il massimo accordo, come queste affermazioni rispecchiano le sue opinioni.**

---

<sup>405</sup> PALUMBO, M., GARBARINO E. (2004), op. cit., p. 203

<sup>406</sup> CORBETTA, P. (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Volume II: le tecniche quantitative*, Il Mulino, Bologna

In particolare, la domanda 10 chiede come i rispondenti si identificano rispetto ad una serie di “definizioni” di insegnante.

**L’insegnante è:**

- a. un professionista;**
- b. un ricercatore;**
- c. un professionista riflessivo;**
- d. un tecnico**
- e. un impiegato**
- f. un intellettuale;**
- g. un funzionario;**
- h. una persona socialmente impegnata.**

L’obiettivo di questa domanda è l’identificazione di una parola chiave che possa descrivere sinteticamente l’identità professionale dell’insegnante. Come poi è stato vagliato dall’analisi dei dati, nel formulare la domanda si ipotizza che le definizioni di insegnante come “professionista”, “riflessivo” e “ricercatore” ottengano i punteggi più alti.

La domanda numero 11, invece, elenca una batteria di competenze che dovrebbero completare il profilo professionale dell’insegnante. Tale batteria è elaborata sulla base degli studi effettuati nell’ambito delle Scienze dell’Educazione, dal Progetto Tuning<sup>407</sup>. Si tratta di competenze specifiche individuate dal gruppo di lavoro e valutata da ex-studenti, accademici e datori di lavoro. È stata scelta questa lista sia per il livello di condivisione che per la completezza e l’esaustività del profilo delineato. La consegna generale proposta è la medesima della domanda precedente, mentre il quesito proposto viene formulato nel modo seguente.

---

<sup>407</sup> Vedi [www.unideusto.org/tuningeu/](http://www.unideusto.org/tuningeu/)

**Quanto sono importanti queste competenze per lei nella pratica della professione di insegnante?**

- a. Impegno per realizzare progresso e risultati nei learners
- b. Competenza in una serie di strategie di insegnamento/apprendimento
- c. Competenza nell'orientamento degli allievi e genitori
- d. Conoscenza della materia da insegnare
- e. Abilità di comunicare efficacemente con gruppi e individui
- f. Abilità di creare un clima favorevole all'apprendimento
- g. Abilità di utilizzare l'e-learning e di integrarlo negli ambienti di apprendimento
- h. Abilità di gestire efficientemente il tempo
- i. Abilità di riflettere sulla propria performance e valutarla
- j. Consapevolezza del bisogno di un continuo aggiornamento professionale
- k. Abilità di giudicare i risultati dell'apprendimento e i traguardi degli allievi
- l. Competenza nel problem solving di gruppo
- m. Abilità di rispondere ai differenti bisogni degli allievi
- n. Abilità di migliorare l'ambiente di insegnamento/apprendimento
- o. Abilità di adeguare il curriculum ad uno specifico contesto educativo.

Nell'insieme, le competenze prospettate coprono un ventaglio professionale completo. Riprendendo il costrutto di Felisatti<sup>408</sup>, possiamo identificare cinque tipologie di competenze professionali per l'insegnante, in cui far rientrare le competenze elencate da *Tuning*: la competenza empatico-relazionale, la competenza autoriflessiva, la competenza gestionale, la competenza disciplinare e la competenza didattica.

---

<sup>408</sup> FELISATTI, E. (2001), *Progettualità, ricerca e sperimentazione nella scuola dell'autonomia*, PensaMultimedia, Lecce, p. 63-65

La seconda sezione concerne le “Sfide” che l’insegnante si trova ad affrontare nella contemporaneità. La società attuale, chiamata Società complessa, presenta una serie di caratteristiche e dinamiche che coinvolgono inevitabilmente la vita a scuola e il lavoro dell’insegnante. Lo scenario che si presenta nella classe, ogni giorno, spesso presenta una crescente problematicità legata, in modo particolare, alla differenziazione delle persone che accedono all’istruzione. Sempre più frequentemente, infatti, le classi sono composte di bambini provenienti da diversi Paesi, che parlano lingue diverse e che presentano livelli intellettivi e realtà culturali diverse. Non bisogna, poi, dimenticare che, particolarmente nella realtà italiana, in molte classi sono integrati uno o più bambini con disabilità, che sono seguiti da ulteriori insegnanti specializzati, gli insegnanti di sostegno. «Questa frantumazione del modello culturale di riferimento pone in primo piano il problema della convivenza sociale che va fondata su basi nuove, in relazione alle trasformazioni del rapporto tra gli individui e le loro collettività di riferimento e, quindi, della separazione o disgiunzione tra sfera dell’individuo e sfera sociale. [...] Ciò ha delle ricadute rilevanti per l’educazione e l’integrazione sociale che necessitano di un’analisi e di una problematizzazione in qualche misura anche nuove»<sup>409</sup>. Il problema della gestione dei rapporti tra gli studenti recentemente è molto sentito nella scuola, anche a causa di situazioni che sfociano in violenza: mi riferisco a fenomeni di bullismo e razzismo.

Ma anche le innovazioni tecnologiche creano trambusto nella classe: l’inserimento delle tecnologie per la comunicazione, come le lavagne interattive multimediali (LIM), ad esempio, condiziona notevolmente il modo di insegnare. Inoltre, spesso, gli insegnanti si trovano a formarsi per l’utilizzo di particolari tecnologie che poi, purtroppo, nella classe non sono presenti. Tuttavia, sono un ottimo modo per motivare gli studenti all’apprendimento. Insegnare nella Società della conoscenza, infatti, significa anche «assumere la responsabilità di guidarli [gli allievi] all’autonomia nell’apprendimento, rendendoli capaci di proporre per sé obiettivi

---

<sup>409</sup> BESOZZI, E. (2006), *Educazione e società*, Carocci, Roma, p. 35

apprezzabili e validi, di progettare e gestire percorsi di vita per raggiungere tali obiettivi e di autosostenere l'impegno richiesto»<sup>410</sup>.

Ma la società attuale non è caratterizzata solamente da una differenziazione dei soggetti che accedono al sistema di educazione, istruzione e formazione. Si stanno modificando anche i contenuti dell'istruzione e per la prima volta l'insegnante si trova ad affrontare questioni come l'educazione ambientale, oltre che l'utilizzo delle nuove tecnologie, ritenute anche dal vertice dell'Unione Europea due questioni rilevanti per una crescita sostenibile<sup>411</sup>. Inoltre, la presenza di persone provenienti da luoghi diverse impone l'apprendimento di lingue diverse ma anche l'ascolto di norme e valori provenienti da differenti religioni o stili di vita. Secondo Crespi, la cultura nella società contemporanea, che non può più essere intesa come un modello unitario, è un «insieme multivalente, diversificato e spesso disomogeneo, di rappresentazioni, codici, testi, rituali, modelli di comportamento, valori che costituiscono, in ogni situazione sociale determinata, un insieme di risorse, la cui funzione specifica viene variamente definita a seconda dei momenti»<sup>412</sup>.

Infine, la recente riforma della scuola, in Italia, ha introdotto la questione dell'«Educazione alla Cittadinanza attiva», materia inserita nel curriculum di studio della scuola primaria<sup>413</sup>. Un'area problematica riguarda i particolari contenuti dell'istruzioni, legati non solo alle innovazioni ma anche ai valori e alle norme di convivenza che la scuola deve trasmettere ai futuri cittadini.

In tale situazione, diversi studiosi negli ultimi decenni sostengono l'importanza del lavoro di gruppo nella professione dell'insegnante. Marguerite Altet in un'indagine svolta in Francia all'inizio degli anni Novanta, indica il lavoro di gruppo come uno

---

<sup>410</sup> CISOTTO, L. (2010), *Insegnare nella società della conoscenza: dai saperi dichiarativi alle competenze* in ZANELLA D. (2010), *La scuola tra saperi e competenze. Analisi e prospettive.*, La Linea Editrice, Limena (Padova), p. 35-36

<sup>411</sup> [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index\\_it.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_it.htm)

<sup>412</sup> CRESPI, F. (1996), *Manuale di sociologia della cultura*, Laterza, Roma-Bari, p. 22

<sup>413</sup> Legge 30 ottobre 2008, n. 169 "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università", art. 1

dei nuovi ruoli che l'insegnante deve assumere al giorno d'oggi<sup>414</sup>. Margiotta, invece, propone un excursus sulle modalità di collaborazione tra insegnanti in diverse realtà scolastiche, dall'Europa, all'Australia, agli Stati Uniti, sottolineando come questa modalità lavorativa sembri valida anche se alcune volte è difficile da portare a termine<sup>415</sup>. «Oltre a scambiare idee e scambiarsi le idee sul miglioramento delle metodiche, molti insegnanti di qualità partecipano anche a gruppi di pianificazione e di formazione. In molti studi nazionali, questo è indicato come un aspetto di crescente importanza per la professionalità docente. [...] Anche se le autorità centrali incoraggiano e talvolta addirittura impongono la collaborazione, essa non sempre si realizza nel grado e nel modo desiderati»<sup>416</sup>. L'autore, inoltre, sostiene che la maggior parte del lavoro di gruppo era destinato alla programmazione e all'insegnamento. Anche alcuni studi sulla scuola mostrano come la capacità di interagire e comunicare con colleghi e dirigente, allo scopo di migliorare la qualità della scuola, sia fondamentale nell'esercizio della professione, ma sia anche una fonte stress o insoddisfazione professionale<sup>417</sup>.

La sezione "Sfide" è composta da un'unica domanda, la numero 12, complessivamente articolata in trenta *items*. Questi sono ripartiti su sei macro-ambiti tematici precedentemente richiamati, ovvero il lavoro con i colleghi, la vita quotidiana in classe, l'organizzazione di situazioni di apprendimento per gli allievi, il rapporto con i genitori, il rapporto con la professione e il rapporto con la Società della conoscenza.

Nello specifico viene proposta la seguente formulazione:

<p><b>Quali <i>problemi</i> si trova ad affrontare attualmente l'insegnante relativamente a...?</b></p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------

indicato nella tabella seguente.

<sup>414</sup> ALTET, M. (1993), *La qualité des enseignants, séminaires d'enseignantes*, Rapport final de l'étude française demandé par la Direction de l'évaluation et de la prospective, Centre de recherches en éducation, Université de Nantes (DEP) CREN), p. 20

<sup>415</sup> MARGIOTTA, U. (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*, Armando Editore, Roma, 2002, p. 97-103

<sup>416</sup> *Ivi*, p. 97-98

<sup>417</sup> FONDAZIONE AGNELLI (2009), *Rapporto sulla scuola 2009*, Laterza, Bari, p. 145-149

<b>Il lavoro con i colleghi</b>	<b>La vita quotidiana in classe</b>	<b>L'organizzazione di situazione di apprendimento</b>
Il lavoro di gruppo	La multiculturalità	Le nuove tecnologie
Il rapporto con il dirigente scolastico	L'integrazione delle persone con disabilità	L'educazione ambientale
La gestione delle risorse	La motivazione dello student	L'educazione alla cittadinanza attiva
La risoluzione di situazioni complesse	La società in rapido cambiamento e la pluralità di soggetti che accedono al sistema di istruzione e formazione	L'insegnamento delle lingue straniere
La gestione dei conflitti	La violenza	L'educazione religiosa

<b>Il rapporto con i genitori</b>	<b>Il rapporto con la professione</b>	<b>Il contesto della Società della conoscenza</b>
Le diverse culture di appartenenza	La gestione della propria formazione continua	La programmazione scolastica, l'adeguamento dei contenuti e delle metodologie didattiche
Il coinvolgimento in riunioni e/o eventi	La percezione pubblica della professione docente	L'aggiornamento del proprio profilo di competenze
Il coinvolgimento nella costruzione di saperi con lo studente	Le condizioni d'impiego(salario, flessibilità, sicurezza...)	La diversità degli studenti e dei loro bisogni formativi
Il coinvolgimento nella costruzione di un progetto condiviso scuola-famiglia	La valutazione dello studente	Le aspettative della società sulla scuola e i docenti
Il riconoscimento della propria professionalità	La violenza	L'introduzione di nuovi ambienti di apprendimento

**Tab. 4 – Declinazione della domanda 12 del questionario**

La terza sezione riguarda la “Formazione” e si compone di sei domande (le numero 13, 14, 15, 16, 17 e 18) e 51 *items*. Gli obiettivi di questa sezione sono l’individuazione delle esigenze che necessitano approfondimento nella formazione dei docenti. Scendendo nei particolari, vengono indagate le preferenze nei seguenti aspetti della formazione, seguendo la stessa consegna generale delle altre due sezioni..

Domanda 13	<b>Quali fra i seguenti aspetti la stimolano maggiormente a intraprendere percorsi di formazione?</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. il lavoro con i colleghi;</li> <li>b. la vita quotidiana in classe;</li> <li>c. il rapporto con i genitori;</li> <li>d. l’organizzazione di situazioni di apprendimento riguardo alle nuove tecnologie;</li> <li>e. l’organizzazione di situazioni di apprendimento riguardo l’educazione ambientale;</li> <li>f. l’organizzazione di situazioni di apprendimento riguardo l’educazione alla cittadinanza attiva;</li> <li>g. l’organizzazione di situazioni di apprendimento riguardo l’insegnamento delle lingue straniere;</li> <li>h. l’organizzazione di situazioni di apprendimento riguardo l’educazione religiosa;</li> <li>i. la propria condizione professionale;</li> <li>j. la programmazione scolastica, la scelta dei contenuti curricolari e delle metodologie della disciplina;</li> <li>k. l’aggiornamento del proprio profilo di competenze secondo i bisogni emergenti della scuola;</li> <li>l. la diversità degli studenti e dei loro bisogni formativi;</li> <li>m. la valutazione dello studente;</li> <li>n. le aspettative della società sulla scuola e i docenti.</li> </ul>



Domanda 14	<b>Quali delle seguenti modalità di formazione l'hanno aiutata maggiormente nello sviluppo delle sue competenze professionali?</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. la formazione di base;</li> <li>b. la formazione in servizio;</li> <li>c. l'autoformazione (ricerche bibliografiche, letture specialistiche);</li> <li>d. l'esperienza in classe;</li> <li>e. le ricerche su di internet e l'uso delle tecnologie multimediali;</li> <li>f. il confronto con i colleghi;</li> <li>g. la partecipazione a corsi istituzionali;</li> <li>h. la valutazione da parte degli studenti;</li> <li>i. la sperimentazione;</li> <li>j. la partecipazione a corsi non istituzionali.</li> </ul>

Domanda 15	<b>Quanto reputa importanti e seguenti aspetti della formazione?</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. efficacia e capacità di riconoscere buone pratiche</li> <li>b. coinvolgimento e spinta motivazionale</li> <li>c. trasferibilità delle competenze acquisite nella pratica quotidiana</li> <li>d. stimolo ad approfondire, alla ricerca ed alla sperimentazione</li> <li>e. innovazione</li> <li>f. efficacia dei materiali didattici proposti</li> <li>g. adeguatezza dei relatori</li> <li>h.</li> </ul>

	aspetti organizzativi i. tempi di realizzazione
--	-------------------------------------------------------

Domanda 16	<b>Quanto reputa importanti le seguenti tematiche nella formazione in servizio degli insegnanti?</b>
	a. approfondimenti disciplinari b. metodi e le strategie di intervento didattico c. la programmazione d. le abilità socio-affettive e relazionali e. la valutazione dello studente f. le differenze individuali e culturali degli studenti g. l'uso delle tecnologie informatiche e multimediali h. l'apprendimento delle lingue straniere

Domanda 17	<b>Quali dei seguenti Enti propositori favorisce nella sua formazione in servizio?</b>
	a. I Ministeri b. le Università c. il singolo Istituto d. le reti di istituti dello stesso territorio e. gli enti locali

Domanda 18	<b>Quali dei seguenti Metodi favorisce nella sua formazione in</b>
------------	--------------------------------------------------------------------

	<b>servizio?</b>
	a. lezioni frontali
	b. formazione a distanza
	c. modalità blended (mista)
	d. laboratori con tutorship
	e. utilizzo delle tecnologie multimediali

**Tab. 5 – Domande della sezione “Formazione” del questionario per insegnanti in servizio**

Per quanto riguarda la somministrazione del questionario agli insegnanti in formazione, la sua struttura è stata parzialmente modificata per adeguarlo alla nuova utenza e all’obiettivo dell’indagine. Prima di tutto, in questo caso si tratta di studenti, e questo ha permesso l’uso di un tono più confidenziale nella formulazione delle domande. La Sezione Generale è stata adattata agli intervistati: sono state mantenute le domande su genere, età e diploma di provenienza, ma è stato chiesto loro se lavorano o hanno lavorato nella scuola primaria e da quanto tempo. La sezione “Competenze” e “sfide” sono state mantenute identiche alla prima versione del questionario, invece la Sezione “Formazione” è stata modificata. Sono state tolte le domande chiuse e inserite al loro posto due domande aperte, le numero 12 e 13, che hanno l’obiettivo di indagare i punti di forza e di debolezza del corso di laurea in “Scienze della Formazione Primaria”. Le due domande sono state così formulate.

**12 – Relativamente alla tua formazione nel corso di laurea quadriennale in “Scienze della formazione primaria”, secondo te quali suoi aspetti possono aiutare maggiormente ad affrontare la professione di insegnante e i problemi dell’educazione nella complessità odierna?**

**13 – Quali sono, invece, gli aspetti che consideri più carenti nella formazione ricevuta con il corso di laurea quadriennale in “Scienze della Formazione primaria” per affrontare la professione di insegnante e i problemi dell’educazione nella complessità odierna? Come potrebbero essere migliorati questi aspetti?**

### **Validazione**

Il questionario in lingua italiana, è stato validato da un gruppo di venti insegnanti con caratteristiche simili al campione d'indagine, con lo scopo di verificarne eventuali difficoltà di comprensione e di compilazione. Le risposte non hanno evidenziato necessità di modifiche nella formulazione.

Per quanto riguarda la somministrazione dello strumento agli insegnanti della provincia di Lleida, una volta appurato che era somministrabile anche in tale contesto, il questionario è stato tradotto e revisionato da due esperti. Infine, è stato validato previamente solo ad un gruppo di dieci insegnanti di scuola primaria. Anche in questo caso, le risposte non hanno evidenziato particolari modifiche da effettuare.

Per il gruppo di insegnanti in formazione, il questionario è stato somministrato ad una decina di studenti per la validazione, prima di essere confermato e somministrato al gruppo di riferimento.

### **Somministrazione**

Il questionario è stato distribuito in formato cartaceo. Si è preferito questa modalità alla distribuzione e compilazione elettronica per non escludere dalla raccolta tutti quegli insegnanti che per diversi motivi non possedevano adeguate competenze tecnologiche. La compilazione, su base volontaria e anonima, richiedeva, in media, dai venti ai trenta minuti.

Il questionario, in numero di copie pari a quello degli insegnanti, è stato consegnato a mano in ogni scuola, è stato presentato al collettivo dei docenti, precisando le modalità di compilazione. Dopo qualche giorno (in media cinque giorni), il Dirigente Scolastico ha provveduto alla raccolta ed alla riconsegna dei questionari compilati.

Per quanto riguarda il gruppo *GILL*, le procedure di distribuzione dei questionari sono state le medesime: il questionario è stato previamente presentato al Dirigente scolastico, consegnato in formato cartaceo e raccolto dopo circa cinque giorni.

Al gruppo degli studenti lo strumento è stato somministrato durante un'ora di lezione, al quarto anno. Come è già stato indicato, si tratta di studenti che hanno

seguito l'intero percorso formativo e, avendo uno sguardo d'insieme del corso di laurea, possono offrire una valutazione complessiva.

Il questionario è stato consegnato ai partecipanti con la una lettera di accompagnamento.

#### **4- La rilevazione qualitativa**

I dati quantitativi ottenuti sono stati approfonditi sul piano qualitativo attraverso lo svolgimento di *focus group*, nei due gruppi di riferimento, con modalità di conduzione analoghe.

Gli obiettivi della fase qualitativa dell'indagine sono riassumibili nella lista seguente:

- ricostruire le componenti chiave della professionalità dell'insegnante, a partire da un approfondimento delle competenze ritenute fondamentali per questa professione;
- interpretare le situazioni problematiche che coinvolgono gli insegnanti della scuola primaria della società attuale;
- comprendere i fabbisogni formativi degli insegnanti di scuola primaria;
- cogliere alcune linee guida da utilizzare nella progettazione della formazione degli insegnanti.

#### **4.1 - I focus group**

Il *focus group* è un particolare tipo di intervista rivolta ad un gruppo omogeneo di persone per approfondire tematiche o particolari aspetti di un argomento<sup>418</sup>. Zammuner, pur dichiarando che non ne esiste una definizione univoca, sostiene che si tratta di «una tecnica qualitativa di rilevazione dei dati utilizzata nella ricerca sociale, che si basa sulle informazioni che emergono da una discussione di gruppo su un tema o argomento che il ricercatore desidera indagare in profondità»<sup>419</sup>. Tale tecnica si svolge come un'intervista di gruppo, è guidata da un moderatore che, seguendo una traccia, offre ai partecipanti una serie di stimoli che dovrebbero far

---

<sup>418</sup> PALUMBO, M., GARBARINO E. (2004), op. cit., p. 339

<sup>419</sup> ZAMMUNER, V. L. (2003), *I Focus group*, Il Mulino, Bologna, p. 9

scaturire una discussione. L'interazione tra i partecipanti è il grande pregio del *focus group*, che favorisce una produzione di idee quantitativamente e qualitativamente maggiore rispetto alla singola intervista<sup>420</sup>.

All'interno del disegno di ricerca, il *focus group* è utilizzato per approfondire argomenti trattati con altri metodi, come in questo caso, o per condurre valutazioni e interpretare meglio i dati e verificarne la veridicità<sup>421</sup>. «Nel *focus group* è possibile trattare costrutti ed argomenti particolarmente delicati, personali o complessi, tra i quali le motivazioni, le opinioni, i sentimenti e i comportamenti proprio perché l'ambiente di raccolta delle informazioni è costituito da un piccolo gruppo che discute alcuni temi in risposta alle domande poste dal moderatore. La discussione di gruppo stimola il confronto e il desiderio di comprendere gli altri; il confronto con gli altri, l'ambiente amichevole, una discussione flessibile spingono i partecipanti ad aprirsi liberamente, ad esprimere più facilmente ciò che pensano ma anche ad interpretare diversamente le proprie opinioni ed emozioni; da ciò possono nascere spiegazioni diverse dei temi indagati perché i partecipanti si rendono conto che non esiste solo il loro punto di vista»<sup>422</sup>.

Sono stati condotti in totale 11 *focus group*, così suddivisi nei due gruppi di riferimento:

- a. 6 nel gruppo *GIVe* tra gli insegnanti in servizio;
- b. 1 nel gruppo *GIVe* fra gli insegnanti in formazione;
- c. 4 nel gruppo *GILL*.

### **Partecipanti**

Nella maggior parte dei casi, oltre al moderatore, che gestiva la comunicazione e sottoponeva le domande agli intervistati, è stato presente anche un osservatore, con l'obiettivo di annotare informazioni circa la dinamica della discussione. L'ordine e i contenuti delle domande sono stati mantenuti il più possibile costanti.

---

<sup>420</sup> Ibidem. Vedi anche CORRAO, S. (2000), *Il focus group*, Franco Angeli, Milano; ALBANESI, C. (2005), *I focus group*, Carocci, Roma

<sup>421</sup> ZAMMUNER, V. L. (2003), p. 50-62

<sup>422</sup> Ivi, p. 55-56

In genere, ad ogni *focus group* hanno partecipato da un minimo di cinque ad un massimo di dodici soggetti.

La scelta dei gruppi di insegnanti in servizio si è basata sulla disponibilità delle scuole che avevano partecipato alla compilazione del questionario. È stato chiesto loro, previo contatto telefonico e successivo colloquio con il Dirigente Scolastico, la disponibilità all'attivazione del gruppo di insegnanti partecipanti.

### **Modalità di conduzione**

I *focus*, condotti uno in ogni scuola, si sono svolti in orario pomeridiano, dopo la fine delle lezioni, presso i diversi plessi scolastici<sup>423</sup>. È stato scelto di svolgerli negli istituti stessi e non in un'ambiente costruito ad hoc per lasciare i partecipanti in un ambiente familiare, per permettere di sentirsi a loro agio e di rilassarsi, ma anche per evitare loro spostamenti.

La durata media è stata di 90 minuti ciascuno.

Come per il questionario, anche per i *focus* è stato garantito l'anonimato dei soggetti coinvolti. Prima di cominciare con le domande, è stata illustrata la ricerca, ed è stato posto l'accento sui suoi scopi e sull'uso delle informazioni rilevate (ai soli fini di ricerca).

Ogni intervento è stato audio registrato, con l'ausilio di un dispositivo elettronico, ed è stato poi trascritto ed analizzato con il *software* Atlas-T.

### **Struttura**

La traccia dei *focus group*, come si può leggere in allegato, comprende un totale di dodici domande, i cui contenuti si rapportano ai dati ottenuti dall'analisi dei questionari compilati. In ognuno dei tre casi, il *focus* comprende un approfondimento delle tre sezioni del questionario (Competenze, Sfide, Formazione). Infatti, l'elaborazione della traccia del *focus* considera le questioni chiave sulla professione dell'insegnante nella società attuale, sulle sue competenze e sulla sua formazione, che sottendono il quadro di riferimento teorico, le ipotesi e le domande di ricerca.

---

<sup>423</sup> Nel caso degli insegnanti in formazione, il *focus* si è svolto presso un'aula del Dipartimento FISSPA dell'ateneo di Padova.

Per quanto riguarda il gruppo *GILL*, la scaletta è stata tradotta dall'italiano e rivista da un esperto di formazione degli insegnanti, per adeguare tecnicamente il linguaggio utilizzato.

Le domande del *focus group* si articolano in progressione, partendo da una domanda generale sulle caratteristiche dell'insegnante, inteso come professionista, per proseguire poi scendendo nell'approfondimento delle competenze ritenute più importanti nei diversi gruppi di riferimento. In seguito, l'attenzione si sposta sulla definizione e la contestualizzazione dei problemi ritenuti più rilevanti nella gestione quotidiana della professione e, infine, sulle pratiche formative seguite o messe in atto. La specificità delle domande in relazione al contesto ha permesso di mettere a fuoco i nodi cruciali delle questioni affrontate, mantenendo un forte legame con il territorio e lo specifico gruppo di riferimento. Infatti, i tre gruppi di insegnanti hanno indicato delle preferenze diverse fra loro, soprattutto relativamente alle competenze dell'insegnante.

Per favorire la chiarezza nelle domande, queste sono state parafrasate e riproposte da parte del moderatore.

Per avviare la relazione con i partecipanti, in fase preliminare è stata posta una «domanda di apertura» che spesso riguardava, per gli insegnanti in servizio partecipanti al *focus*, la materia insegnata e le classi seguite, oppure, nel caso degli insegnanti in formazione, il tirocinio)<sup>424</sup>.

La prima domanda, uguale in ogni gruppo ed indicata nel box sottostante, ha lo scopo di far emergere gli aspetti che qualificano la professionalità dell'insegnante, cercando di approfondire il livello di rappresentazione che i partecipanti hanno su questo fondamentale argomento.

**Da una prima analisi dei dati del questionario, è emerso che l'insegnante si considera soprattutto un "professionista".**

**Secondo voi, in che cosa consiste l'idea di professionista e quali sono gli aspetti caratterizzanti della sua professionalità?**

---

<sup>424</sup> Ivi, p. 148



Le domande successive (le numero 2, 3, 4, 5 e 6) mirano all'approfondimento dei risultati sulla professionalità e sulle competenze dell'insegnante. In particolare, la seconda domanda andava ad indagare la relazione tra le idee di insegnante che hanno ottenuto punteggi più alti nel questionario, anche in questo caso uguali per tutti.

**Dall'analisi dei dati, hanno ottenuto punteggi rilevanti anche le idee di insegnante come, "riflessivo" e "ricercatore". Perché queste professionalità sono collegate alla professione insegnante?**

Le domande 3, 4, 5 e 6 sono variate all'interno dei tre sottogruppi a cui è stato somministrato il focus. Infatti, lo scopo è di approfondire la concezione delle due competenze ritenute più importanti e delle due competenze ritenute meno importanti dal gruppo a cui era stato somministrato il questionario. Nella tabella sottostante sono indicate le competenze indagate nei tre gruppi.

GRUPPO GIVe	GRUPPO GILI	GRUPPO I.Fo
<b>COMPETENZE RITENUTE Più IMPORTANTI</b>		
Abilità di creare un clima favorevole all'apprendimento	Abilità di creare un clima favorevole all'apprendimento	Abilità di rispondere ai differenti bisogni degli allievi
Abilità di comunicare efficacemente con i gruppi e gli individui	Impegno per realizzare progresso e risultati nei learners	Abilità di creare un clima favorevole all'apprendimento
<b>COMPETENZE RITENUTE MENO IMPORTANTI</b>		
Abilità di utilizzare l'e-learning e di integrarlo negli ambienti di apprendimento	Abilità di utilizzare l'e-learning e di integrarlo negli ambienti di apprendimento	Abilità di utilizzare l'e-learning e di integrarlo negli ambienti di apprendimento

Competenza nell'orientamento degli allievi e genitori	Abilità di gestire efficientemente il tempo	Competenza nel problem solving di gruppo
-------------------------------------------------------	---------------------------------------------	------------------------------------------

**Tab. 6 – Competenze indagate nei tre *focus group***

Per ogni competenza è stato richiesto:

- in cosa essa consiste;
- se vi sono dei problemi sottesi al suo esercizio;
- se la formazione offre strumenti per esercitarla.

Una competenza analizzata in tutti e tre i casi è stata l' "abilità di utilizzare le tecnologie e l'e-learning". La domanda risultava così formulata nei tre focus:

**Proseguendo nell'analisi delle competenze dell'insegnante, trattiamo ora l' "abilità di utilizzare le tecnologie e l'e-learning":**

- a. In cosa consiste l'"abilità di utilizzare le tecnologie e l'e-learning"?**
- b. Come giudicate la preparazione dell'insegnante relativamente all'abilità di utilizzare le tecnologie e l'e-learning?**
- c. Quali problemi sottende l'abilità di utilizzare le tecnologie e l'e-learning?**

La seconda parte del focus, con le domande 7, 8 e 9, ha affrontato i problemi e le sfide che l'insegnante trova nell'esercizio quotidiano della sua professione, come già indagato nella sezione "Sfide" del questionario. L'obiettivo è di interpretare le situazioni problematiche che gli insegnanti devono affrontare, cogliendone le dimensioni costitutive e le difficoltà che provocano.

Dall'analisi dei dati, hanno ottenuto punteggi rilevanti tre tematiche affrontati in ogni focus sono stati tre, ovvero:

- le situazioni complesse che caratterizzano la Società della conoscenza;
- il lavoro di gruppo;
- la valutazione degli insegnanti.

L'approfondimento dei problemi indicati ha riguardato tre livelli:

- la portata e l'importanza del problema;
- i problemi che ne derivano;
- le necessità dell'insegnante per risolvere la situazione.

Ad esempio, la domanda numero 8 è stata formulata nel modo seguente.

**Come interviene nella gestione della complessità il lavoro con i colleghi? A vostro parere quale importanza assume e perché?**

**Quali problemi sottende?**

**Di cosa avrebbe bisogno l'insegnante per migliorare il lavoro con i colleghi?**

La terza parte del *focus group* verteva, infine, sulla formazione degli insegnanti, riprendendo la sezione "Formazione" del questionario. Le domande avevano lo scopo di indagare:

- la consapevolezza relativa ad una formazione continua;
- la presenza di eventuali pratiche particolari di formazione;
- le necessità degli insegnanti relative alla propria formazione.

Le domande 10, 11 e 12 sono state, quindi, così formulate.

**10. Nel vostro istituto sono messe in atto delle particolari pratiche di formazione che risultano essere efficaci nella gestione dei problemi dell'innovazione didattica e scolastica in rapporto alla società della conoscenza?**

**11. Qual è il vostro pensiero in merito alla necessità dell'aggiornamento e della formazione continua? In particolare, a vostro parere:**

- a. **Gli insegnanti sono consapevoli del bisogno di un continuo aggiornamento professionale?**
- b. **Quali problemi sottende questa competenza?**
- c. **Di cosa ha bisogno l'insegnante per poter migliorare la sua formazione nella società della conoscenza?**

**12. Come possono intervenire la formazione di base e la formazione in servizio nel preparare gli insegnanti ad affrontare i problemi correlati**

### **Il focus group nel gruppo degli insegnanti in formazione**

Nel caso degli insegnanti in formazione del gruppo *I.Fo*, il questionario ha seguito la stessa struttura di quello per gli insegnanti in servizio. Tuttavia presenta alcune specificità.

Innanzitutto, la scaletta presentava 10 domande e non 12, come negli altri due gruppi.

Le Domande 1 e 2 sono state mantenute uguali rispetto agli altri *focus group*.

Le domande 4,5, 6 e 7, riguardanti le competenze, sono quelle indicate nella tabella 6 di questo capitolo. La formulazione ha rispettato quella del focus per gli insegnanti in servizio.

Le domande 8 e 9 riguardavano la sezione “Sfide” del questionario. Va sottolineato il fatto che la capacità di lavorare in gruppo con i colleghi ha ottenuto punteggi molto bassi e, per questo, è stata argomento di approfondimento nella prima parte del *focus*. Era stata posta una domanda specifica che andava a chiederne una definizione, quali problemi sottende e quali necessità pone a livello di formazione. Di conseguenza è stata trattata solamente nella prima sezione e non nella terza, come per gli insegnanti in servizio. Le domande sono state così formulate.

**8.Dall’analisi dei dati della sezione “sfide”,è stato evidenziato come un importante problema per gli insegnanti è la gestione di “situazioni complesse”.**

- a. Potreste indicarmi come sono caratterizzate le situazioni complesse che vi trovate ad affrontare?**
- b. Pensate che l’insegnante sia preparato ad affrontare questo tipo di situazioni? Perché?**
- c. Di cosa avrebbe bisogno l’insegnante poter affrontare tali situazioni?**

**9.Come interviene nella complessità la valutazione degli insegnanti, intesa sia come etero-valutazione, sia come auto-valutazione?**

**Quali questioni sono sottese alla valutazione degli insegnanti?**

**Di cosa avrebbe bisogno l’insegnante per migliorare la sua competenza nella valutazione di sé?**

Invece, tutte le domande relative alla formazione si concentravano sulla formazione di base ricevuta nel corso di laurea quadriennale in “Scienze della Formazione Primaria”. Infatti, i soggetti a cui è stato somministrato il *focus* sono studenti del IV anno che, nella maggior parte dei casi, ancora non presta servizio nella scuola. Le domande 10 e 11 sono state così formulate.

**10. Qual è il vostro pensiero in merito alla necessità dell’aggiornamento e della formazione continua? In particolare, a vostro parere:**

- d. Gli insegnanti sono consapevoli del bisogno di un continuo aggiornamento professionale?**
- e. Quali problemi sottende questa competenza?**
- f. Di cosa ha bisogno l’insegnante per poter migliorare la sua formazione nella società della conoscenza?**

**11. Come può intervenire la formazione di base nel preparare gli insegnanti ad affrontare i problemi correlati alla società della conoscenza? Di quali strumenti hanno bisogno gli insegnanti in formazione per poter lavorare efficacemente nella Società odierna?**

## CAPITOLO 7

# ANALISI DEI DATI QUANTITATIVI

### **1 - Premessa**

L'analisi dei dati quantitativi si pone l'obiettivo di cogliere le opinioni e le percezioni degli insegnanti di scuola primaria nei gruppi di riferimento *GIVe*, *GILL* e *I.Fo*. Lo scopo principale non è quello di effettuare una comparazione tra i gruppi, nei due filoni di ricerca, bensì di individuare tendenze comuni nella società attuale. Inoltre, sono state indagate eventuali differenze suddividendo ulteriormente i gruppi in base a genere, fasce d'età, anni di servizio e tipo di contratto

Per svolgere l'analisi quantitativa, i dati raccolti tramite il questionario sono stati trattati utilizzando il *software* SPSS versione 19.0.

In sintesi, le operazioni svolte sono state:

1. analisi descrittive delle caratteristiche del campione di riferimento e dei singoli *item*;
2. analisi delle differenze nei gruppi di riferimento tramite l'analisi della varianza ANOVA e il *test post hoc* di Bonferroni;
3. verifica della presenza di correlazione tra *item* attraverso il calcolo del coefficiente di correlazione di Pearson;

Le variabili ottenute dall'analisi del questionario sono considerate quasi cardinali. Infatti, l'utilizzo delle scale auto ancoranti, dove i due estremi dotati di significato sono collocati agli opposti di un *continuum*, in questo caso rappresentato da una serie di caselle, permette un processo di «autovalutazione della distanza fra le varie modalità di risposta [...] Nell'attribuire un significato alle categorie intermedie l'intervistato mette automaticamente in moto una procedura mentale di suddivisione graduata dello spazio semantico fra i due estremi, instaurando delle corrispondenze fra gli stati sulla proprietà e le posizioni sulla graduatoria»<sup>425</sup>. Bisogna considerare il fatto che, se da una parte è presumibile che la suddivisione del *continuum* preveda

---

<sup>425</sup> CORBETTA, P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, p. 242-243

spazi uguali, dall'altra parte questa procedura soffre comunque di soggettività. Per questo le variabili sono chiamate "quasi cardinali", ma nella ricerca sociale sono assimilabili a quelle cardinali e su di esse possono essere eseguite le quattro operazioni aritmetiche tutte le operazioni statistiche<sup>426</sup>.

Le analisi descrittive dei dati servono per dare una descrizione sintetica dei gruppi di riferimento, delle loro caratteristiche e opinioni. Fra queste sono state utilizzate, per le variabili nominali (come ad esempio il genere o il numero di titoli posseduti) la distribuzione delle frequenze, ovvero una rappresentazione nella quale ad ogni valore della variabile viene associata la frequenza con cui esso si presenta nei dati<sup>427</sup>; le variabili quasi cardinali sono state trattate come numeriche, quindi è stato condotto lo studio della tendenza centrale delle variabili (media, moda, mediana). Conseguentemente, per riscontrare le eventuali differenze tra gruppi è stato svolto lo studio della variabilità: deviazione standard e varianza.

L'analisi della varianza ha previsto il confronto delle medie tra una variabile nominale (indipendente) e una variabile quasi cardinale (dipendente) per identificare eventuali relazioni tra di esse. Questa procedura, chiamata ANOVA, scompone la devianza della variabili cardinale in due componenti. Da un lato viene analizzata la somma interna al gruppo dei quadrati, ovvero la misura della variabilità del fenomeno entro i gruppi. Dall'altro lato, viene studiata la somma esterna dei quadrati, che va ad approfondire la devianza fra i gruppi. Il primo tipo di devianza viene chiamata «devianza non spiegata» mentre la seconda «devianza spiegata», ovvero spiegata dalla variabile indipendente<sup>428</sup>. Per quanto riguarda le variabili dicotomiche, la procedura utilizzata ha previsto l'applicazione del *t di student* anziché dell'ANOVA<sup>429</sup>.

---

<sup>426</sup> Ivi, p. 243-244, 476.

<sup>427</sup> Ivi, p. 487

<sup>428</sup> Ivi, p. 601. «Per la verifica delle ipotesi sulla differenza tra le medie nel caso di due campioni indipendenti si era utilizzato il test *t di student*. [...] possiamo considerare il caso di due campioni come caso particolare di analisi della varianza. Per  $k=2$  le due tecniche (analisi della varianza e *t di student*) sono equivalenti» ERCOLANI A, P. ARENI, A., LEONI, L. (2008), *Elementi di statistica per la psicologia*, Il Mulino, Bologna p. 279

<sup>429</sup> ERCOLANI A, P. ARENI, A., LEONI, L. (2008), *Elementi di statistica per la psicologia*, Il Mulino, Bologna p. 220-224, 279-280.

Nell'analisi della varianza si considerano le medie di una variabile dipendente nei diversi "strati" o gruppi di casi che sono dati da una variabile indipendente, che spiegherebbero la varianza. Per identificare quali medie sono diverse tra loro, e quindi se e in che modo esiste una varianza significativa per i gruppi di numerosità pari o maggiore di tre, vengono utilizzati dei *test post hoc*. Il procedimento va a comparare la differenza tra le medie, messe in coppie, e va a valutare se queste differiscono significativamente tra loro. I *test post hoc* sono diversi; in questa tesi è stato utilizzato il test di Bonferroni, che va a correggere il livello di significatività effettuando confronti multipli.

Infine, si è condotta un'analisi per verificare se sono presenti relazioni tra le variabili quasi cardinali del questionario: è stato utilizzato a tale scopo il coefficiente di correlazione prodotto-momento "r" di Bravais-Pearson, chiamato anche coefficiente di correlazione prodotto-momento. Si tratta di «un indice in grado di esprimere in sintesi l'intensità e la direzione della relazione esistente» tra le due variabili, che può assumere valori compresi tra -1 e +1<sup>430</sup>. L'analisi condotta con questo procedimento produce una matrice di correlazione, dove le diverse variabili si incrociano a coppie.

## **1.1 - L'analisi di affidabilità**

Per quanto riguarda l'affidabilità dello strumento, sono stati calcolati i punteggi del Coefficiente Alpha di Cronbach solo per quanto riguarda la Seconda Sezione del questionario chiamata "Sfide", per rilevare la sua consistenza interna. «L'alfa è la proporzione di varianza totale della scala che può essere attribuita ad una fonte comune a tutti gli elementi, presumibilmente della variabile latente che li sottintende»<sup>431</sup>. Infatti, «se le prove (o item) che compongono un test misurano lo stesso costrutto, allora devono avere in comune una parte consistente del punteggio "vero" dei soggetti: la correlazione tra prove che misurano lo stesso costrutto deve pertanto essere elevata»<sup>432</sup>.

---

<sup>430</sup> Ivi, p. 104-105; CORBETTA, P. (1999), op. cit., p. 611-613

<sup>431</sup> CORBETTA, P. (1999), op. cit., p. 251

<sup>432</sup> ERCOLANI A, P. ARENI, A., LEONI, L. (2008), *Elementi di statistica per la psicologia*, Il Mulino, Bologna p. 135



La domanda 12 che compone la sezione “Sfide”, infatti, è composta di una serie di *item* che, uniti in una scala, rappresentano le varie sfaccettature della realtà professionale dell’insegnante. Le altre sezioni, invece, non sono formate da scale; di conseguenza non è necessario svolgere un esame di affidabilità.

I valori assunti da  $\alpha$  sono i seguenti.

	<b>Sottogruppo I.se (GIVe)</b>	<b>Gruppo GILI</b>	<b>Sottogruppo I.fo (GILI)</b>
<b><math>\alpha</math> di Cronbach</b>	,952	,747	,762

**Tab. 1- punteggi del Coefficiente Alpha di Cronbach della sezione “Sfide” del questionario**

L’alpha di Cronbach può assumere valori da 0 a 10 e fornisce informazioni sul grado di interrelazione tra gli item del questionario. Più alto è il punteggio, più alta è la consistenza interna del costrutto in esame e più importante è il contributo che ciascun item dà alla misura del costrutto<sup>433</sup>.

In questo caso ci si riferisce alle dimensioni problematiche della professione dell’insegnante nella Società della conoscenza. I punteggi ottenuti per il primo gruppo sono ottimi, per il secondo e il terzo sono buoni. Ciò significa che le dimensioni identificate descrivono in maniera molto soddisfacente le reali sfide che gli insegnanti vanno ad affrontare quotidianamente.

In particolare, per quanto riguarda le singole parti della domanda 12, composte di cinque *item* ciascuna, i punteggi ottenuti nei gruppi di insegnanti (I.se, GILI e I.fo) sono indicati nella tabella sottostante.

<sup>433</sup> CORBETTA, P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, p. 251

<b>VALORI ASSUNTI DALL' α DI CROMBACH NELLE AREE DELLA DOMANDA 12 ALL'INTERNO DEI TRE GRUPPI DI INDAGINE</b>			
	<b>GIVe</b>	<b>GILI</b>	<b>I.Fo</b>
IL LAVORO CON I COLLEGHI	0.790	0.660	0.603
LA VITA QUOTIDIANA IN CLASSE	0.832	0.692	0.808
L'ORGANIZZAZIONE DI SITUAZIONI DI APPRENDIMENTO	0.833	0.520	0.859
IL RAPPORTO CON I GENITORI	0.876	0.685	0.687
IL RAPPORTO CON LA PROFESSIONE	0.832	0.617	0.615
IL RAPPORTO CON LA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA	0.888	0.886	0.681

**Tab. 2 – Valori assunti dall' α di Crombach nelle aree della domanda 12**

Come si può notare, la terza parte della domanda, nel gruppo di riferimento spagnolo, ha ottenuto un punteggio ai limiti dell'accettabilità. Effettivamente, è stato rilevato che l'item "l'educazione religiosa" creava dei problemi per la coerenza interna della scala. Attraverso l'approfondimento tramite i focus group, è stato confermato il fatto che, per gli insegnanti del gruppo GILI, tale questione non è rilevante. Per questo motivo è stato eliminato.

## ***2 - Analisi dei dati del sottogruppo I.se di GIVe***

### **2.1 - Caratteristiche del gruppo di riferimento**

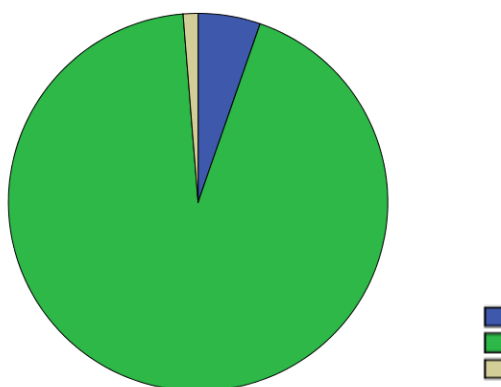
L'analisi dei dati della "Sezione Generale" del questionario offre una panoramica sulle caratteristiche del gruppo di riferimento.

Il sottogruppo I.se del gruppo di riferimento *GIVe* è composto di 396 insegnanti in servizio di scuola primaria che hanno risposto al questionario. Tra di essi ci sono sia insegnanti di classe sia insegnanti specialisti (insegnanti di inglese, di religione o di sostegno).

Le caratteristiche del gruppo analizzato rispecchiano quelle indicate nei rapporti sulla situazione degli insegnanti già citati. Infatti, come si può vedere nella Tabella 2, la maggior parte degli insegnanti è di genere femminile.

<b>GENERE</b>		
	<b>FREQUENZE</b>	<b>PERCENTUALI</b>
MASCHIO	21	5,3 %
FEMMINA	370	93,4 %
NON RISPONDE	5	1,3 %
Totale	396	100,0 %

**Tab. 3 – Genere dei rispondenti**



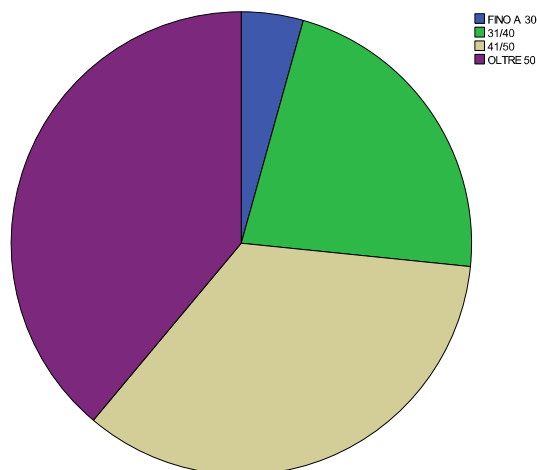
**Grafico 1 – Genere dei rispondenti**

Le analisi, inoltre, rispecchiano i dati europei sulla tendenza all'innalzamento dell'età degli insegnanti.

ETÀ		
	PERCENTUALE	PERCENTUALE CUMULATA
FINO A 30	4.3 %	4.3 %
31/40	21.8 %	26.6 %
41/50	33.8 %	61.1 %
OLTRE 50	38.0 %	100.0 %
NON RISPONDE	2.3 %	
TOTALE	100.0 %	

**Tab. 4 – Età dei rispondenti**

Come si può notare dalla Tabella 4, la maggior parte degli insegnanti dichiara di avere oltre cinquant'anni (38%). Solo il 26,6% ha un'età compresa tra i 19 e i 40 anni, come si può leggere dalle percentuali cumulate; di conseguenza, oltre il 70% di essi ha più di quarant'anni.



**Grafico 2 – Età dei rispondenti**

Dai dati analizzati, risulta, inoltre, che circa i 2/3 degli insegnanti maschi ha più di cinquant'anni (13 su 20).

Per quanto riguarda la formazione ricevuta, il 91,7% degli insegnanti intervistati è in possesso di un diploma magistrale e il 4,3% di un diploma di liceo socio-pedagogico, per un totale del 96%.

TITOLO DI STUDIO DI SCUOLA MEDIA SUPERIORE		
	FREQUENZE	PERCENTUALE
ISTITUTO MAGISTRALE	363	91,7
LICEO SOCIOPEdagogico	17	4,3
CLASSICO	1	0,3
SCIENTIFICO	3	0,8
LINGUISTICO	4	1,0
TECNICO/PROFESSIONALE	6	1,5
NON RISPONDE	1	0,3
TOTALE	396	100,0

**Tab. 5 – Titolo di scuola media superiore dei rispondenti**

Oltre al titolo di scuola media superiore, è stato richiesto agli intervistati il possesso di ulteriori titoli di studio. Come si può vedere dalla tabella 5, circa la metà degli insegnanti dichiara di non possedere nessun altro titolo.

NUMERO DI ALTRI TITOLI POSSEDUTI		
	FREQUENZA	PERCENTUALE
NESSUNO	200	50,5%
1 TITOLO	157	39,6%
2 TITOLI	28	7,1%
3 TITOLI	8	2,0%
PIÙ DI 3 TITOLI	2	0,6%
TOTALE	395	99,7%
MANCANTI	1	0,3%
	396	100,0%

**Tab. 6 – Numero di altri titoli posseduti dai rispondenti**

Tra coloro che dichiara di avere un titolo di studio in più 109 persone (ovvero il 27, 5% dei rispondenti) sono in possesso di una laurea. I titoli di istruzione superiore indicati sono i più disparati: fra di essi, il titolo più frequente è in lingue e letterature straniere (4,8%), segue la laurea in pedagogia (3,5%), in scienze della formazione primaria (3,3%), in scienze dell'educazione (2,8%), in materie letterarie (2,8%), in lettere (2,5%), il titolo di conservatorio (2%) e in psicologia (1,5%)<sup>434</sup>. Solamente quattro persone dichiarano di essere in possesso di una seconda laurea. Un dato rilevante è che in ogni caso la seconda laurea è di tipo pedagogico, anche in presenza di una prima laurea nello stesso ambito scientifico.

Gli altri titoli posseduti corrispondono a corsi di vario tipo, soprattutto nell'ambito del sostegno e della disabilità, dell'insegnamento dell'italiano per stranieri e dell'insegnamento delle lingue.

La percentuale più alta di insegnanti che non possiede alcun titolo si concentra nella fascia d'età oltre i cinquant'anni (92 su 152 persone non hanno alcun titolo). Invece si nota una certa tendenza degli insegnanti più giovani a formarsi sempre di più. Infatti, tra chi ha meno di trent'anni, circa il 70% è in possesso di almeno un titolo; tra chi ha

<sup>434</sup> Il rimanente 3,5% di chi dichiara di possedere un titolo corrispondente ad una laurea comprende titoli in filosofia, giurisprudenza, accademia delle belle arti, scienze naturali, scienze della comunicazione, sociologia, teologia, scienze politiche e scienze infermieristiche.

un'età compresa tra i trenta e i quarant'anni, quasi il 50% ha almeno un titolo e tra chi ha un'età compresa tra i quaranta e i cinquant'anni, circa il 38% ha un titolo. Sembra, quindi, che più un insegnante è giovane, più tende a partecipare a corsi riconosciuti di formazione, che permettano l'acquisizione di un titolo.

Per quanto riguarda la professione, si può vedere nella tabella 6 gli anni di insegnamento che i rispondenti dichiarano di aver lavorato.

<b>ANNI DI INSEGNAMENTO</b>			
	FREQUENZA	PERCENTUALE	PERCENTUALE CUMULATA
MENO DI 5	15	3,8%	3,8%
5-10	53	13,4%	17,4%
10-15	44	11,1%	28,7%
15-20	57	14,4%	43,3%
20-25	48	12,1%	55,6%
25-30	59	14,9%	70,8%
30-35	113	28,5%	99,7%
35-40	1	0,3%	100,0%
TOTALE	390	98,5%	
NON RISPONDE	6	1,5%	
	396	100,0%	

**Tab. 7 – Anni di insegnamento dei rispondenti**

Anche questi dati riflettono la tendenza dell'invecchiamento della professione docente. Infatti, come si può leggere dalle percentuali cumulate, quasi il 45% dei rispondenti lavora nella scuola da più di 25 anni e il 28% vi lavora da più di trent'anni.

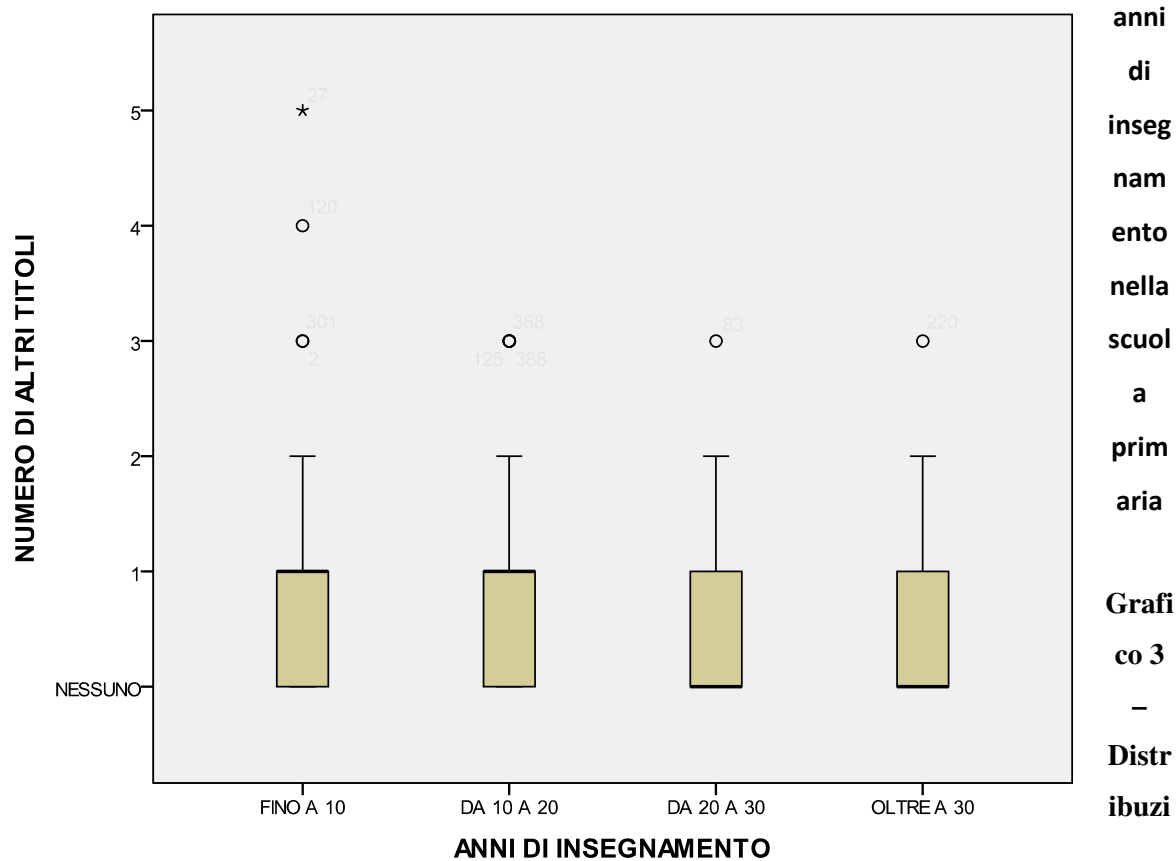
Inoltre, incrociando i dati relativi agli anni di insegnamento e il numero di titoli posseduti, si può notare come gli insegnanti con meno esperienza spesso siano in possesso di più titoli di formazione rispetto a coloro che invece lavorano da più anni. Ciò va a confermare l'idea già espressa secondo la quale le nuove leve di insegnanti tendono a formarsi maggiormente. Si può vedere, nel grafico 3, come nelle quattro classi di anni di esercizio della professione il numero di titoli sia tendente, nella media, tra 0 e 1. Si può però notare che:

- per chi ha tra i 20 a 30 o oltre 30 anni di insegnamento, il numero di titoli posseduti corrisponde, nella maggior parte dei casi, a 0;
- fino a 20 anni di insegnamento, la maggior parte dei rispondenti è in possesso di almeno un titolo;
- tra chi ha “fino a 10” anni di insegnamento, sono presenti dei casi “anomali” di chi ha più di tre titoli di formazione.

Nell’istogramma sottostante (grafico 4), la distribuzione dei titoli per fasce di anni di esercizio della professione è ancor più visibile.

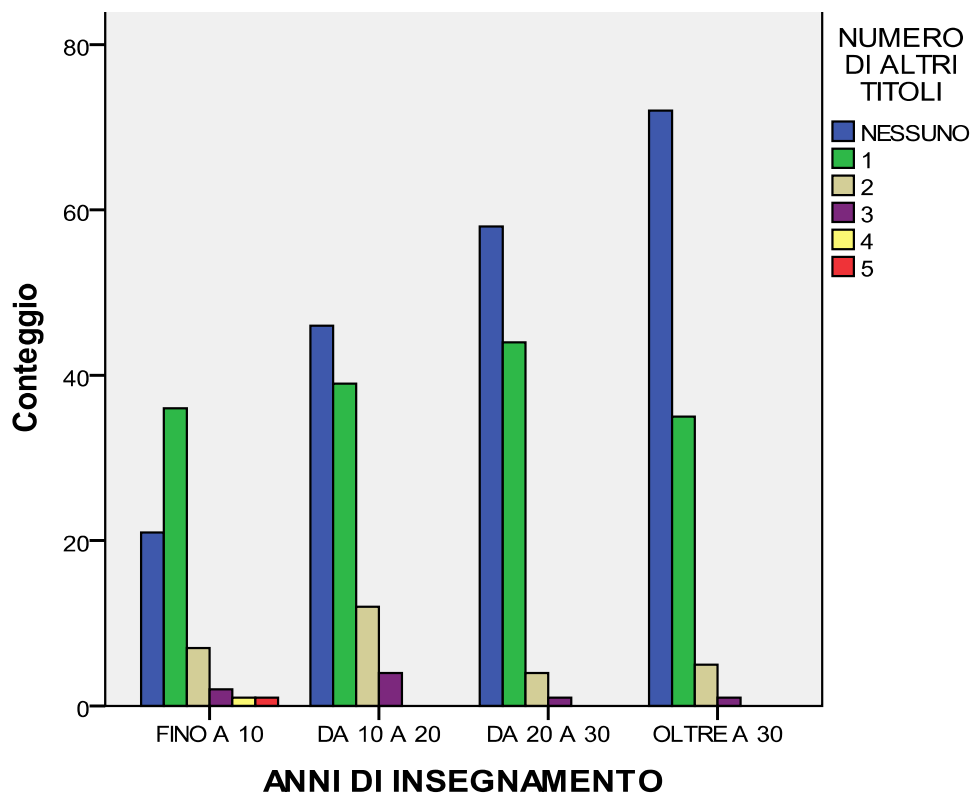
		NUMERO DI ALTRI TITOLI					TOTALE	
		NESSUNO	1	2	3	4		5
ANNI DI INSEGNAMENTO	FINO A 10	21	36	7	2	1	1	68
	DA 10 A 20	46	39	12	4	0	0	101
	DA 20 A 30	58	44	4	1	0	0	107
	OLTRE A 30	72	35	5	1	0	0	113
TOTALE		197	154	28	8	1	1	389

Tab. 8 – Tavola di contingenza tra il numero di titoli posseduti oltre il diploma e il numero di





one del numero di altri titoli tra le classi di anni di professione insegnante



**Grafico 4 – Istogramma circa la distribuzione del numero dei titoli di formazione posseduti distinti per classi d’età**

Il tipo di contratto lavorativo posseduto, nell’86,4% dei casi, è a tempo indeterminato. Solo il 12,4% è personale precario. Anche questo rispecchia l’invecchiamento della popolazione docente: infatti, nelle diverse classi d’età il precariato passa dal 70,6%, per chi ha meno di trent’anni, all’ 1,3% tra chi ha più di cinquant’anni.

		ETA'						TOTALE
		FINO A 30	31/35	36/40	41/45	46/50	OLTRE 50	
TIPO CONTRATTO	TEMPO DETERMINATO	70,6%	43,3%	19,6%	9,2%	6,4%	1,3%	12,4
	TEMPO INDETERMINATO	29,4%	56,7%	80,4%	90,8%	93,6%	98,7%	87,6%
TOTALE		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**Tabella 9 – Tipo di contratto lavorativo secondo le classi d’età**

## **2.2 – Analisi dei dati della Sezione “Competenze” del questionario**

L'analisi della prima sezione del questionario mira all'identificazione delle caratteristiche principali della professione dell'insegnante, attribuendogli sia una semplice definizione, sia le competenze ritenute più importanti per l'esercizio della professione. Le domande che compongono questa sezione sono due, la numero 10 e 11, composte rispettivamente di 8 e 15 *item*.

Nella domanda 10 vengono proposte diverse affermazioni circa la professione di insegnante.

Come si può vedere dalla tabella 9, sono state svolte delle procedure statistiche descrittive per mostrare le risposte dei rispondenti. I punteggi sono stati ordinati secondo la media aritmetica, in ordine decrescente, anche se le differenze tra gli *item* sono a volte di pochi centesimi.

I rispondenti convergono sul fatto che l'insegnante sia un professionista (media 9,16), in primis, ma probabilmente un professionista definito riflessivo (media 9,10). Le due definizioni, infatti, hanno ricevuto punteggi molto alti e molto simili, con uno scarto nella media di solo 0,06 punti. Per gli scopi della ricerca risulta rilevante il fatto che l'insegnante venga considerato anche come un ricercatore (media 7,15), seppure con ben 2 punti di scarto rispetto all'idea di professionista. Infine, ha ottenuto un punteggio molto alto anche l'idea di insegnante come persona socialmente impegnata (media 8,10).

Come si può notare, a mano a mano che si scende nella graduatoria, emerge una certa tendenza della varianza e della deviazione standard ad aumentare. Questo fatto va a confermare che le idee di insegnante che hanno ottenuto i punteggi più alti siano anche le più condivise tra i rispondenti. Anche la moda e la mediana sono indici di questa idea. Infatti, le affermazioni che hanno ottenuto le medie più alte (professionista, professionista riflessivo, persona socialmente impegnata e ricercatore) hanno anche ricevuto, per più della metà dei rispondenti il massimo, o quasi, dei punteggi. Viceversa, gli *item* più bassi (tecnico, funzionario, impiegato) hanno ricevuto voti molto bassi, con moda e mediana anche notevolmente sotto la metà.

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STANDARD</b>	<b>VARIANZA</b>
PROFESSIONISTA	9.16	10.00	10	1.567	2.455
PROFESSIONISTA RIFLESSIVO	9.10	10.00	10	1.622	2.631
PERSONA SOCIALMENTE IMPEGNATA	8.10	9.00	10	2.194	4.813
RICERCATORE	7.75	8.00	8	2.058	4.236
INTELLETTUALE	6.90	8.00	8	2.531	6.404
TECNICO	5.26	5.00	5	2.668	7.116
FUNZIONARIO	4.18	4.00	1	2.951	8.708
IMPIEGATO	3.35	2.00	1	2.666	7.106

**Tabella 10 – Statistiche descrittive relative alla domanda 10**

La varianza tra le risposte è molto alta; per questo sono stati svolti, come già spiegato, ulteriori approfondimenti per tentare di spiegarla.

La deviazione standard, che ci mostra la variabilità della distribuzione di una variabile, ci dice quanto i valori assunti dalla variabile sono lontani dalla media. In questo caso, le risposte in media si sconstano di circa due punti e, dato il numero dei rispondenti e l'uso di scale autoancoranti, ciò riproduce anche la tendenza alla soggettività nel dare le risposte, come già anticipato in precedenza.

La domanda numero 11 propone una serie di competenze che dovrebbero comporre la professione docente. In questo caso, viene richiesto agli intervistati di dare un punteggio, da 1 a 10, secondo l'importanza di ogni competenza nella professione di insegnante. Il profilo di competenze indicato dal questionario è stato ripreso dagli studi promossi nel Progetto *Tuning*, che ha individuato una serie di *learning outcomes* che dovrebbero creare il profilo formativo dell'insegnante, ovvero ciò che ogni studente in uscita da un corso di istruzione superiore europeo di *teacher education* dovrebbe saper fare.

Le competenze individuate ed utilizzate nel questionario sono quindici, condivise da ex-studenti, accademici e datori di lavoro.

La tabella 10, come la tabella 9, mostra come sono state giudicate le competenze proposte dal gruppo *GIVE*. Anche in questo caso è stata calcolata la media, la moda, la

mediana, la varianza e la deviazione standard e gli *item* sono stati ordinati secondo le medie decrescenti.

A colpo d'occhio, si può affermare che le competenze indicate sono ritenute tutte molto importanti per l'insegnante; infatti, la media dei voti varia dal 9,68 al 8,23, la mediana solo in un caso è inferiore al 9 e la moda è sempre corrispondente al 10, tranne in un solo caso. La deviazione standard conferma il punteggio attribuito, poiché lo scarto è abbastanza basso (circa un punto e mezzo). La varianza, anche in questo caso, è abbastanza alta, ma non raggiunge i livelli della domanda precedente. Anche questo è segno di una condivisione da parte del gruppo di riferimento.

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STANDARD</b>	<b>VARIANZA</b>
CREARE CLIMA FAVOREVOLE	9.68	10.00	10	.749	.561
COMUNICARE EFFICACEMENTE	9.57	10.00	10	.916	.839
CONOSCENZA DISCIPLINA	9.54	10.00	10	.880	.775
STRATEGIE INSEGNAMENTO- APPRENDIMENTO	9.45	10.00	10	1.107	1.225
RISPOSTA AI BISOGNI DEGLI ALLIEVI	9.41	10.00	10	.970	.942
MIGLIORARE L'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO	9.21	10.00	10	1.066	1.135
VALUTARE	9.21	10.00	10	1.178	1.387
ADEGUARE IL CURRICULUM	9.14	10.00	10	1.223	1.496
AUTORIFLESSIONE	9.10	9.00	10	1.194	1.425
AGGIORNAMENTO CONTINUO	9.07	9.00	10	1.213	1.471
GESTIONE DEL TEMPO	8.84	9.00	10	1.274	1.622
PROBLEM SOLVING DI GRUPPO	8.64	9.00	10	1.374	1.889
CREARE PROGRESSO NEI LEARNERS	8.60	9.00	10	1.735	3.011

ORIENTAMENTO DI GENITORI E ALLIEVI	8.37	9.00	10	1.518	2.303
UTILIZZARE L'E-LEARNING	8.23	8.00	8	1.621	2.629

**Tabella 11 - Statistiche descrittive relative alla domanda 11**

Per testare la significatività nelle differenze tra i gruppi sono state applicate procedure di analisi dei dati come il *t di student* e l'ANOVA.

Assumendo come variabile indipendente il genere, non sono state rilevate differenze significative riguardo la domanda 10: ciò significa che insegnanti maschi e insegnanti femmine tendenzialmente la pensano allo stesso modo circa l'idea di insegnante. L'unico *item* che presenta una differenza degna di nota tra maschi e femmine è l'idea di insegnante come "tecnico": sembra, infatti, che gli insegnanti maschi si percepiscano più tecnici rispetto alle insegnanti femmine (tabella 11a).

Calcolando il *t di student* anche per la domanda 11, la variabile indipendente genere sembra non influire sui punteggi attribuiti ai diversi *item* che compongono la domanda. Non vi sono, quindi, differenze significative tra maschi e femmine rispetto le competenze più importanti per l'insegnante.

Anche applicando ANOVA e distinguendo, nel gruppo di riferimento, diverse classi d'età, non si riscontrano differenze significative importanti. La definizione di insegnante come tecnico, però, mostra qualche variazione tra i gruppi. Infatti, come si può notare dalla tabella 12/a, vi è una differenza abbastanza consistente, di quasi 1,5 punti, tra il gruppo di insegnanti che hanno fino a 30 anni d'età e il gruppo di insegnanti di età compresa tra i 30 e i 40 anni ( $p=0,010$ ).

		MEDIA	DEVIAZIONE STANDARD	ERRORE STANDARD
TECNICO	FINO A 30 ANNI	4,88	2,604	,651
	31-40 ANNI	6,11	2,444	,275
	41-50 ANNI	4,95	2,471	,233
	OLTRE I 50 ANNI	5,02	2,783	,251
	TOTALE	5,25	2,626	,145

**Tabella 12 – Statistiche descrittive relative all'item "tecnico" della domanda 10, secondo le classi d'età**

L'applicazione dell'ANOVA ha confermato che esiste una relazione di questo tipo, relativamente all'*item* "l'insegnante è un tecnico". Infatti, il valore F, o indice di significatività, è di 3,860, con significatività ,010. Il *test post hoc di Bonferroni* ha poi mostrato come sembrano esistere delle varianze significative soprattutto tra il secondo gruppo d'età e il terzo e il quarto (sig. 0,014 e 0,023). Un caso analogo è relativo all'*item* "l'insegnante è un funzionario": ANOVA dà una F di 3,204 e Bonferroni mostra una differenza importante tra secondo e quarto gruppo (sig. 0,019).

Sono state cercate delle differenze anche nell'analisi, per classi d'età, della domanda 11.

Di seguito alcune osservazioni:

- non sono state riscontrate differenze particolarmente significative per gruppi d'età rispetto all'importanza di alcune competenze per il maestro;
- per la "capacità di utilizzare l'e-learning e le nuove tecnologie", pare che vi sia una tendenza di variazione tra il secondo e il terzo gruppo di classi d'età (sig. 0,0237 e 0,0313).

		MEDIA	DEV. STD	ERRORE STD
<b>PROFESSIONISTA</b>	FINO A 10 ANNI	9,25	1,504	,196
	10-20 ANNI	8,96	1,829	,198
	20-30 ANNI	9,22	1,436	,149
	OLTRE 30 ANNI	9,16	1,485	,156
	TOTALE	9,14	1,568	,087
<b>RICERCATORE</b>	FINO A 10 ANNI	7,80	2,032	,265
	10-20 ANNI	7,84	1,617	,175
	20-30 ANNI	7,92	1,952	,202
	OLTRE 30 ANNI	7,52	2,501	,262
	TOTALE	7,77	2,055	,113
<b>PROFESSIONISTA RIFLESSIVO</b>	FINO A 10 ANNI	9,10	1,539	,200
	10-20 ANNI	9,04	1,651	,179
	20-30 ANNI	9,23	1,423	,148
	OLTRE 30 ANNI	9,03	1,975	,207
	TOTALE	9,10	1,664	,092
<b>TECNICO</b>	FINO A 10 ANNI	5,81	2,338	,304
	10-20 ANNI	5,09	2,631	,285
	20-30 ANNI	5,39	2,533	,263
	OLTRE 30 ANNI	4,88	2,871	,301
	TOTALE	5,25	2,632	,145

<b>IMPIEGATO</b>	FINO A 10 ANNI	4,31	2,812	,366
	10-20 ANNI	3,15	2,423	,263
	20-30 ANNI	3,34	2,585	,268
	OLTRE 30 ANNI	2,64	2,307	,242
	TOTALE	3,27	2,562	,141
<b>INTELLETTUALE</b>	FINO A 10 ANNI	7,59	2,027	,264
	10-20 ANNI	6,86	2,440	,265
	20-30 ANNI	6,72	2,411	,250
	OLTRE 30 ANNI	6,60	2,871	,301
	TOTALE	6,88	2,506	,138
<b>FUNZIONARIO</b>	FINO A 10 ANNI	5,47	2,861	,372
	10-20 ANNI	3,93	2,645	,287
	20-30 ANNI	4,28	2,917	,302
	OLTRE 30 ANNI	3,29	2,822	,296
	TOTALE	4,13	2,894	,160
<b>PERSONA SOCIALMENTE IMPEGNATA</b>	FINO A 10 ANNI	8,75	1,334	,174
	10-20 ANNI	8,06	2,179	,236
	20-30 ANNI	7,88	2,363	,245
	OLTRE 30 ANNI	7,76	2,456	,257

**Tabella 13 – Differenze nelle medie della domanda 10  
secondo gli anni di insegnamento**

Un'ulteriore analisi è stata condotta usando come variabile indipendente gli anni di insegnamento nella scuola primaria: in questo caso sono emerse alcune differenze significative (tabelle 13/a e 13/b).

Infatti, le concezioni di “impiegato”, “funzionario”, “intellettuale” e differiscono in maniera significativa tra classi di anni di insegnamento. Applicando Bonferroni si può evidenziare:

- vi è una differenza significativa ( $p=0,001$ ), nell'idea di impiegato, tra chi lavora da più di trent'anni (media 2,64 deviazione standard 2,307) e chi da meno di dieci (media 4,31 deviazione standard 2,812);
- tale differenza tra i due gruppi si riscontra anche per l'idea di insegnante come intellettuale (media classe “fino a 10 anni”: 7,59 deviazione standard 2,027; media classe “oltre trent'anni”: 6,60 deviazione standard 2,817; Bonferroni 0,989;  $p=0,099$ );

- esiste la stessa differenza significativa nella concezione di insegnante come funzionario e sembra che più si hanno anni di esperienza come insegnante, meno l'insegnante viene considerato un funzionario (media fino a 10 anni 5,47 deviazioni standard 2,861; media oltre 30 anni 3,29 deviazione standard 2,822;  $p=0,0001$ )
- anche per l'idea di tecnico vi è una differenza consistente tra chi lavora da più di trent'anni e chi da meno di dieci (fino a 30 anni media 4,31 deviazione standard 2,812; oltre 30 anni media 2,64 deviazione standard 2,307;  $p=0,042$ )

Per quanto riguarda la domanda 11, non sono state riscontrate differenze significative tra classi di anni di insegnamento. Solo nell'*item* "Competenza nell'orientamento degli allievi e genitori pare che ci sia una certa differenza fra i gruppi. ANOVA e il *test post hoc* di Bonferroni hanno mostrato come vi sia una differenza particolare tra chi ha tra i 10 e i 20 anni di esperienza e chi ne ha oltre 20 (media 10-20 anni 8,70 deviazione standard 1,1518; media 20-30 anni 8,02 deviazione standard 1,570; Bonferroni 0,616;  $p=0,042$ ).

Non sono emerse differenze importanti neanche usando come variabile indipendente il numero di titoli ulteriori posseduti, Nella domanda 11, invece, pare vi siano delle differenze nelle competenze "Capacità di creare un clima favorevole all'apprendimento" ("nessun titolo ulteriore" media 9,75 deviazione standard 0,582; "un titolo" media 9,64 deviazione standard 0,623; "due titoli" media 9,36 deviazione standard 1,846;  $p=0,059$ ) e "Competenza nel *problem solving* di gruppo" ("nessun titolo ulteriore" media 8,62 deviazione standard 1,479; "un titolo" media 8,79 deviazione standard 1,260; "due titoli" media 8,80 deviazione standard 1,155;  $p=0,043$ ). Applicando Bonferroni, si nota una certa differenza tra i quattro gruppi.

È stato, poi, applicato il *test t di student* per verificare se vi siano differenze secondo il tipo di contratto lavorativo, per distinguere tra insegnanti precari e insegnanti di ruolo. È emerso che gli insegnanti precari hanno attribuito punteggi più bassi alle competenze:

- Impegno per realizzare progresso e risultati nei *learners* (insegnanti precari media 7,98 deviazione standard 2,236; insegnanti in ruolo media 8,72 deviazione standard 1,625, sig. 0,0001);



- Abilità di creare un clima favorevole all'apprendimento (insegnanti precari media 9,50 deviazione standard 0,773; insegnanti in ruolo media 9,70 deviazione standard 0,767, sig. 0,079);
- Abilità di rispondere ai differenti bisogni degli allievi (insegnanti precari media 9,21 deviazione standard 1,220; insegnanti in ruolo media 9,45 deviazione standard 0,948, sig. 0,033);

Infine, per quanto riguarda la prima sezione del questionario, è stata verificata l'esistenza di correlazioni tra le variabili attraverso lo studio della matrice di correlazione e del coefficiente di Pearson. Nella procedura seguita, ogni singola concezione di insegnante è stata correlata alla serie di competenze con lo scopo di creare una serie di "profili" di insegnante. Gli esiti più rilevanti sono elencati nella tabella sottostante.

<b>PROFILO</b>	<b>DESCRIZIONE</b>
<b>INSEGNANTE PROFESSIONISTA</b>	l'insegnante professionista è correlato anche all'insegnante inteso come ricercatore (0,247), riflessivo (0,316), tecnico (0,273), intellettuale (0,216) e funzionario (0,144). è correlato positivamente a tutte le competenze elencate nella domanda 11.
<b>INSEGNANTE RIFLESSIVO</b>	l'insegnante riflessivo è correlato all'insegnante inteso come professionista (0,316), ricercatore (0,328), tecnico (0,170), intellettuale (0,231), funzionario (0,163), persona socialmente impegnata (0,262). è correlato alle competenze relative alla gestione di strategie di insegnamento e apprendimento, all'autoriflessione, alla capacità di lavorare in gruppo, alla capacità di rispondere ai bisogni degli allievi, di migliorare l'ambiente di apprendimento e di adeguare il curriculum.
<b>INSEGNANTE RICERCATORE</b>	l'insegnante ricercatore è legato positivamente alle idee di insegnante professionista (0,247), riflessivo (0,328), tecnico (0,376), intellettuale (0,325), e debolmente anche alle concezioni di funzionario (0,199) e persona socialmente impegnata (0,195). è correlato in maniera più forte rispetto al professionista alla competenza relativa la creazione di progresso negli allievi e alla capacità di orientare genitori e allievi; è poi legato, ma in maniera meno forte del professionista, a tutte le altre

	competenze tranne la conoscenza della disciplina e la capacità di valutare.
<b>INSEGNANTE TECNICO</b>	l'insegnante tecnico è correlato positivamente a tutte le concezioni di insegnante indicate nella domanda 10. fra le competenze che caratterizzano il suo profilo risalta la capacità di utilizzare l'e-learning e le nuove tecnologie (0,329) e l'orientamento di genitori e allievi (0,238), ma anche la gestione del tempo (0,195), la capacità di creare progresso nei learners (0,188), la capacità di lavorare in gruppo (0,176) e l'autoriflessione (0,145).
<b>INSEGNANTE SOCIALMENTE IMPEGNATO</b>	l'insegnante socialmente impegnato è correlato altamente all'idea di insegnante intellettuale (0,342) e funzionario (0,298), ma anche alle altre concezioni di insegnante all'infuori del professionista. le competenze sono debolmente correlate a questo profilo; quella che ha ottenuto il punteggio maggiore è il miglioramento dell'ambiente di apprendimento (0,196).
<b>INSEGNANTE INTELLETTUALE</b>	l'insegnante intellettuale è correlato fortemente a tutte le altre concezioni, in particolare a quella di funzionario (0,395), persona socialmente impegnata (0,342) e ricercatore (0,315). non è correlato alla capacità di creare un buon clima per l'apprendimento, ma è correlato con tutte le altre competenze e in particolare con la capacità di creare progresso negli allievi (0,297), l'e-learning (0,254) e il lavoro di gruppo (0,262).
<b>INSEGNANTE FUNZIONARIO</b>	l'insegnante funzionario è correlato alle idee di insegnante come impiegato (0,453), intellettuale (0,395), tecnico (0,333) e persona socialmente impegnata (0,298). è correlato debolmente con qualche competenza, fra le quali risalta la capacità di utilizzare l'e-learning (0,222).
<b>INSEGNANTE IMPIEGATO</b>	l'insegnante impiegato è correlato altamente con le idee di insegnante funzionario (0,453), tecnico (0,442), intellettuale (0,293) e persona socialmente impegnata (0,216). è correlato negativamente alle competenze relative all'adeguamento del curriculum (-0,43), la conoscenza della disciplina (-0,20) e all'autoriflessione (-0,21). è correlato positivamente, anche se debolmente, solo alla capacità di utilizzare l'e-learning (0,170).

**Tab. 14 – Profili e concezioni di insegnante**

### 2.3 – Analisi dei dati della Sezione “Sfide” del questionario

L’analisi della sezione “Sfide” del questionario si pone l’obiettivo di indagare quali sono i problemi che affliggono maggiormente l’insegnante di scuola primaria nell’esercizio della sua professione. Come già indicato precedentemente, i problemi sono stati suddivisi in sei aree di indagine: di seguito, verranno analizzate le risposte date dagli insegnanti in servizio del gruppo *GIVe* per ogni area anche creando una nuova variabile che aggrega i singoli item di ogni area.

Nel questionario è stato richiesto agli intervistati di attribuire un’importanza da 1 a 10 ai problemi elencati.

#### **Il lavoro con i colleghi**

I punteggi attribuiti alla macroarea “il lavoro con i colleghi” sono indicati nelle tabelle seguenti.

IL LAVORO CON I COLLEGGHI	
MEDIA	7.538
MEDIANA	7.800
MODA	8.800
DEVIATIONE STD.	1.661
VARIANZA	2.761

**Tab.16/a – Statistiche descrittive della variabile aggregata  
“Il lavoro con i colleghi”**

	MEDIA	MEDIANA	MODA	DEV. STD.	VARIANZA
SITUAZIONI COMPLESSE	8.25	9.00	10	1.894	3.589
GESTIONE CONFLITTI	7.86	8.00	10	2.178	4.745
GESTIONE RISORSE	7.83	8.00	10	2.130	4.537
LAVORO DI GRUPPO	7.47	8.00	8	2.351	5.529
RAPPORTO DIRIGENTE	6.30	7.00	8	2.644	6.992

**Tab. 16/b – Statistiche descrittive dei singoli *item* della variabile aggregata  
“Il lavoro con i colleghi”**

Il problema ritenuto più importante è relativo alla risoluzione di situazioni complesse: infatti, oltre alla media, questo item presenta anche la moda e la mediana più alte, da un lato, e la deviazione standard e la varianza più basse, dall'altro lato. Una lettura di questi dati potrebbe indicare che la gestione di situazioni complesse è un problema abbastanza condiviso tra gli insegnanti, di una certa importanza. Al contrario, guardando la media, sembra che il rapporto con il dirigente non sia una questione di rilievo; tuttavia, la moda è abbastanza alta, ma anche la varianza lo è. Molto probabilmente, le situazioni particolari di ogni scuola condizionano parecchio tale questione. Rispetto ai singoli item, comunque, la variabile riassuntiva presenta minori deviazione standard e variabilità.

Dopo aver applicato il *test T di student*, non sono emerse particolari differenze legate al genere e al tipo di contratto. Neanche l'utilizzo di ANOVA per classi d'età, anni di insegnamento e numero di altri titoli ha dato risultati significativi. L'unico risultato rilevante è legato al rapporto con il dirigente, che sembrerebbe parzialmente correlato a tali variabili. Pare, infatti, che più un insegnante ha esperienza (età più alta, più anni di servizio, contratto a tempo indeterminato), meno il suo rapporto con il dirigente sia problematico (es. ANOVA anni di insegnamento fino a 10 anni media 7,14 deviazione standard 2,274, oltre 30 anni media 5,86 deviazione standard 2,667; Bonferroni= 1,282;  $p=0,018$ )

### **La vita quotidiana in classe**

<b>LA VITA QUOTIDIANA IN CLASSE</b>	
MEDIA	7.544
MEDIANA	8.000
MODA	8.600
DEVIAZIONE STANDARD	1.898
VARIANZA	3.604

**Tab. 17/a – Statistiche descrittive della variabile aggregata**

#### **“la vita quotidiana in classe”**

Le questioni che compongono quest'area e le relative statistiche descrittive sono indicate nella tabella 16/b.

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEV. STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
MOTIVAZIONE DELLO STUDENTE	8.34	9.00	10	2.116	4.479
PLURALITA' DEI SOGGETTI	7.92	9.00	10	2.270	5.155
INTEGRAZIONE PERSONE DISABILI	7.66	8.00	10	2.478	6.142
MULTICULTURALITA'	7.65	8.00	10	2.445	5.976
VIOLENZA	6.22	7.00	8	2.898	8.396

**Tab. 17/b – Statistiche descrittive dei singoli *item* della variabile aggregata  
“la vita quotidiana in classe”**

Quest’area sembra leggermente meno problematica della precedente, ma presenta una varianza più elevata.

La questione più preoccupante per gli insegnanti del gruppo *GIVe*, relativamente alla vita quotidiana in classe, è la motivazione dello studente, mentre ciò che sembra creare meno problemi è la violenza, che ha raggiunto i valori più bassi relativamente alla media, la mediana e la moda. Anche in questo caso, la varianza è abbastanza alta, mentre la deviazione standard si assenta intorno ai 2,5 punti.

Rispetto al valore globale relativo all’area, ben quattro item su cinque presentano media, moda e mediana più alte ed una maggiore varianza.

L’applicazione del *T di student* per il genere e il contratto non ha dato risultati significativi, così come l’ANOVA calcolata per le classi d’età, gli anni di esperienza e il numero di altri titoli. Un dato rilevante riguarda la questione della multiculturalità: la lettura dei dati fa emergere che tale problema preoccupa maggiormente chi è più giovane e sempre meno chi è più anziano. Inoltre, lo stesso si realizza per quanto riguarda le classi d’età: per chi ha meno esperienza, la multiculturalità sembra un problema maggiore (fino a 10 anni media 8,19 deviazione standard 2,015; oltre 30 anni media 7,18 deviazione standard 2,736; Bonferroni=1,006;  $p=0,042$ ). L’ANOVA calcolata per il numero di altri titoli posseduti, invece, fa notare come l’integrazione delle persone con disabilità preoccupi maggiormente chi ha più titoli (nessun titolo media 7,61 deviazione standard 2,465; oltre 2 titoli media 9,11 deviazione standard 0,782; Bonferroni 1,501;  $p=0,41$ ).

## L'organizzazione di situazioni di apprendimento per gli alunni

<b>L'ORGANIZZAZIONE DI SITUAZIONI DI APPRENDIMENTO PER GLI ALUNNI</b>	
MEDIA	7,024
MEDIANA	7,400
MODA	7,200
DEVIATIONE STANDARD	1,936
VARIANZA	3,751

**Tab. 18/a – Statistiche descrittive della variabile aggregata  
“L'organizzazione di situazioni di apprendimento per gli alunni”**

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEV. STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA ATTIVA	7,63	8,00	8	2,066	4,270
LE NUOVE TECNOLOGIE	7,57	8,00	8	1,935	3,744
L'EDUCAZIONE AMBIENTALE	7,34	8,00	8	2,105	4,432
LE LINGUE STRANIERE	6,90	7,00	8	2,474	6,120
L'EDUCAZIONE RELIGIOSA	5,41	6,00	1	2,942	8,657

**Tab. 18/b – Statistiche descrittive dei singoli item della variabile aggregata  
“L'organizzazione di situazioni di apprendimento per gli alunni”**

Mentre per i primi tre *item* le medie sono molto simili, si può notare una differenza importante con gli ultimi due item. Dalle analisi risulta, infatti, che l'educazione religiosa non sia un problema rilevante per gli insegnanti. Va però sottolineata la fortissima varianza all'interno del gruppo, di ben 8,657 punti.

L'educazione alla cittadinanza attiva, invece, ha ricevuto il punteggio più elevato (7,63), sebbene si discosti di poco dalle nuove tecnologie (7,57) e dall'educazione ambientale (7,34).

Per quanto riguarda l'analisi della variabilità, il confronto tra le medie degli item distinte secondo il genere ha evidenziato come i maschi si preoccupino maggiormente

per i contenuti emergenti, poiché hanno attribuito un punteggio in media di 0,5 punti maggiore rispetto alle femmine, tranne che nell'educazione religiosa.

	<b>GENERE</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>
L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA ATTIVA LE NUOVE TECNOLOGIE	MASCHIO	7,86	2,744
	FEMMINA	7,25	2,199
L'EDUCAZIONE AMBIENTALE LE LINGUE STRANIERE	MASCHIO	7,86	2,575
	FEMMINA	7,32	2,316
L'EDUCAZIONE RELIGIOSA L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA ATTIVA	MASCHIO	7,86	2,455
	FEMMINA	7,60	2,350
LE NUOVE TECNOLOGIE L'EDUCAZIONE AMBIENTALE	MASCHIO	7,90	2,751
	FEMMINA	7,18	2,590
LE LINGUE STRANIERE	MASCHIO	5,65	3,376
	FEMMINA	5,73	2,926

**Tab. 19 – Confronto tra le medie di maschi e femmine nei singoli item della domanda 12.3**

L'ANOVA calcolata per le classi d'età e gli anni di esperienza ha evidenziato, invece, come per gli insegnanti più giovani, rispetto agli insegnanti più anziani, siano un problemi maggiori le nuove tecnologie (variabile indipendente "classi d'età": fino a 30 anni media 6,59 deviazione standard 2,980; oltre 50 anni media 7,29 deviazione standard 2,118; Bonferroni=1,177;  $p=0,42$ ) e l'educazione religiosa (variabile indipendente "anni di insegnamento": fino a 30 anni media 6,78 deviazione standard 2,562; oltre 30 anni media 5,27 deviazione standard 3,111; Bonferroni=1,509;  $p=0,009$ ). Le analisi per il tipo di contratto e il numero di altri titoli non hanno mostrato nulla da evidenziare.

## Il rapporto con i genitori

IL RAPPORTO CON I GENITORI	
MEDIA	7,732
MEDIANA	8,200
MODA	9,000
DEVIATIONE STANDARD	1,808
VARIANZA	3,272

Tab. 20/a – Statistiche descrittive dell'area "Il rapporto con i genitori"

	MEDIA	MEDIANA	MODA	DEV. STD.	VARIANZA
IL RICONOSCIMENTO DELLA PROPRIA PROFESSIONALITA'	8,16	9,00	10	2,326	5,412
LA COSTRUZIONE DI UN PROGETTO CONDIVISO	7,97	9,00	10	2,162	4,675
IL COINVOLGIMENTO NELLA COSTRUZIONE DI SAPERI	7,80	8,00	9	2,080	4,328
LE DIVERSE CULTURE DI APPARTENENZA	7,42	8,00	8	2,331	5,432
IL COINVOLGIMENTO IN RIUNIONI	7,33	8,00	8	2,203	4,855

Tab. 20/b – Statistiche descrittive dei singoli item dell'area "Il rapporto con i genitori"

Gli item che hanno ricevuto punteggi rilevanti sono, in primis, "il riconoscimento della propria professionalità" e, poi, "il coinvolgimento in riunioni". Entrambi hanno ricevuto punteggi abbastanza elevati, ma il primo ha ricevuto un punteggio abbastanza più alto, con uno scarto di 0,83 punti e la moda di 10, anche se la varianza è abbastanza alta.

L'applicazione del *T di student* per il genere ha evidenziato come i maschi si preoccupino sentano meno il problema del riconoscimento della loro professionalità (maschi media 7,76 deviazione standard 2,364; femmine media 7,98 deviazione standard 2,130; sig.0,048). Invece, le altre problematiche relative al rapporto con i genitori sono sentite in maniera più forte dagli insegnanti tra i 30 ed i 40 anni, i quali



mostrano medie più alte di circa 0,7 punti rispetto agli altri insegnanti. In particolare le problematiche “le diverse culture di appartenenza” e “il coinvolgimento in eventi e riunioni” hanno ottenuto un p. value di 0,014 e di 0,003).

		<b>MEDIA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>ERRORE STD.</b>
CULTURA DI APPARTENENZA	FINO A 30 ANNI	6,93	2,463	,636
	31-40 ANNI	8,17	1,942	,215
	41-50 ANNI	7,22	2,420	,216
	OLTRE 50 ANNI	7,32	2,294	,193
	TOTALE	7,46	2,297	,120
COINVOLGIMENTO DEI GENITORI IN RIUNIONI	FINO A 30 ANNI	7,27	2,344	,605
	31-40 ANNI	8,04	1,732	,191
	41-50 ANNI	7,37	2,261	,201
	OLTRE 50 ANNI	6,92	2,255	,190
	TOTALE	7,34	2,187	,115
COINVOLGIMENTO DI GENITORI NELLA COSTRUZIONE SAPERI	FINO A 30 ANNI	7,80	1,740	,449
	31-40 ANNI	8,11	1,859	,205
	41-50 ANNI	7,78	2,201	,196
	OLTRE 50 ANNI	7,55	2,160	,182
	TOTALE	7,76	2,098	,110
COSTRUZIONE PROGETTO CONDIVISO	FINO A 30 ANNI	7,80	2,426	,626
	31-40 ANNI	8,39	1,646	,182
	41-50 ANNI	8,00	2,277	,203
	OLTRE 50 ANNI	7,65	2,287	,193
	TOTALE	7,95	2,171	,114
RICONOSCIMENTO DELLA PROPRIA PROFESSIONALITA'	FINO A 30 ANNI	8,20	2,569	,663
	31-40 ANNI	8,46	2,109	,233
	41-50 ANNI	8,10	2,398	,214
	OLTRE 50 ANNI	8,06	2,366	,199
	TOTALE	8,17	2,327	,122

**Tab. 21/c – Applicazione dell’ANOVA per classi d’età**

Un dato simile anche emerge dall’applicazione di ANOVA secondo gli anni di insegnamento, il tipo di contratto e il numero di altri titoli: chi ha meno esperienza, è precario ed è in possesso di più titoli è più preoccupato rispetto agli altri relativamente al riconoscimento della propria professionalità (variabile indipendente “rapporto di lavoro”: insegnanti precari media 8,83 deviazione standard 1,554; insegnanti in ruolo

media 8,04 deviazione standard 2,406; sig.0,006). La stessa tendenza è applicabile anche al problema della cultura di appartenenza che, anche in questo caso, preoccupa maggiormente chi ha meno esperienza, è più giovane e ha meno stabilità lavorativa (variabile indipendente “anni di esperienza”: fino a 10 anni media 8,02 deviazione standard 2,149; oltre 30 anni media 7,37 deviazione standard 2,417; Bonferroni 1,007;  $p=0,39$ ).

### **Il rapporto con la professione**

<b>IL RAPPORTO CON LA PROFESSIONE</b>	
MEDIA	7,853
MEDIANA	8,400
MODA	9,40
DEVIAZIONE STANDARD	1,802
VARIANZA	3,249

**Tab. 21/a – Statistiche descrittive della variabile aggregata**

#### **“Il rapporto con la professione”**

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEV. STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
LA PERCEZIONE PUBBLICA DELLA PROFESSIONE DOCENTE	8,10	9,00	10	2,272	5,163
LA VALUTAZIONE DA PARTE DELLO STUDENTE	7,85	8,00	10	2,240	5,019
LA PROPRIA VALUTAZIONE ED AUTOVALUTAZIONE	7,84	8,00	8	2,251	5,068
LA GESTIONE DELLA PROPRIA FORMAZIONE CONTINUA	7,83	9,00	10	2,381	5,670
LE CONDIZIONI D'IMPIEGO	7,75	8,00	10	2,455	6,027

**Tab. 21/b – Statistiche descrittive dei singoli item dell'area “Il rapporto con la professione”**

Anche in questa macroarea, tutti gli item hanno ottenuto una media abbastanza alta. Il problema più rilevante è la propria percezione pubblica, quello meno importante le proprie condizioni d'impiego, anche se lo scarto tra le due medie è di appena 0,35 punti. Analizzando la varianza, sembra che i maschi siano più preoccupati rispetto alle femmine sulla propria formazione continua (maschi media 8,50 deviazione standard 2,065; femmine media 7,77 deviazione standard 2,422; sig.0,042) e alla propria valutazione (maschi media 8,15 deviazione standard 2,390; femmine media 7,75 deviazione standard 2,229; sig.0,045). In genere, gli insegnanti più giovani, meno esperti e in possesso di un numero maggiore di titoli sembrano prestare più attenzione a queste cinque questioni rispetto a quelli più anziani con più anni di servizio ma meno formazione

		<b>MEDIA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>ERRORE STD.</b>
GESTIONE DELLA PROPRIA FORMAZIONE	FINO A 10 ANNI DI SERVIZIO	8,27	2,376	,302
	11-20 ANNI DI SERVIZIO	8,09	2,285	,233
	21-30 ANNI DI SERVIZIO	7,47	2,407	,239
	OLTRE 30 ANNI DI SERVIZIO	7,55	2,511	,245
	TOTALE	7,79	2,414	,127
PERCEZIONE PUBBLICA	FINO A 10 ANNI DI SERVIZIO	8,56	1,870	,237
	11-20 ANNI DI SERVIZIO	8,40	1,997	,204
	21-30 ANNI DI SERVIZIO	7,81	2,533	,252
	OLTRE 30 ANNI DI SERVIZIO	7,72	2,444	,238
	TOTALE	8,07	2,287	,120
LE CONDIZIONI D'IMPIEGO	FINO A 10 ANNI DI SERVIZIO	8,50	2,070	,263
	11-20 ANNI DI SERVIZIO	7,69	2,472	,252

	21-30 ANNI DI SERVIZIO	7,68	2,271	,226
	OLTRE 30 ANNI DI SERVIZIO	7,36	2,739	,267
	TOTALE	7,73	2,456	,129
LA VALUTAZIONE D'IMPIEGO	FINO A 10 ANNI DI SERVIZIO	8,48	1,468	,186
	11-20 ANNI DI SERVIZIO	8,17	2,131	,217
	21-30 ANNI DI SERVIZIO	7,60	2,250	,224
	OLTRE 30 ANNI DI SERVIZIO	7,39	2,559	,250
	TOTALE	7,84	2,235	,117
LA VALUTAZIONE DELL'INSEGNANTE	FINO A 10 ANNI DI SERVIZIO	8,48	1,808	,230
	11-20 ANNI DI SERVIZIO	8,03	2,241	,229
	21-30 ANNI DI SERVIZIO	7,61	2,302	,229
	OLTRE 30 ANNI DI SERVIZIO	7,43	2,461	,240
	TOTALE	7,82	2,281	,120

Tab. 21/c – Applicazione di ANOVA per il numero di ulteriori titoli posseduti

### **Il rapporto con la Società della conoscenza**

In media, quest'area problematica ha ottenuto il punteggio più alto rispetto alle altre cinque aree.

<b>IL RAPPORTO CON LA SOCIETA' DELLA CONOSCENZA</b>	
MEDIA	7,923
MEDIANA	8,400
MODA	9,00
DEVIATIONE STANDARD	1,624
VARIANZA	2,638

Tab. 22/a –Statistiche descrittive dell'area "il rapporto con la Società della conoscenza"

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEV. STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
LA DIVERSITA' DEGLI STUDENTI E DEI LORO BISOGNI FORMATIVI	8,38	9,00	10	1,870	3,497
L'AGGIORNAMENTO DEL PROPRIO PROFILO DI COMPETENZE	8,10	9,00	9	1,933	3,735
LA PROGRAMMAZIONE SCOLASTICA, L'ADEGUAMENTO DEI CONTENUTI E DELLE METODOLOGIE	7,84	8,00	9	2,052	4,210
LE ASPETTATIVE DELLA SOCIETA' SULLA SCUOLA E I DOCENTI	7,81	8,00	8	1,952	3,809
L'INTRODUZIONE DI NUOVI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO	7,40	8,00	8	2,150	4,620

**Tab. 22/b – Statistiche descrittive dei singoli item dell'area problematica  
“il rapporto con la Società della conoscenza”**

Le questioni più rilevanti sembrano essere, dalla lettura della media, la diversità degli studenti e l'aggiornamento delle proprie competenze. Sembra invece meno rilevante l'introduzione di nuovi ambienti di apprendimento.

Analizzando la varianza, sembra che:

- i maschi siano meno preoccupati dalla diversità degli studenti (maschi media 8,10 deviazione standard 2,189; femmine media 8,42 deviazione standard 1,815; sig.0,049), dalle aspettative della società (maschi media 7,24 deviazione standard 1,729; femmine media 7,86 deviazione standard 1,930; sig.0,032) e dall'introduzione di nuovi ambienti di apprendimento (maschi media 6,81 deviazione standard 2,250; femmine media 7,37 deviazione standard 2,110; sig.0,016);
- le femmine siano meno interessate all'adeguamento dei contenuti dell'insegnamento (maschi media 8,43 deviazione standard 1,777; femmine media 7,82 deviazione standard 2,016; sig.0,048), e delle proprie competenze alla società attuale (maschi media 8,29 deviazione standard 2,077; femmine media 8,03 deviazione standard 1,853; sig.0,049);
- la fascia d'età tra i 30 e i 40 anni sia la più oppressa da tali problemi, a cui attribuiscono le medie più alte (vedi tabella 22/c);

- gli insegnanti con meno anni di esperienza e i contratti più precari siano maggiormente preoccupati relativamente alle aspettative della società (fino a 10 anni media 8,33 deviazione standard 8,414; oltre 30 anni media 7,65 deviazione standard 2,066; Bonferroni=1,028;  $p=0,12$ ) e all'adeguamento dei contenuti dell'insegnamento e delle proprie competenze (fino a 10 anni media 8,38 deviazione standard 1,736; oltre 30 anni media 7,35 deviazione standard 2,267; Bonferroni=1,028;  $p=0,001$ ).

		<b>MEDIA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>ERRORE STD.</b>
L'ADEGUAMENTO DEI CONTENUTI	FINO A 30 ANNI	8,27	2,576	,665
	31-40 ANNI	8,01	1,789	,194
	41-50 ANNI	8,03	1,802	,161
	OLTRE 50 ANNI	7,52	2,202	,185
	TOTALE	7,84	2,005	,105
L'AGGIORNAMENTO DELLE COMPETENZE	FINO A 30 ANNI	8,33	2,160	,558
	31-40 ANNI	8,39	1,663	,180
	41-50 ANNI	8,26	1,744	,155
	OLTRE 50 ANNI	7,83	2,021	,170
	TOTALE	8,13	1,864	,097
LA DIVERSITA' DEGLI STUDENTI	FINO A 30 ANNI	8,40	1,724	,445
	31-40 ANNI	8,58	1,782	,193
	41-50 ANNI	8,51	1,715	,153
	OLTRE 50 ANNI	8,23	1,970	,165
	TOTALE	8,41	1,832	,095
LE ASPETTATIVE DELLA SOCIETA'	FINO A 30 ANNI	7,93	1,335	,345
	31-40 ANNI	8,15	1,829	,198
	41-50 ANNI	7,99	1,741	,155
	OLTRE 50 ANNI	7,46	2,153	,181
	TOTALE	7,82	1,932	,101
I NUOVI AMBIENTI APPRENDIMENTO	FINO A 30 ANNI	7,20	2,757	,712
	31-40 ANNI	7,95	2,005	,218
	41-50 ANNI	7,33	2,067	,184
	OLTRE 50 ANNI	7,23	2,146	,180

		<b>MEDIA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>ERRORE STD.</b>
L'ADEGUAMENTO DEI CONTENUTI	FINO A 30 ANNI	8,27	2,576	,665
	31-40 ANNI	8,01	1,789	,194
	41-50 ANNI	8,03	1,802	,161
	OLTRE 50 ANNI	7,52	2,202	,185
	TOTALE	7,84	2,005	,105
L'AGGIORNAMENTO DELLE COMPETENZE	FINO A 30 ANNI	8,33	2,160	,558
	31-40 ANNI	8,39	1,663	,180
	41-50 ANNI	8,26	1,744	,155
	OLTRE 50 ANNI	7,83	2,021	,170
	TOTALE	8,13	1,864	,097
LA DIVERSITA' DEGLI STUDENTI	FINO A 30 ANNI	8,40	1,724	,445
	31-40 ANNI	8,58	1,782	,193
	41-50 ANNI	8,51	1,715	,153
	OLTRE 50 ANNI	8,23	1,970	,165
	TOTALE	8,41	1,832	,095
LE ASPETTATIVE DELLA SOCIETA'	FINO A 30 ANNI	7,93	1,335	,345
	31-40 ANNI	8,15	1,829	,198
	41-50 ANNI	7,99	1,741	,155
	OLTRE 50 ANNI	7,46	2,153	,181
	TOTALE	7,82	1,932	,101
I NUOVI AMBIENTI APPRENDIMENTO	FINO A 30 ANNI	7,20	2,757	,712
	31-40 ANNI	7,95	2,005	,218
	41-50 ANNI	7,33	2,067	,184
	OLTRE 50 ANNI	7,23	2,146	,180
	TOTALE	7,43	2,126	,111

## 2.4 – Analisi dei dati della Sezione “Formazione” del questionario.

L’analisi di questa sezione del questionario prevede la descrizione delle risposte date alle domande 13, 14, 15, 16, 17 e 18 del questionario. Esse riguardano diversi aspetti relativi a:

- la formazione ricevuta;
- la formazione desiderata.

### Aspetti che stimolano maggiormente l’insegnante ad intraprendere percorsi di formazione.

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
LA VITA IN CLASSE	8,75	9,00	10	1,632	2,662
LA DIVERSITA' DEGLI STUDENTI	8,61	9,00	10	1,682	2,828
L'AGGIORNAMENTO DELLE COMPETENZE	8,50	9,00	10	1,706	2,912
LA VALUTAZIONE DEGLI STUDENTI	8,30	9,00	10	1,732	3,001
LA PROGRAMMAZIONE	8,28	9,00	10	1,808	3,269
L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA ATTIVA	7,63	8,00	8	2,066	4,270
LE NUOVE TECNOLOGIE	7,57	8,00	8	1,935	3,744
LE ASPETTATIVE DELLA SOCIETA'	7,35	8,00	8	2,068	4,275
L'EDUCAZIONE AMBIENTALE	7,34	8,00	8	2,105	4,432
IL LAVORO CON I COLLEGHI	7,26	8,00	10	2,360	5,571
IL RAPPORTO CON I GENITORI	7,04	8,00	8	2,166	4,690
LA PROPRIA CONDIZIONE PROFESSIONALE	6,99	8,00	10	2,517	6,335
LE LINGUE STRANIERE	6,90	7,00	8	2,474	6,120
L'EDUCAZIONE RELIGIOSA	5,41	6,00	1	2,942	8,657

**Tab. 23 - Aspetti che stimolano maggiormente l’insegnante ad intraprendere percorsi di formazione.**

L’analisi dei dati ricavati nella domanda 13 rispecchia quanto emerso in precedenza. Riprendendo le aree problematiche individuate nella domanda 12, è stato chiesto agli insegnanti quanto tali problemi li motivano alla formazione. In alcuni casi è stata ripresa



la macroarea (il lavoro con i colleghi, la vita quotidiana in classe), in altri casi i singoli item.

I cinque aspetti ritenuti in media più stimolanti hanno presentano valori compresi tra l'8,75 (la vita in classe) e l'8,28 (la programmazione), con una moda di 10 e una deviazione standard compresa tra l'1,6 e l'1,8.

Gli aspetti meno motivanti sono l'educazione religiosa (5,41), le lingue straniere (6,90) e la propria condizione professionale (6,99). In questo caso la varianza è molto alta.

Analizzando la varianza, sono emerse queste linee generali:

- i maschi sono più interessati a percorsi di formazione inerenti al lavoro di gruppo (maschi media 7,48 deviazione standard 1,569; femmine media 7,20 deviazione standard 1,569; sig. 0,032) e alle nuove tecnologie (maschi media 7,95 deviazione standard 1,564; femmine media 7,52 deviazione standard 1,935; sig. 0,018);
- le femmine sembrano maggiormente interessate a formarsi sulla gestione della quotidianità nella classe (maschi media 7,95 deviazione standard 1,658; femmine media 8,81 deviazione standard 1,651; sig. 0,049), delle diversità tra alunni (maschi media 8,19 deviazione standard 1,806; femmine media 8,61 deviazione standard 1,726; sig. 0,042) e il rapporto con i genitori (maschi media 6,71 deviazione standard 2,077; femmine media 7,40 deviazione standard 2,180; sig. 0,042);
- non si riscontrano differenze significative per classi d'età a parte per quanto riguarda le lingue straniere. Sembra, infatti, che gli insegnanti più giovani siano maggiormente attratti alla formazione a tal riguardo rispetto a quelli più anziani (fino a 30 anni media 7,67 deviazione standard 2,059; oltre 50 anni media 6,31 deviazione standard 2,623;  $p=0,005$ );
- gli insegnanti meno esperti sono più interessati a formarsi, oltre che nelle lingue straniere, nell'educazione religiosa (fino a 10 anni media 6,62 deviazione standard 2,637; oltre 30 anni media 5,03 deviazione standard 3,124; Bonferroni=1,617  $p=0,003$ ) e sulla propria condizione professionale (fino a 10 anni media 7,95 deviazione standard 2,174; oltre 30 anni media 6,90 deviazione standard 2,618; Bonferroni=1,259;  $p=0,012$ ) oltre che sulle lingue;

- chi è in possesso di meno titoli è più interessato a formarsi relativamente al lavoro con i colleghi (nessun titolo media 7,28 deviazione standard 2,382; oltre 2 titoli media 5,13 deviazione standard 3,563; Bonferroni 2,913;  $p=0,024$ ) e alla programmazione (nessun titolo media 8,27 deviazione standard 1,814; oltre 2 titoli media 6,88 deviazione standard 2,532; Bonferroni 2,163;  $p=0,023$ ) rispetto a chi ha più titoli;
- rispetto agli insegnanti di ruolo, i precari sono più attratti a formarsi nell'educazione religiosa (insegnanti precari media 6,61 deviazione standard 2,490; insegnanti in ruolo media 5,16 deviazione standard 2,946; sig.= 0,036)
- e circa le aspettative della società (insegnanti precari media 7,70 deviazione standard 1,685; insegnanti in ruolo media 7,31 deviazione standard 2,139; sig.= 0,049), mentre sono meno interessati alla programmazione (insegnanti precari media 7,80 deviazione standard 2,286; insegnanti in ruolo media 8,37 deviazione standard 1,712; sig.= 0,011)

### **Modalità di formazione ricevuta più utili per lo sviluppo delle competenze professionali**

La domanda 14 ha richiesto agli insegnanti di dare una valutazione circa la formazione ricevuta relativamente all'utilità per il proprio sviluppo professionale.

È stato considerato un ampio spettro di attività formative, non solo strettamente legate al rilascio di un titolo o alla frequenza di un corso, ma anche alla pratica e all'esperienza quotidiana.

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
ESPERIENZA IN CLASSE	9,53	10,00	10	1,069	1,143
FORMAZIONE IN SERVIZIO	9,13	10,00	10	1,461	2,134
AUTOFORMAZIONE	8,90	9,00	10	1,398	1,953
CONFRONTO CON I COLLEGHI	8,37	9,00	10	1,745	3,045
SPERIMENTAZIONE	7,48	8,00	9	2,210	4,883
CORSI ISTITUZIONALI	7,42	8,00	8	2,051	4,207
VALUTAZIONE DA PARTE DEGLI STUDENTI	7,29	8,00	8	2,105	4,429
CORSI NON ISTITUZIONALI	7,03	8,00	8	2,361	5,577
USO DELLE NUOVE TECNOLOGIE	6,93	7,50	8	2,406	5,791

FORMAZIONE DI BASE	6,54	7,00	8	2,597	6,745
--------------------	------	------	---	-------	-------

**Tab. 24 – Attività formative che hanno aiutato maggiormente lo sviluppo professionale dell'insegnante.**

Dall'analisi dei dati emerge che è la pratica professionale la modalità di formazione preferita (esperienza in classe, confronto con i colleghi, sperimentazione), assieme alla formazione in servizio e all'autoformazione. La formazione di base, invece, non sembra essere di grande aiuto agli insegnanti.

Anche in questo caso, per alcuni item la varianza è molto alta. Si deve per questo specificare che:

- non sono emerse particolari differenze tra maschi e femmine;
- chi ha meno di 30 anni attribuisce molta più importanza alla formazione di base (fino a 30 anni media 8,29 deviazione standard 1,978, oltre 50 anni media 6,04 deviazione standard 2,671, Bonferroni=2,250,  $p=0,0001$ ) alla formazione tramite l'uso del computer e di internet (fino a 30 anni media 8,14 deviazione standard 1,460, oltre 50 anni media 6,33 deviazione standard 2,430, Bonferroni=1,812,  $p=0,0001$ ) e al confronto con i colleghi (fino a 30 anni media 8,79 deviazione standard 1,188, oltre 50 anni media 8,09 deviazione standard 1,610, Bonferroni=0,692,  $p=0,034$ ) rispetto a chi è più anziano;
- chi ha meno esperienza attribuisce più importanza alla formazione di base (fino a 10 anni media 8,5 deviazione standard 1,839, oltre 30 anni media 6,00 deviazione standard 2,804, Bonferroni=2,092,  $p=0,0001$ ), all'utilizzo del computer e di internet (fino a 10 anni media 8,28 deviazione standard 1,824, oltre 30 anni media 6,03 deviazione standard 2,638, Bonferroni=2,247,  $p=0,0001$ ), al confronto con i colleghi (fino a 10 anni media 8,76 deviazione standard 1,559, oltre 30 anni media 8,05 deviazione standard 1,765, Bonferroni=0,711,  $p=0,053$ ), alla valutazione da parte dello studente (fino a 10 anni media 7,81 deviazione standard 1,969, oltre 30 anni media 6,99 deviazione standard 2,262, Bonferroni=0,692,  $p=0,091$ ), e alla sperimentazione (fino a 10 anni media 8,24 deviazione standard 1,636, oltre 30 anni media 7,26 deviazione standard 2,405, Bonferroni=0,982,  $p=0,047$ );
- chi ha più titoli dà più importanza alla formazione di base (oltre 2 titoli media 7,63 deviazione standard 2,446) e meno alla formazione in servizio (oltre 2 titoli media 7,50 deviazione standard 2,976)

- i precari, rispetto agli insegnanti di ruolo, danno più importanza alla formazione di base (insegnanti precari media 7,48 deviazione standard 2,215, insegnanti in ruolo media 6,41 deviazione standard 2,615, sig.=0,034) ed alla sperimentazione (insegnanti precari media 7,95 deviazione standard 1,628, insegnanti in ruolo media 7,46 deviazione standard 2,245, sig.=0,010)

### **Aspetti della formazione**

La domanda 15 indaga quanto sono importanti gli aspetti organizzativi e contenutistici della formazione.

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
COINVOLGIMENTO MOTIVAZIONALE	9,22	10,00	10	1,139	1,298
TRASFERIBILITA' DELLE CONOSCENZE	9,16	10,00	10	1,213	1,472
STIMOLO ALL'APPROFONDIMENTO	8,83	9,00	10	1,301	1,692
TRASMISSIONE DI BUONE PRATICHE	8,58	9,00	10	1,457	2,124
INNOVAZIONE	8,45	9,00	9	1,513	2,290
EFFICACIA DEI MATERIALI	8,41	9,00	9	1,549	2,398
ADEGUATEZZA DEI RELATORI	8,20	9,00	9	1,733	3,002
ASPETTI ORGANIZZATIVI	8,03	8,00	9	1,702	2,896
TEMPI DI REALIZZAZIONE	8,01	8,00	9	1,757	3,087

**Tab. 25 – Aspetti importanti della formazione.**

Leggendo le medie aritmetiche e la moda, sembra che per gli insegnanti sia molto importante la spinta motivazionale che trasmette un percorso formativo e la trasferibilità delle pratiche e delle conoscenze affrontate. Sembrano invece meno importanti gli aspetti organizzativi dei percorsi, i tempi di realizzazione e i relatori.

Si riscontra inoltre che:

- le femmine preferiscono, rispetto ai maschi, corsi che offrano buone pratiche da mettere in atto (maschi media 8,45 deviazione standard 0,999, femmine media 8,59 deviazione standard 1,447, sig.=0,029) e che spingano all'approfondimento

dei contenuti proposti (maschi media 8,20 deviazione standard 1,908, femmine media 8,87 deviazione standard 1,265, sig.=0,015)

- vi è una proporzione indiretta tra l'età dei rispondenti e la maggior parte degli item proposti; infatti, più anziani sono gli insegnanti, meno gli aspetti della formazione risultano importanti (vedi tabella 25/a);
- gli insegnanti con meno esperienza sono molto interessati ai materiali forniti dal corso (fino a 10 anni media 8,87 deviazione standard 1,033, oltre 30 anni media 8,12 deviazione standard 1,950, sig.=0,029, Bonferroni=0,745 p=0,028) e alla sua organizzazione (fino a 10 anni media 8,45 deviazione standard 1,470, oltre 30 anni media 7,65 deviazione standard 2,052, sig.=0,029, Bonferroni=0,804, p=0,018), compresa la tempistica
- non vi sono varianze significative secondo il numero di altri titoli posseduti e il tipo di contratto lavorativo.

		<b>MEDIA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>ERRORE STD.</b>
F-BUONE PRATICHE	FINO A 30 ANNI	8,47	1,407	,363
	31-40 ANNI	8,90	1,428	,160
	41-50 ANNI	8,58	1,395	,123
	OLTRE 50 ANNI	8,42	1,438	,123
	TOTALE	8,58	1,425	,075
F-MOTIVAZIONE	FINO A 30 ANNI	9,47	,834	,215
	31-40 ANNI	9,40	1,038	,116
	41-50 ANNI	9,34	,998	,088
	OLTRE 50 ANNI	9,03	1,306	,112
	TOTALE	9,24	1,136	,060
F-TRASFERIBILITA' CONOSCENZE	FINO A 30 ANNI	9,33	,724	,187
	31-40 ANNI	9,28	1,312	,147
	41-50 ANNI	9,22	1,216	,108
	OLTRE 50 ANNI	9,04	1,206	,103
	TOTALE	9,17	1,218	,064

F-STIMOLO AD APPROFONDIRE	FINO A 30 ANNI	8,73	1,534	,396
	31-40 ANNI	8,90	1,218	,136
	41-50 ANNI	8,79	1,384	,122
	OLTRE 50 ANNI	8,82	1,277	,109
	TOTALE	8,82	1,310	,069
F-INNOVAZIONE	FINO A 30 ANNI	8,47	1,552	,401
	31-40 ANNI	8,59	1,515	,169
	41-50 ANNI	8,41	1,460	,129
	OLTRE 50 ANNI	8,34	1,624	,139
	TOTALE	8,43	1,537	,081
F-EFFICACIA MATERIALI	FINO A 30 ANNI	9,07	1,033	,267
	31-40 ANNI	8,76	1,105	,124
	41-50 ANNI	8,42	1,530	,135
	OLTRE 50 ANNI	8,15	1,776	,152
	TOTALE	8,42	1,551	,082
F-ADEGUATEZZA RELATORI	FINO A 30 ANNI	8,87	1,246	,322
	31-40 ANNI	8,45	1,475	,165
	41-50 ANNI	8,21	1,821	,161
	OLTRE 50 ANNI	8,01	1,831	,156
	TOTALE	8,22	1,740	,092
F-ASPETTI ORGANIZZATIVI	FINO A 30 ANNI	8,53	1,598	,413
	31-40 ANNI	8,39	1,419	,159
	41-50 ANNI	8,08	1,545	,137
	OLTRE 50 ANNI	7,69	1,954	,167
	TOTALE	8,02	1,708	,090
F-TEMPI	FINO A 30 ANNI	8,73	1,335	,345
	31-40 ANNI	8,39	1,382	,155
	41-50 ANNI	8,13	1,582	,140

	OLTRE 50 ANNI	7,59	2,074	,177
	TOTALE	8,01	1,769	,093

Tab. 25 c- Applicazione di ANOVA per classi d'età

### Contenuti della formazione

La domanda numero 16 chiedeva agli insegnanti quanto erano importanti alcune tematiche nella formazione in servizio.

	MEDIA	MEDIANA	MODA	DEVIAZIONE STD.	VARIANZA
METODI	9,20	10,00	10	1,164	1,355
ABILITA' SOCIO-AFFETTIVE	9,15	10,00	10	1,161	1,349
APPROFONDIMENTI DISCIPLINARI	8,74	9,00	10	1,433	2,055
VALUTAZIONE DELLO STUDENTE	8,39	9,00	9	1,436	2,061
PROGRAMMAZIONE	8,28	9,00	9	1,475	2,175
DIFFERENZE TRA GLI STUDENTI	8,23	9,00	9	1,680	2,823
TECNOLOGIE	7,52	8,00	8	1,957	3,830
LINGUE STRANIERE	7,62	8,00	9	2,122	4,504

Tab. 26 – Contenuti della formazione.

Le metodologie didattiche e le abilità relazionali socio-affettive sono i contenuti della formazione che gli insegnanti in servizio del gruppo GIVe preferiscono, mentre risultano meno importanti i corsi relativi all'utilizzo delle nuove tecnologie e all'apprendimento delle lingue straniere.

Applicando ANOVA, inoltre, si può notare che:

- le femmine prediligono più dei maschi i corsi per l'approfondimento di metodologie didattiche (maschi media 8,67 deviazione standard 1,354, femmine media 9,23 deviazione standard 1,149, sig.=0,056)
- gli insegnanti più giovani, con meno esperienza e un contratto precario sono più interessati all'approfondimento dell'utilizzo delle nuove tecnologie (fino a 30 anni media 7,94 deviazione standard 1,914, oltre 30 anni media 7,07 deviazione standard 2,077, Bonferroni=1,070, p=0,001), e delle lingue straniere rispetto ai

più anziani (fino a 30 anni media 8,50 deviazione standard 1,265, oltre 30 anni media 7,21 deviazione standard 2,268, Bonferroni=1,290, p=0,007)

- gli insegnanti con meno titoli di studio sono più interessati ad approfondire la programmazione rispetto a chi ha più titoli (nessun titolo media 8,36 deviazione standard 1,3, oltre 2 titoli media 7,13 deviazione standard 2,748, Bonferroni=1,236, p=0,073)

### **Enti propositori della formazione**

La domanda 17 chiede agli insegnanti quali enti propositori preferirebbero per la loro formazione.

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
IL SINGOLO ISTITUTO	7,37	8,00	8	2,339	5,469
LE RETI DI ISTITUTI	7,20	8,00	8	2,514	6,318
LE UNIVERSITA'	6,40	7,00	8	2,930	8,587
GLI ENTI LOCALI	5,78	6,00	8	2,897	8,390
I MINISTERI	5,35	6,00	1	2,774	7,695

**Tab. 27 – Enti propositori della formazione**

Come si nota dalle medie dei punteggi attribuiti, sono i singoli istituti e le reti di istituti ad essere favoriti, mentre hanno ottenuti scarsi punteggi i ministeri, addirittura con moda 1, e gli enti locali, entrambi sotto il 6,00.

Si può notare inoltre che:

- rispetto alle femmine, i maschi attribuiscono punteggi più alti al singolo istituto e più bassi ai ministeri (singolo istituto maschi media 8 deviazione standard 1,376, femmine media 7,28 deviazione standard 2,410, sig.=0,011; ministeri maschi media 4,95 deviazione standard 2,892, femmine media 5,32, deviazione standard 2,745, sig.=0,042)
- gli insegnanti più giovani, con meno esperienza e contratti precari danno più fiducia a tutti gli enti propositori della formazione rispetto ai più anziani, con più esperienza e di ruolo (vedi tabella 27/a);



- gli insegnanti in possesso di laurea rispetto agli altri insegnanti danno più fiducia alle università (con laurea media 7,88 deviazione standard 2,251; senza laurea 5,76 deviazione standard 2,992, sig.= 0,001) e alle reti di istituti (con laurea media 8,15 deviazione standard 1,434; senza laurea media 7,14 deviazione standard 2,614, sig.= 0,096).

		<b>MEDIA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>ERRORE STD.</b>
F-MINISTERI	FINO A 30 ANNI	6,07	2,890	,746
	31-40 ANNI	6,30	2,463	,270
	41-50 ANNI	5,33	2,742	,247
	OLTRE 50 ANNI	4,56	2,706	,235
	TOTALE	5,30	2,746	,146
F-UNIVERSITA'	FINO A 30 ANNI	8,00	2,330	,602
	31-40 ANNI	7,08	2,567	,282
	41-50 ANNI	6,10	2,921	,263
	OLTRE 50 ANNI	5,80	3,096	,268
	TOTALE	6,30	2,942	,156
F-SINGOLO ISTITUTO	FINO A 30 ANNI	8,33	1,291	,333
	31-40 ANNI	7,34	2,149	,236
	41-50 ANNI	7,50	2,414	,218
	OLTRE 50 ANNI	7,05	2,530	,219
	TOTALE	7,33	2,372	,126
F-RETI DI ISTITUTO	FINO A 30 ANNI	7,93	1,751	,452
	31-40 ANNI	7,35	2,172	,238
	41-50 ANNI	7,24	2,661	,240
	OLTRE 50 ANNI	6,83	2,709	,235
	TOTALE	7,14	2,547	,135
F-ENTI LOCALI	FINO A 30 ANNI	6,67	2,743	,708
	31-40 ANNI	6,22	2,455	,269
	41-50 ANNI	5,92	2,882	,260
	OLTRE 50 ANNI	5,05	3,022	,262
	TOTALE	5,69	2,875	,153

**Tab. 27/a – Applicazione di ANOVA per età**

### **Metodi della formaizione in servizio**

L'ultima domanda, la numero 18, chiede quali metodi sono favoriti nella formazione in servizio.

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
LEZIONI FRONTALI	8,27	9,00	10	1,876	3,521
LABORATORI CON TUTORSHIP	7,21	8,00	9	2,557	6,536
USO DI INTERNET E DELLE NUOVE TECNOLOGIE	7,14	8,00	8	2,342	5,484
MODALITA' BLENDED	6,57	7,00	8	2,507	6,285
FORMAZIONE A DISTANZA	5,19	5,00	5	2,638	6,960

**Tab. 28 – Modalità della formazione in servizio**

Appare evidente che la fomazione a distanza o mista non è tra le favorite dei docenti, che ancora preferiscono le lezioni frontali a queste modalità innovative.

Si evidenzia inoltre che:

- non ci sono differenze significative tra maschi e femmine;
- gli insegnanti più giovani e con meno esperienza attribuiscono rispetto ai docenti più anziani punteggi più alti alle modalità di formazione a distanza ( variabile indipendente “anni di servizio” fino a 10 anni media 6,08 deviazione standard 2,824, oltre 30 anni media 4,88 deviazione standard 2,545, Bonferroni= 1,202,  $p=0,014$ ) e mista ( variabile indipendente “anni di servizio” fino a 10 anni media 6,87 deviazione standard 2,266, oltre 30 anni media 6,19 deviazione standard 2,529, Bonferroni=0,975,  $p=0,042$ )
- la formazione a distanza ha ottenuto punteggi più alti da chi è in possesso di più titoli (nessun titolo media 4,92 deviazione standard 2,648, oltre 2 titoli media 6,50 deviazione standard 3,162, Bonferroni=1,522,  $p=0,018$ ).

### 3 – Analisi Del gruppo GILI

#### 3.1 – Caratteristiche del gruppo di riferimento

Il gruppo GILI è composto di 172 insegnanti in servizio nella provincia di Llieda, in Catalunya. In questo caso non ci sono insegnanti generici, poichè ognuno è specialista in un determinato ambito (lingua catalana o castigliana, scienze, lingua straniera, arte, educazione fisica, religione).

Anche per il gruppo GILI, le frequenze sul genere e l'età degli insegnanti confermano quanto indicati nei rapporti internazionali: gli insegnanti sono soprattutto femmine di età superiore ai 40 anni.

GENERE		
	FREQUENZE	PERCENTUALI
MASCHIO	36	20,9 %
FEMMINA	134	77,9 %
NON RISPONDE	2	1,32%
Totale	172	100,0 %

Tab. 29 – Genere dei rispondenti del gruppo GILI

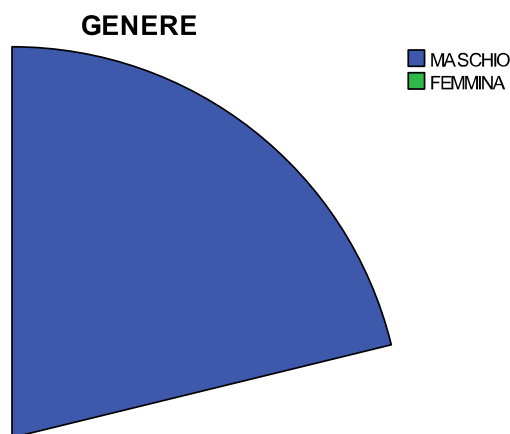
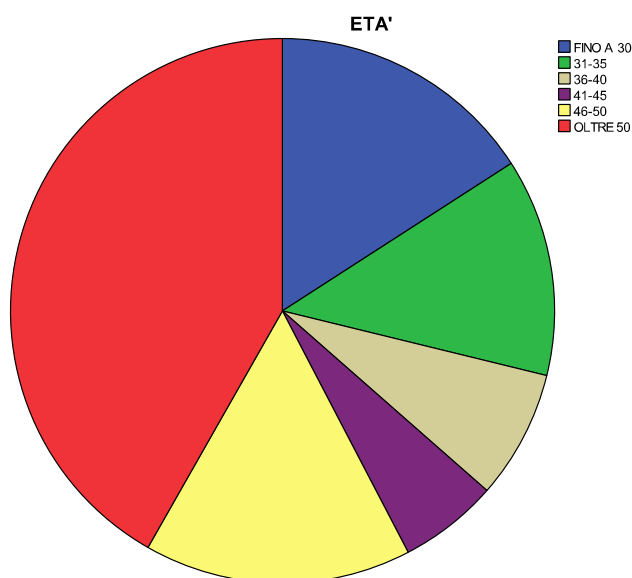


Grafico 5 – Genere dei rispondenti del gruppo GILI

ETA'		
	FREQUENZE	PERCENTUALI
FINO A 30	27	15,90%

30-40	35	20,0%
40-50	37	22,0%
OLTRE 50	71	40,9%
NON RISPONDE	2	1,2%
TOTALE	172	100,0 %

**Tab. 30– Et  dei rispondenti del gruppo GILI**



**Grafico 6 – Et  dei rispondenti del gruppo GILI**

Dall'analisi emerge che circa il 65% degli insegnanti maschi hanno pi  di 40 anni, come il 60% delle femmine. Si tratta di un dato molto simile a quello del gruppo GIVE.

Per quanto riguarda la formazione ricevuta, circa il 77% degli insegnanti intervistati   in possesso di un diploma equiparrabile al nostro magistrale e l'11,6% di un diploma specifico per l'insegnamento di determinate materie (inglese, musica, educazione fisica). Il rimanente 11,5% circa degli intervistati   in possesso di un diploma nelle scienze dell'educazione (1,2%), nelle scienze sociali (0,6%) o altro non specificato.

Per quanto riguarda il possesso di ulteriori titoli di studio oltre al diploma, il 56,5% dichiara di non possederne alcuno. Il 35,3%, invece, dichiara invece di possedere almeno un titolo e il 28,5% di possedere una laurea.

Tra chi possiede una laurea, circa il 41% ha una laurea triennale o magistrale in psicopedagogia; il 16,5% ha una laurea in materie letterarie, il 13,8% ha una laurea in pedagogia, l'11% ha una laurea in comunicazione e l'8,3% ha una laurea in psicologia.

Per quanto riguarda gli anni di insegnamento, il 30% circa lavora da meno di 10 anni, mentre il 55% circa lavora da oltre vent'anni come insegnante. Anche questo dato conferma la tendenza circa l'invecchiamento della popolazione docente.

	FREQUENZA	PERCENTUALE VALIDA	PERCENTUALE CUMULATA
<b>FINO A 10</b>	51	30,0	70,0
<b>10-20</b>	26	15,3	15,3
<b>20-30</b>	51	30,0	100,0
<b>OLTRE 30</b>	42	24,7	40,0
<b>TOTALE</b>	170	100,0	

**Tab 3**

Incrociando i dati relativi al numero di titoli posseduti e agli anni di esperienza come insegnante nella scuola, è emerso anche in questo caso che gli insegnanti con meno esperienza sono in possesso di più titoli. Infatti, in media in qualsiasi classe d'esperienza circa il 36% degli insegnanti possiede almeno un titolo. Invece, tra chi ha fino a dieci anni di esperienza come insegnante circa il 12% è in possesso di due titoli, contro il 7% di chi lavora da oltre trent'anni.

		NUMERO DI ALTRI TITOLI				TOTALE
		0	1	2	4	
ANNI DI ESPERIENZA	1,00	54%	34%	12%	0%	100%
	2,00	58%	34%	4%	4%	100%
	3,00	59%	35%	6%	0%	
	4,00	55%	38%	7%	0%	42

**Tab 4**

### 3.2 – Analisi dei dati della sezione “Competenze” del questionario

Il questionario proposto al gruppo GILL era identico a quello proposto per il gruppo GIVe.

La prima sezione comprende le domande 10 e 11, circa la professionalità e le competenze dell’insegnante.

	<b>MEDIA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
PROFESSIONISTA	9,44	10	1,061	1,125
PROFESSIONISTA RIFLESSIVO	9,20	10	1,080	1,167
PERSONA SOCIALMENTE IMPEGNATA	9,08	10	1,305	1,704
RICERCATORE	7,39	8	1,899	3,605
INTELLETTUALE	6,48	8	2,146	4,603
TECNICO	6,05	8	2,529	6,395
IMPIEGATO	5,25	5	3,029	9,174
FUNZIONARIO	4,96	1	3,039	9,236

**Tab. 33 – Statistiche descrittive relative alla domanda 10 del gruppo GILL**

Rispondendo alla domanda 10, i rispondenti convergono sul fatto che l’insegnante sia un professionista (media 9,44), in primis, ma, anche in questo caso, si tratta di un professionista “riflessivo” (media 9,20). Le due definizioni, infatti, hanno ricevuto punteggi molto alti e molto simili, con uno scarto nella media di 0,24 punti. È da notare che ha ottenuto un punteggio molto alto anche l’idea di insegnante come persona socialmente impegnata (media 9,08), mentre l’insegnante-ricercatore è al quarto posto della graduatoria, con uno scarto molto ampio di 1,69 punti.

Come nel gruppo GIVe, a mano a mano che si scende nella graduatoria, emerge una certa tendenza della varianza e della deviazione standard ad aumentare, confermando che le idee di insegnante che hanno ottenuto i punteggi più alti siano anche le più condivise tra i rispondenti. Anche la moda e la mediana sono indici di questa idea.

Per testare la significatività nelle differenze tra i gruppi sono state applicate le procedure di analisi dei dati *t di student* e ANOVA.

Assumendo come variabile indipendente il genere, non sono state rilevate differenze significative riguardo la domanda 10: anche in questo caso, insegnanti maschi e insegnanti femmine tendenzialmente la pensano allo stesso modo circa l'idea di insegnante. Vi sono però due *item* che presentano una differenza degna di nota tra maschi e femmine: sono l'idea di insegnante-professionista ( $p=0,059$ ) e l'idea di insegnante-impiegato ( $p=0,044$ ). Nel primo caso, i maschi attribuiscono punteggi significativamente più alti; nel secondo caso, significativamente più bassi.

	GENERE	N	MEDIA	DEVIAZIONE STD.	ERRORE STD. MEDIA
PROFESSIONISTA	MASCHIO	29	9,62	,728	,135
	FEMMINA	118	9,35	1,187	,109
RICERCATORE	MASCHIO	29	7,55	1,863	,346
	FEMMINA	118	7,38	1,876	,173
PROFESSIONISTA RIFLESSIVO	MASCHIO	29	9,24	,951	,177
	FEMMINA	118	9,19	1,124	,104
TECNICO	MASCHIO	29	6,48	2,654	,493
	FEMMINA	118	5,94	2,492	,229
IMPIEGATO	MASCHIO	29	4,79	2,691	,500
	FEMMINA	118	5,32	3,107	,286
INTELLETTUALE	MASCHIO	29	6,59	2,079	,386
	FEMMINA	118	6,49	2,233	,206
FUNZIONARIO	MASCHIO	29	5,03	3,065	,569
	FEMMINA	118	4,93	3,074	,283
PERSONA SOCIALMENTE IMPEGNATA	MASCHIO	29	9,03	1,180	,219
	FEMMINA	118	9,13	1,271	,117

**Tab 34 – Applicazione del test T di student**

Applicando ANOVA, non sono emerse differenze significative per quanto riguarda le variabili indipendenti “età”, “anni di insegnamento”, “tipo di contratto” e “tipo di scuola”. Invece, considerando la variabile “numero di altri titoli”, è emerso che: chi è in possesso di almeno un titolo oltre il diploma attribuisce punteggi più alti all'idea di insegnante come “professionista” rispetto a chi non ha alcun titolo (media nessun titolo= 9,2 deviazione standard 1,259; media un titolo 9,7 dev. Standard 0,676;  $p=0,032$ ). Lo stesso avviene per l'idea di insegnante come “riflessivo” (media nessun

titolo 9,99 deviazione standard 1,171; media un titolo 9,47 deviazione standard 0,838;  $p=0,018$ );).

Rispondendo alla domanda 11, circa le competenze dell'insegnante, le medie dei punteggi sono molto vicine tra loro, tanto che lo scarto tra quella col punteggio più alto e quella col punteggio più basso è di 1,09 punti.

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
PROGRESSO NEI LEARNERS	9,19	9	10	1,071	1,146
CREARE CLIMA FAVOREVOLE	9,18	9	10	,954	,910
STRATEGIE INSEGNAMENTO/APPR ENDIMENTO	9,15	9	10	1,063	1,129
RISPOSTA BISOGNI ALLIEVI	9,15	9	10	1,007	1,014
AUTORIFLESSIONE	9,01	9	10	1,076	1,159
PROBLEM SOLVING DI GRUPPO	8,99	8	10	1,063	1,130
COMUNICARE EFFICACEMENTE	8,96	8	10	,984	,969
ADEGUARE CURRICULUM	8,91	8	10	1,555	2,417
VALUTARE	8,89	8	10	1,120	1,255
MIGLIORARE AMBIENTE APPRENDIMENTO	8,81	8	9	1,237	1,529
AGGIORNAMENTO CONTINUO	8,74	8	9	1,362	1,856
DISCIPLINA	8,74	8	10	1,512	2,286
ORIENTAMENTO GENITORI E ALLIEVI	8,60	8	10	1,359	1,847
GESTIONE TEMPO	8,33	8	9	1,340	1,796
E-LEARNING	8,10	8	8	1,431	2,047

**Tab 35- Statistiche descrittive della domanda 11**



Applicando ANOVA e *T di student* è emerso che i maschi attribuiscono un punteggio significativamente più alto alla competenza “impegno per creare progresso negli allievi” (maschi media 9,32, deviazione standard 0,723; femmine media 9,20, deviazione standard 1,130;  $p=0,034$ ); e alla competenza circa la capacità di comunicare efficacemente (maschi media 9,04, deviazione standard 0,838; femmine media 8,98, deviazione standard 1,005;  $p=0,058$ ). Inserendo come variabile indipendente l’età dei rispondenti è emerso che:

- nei punteggi attribuiti alla competenza circa il possesso di adeguate strategie di insegnamento e apprendimento è emerso che chi ha meno di 30 anni pone punteggi più alti rispetto a chi ne ha più di 50 (media fino a 30 anni 9,56, deviazione standard 0,751; media oltre 50 anni 8,90 deviazione standard 1,250  $p=0,030$ ); applicando Bonferroni emerge che vi sono differenze significative tra il primo e il quarto gruppo ( $p=0,657$ );
- nei punteggi attribuiti alla competenza circa la gestione del tempo vi è una differenza variabile tra classi d’età (media fino a 30 anni 9,11 deviazione standard 1,086; media 31-40 anni 7,91 deviazione standard 1,401; media 41-50 anni 8,19 deviazione standard 1,330; media oltre 50 anni 8,31 deviazione standard 1,314;  $p=0,004$ ); applicando Bonferroni emergono differenze tra il primo e tutti gli altri gruppi (1-2  $p=1,034$ ; 1-3  $p=0,954$ ; 1-4  $p=1,042$ );
- nei punteggi attribuiti alla consapevolezza della necessità di aggiornarsi continuamente si presentano differenze tra tutti i gruppi (media fino a 30 anni 9,59 deviazione standard 0,572; media 31-40 anni 8,74 deviazione standard 1,330; media 41-50 anni 9,14 deviazione standard 1,477; media oltre 50 8,90 deviazione standard 1,451;  $p=0,005$ ); con l’applicazione di Bonferroni emergono differenze tra tutti i gruppi (1-2  $p=1,034$ ; 1-3  $p=0,954$ ; 1-4  $p=1,042$ );
- nei punteggi attribuiti alla competenza circa la capacità di valutare sono emerse differenze significative tra chi ha meno di 30 anni e chi ne ha oltre 50 (media fino a 30 anni 9,44 deviazione standard 0,751; media oltre 50 8,57 deviazione standard 1,281;  $p=0,004$ ; Bonferroni 0,873);

Considerazioni simili sono emerse inserendo come variabile indipendente gli anni di insegnamento. In particolare:

- per la competenza circa il possesso di adeguate strategie di insegnamento e apprendimento emergono differenze significative ( $p=0,002$ ) tra il gruppo fino a 10 e 10-20 anni (Bonferroni 0,862; fino a 10 anni media 9,61 deviazione standard 0,831; 10-20 anni media 8,96 deviazione standard 1,216) e tra il gruppo fino a 10 anni e oltre 30 anni (Bonferroni 0,637; media oltre 30 anni 9,07, deviazione standard 0,973);
- per la competenza circa la capacità di comunicare efficacemente emergono differenze significative tra il gruppo fino a 10 anni e il gruppo 10-20 anni di esperienza (fino a 10 anni media 9,27, deviazione standard 0,850; 10-20 anni media 8,64 deviazione standard 1,036; Bonferroni 0,635;  $p=0,032$ );
- per la competenza sulla gestione efficace del tempo sono emerse differenze tra chi ha meno di 10 anni di esperienza e chi ne ha tra 10 e venti (fino a 10 anni media 8,80 deviazione standard 1,233; 10-20 anni di esperienza media 7,48 deviazione standard 1,194; Bonferroni 1,324;  $p=0,001$ );
- per la capacità di valutare è emersa una differenza significativa tra chi ha meno di 10 anni di esperienza e chi ne ha più di 30 (fino a 10 anni media 9,22 deviazione standard 0,923; oltre 30 anni media 8,41 deviazione standard 1,303; Bonferroni 0,801;  $p=0,006$ )

Infine, non sono emerse considerazioni indagando la variabilità intragruppo secondo il numero di titoli posseduti e il settore in cui l'insegnante lavora.

### 3.3 – Analisi dei dati della Sezione “Sfide” del questionario

La domanda 12 del questionario proposto al gruppo GIL è identica a quella proposta per il gruppo GIVE. Di seguito verranno analizzati i punteggi attribuiti alle variabili aggregate e ai singoli item.

#### Il lavoro di gruppo

IL LAVORO CON I COLLEGHI	
MEDIA	6,421
MODA	6,800 <sup>A</sup>
DEVIAZIONE STD.	2,018
VARIANZA	4,073

Tab 36/a – Statistiche descrittive della variabile aggregata “Il lavoro con i colleghi”

	MEDIA	MODA	DEVIAZIONE STD.	VARIANZA
LA GESTIONE DEI CONFLITTI	7,30	10	2,337	5,462
LE SITUAZIONI COMPLESSE	7,09	9	2,328	5,420
LA GESTIONE DELLE RISORSE	6,54	8	2,369	5,611
IL LAVORO DI GRUPPO	6,39	7	2,807	7,881
IL RAPPORTO CON IL DIRIGENTE	4,46	1	2,727	7,436

Tab 36/b - Statistiche descrittive dei singoli item dell'area “Il lavoro con i colleghi”

Applicando ANOVA e *T di student* per approfondire la varianza è emerso che:

- non esistono differenze significative tra maschi e femmine;
- l'item “la gestione di situazioni complesse” presenta differenze significative secondo la variabile età, tra chi ha tra i 31 e i 40 anni e chi ha tra i 41 e i 50 anni (31-40 anni media 6,44, deviazione standard 2,245; 41-50 anni media 8,30 deviazione standard 1,488; Bonferroni 1,856;  $p=0,000$ );
- l'item “la gestione delle risorse” presenta differenze significative in base all'età, tra chi ha fino a 30 anni e chi ne ha oltre 50 (fino a 30 anni media 7,44

deviazione standard 2,172; oltre 50 media 5,81 deviazione standard 2,414; Bonferroni 1,638;  $p=0,002$ ); ciò viene confermato anche utilizzando come variabile indipendente gli anni di insegnamento (fino a 10 anni media 7,20 deviazione standard 2,298; oltre 30 anni media 6,53 deviazione standard 2,375; Bonferroni 1,354)

- l'item "la gestione dei conflitti" presenta differenze significative ( $p=0,001$ ) tra chi ha meno di 30 anni e chi ne ha tra 31 e 40 (fino a 30 anni media 8,38 deviazione standard 2,210; Bonferroni 1,657) e tra chi ha tra i 41 e i 50 anni e chi ne ha oltre 50 (41-50 anni media 8,08 deviazione standard 1,588; oltre 50 anni media 6,60 deviazione standard 2,358; Bonferroni 1,391); ciò viene confermato anche applicando come variabile indipendente gli anni di insegnamento (fino a 10 anni media 8,06 deviazione standard 2,449; 11-20 anni media 6,20 deviazione standard 2,449; Bonferroni 1,861).

Non sono emersi altri risultati significativi in base al tipo di rapporto lavorativo, al tipo di scuola e al numero di altri titoli posseduti.

### La vita quotidiana in classe

LA VITA QUOTIDIANA IN CLASSE	
MEDIA	6,972
MODA	7,800
DEVIATIONE STD.	1,702
VARIANZA	2,892

Tab 37/a – Statistiche descrittive della variabile aggregata "La vita quotidiana in classe"

	MEDIA	MODA	DEVIATIONE STD.	VARIANZA	SOMMA
LA MULTICULTURALITA'	6,50	8	2,767	7,656	1098
L'INTEGRAZIONE DELLE PERSONE DISABILI	6,47	8	2,807	7,877	1081
LA MOTIVAZIONE DELLO STUDENTE	8,16	10	1,867	3,487	1395
LA PLURALITA' DEI SOGGETTI	7,21	9	2,170	4,709	1175

	<b>MEDIA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>	<b>SOMMA</b>
LA MULTICULTURALITA'	6,50	8	2,767	7,656	1098
L'INTEGRAZIONE DELLE PERSONE DISABILI	6,47	8	2,807	7,877	1081
LA MOTIVAZIONE DELLO STUDENTE	8,16	10	1,867	3,487	1395
LA PLURALITA' DEI SOGGETTI	7,21	9	2,170	4,709	1175
LA VIOLENZA	6,31	8	2,724	7,421	1072

**Tab 36/a – Statistiche descrittive dei singoli item dell'area "La vita quotidiana"**

Applicando le procedure per l'analisi della varianza all'interno del gruppo è emerso che:

- le femmine percepiscono l'integrazione delle persone con disabilità come un problema più importante rispetto ai maschi (femmine media 6,77 deviazione standard 2,655; maschi media 5,34 deviazione standard 3,314;  $p=0,049$ );
- chi ha più titoli si preoccupa in maniera maggiore di "la motivazione dello studente" rispetto a chi ne ha meno (insegnanti in possesso di nessun titolo media 7,82 deviazione standard 1,828; insegnanti in possesso di 1 titolo media 8,50 deviazione standard 2,013; insegnanti in possesso di due o più titoli media 8,71 deviazione standard 0,914);
- gli insegnanti assunti a tempo determinato hanno attribuito punteggi significativamente più alti all'item "la violenza" rispetto a quelli assunti a tempo indeterminato (insegnanti assunti a tempo determinato media 7,21 deviazione standard 2,704; insegnanti assunti a tempo indeterminato media 6,11 deviazione standard 2,707;  $p=0,048$ ).

Non sono emerse ulteriori differenze intra gruppo in base all'età e agli anni di servizio.

## L'organizzazione di situazioni di apprendimento

<b>L'ORGANIZZAZIONE DI SITUAZIONI DI APPRENDIMENTO</b>	
MEDIA	5,9200
MODA	5,00
DEVIATIONE STD.	2,00574
VARIANZA	4,023

**Tab 39/a – Statistiche descrittive della variabile aggregata “l'organizzazione di situazioni di apprendimento”**

	<b>MEDIA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIATIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
LE NUOVE TECNOLOGIE	6,45	7 <sup>A</sup>	2,331	5,433
L'EDUCAZIONE AMBIENTALE	5,90	5 <sup>A</sup>	2,418	5,845
L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA ATTIVA	6,25	9	2,288	5,237
LE LINGUE STRANIERE	6,39	9	2,615	6,838
L'EEDUCAZIONE RELIGIOSA	3,98	1	2,601	6,766

**Tab 39/b – Statistiche descrittive dei singoli item dell'area “l'organizzazione di situazioni di apprendimento”**

Non sono state evidenziate differenze intragruppo legate alle variabili indipendenti già analizzate.

## Il rapporto con i genitori

<b>RAPPORTO GENITORI</b>	
MEDIA	6,8908
MODA	7,20
DEVIATIONE STD.	1,96052
VARIANZA	3,844

**Tab 40/a – Statistiche descrittive della variabile aggregata “l'organizzazione di situazioni di apprendimento”**

	<b>MEDIA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
LE DIVERSE CULTURE DI APPARTENENZA	6,45	8	2,493	6,213
IL COINVOLGIMENTO IN RIUNIONI	6,49	7	2,357	5,557
IL COINVOLGIMENTO NELLA COSTRUZIONE DI SAPERI	6,81	8	2,394	5,729
LA COSTRUZIONE DI UN PROGETTO CONDIVISO	7,13	9	2,370	5,617
IL RICONOSCIMENTO PROFESSIONALITA'	7,17	10	2,510	6,301

**Tab 40/B – Statistiche descrittive dei singoli item dell’area “il rapporto con i genitori”**

Riguardo alle differenze intragruppo, è da evidenziare solo che, nel rispondere all’item “Le diverse culture di appartenenza”, gli insegnanti a tempo determinato hanno attribuito punteggi più alti (insegnanti a tempo determinato media 7,59, deviazione standard 2,291; insegnanti a tempo indeterminato media 6,24 deviazione standard 2,493;  $p=0,010$ ).

### **Il rapporto con la professione**

<b>IL RAPPORTO CON LA PROFESSIONE</b>	
MEDIA	6,8145
MODA	7,20
DEVIAZIONE STD.	1,81613
VARIANZA	3,298

**Tab 41/a – Statistiche descrittive della variabile aggregata “Il rapporto con la professione”**

	MEDIA	MODA	DEVIAZIONE STD.	VARIANZA
GESTIONE DELLA FORMAZIONE	6,36	8	2,671	7,135
LA PERCEZIONE PUBBLICA	7,03	10	2,387	5,696
LE CONDIZIONI D'IMPIEGO	6,86	7	2,356	5,551
LA VALUTAZIONE DA PARTE DELLO STUDENTE	6,71	7	2,324	5,401
L'AUTOVALUTAZIONE	7,11	8	2,337	5,463

**Tab 41/b – Statistiche descrittive dei singoli item dell'area "Il rapporto con la professione"**

Applicando ANOVA è emerso che:

- per l'item "le condizioni d'impiego" vi sono delle differenze significative secondo l'età e si evidenzia una certa tendenza a diminuire il punteggio con l'avanzare dell'età (fino a 30 anni media 7,74 deviazione standard 2,105; oltre i 50 media 6,04 deviazione standard 2,464; Bonferroni 1,697;  $p=0,002$ ); la stessa tendenza si rileva anche per l'item "l'autovalutazione" (fino a 30 anni media 8,26 deviazione standard 1,913; oltre 50 anni media 6,57 deviazione standard 2,451; Bonferroni 1,686;  $p=0,011$ );
- una tendenza simile si riscontra applicando la variabile indipendente "anni di insegnamento"

### **Il rapporto con la Società della conoscenza**

<b>IL RAPPORTO CON LA SOCIETA' DELLA CONOSCENZA</b>	
MEDIA	7,2317
MEDIANA	7,4000
MODA	7,20
DEVIAZIONE STD.	1,69357
VARIANZA	2,868

**Tab 42/a – Statistiche descrittive della variabile aggregata "Il rapporto con la Società della conoscenza"**



	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
L'ADEGUAMENTO DEI CONTENUTI	7,15	7,00	8	2,003	4,012
L'AGGIORNAMENTO DELLE COMPETENZE	6,71	7,00	8	2,221	4,934
LA DIVERSITA' DEGLI STUDENTI	7,63	8,00	9	2,149	4,616
LE ASPETTATIVE DELLA SOCIETA'	7,58	8,00	9	2,095	4,390
I NUOVI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO	6,99	7,00	7	2,151	4,626

**Tab 42/b – Statistiche descrittive della variabile aggregata**

**“Il rapporto con la Società della conoscenza”**

Non sono state riscontrate differenze significative intragrupo.

### **3.4 – Analisi dei dati della Sezione “Formazione del questionario.**

Anche enl caso del gruppo GILI, l’analisi di questa sezione del questionario prevede la descrizione delle risposte date alle domande circa la formazione ricevuta e la formazione desiderata.

#### **Aspetti che stimolano maggiromente l’insegnante ad intraprendere percorsi di formazione.**

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
LA DIVERSITA' DEGLI STUDENTI	8,44	9,00	9	1,372	1,882
L'AGGIORNAMENTO DELLE COMPETENZE	8,23	8,00	10	1,671	2,794
LA PROGRAMMAZIONE	8,07	8,00	8	1,626	2,645
LA VITA IN CLASSE	7,97	8,00	9	1,863	3,469
LA VALUTAZIONE STUDENTI	7,93	8,00	9	1,731	2,995

LE NUOVE TECNOLOGIE	7,82	8,00	8	1,794	3,218
IL LAVORO CON I COLLEGHI	7,12	7,00	9	2,230	4,974
LE ASPETTATIVE DELLA SOCIETA'	6,56	7,00	7	2,292	5,254
L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA ATTIVA	6,41	7,00	5	2,144	4,597
LE LINGUE STRANIERE	6,30	7,00	9	2,711	7,349
L'EDUCAZIONE AMBIENTALE	6,20	6,00	7	2,163	4,677
IL RAPPORTO CON I GENITORI	6,18	6,00	8	2,046	4,187
LA PROPRIA CONDIZIONE PROFESSIONALE	5,73	6,00	7	2,751	7,566
L'EDUCAZIONE RELIGIOSA	3,10	2,00	1	2,384	5,683

**Tab. 42 – Aspetti che stimolano maggiormente l'insegnante ad intraprendere percorsi di formazione**

Anche nel gruppo GILI, l'analisi dei dati ricavati con la domanda 13 rispecchia quanto emerso in precedenza, riprendendo le aree problematiche della domanda 12.

I cinque aspetti ritenuti più importanti presentano valori compresi tra l'8,44 (la diversità degli studenti) e il 7,93 (la valutazione degli studenti), la moda degli item è compresa tra 8 e 10 e la deviazione standard è compresa tra l'1,3 e l'1,8.

Per gli aspetti meno motivanti, che sono l'educazione religiosa (media 3,10) e la propria condizione professionale (media 5,73) anche in questo caso la deviazione standard e la varianza sono più alte.

Analizzando la varianza, non sono emerse differenze significative in base al genere.

Invece, inserendo come variabile indipendente l'età, è emerso che gli insegnanti più giovani hanno attribuito punteggi più alti agli item “la vita quotidiana in classe” (fino a 30 anni media 8,74 deviazione standard 1,403; oltre 50 anni media 7,50 deviazione standard 2,148; Bonferroni 1,241;  $p=0,019$ ), “le lingue straniere” (fino a 30 anni media 7,48 deviazione standard 2,578; oltre 50 anni media 5,74 deviazione standard 2,759; Bonferroni 1,739;  $p=0,026$ ) e “la diversità degli studenti” (fino a 30 anni media 9,07 deviazione standard 1,107; oltre 50 anni media 8,12 deviazione standard 1,556; Bonferroni 0,951;  $p=0,009$ ).

Utilizzando la variabile indipendente “anni di insegnamento” sono emerse diverse differenze, fra cui:

- per l’item “il lavoro con i colleghi” gli insegnanti con più anni di esperienza hanno attribuito punteggi più alti di coloro con meno esperienza (f20-30 anni di esperienza media 7,04 deviazione standard 2,344; oltre 30 anni media 7,54 deviazione standard 1,985; Bonferroni 1,538;  $p=0,034$ )
- in altri casi, gli insegnanti con meno esperienza attribuiscono punteggi significativamente più alti, come negli item “le nuove tecnologie” (fino a 10 anni media 8,40 deviazione standard 1,485; oltre 30 anni media 7,22 deviazione standard 2,050; Bonferroni 1,184;  $p=0,010$ ), “le lingue straniere” (fino a 10 anni media 7,69 deviazione standard 2,337; oltre 30 anni media 5,78 deviazione standard 2,658; Bonferroni 2,006;  $p=0,0001$ ), “la programmazione” (fino a 10 anni media 8,51 deviazione standard 1,461; oltre 30 anni media 7,54 deviazione standard 1,980; Bonferroni 0,969;  $p=0,043$ ) e “la diversità degli studenti” (fino a 10 anni media 9,06 deviazione standard 0,978; oltre 30 anni media 8,00 deviazione standard 1,507; Bonferroni 1,060;  $p=0,001$ ).

Non sono emersi risultati significativi secondo il numero di ulteriori titoli posseduti e il rapporto lavorativo.

**Modalità di formazione ricevuta più utili per lo sviluppo delle competenze professionali**

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
ESPERIENZA IN CLASSE	9,38	10,00	10	,917	,841
AUTOFORMAZIONE	8,52	9,00	9	1,435	2,061
SPERIMENTAZIONE	8,34	9,00	9	1,460	2,132
FORMAZIONE IN SERVIZIO	8,10	8,00	9	1,629	2,654
USO DELLE NUOVE TECNOLOGIE	7,81	8,00	9	1,828	3,341
VALUTAZIONE DA PARTE DEGLI STUDENTI	7,05	7,00	8	1,855	3,440
CORSI ISTITUZIONALI	7,02	7,00	9	2,096	4,395

CONFRONTO CON I COLLEGHI	6,98	8,00	9	2,457	6,036
CORSI NON ISTITUZIONALI	6,74	7,00	8	2,263	5,122
FORMAZIONE DI BASE	6,46	6,50	8	2,164	4,681

**Tab. 43 - Modalità di formazione ricevuta più utili per lo sviluppo delle competenze professionali**

Anche nel gruppo GILI, è la pratica professionale la modalità di formazione preferita, a discapito della formazione di base .

È inoltre emerso che:

- chi è più giovane apprezza di più l'utilizzo delle nuove tecnologie nella propria formazione (fino a 30 anni media 8,59 deviazione standard 1,421; oltre 50 anni media 7,38; deviazione standard 1,979; Bonferroni 1,216;  $p=0,003$ );
- chi ha più esperienza apprezza di più la formazione di base (tra i 20 e i 30 anni di esperienza media 5,81, deviazione standard 2,059; oltre 30 anni media 7,26 deviazione standard 1,874; Bonferroni 1,449;  $p=0,032$ ) e meno l'uso delle nuove tecnologie (fino a 10 anni di esperienza media 8,57, deviazione standard 1,432; oltre 30 anni media 7,12 deviazione standard 1,986; Bonferroni 1,145;  $p=0,0001$ );
- chi ha più titoli di studio apprezza meno la formazione di base (nessun titolo ulteriore media 6,35 deviazione standard 2,244; 2 titoli ulteriore media 4,77 deviazione standard 2,488).

### **Aspetti della formazione**

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
COINVOLGIMENTO MOTIVAZIONALE	8,91	9,00	1,204	1,450
TRASFERIBILITA' DELLE CONOSCENZE	8,83	9,00	1,139	1,297
STIMOLO ALL' APPROFONDIMENTO	8,45	9,00	1,421	2,020
INNOVAZIONE	8,45	9,00	1,559	2,430

TRASMISSIONE DI BUONE PRATICHE	8,41	8,00	1,368	1,870
EFFICACIA DEI MATERIALI	8,11	8,00	1,469	2,157
ASPETTI ORGANIZZATIVI	7,96	8,00	1,521	2,314
ADEGUATEZZA DEI RELATORI	7,40	8,00	1,760	3,099
TEMPI	6,51	7,00	2,166	4,691

**Tab. 44 – Aspetti della formazione**

Nello studio della varianza, non sono emerse differenze significative tra maschi e femmine. Invece, è emerso che:

- gli insegnanti più giovani hanno attribuito punteggi più alti rispetto ai più anziani agli item “efficacia dei materiali” (fino a 30 anni media 8,92 deviazione standard 1,129; oltre 50 anni media 7,96; deviazione standard 1,332; Bonferroni 0,967;  $p=0,014$ ) e “aspetti organizzativi” (fino a 30 anni media 8,92 deviazione standard 1,547; oltre 50 anni media 7,70; deviazione standard 1,508; Bonferroni 1,222;  $p=0,003$ );
- gli insegnanti con meno esperienza attribuiscono più importanza agli item “stimolo all’approfondimento” (fino a 10 anni di esperienza media 8,88 deviazione standard 1,118; oltre 30 anni media 8,05; deviazione standard 1,768; Bonferroni 0,830;  $p=0,039$ ), “aspetti organizzativi” (fino a 10 anni di esperienza media 8,44 deviazione standard 1,554; oltre 30 anni media 7,37; deviazione standard 1,618; Bonferroni 1,072;  $p=0,009$ ) e “tempi” (fino a 10 anni di esperienza media 7,20 deviazione standard 2,227; oltre 30 anni media 5,68; deviazione standard 2,245; Bonferroni 1,517;  $p=0,030$ );
- chi è in possesso di laurea è più interessato agli aspetti motivazionali del percorso formativi (in possesso di alcun titolo media 8,62 deviazione standard 1,318; in possesso di laurea media 9,32 deviazione standard 0,892;  $p=0,004$ ) e alla trasferibilità delle conoscenze (in possesso di alcun titolo media 8,59 deviazione standard 1,229; in possesso di laurea media 9,12 deviazione standard 0,885;  $p=0,030$ ).

## Contenuti della formazione

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
ABILITA' SOCIO- AFFETTIVE	8,41	9,00	1,265	1,601
METODI	8,29	9,00	1,568	2,459
TECNOLOGIE	7,75	8,00	1,675	2,807
VALUTAZIONE DEGLI STUDENTI	7,72	8,00	1,567	2,456
DIFFERENZE TRA GLI STUDENTI	7,54	8,00	1,714	2,936
PROGRAMMAZIONE	7,35	8,00	1,835	3,368
LINGUE STRANIERE	7,34	8,00	2,076	4,309
APPROFONDIMENTI DISCIPLINARI	7,25	7,00	1,779	3,165

**Tab. 45 – Contenuti della formazione**

Anche in questo caso, le metodologie didattiche e le abilità socio-affettive sono i contenuti più interessanti per gli insegnanti.

Analizzando la varianza infragruppo va sottolineato che:

- le femmine attribuiscono punteggi più alti dei maschi negli item “metodi” (maschi media 7,53, deviazione standard 1,828; femmine media 8,49 deviazione standard 1,437; sig=0,049), “differenze fra gli studenti” (maschi media 6,56, deviazione standard 1,978; femmine media 7,82 deviazione standard 1,547; sig=0,007) e “lingue straniere” (maschi media 6,28, deviazione standard 2,467; femmine media 7,64 deviazione standard 1,809; sig=0,049);
- gli insegnanti più giovani sono più interessati rispetto agli anziani ai metodi (fino a 30 anni media 8,81, deviazione standard 1,210; oltre 50 anni media 7,86, deviazione standard 1,785; Bonferroni 0,960; p=0,016) e alla programmazione (fino a 30 anni media 8,38, deviazione standard 1,499; oltre 50 anni media 6,97, deviazione standard 1,808; Bonferroni 1,416; p=0,010); ciò è confermato anche assumendo come variabile indipendente gli anni di servizio.

### **Enti propositori della formazione**

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
UNIVERSITA'	8,11	8,00	5,927	35,133
MINISTERI	7,01	7,50	2,449	6,000
SINGOLO ISTITUTO	5,33	5,00	2,691	7,242
RETI DI ISTITUTO	5,91	6,00	2,607	6,794
ENTI LOCALI	5,86	6,00	2,732	7,462

**Tab. 46 – Enti propositori della formazione**

Non sono emerse particolari differenze infragruppo dovute alle variabili indipendenti finora considerate.

### **Metodi della formazione in servizio**

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
LABORATORI CON TUTORSHIP	8,19	9,00	1,903	3,623
USO DI INTERNET E DELLE NUOVE TECNOLOGIE	8,06	8,00	1,806	3,261
MODALITA' BLENDED	6,98	7,00	2,123	4,509
LEZIONI FRONTALI	6,52	7,00	2,375	5,640
FORMAZIONE A DISTANZA	5,94	6,00	2,675	7,158

**Tab. 47 – Modalità della formazione in servizio**

Applicando ANOVA si sottolinea che gli insegnanti più giovani prediligono l'uso delle nuove tecnologie nella formazione in servizio (“formazione a distanza” – fino a 30 anni d'età media 7,63, deviazione standard 2,204; oltre 50 anni media 5,03 deviazione standard 2,437; Bonferroni 2,601;  $p=0,0001$ ; “modalità blended” - fino a 30 anni d'età media 7,85, deviazione standard 21,804; tra i 41 e i 50 anni media 6,12 deviazione standard 2,532; Bonferroni 1,729;  $p=0,001$ ; “uso di internet e delle nuove tecnologie” -

fino a 30 anni d'età media 8,52, deviazione standard 1,889; oltre 50 anni media 7,64 deviazione standard 1,938; Bonferroni 1,124;  $p=0,009$ ). Ciò emerge anche utilizzando come variabile indipendente gli anni di insegnamento.

#### **4 – Analisi dei dati del sottogruppo I.Fo di GIVe**

##### **4.1 – Caratteristiche del gruppo di riferimento**

Il sottogruppo I.Fo del gruppo di riferimento GIVe è composto di 96 insegnanti in formazione, ovvero studenti iscritti al IV anno del corso di laurea quadriennale in “Scienze della Formazione Primaria”.

Anche in questo caso, la maggior parte dei soggetti è di genere femminile (93,5%), mentre i maschi sono solamente il 6,5%.

	<b>FREQUENZA</b>	<b>PERCENTUALE</b>	<b>PERCENTUALE VALIDA</b>	<b>PERCENTUALE CUMULATA</b>
MASCHI	6	6.4	6.4	6.4
FEMMINE	88	93.6	93.6	100.0
Totale	94	100.0	100.0	

**Tab. 1 – Genere dei rispondenti**

I soggetti si collocano su due fasce d'età: l'89,5% dichiara di avere fino a 30 e il 10,5% 31-40. Non sono presenti alla somministrazioni studneti di età maggiore ai 40 anni.

	<b>FREQUENZA</b>	<b>PERCENTUALE</b>	<b>PERCENTUALE VALIDA</b>	<b>PERCENTUALE CUMULATA</b>
FINO A 30	84	89.4	89.4	89.4
31-40	10	10.6	10.6	100.0
TOTALE	94	100.0	100.0	

**Tab. 2 – Età dei rispondenti del gruppo I.Fo**

Dall'analisi dei dati risulta, inoltre, che 5 su 6 maschi hanno fino a 30 anni; solo uno ha un'età compresa tra i 30 e i 40 anni.



Per quanto riguarda il titolo di studio posseduto, la maggior parte dichiara di essere in possesso di un diploma magistrale o di liceo sociopsico-pedagogico (circa il 50%). Circa il 26%, invece, sostiene di avere un diploma di maturità scientifica e l'8% una maturità di tipo tecnico o professionale.

	FREQUENZA	PERCENTUALE	PERCENTUALE VALIDA	PERCENTUALE CUMULATA
MAGISTRALE	7	7.4	7.4	7.4
SOCIOPEDAGOGIC A	41	43.6	43.6	51.1
CLASSICA	5	5.3	5.3	56.4
SCIEN TIFICA	26	27.7	27.7	84.0
ARTISTICA	2	2.1	2.1	86.2
LINGUISTICA	5	5.3	5.3	91.5
TECNICA O PROFESSIONALE	8	8.5	8.5	100.0
TOTALE	94	100.0	100.0	

**Tab. 3 – Titolo di accesso al corso di laurea**

L'80% dichiara di non essere in possesso di altri titoli oltre alla maturità. Il 17%, invece, dichiara di essere in possesso di un'altra laurea. Nello specifico:

- il 3% ha già una laurea in “Scienze della Formazione primaria” nell'indirizzo “Infanzia”;
- l'8% ha già una laurea nella classe delle “Scienze dell'Educazione”.

I soggetti con un ulteriore titolo accademico si collocano al 50% nella fascia d'età “fino a 30” e per il rimanente 50% nella fascia d'età “31-40 anni”.

Solo il 4% del gruppo dichiara di aver già lavorato come insegnante di scuola primaria: in particolare, il 2% da meno di un anno, l'1% fino a 5 anni e il rimanente 1% fino a 10 anni. In tutti i casi si tratta di insegnanti che hanno più di 30 anni, nel 70% nella scuola pubblica e nel 30% nella scuola privata. Inoltre, nel 50% dei casi si tratta di un contratto a termine e nel rimanente 50% di un posto di ruolo.

## 7.4.2 - Analisi dei dati della sezione “Competenze” del questionario

Le domande che compongono la Sezione “Competenze” sono uguali per gli insegnanti in formazione a quelle per gli insegnanti in servizio.

Le risposte alla domanda 10, relativa ad una definizione della professione insegnante, sono indicate nella tabella sottostante.

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
PROFESSIONISTA RIFLESSIVO	9.60	10.00	10	.723	.523
RICERCATORE	9.57	9.00	9	9.421	88.763
PROFESSIONISTA	9.22	10.00	10	.974	.950
PERSONA SOCIALMENTE IMPEGNATA	7.95	9.00	10	2.278	5.191
TECNICO	6.98	6.00	8	9.835	96.731
INTELLETTUALE	6.60	7.00	8	2.320	5.383
FUNZIONARIO	5.28	5.00	6	10.053	101.062
IMPIEGATO	3.88	3.00	1	2.405	5.782

**Tab. 4 – Statistiche descrittive relative alla domanda 10 del gruppo I.Fo**

I rispondenti convergono sul fatto che l’insegnante sia un professionista riflessivo (media 9,60) e un ricercatore (9,57). Altre definizioni che hanno ottenuto punteggi rilevanti sono quella di professionista (9,22) e persona socialmente impegnata (7,95). Le altre definizioni hanno ottenuto punteggi più bassi: la definizione con il punteggio minore è “impiegato” (3,88).

Applicando le procedure del *t di student* e ANOVA si può notare che:

- non emergono particolari differenze tra maschi e femmine;
- chi non è in possesso di alcun titolo di istruzione superiore attribuisce punteggi più alti all’idea di insegnante come “persona socialmente impegnata” e come “tecnico” rispetto a chi ha un titolo ulteriore;
- chi ha già lavorato come insegnante attribuisce punteggi più alti all’idea di insegnante come “persona socialmente impegnata”.

La tabella 5, invece, propone le statistiche relative alle risposte della domanda 11, circa le competenze dell'insegnante. Anche in questo caso, le competenze sono state tutte valutate con un punteggio alto, con mode e mediane tra l'8 e il 10. Tuttavia, le competenze ritenute più importanti per l'esercizio della professione di insegnante nella scuola primaria sono quelle relative alla costituzione di un ambiente propizio all'apprendimento.

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
RISPOSTA AI BISOGNI DEGLI ALLIEVI	9.57	10.00	10	.664	.441
CREARE CLIMA FAVOREVOLE	9.56	10.00	10	.649	.421
COMUNICARE EFFICACEMENTE	9.50	10.00	10	.715	.511
STRATEGIE INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO	9.37	10.00	10	.842	.709
AGGIORNAMENTO CONTINUO	9.28	9.00	10	.782	.611
AUTORIFLESSIONE	9.24	10.00	10	1.074	1.155
CONOSCENZA DISCIPLINA	9.15	9.00	10	.892	.795
MIGLIORARE L'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO	9.11	9.00	9	.886	.784
ADEGUARE IL CURRICULUM	9.05	9.00	9	1.061	1.126
VALUTARE	8.83	9.00	9	1.250	1.562
GESTIONE DEL TEMPO	8.78	9.00	9	.963	.928
CREARE PROGRESSO NEI LEARNERS	8.72	9.00	9	1.347	1.815
ORIENTAMENTO DI GENITORI E ALLIEVI	8.48	9.00	9	1.397	1.951
PROBLEM SOLVING DI GRUPPO	8.48	9.00	9	1.293	1.672
UTILIZZARE L'E-LEARNING	8.24	8.00	9	1.208	1.459

**Tabella 5 - Statistiche descrittive relative alla domanda 11**

La varianza e la deviazione standard, in questo caso, sono più basse rispetto agli altri gruppi. Tuttavia sono state applicate le procedure di analisi, con ANOVA e *t di student*. È mereso che:

- per le femmine, è più importante la capacità di creare un clima favorevole all'apprendimento rispetto ai maschi;
- gli studenti più giovani attribuiscono punteggi significativamente più alti all'impegno per realizzare progresso e risultati negli allievi, alla competenza nelle strategie di insegnamento/apprendimento, alla competenza nell'orientamento di genitori e e allievi, all'abilità di rispondere ai differenti bisogni degli allievi e all'abilità di adeguare il curriculum al contesto educativo;
- gli studenti più anziani attribuiscono punteggi significativamente più alti all'abilità di rispondere ai differenti bisogni degli allievi;
- gli studenti che già hanno lavorato o lavorano come insegnanti attribuiscono punteggi significativamente più alti all'abilità di creare un clima favorevole all'apprendimento;
- gli studenti che non sono in possesso di ulteriori titoli oltre al diploma di maturità giudicano con punteggi significativamente più alti l'impegno per creare progresso negli allievi, l'abilità di rispondere ai differenti bisogni degli allievi e l'abilità di adeguare il curriculum allo specifico contesto educativo;
- gli studenti che sono in possesso di un'altra laurea giudicano con punteggi significativamente più alti l'abilità di comunicare efficacemente e l'abilità di giudicare i risultati dell'apprendimento.

Sono stati, infine, correlati i punteggi attribuiti alle domande 9 e 10 per creare dei profili di insegnante, come indicato nella tabella 6.

PROFILO	DESCRIZIONE
<b>Insegnante professionista</b>	L'insegnante professionista è correlato anche all'insegnante inteso come ricercatore (0,305), riflessivo (0,462). È correlato positivamente alla competenza nell'orientamento di genitori e allievi (0,229), all'abilità di utilizzare l'e-learning (0,246) e all'autoriflessione (0,263).
<b>Insegnante riflessivo</b>	L'insegnante riflessivo è correlato all'insegnante inteso come professionista (0,462), ricercatore (0,368) e intellettuale (0,210), mentre è correlato negativamente all'idea di insegnante-tecnico. È correlato alle competenze relative alla gestione di strategie di insegnamento e apprendimento (0,293), all'orientamento di genitori e allievi (0,262),

	all'abilità di comunicare efficacemente (0,240), all'abilità di creare un clima favorevole per l'apprendimento (0,253), alla consapevolezza del bisogno di aggiornarsi (0,361), alla capacità di rispondere ai bisogni degli allievi (0,211) e di adeguare il curriculum (0,226).
<b>Insegnante ricercatore</b>	L'insegnante ricercatore è legato positivamente alle idee di insegnante professionista (0,305), riflessivo (0,368) e intellettuale (0,229). È correlato positivamente alla competenza relativa la creazione di progresso negli allievi (0,314), alla competenza nelle strategie di insegnamento/apprendimento (0,272) e alla capacità di orientare genitori e allievi (0,372), all'abilità di utilizzare l'e-learning (0,356), alla consapevolezza del bisogno di aggiornarsi (0,370), alla competenza nel problem solving di gruppo (0,350), all'abilità di rispondere ai bisogni degli allievi (0,222) e di adeguare il curriculum (0,472).
<b>Insegnante tecnico</b>	L'insegnante tecnico non è correlato positivamente a nessun item. In particolare, è correlato negativamente alle concezioni di insegnante come professionista (-0,64), riflessivo (-1,95) e alle competenze relative alla comunicazione efficace (-0,021), al clima favorevole (-0,083), l'abilità di utilizzare l'e-learning (-0,131), l'abilità nella valutazione (-0,025), l'abilità di rispondere ai bisogni degli allievi (0,073) e l'abilità di adeguare il curriculum (-0,068).
<b>Insegnante socialmente impegnato</b>	L'insegnante socialmente impegnato è correlato altamente all'idea di insegnante intellettuale (0,527), IMPIEGATO (0,310) e funzionario (0,357). Le competenze correlate a questo profilo sono la competenza nelle strategie di insegnamento e apprendimento (0,260), nell'orientamento di genitori e allievi (0,211), nell'utilizzo dell'e-learning (0,212), nella gestione del tempo (0,232), nel problem solving di gruppo (0,244), nella risposta ai bisogni degli allievi (0,256) e nell'adeguamento del curriculum (0,421).
<b>Insegnante intellettuale</b>	L'insegnante intellettuale è correlato alle concezioni funzionario (0,468), persona socialmente impegnata (0,527), ricercatore (0,229), riflessivo (0,210) e impiegato (0,312). È correlato alla competenza di orientare genitori e allievi (0,252), alla conoscenza della disciplina (0,208), all'utilizzo dell'e-learning, (0,294), alla gestione del tempo (0,271), alla consapevolezza del bisogno di auto formarsi (0,310), all'abilità di valutare

	(0,231), al lavoro di gruppo (0,402) e all'abilità di adeguare il curriculum (0,388).
<b>Insegnante funzionario</b>	L'insegnante funzionario è correlato alle idee di insegnante come impiegato (0,715), intellettuale (0,468) e persona socialmente impegnata (0,397). È correlato debolmente con qualche competenza, fra le quali la consapevolezza del bisogno di aggiornarsi continuamente(0,277), l'abilità nella valutazione (0,212) e nel problem solving di gruppo (0,378).
<b>Insegnante impiegato</b>	L'insegnante impiegato è correlato altamente con le idee di insegnante funzionario (0,715), intellettuale (0,342) e persona socialmente impegnata (0,310). È correlato negativamente alle competenze relative alla realizzazione di progresso negli allievi (-0,011), alla comunicazione efficace (-0,051), alla creazione di clima favorevole (-0,064). È correlato positivamente, anche se debolmente, alla capacità di utilizzare l'e-learning (0,251), di giudicare i risultati (0,209), di lavoro di gruppo (0,311), di migliorare l'ambiente di apprendimento (0,236) e di adeguare il curriculum (0,251).

**Tab. 6 – Profili di insegnante.**

### **7.4.3 – Analisi dei dati della sezione “Sfide” del questionario**

La sezione “Sfide” del questionario per gli studenti è composta di un'unica domanda, la numero 11, comprensiva di 30 items, suddivisi in macroaree relative alle problematiche per l'insegnante. Per ogni area sono stati calcolate le statistiche relative alla macrovariabile aggregata e per i singoli item.

#### **Il lavoro con i colleghi**

Le tabelle 7/a e 7/b mostrano relativamente i punteggi della macroarea e quelli dei singoli item.

<b>IL LAVORO CON I COLLEGI</b>	
MEDIA	8.417
MEDIANA	8.600
MODA	8.800
DEVIAZIONE STD.	0,829
VARIANZA	0,688

**Tab. 7/a – Statistiche descrittive relative alla variabile aggregata “il lavoro con i colleghi”**

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
GESTIONE CONFLITTI	8.82	9.00	10	1.209	1.462
SITUAZIONI COMPLESSE	8.79	9.00	9 <sup>A</sup>	1.199	1.438
GESTIONE RISORSE	8.70	9.00	10	1.366	1.867
LAVORO DI GRUPPO	8.27	8.00	8	1.345	1.810
RAPPORTO DIRIGENTE	7.51	8.00	8	1.522	2.317

**Tab. 7/b – Statistiche descrittive dei singoli item della macroarea “il lavoro con i colleghi”**

Per gli insegnanti in formazione, i problemi nel lavoro di gruppo non sembrano riguardare la relazione con altre persone bensì la conflittualità insita in esse e la complessità dei fenomeni.

Analizzando la varianza, è emerso che:

- la gestione delle risorse preoccupa maggiormente i maschi rispetto alle femmine;
- non ci sono differenze significative in base all’età dei rispondenti, al fatto che abbiano già lavorato come insegnanti nella scuola primaria e al possesso di ulteriori titoli.

### **La vita quotidiana in classe**

Le tabelle 8/a e 8/b riassumono le statistiche descrittive relative alla variabile aggregata “la vita quotidiana in classe” e ai singoli item in cui è scomposta.

<b>LA VITA QUOTIDIANA IN CLASSE</b>	
MEDIA	8.412

MEDIANA	8.600
MODA	9.200
DEVIAZIONE STD.	1,244
VARIANZA	1,549

**Tab. 8/a – Statistiche descrittive relative alla variabile aggregata “il lavoro con i colleghi”**

Questa seconda macroarea ha ricevuto punteggi in media molto simili alla prima area. Tuttavia, va sottolineato il fatto che la deviazione standard e la varianza sono ben superiori.

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
MOTIVAZIONE DELLO STUDENTE	8.99	10.00	10	1.410	1.989
MULTICULTURALITA'	8.81	9.00	10	1.693	2.866
INTEGRAZIONE PERSONE DISABILI	8.61	9.00	9	1.667	2.779
PLURALITA' DEI SOGGETTI	8.43	9.00	10	1.669	2.785
VIOLENZA	7.23	7.00	7	1.811	3.278

**Tab. 8/b – Statistiche descrittive relative ai singoli item della variabile aggregata “il lavoro con i colleghi”**

Anche per questa macroarea i punteggi relativi ai singoli item si discostano di poco l'un l'altro. Tra l'item che ha ricevuto il punteggio più alto e quello più basso ci sono comunque circa 1,70 punti di scarto.

Analizzando la varianza attraverso l'applicazione di ANOVA o del *T di student* si può notare che:

- gli studenti più giovani attribuiscono punteggi significativamente più alti ai problemi dell'integrazione delle persone con disabilità e alla motivazione dello studente;
- la motivazione dello studente è valutata con punteggi più alti dagli studenti che non hanno mai lavorato rispetto a quelli che hanno lavorato come insegnanti di scuola primaria;



- chi è in possesso di un ulteriore titolo di studio giudica il problema della pluralità dei soggetti che accedono alla formazione con punteggi minori rispetto a chi non ha alcun titolo oltre al diploma.

### **L'organizzazione di situazioni di apprendimento per gli alunni.**

La variabile aggregata “L'organizzazione di situazioni di apprendimento per gli alunni” ha ricevuto un punteggio più basso rispetto alle precedenti macroaree. La varianza, inoltre, è più elevata, così come la deviazione standard.

<b>L'ORGANIZZAZIONE DI SITUAZIONI DI APPRENDIMENTO PER GLI ALUNNI</b>	
MEDIA	7,557
MEDIANA	7,800
MODA	8,00
DEVIAZIONE STANDARD	1,462
VARIANZA	2.138

**Tab. 9/a – Statistiche descrittive della variabile aggregata  
“l'organizzazione di situazioni di apprendimento per gli alunni”**

Fra gli item, “le lingue straniere” e “le nuove tecnologie” sono praticamente a pari merito. Emerge però il fatto che:

- le lingue straniere presentano moda dei punteggi 9 e varianza elevata a oltre 3 punti;
- le nuove tecnologie presentano moda dei punteggi 8 e varianza leggermente più ridotta.

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA ATTIVA	7.94	8.00	8	1.618	2.620
LE LINGUE STRANIERE	7.83	8.00	9	1.835	3.369

LE NUOVE TECNOLOGIE	7.82	8.00	8	1.606	2.580
L'EDUCAZIONE AMBIENTALE	7.51	8.00	8	1.818	3.306
L'EDUCAZIONE RELIGIOSA	6.69	7.00	8	2.205	4.861

**Tab. 9/b – Statistiche descrittive dei singoli item della macroarea “l’organizzazione di situazioni di apprendimento per gli alunni”**

Per questa macroarea non sono da segnalare differenze significative infragruppo.

### **Il rapporto con i genitori**

La macroarea “il rapporto con i genitori” presenta una media relativa alla variabile aggregata minore delle precedenti, ma una varianza più elevata.

<b>IL RAPPORTO CON I GENITORI</b>	
MEDIA	7,732
MEDIANA	8,200
MODA	9,000
DEVIAZIONE STANDARD	1,808
VARIANZA	3,272

**Tab. 10/a – Statistiche descrittive della macroarea “il rapporto con i genitori”**

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIAZIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
LA COSTRUZIONE DI UN PROGETTO CONDIVISO	8.78	9.00	9	1.079	1.165
LE DIVERSE CULTURE DI APPARTENENZA	8.71	9.00	10	1.404	1.970
IL COINVOLGIMENTO NELLA COSTRUZIONE DI SAPERI	8.55	9.00	9 <sup>A</sup>	1.411	1.992
IL RICONOSCIMENTO DELLA PROPRIA PROFESSIONALITA'	8.22	8.00	8 <sup>A</sup>	1.553	2.412
IL COINVOLGIMENTO IN RIUNIONI	8,19	8.00	8	1,547	2,393

**Tab. 10/a – Statistiche descrittive dei singoli item della macroarea “il rapporto con i genitori”**

L’analisi della varianza intra-gruppo ha mostrato solamente una differenza significativa relativa all’item “le diverse culture di appartenenza”: per chi non ha mai lavorato come insegnante si tratta di un problema sentito maggiormente.

### **Il rapporto con la professione**

Sono indicate nelle tabelle seguenti le statistiche descrittive della macroarea “il rapporto con la professione”.

<b>IL RAPPORTO CON LA PROFESSIONE</b>	
MEDIA	8,129
MEDIANA	8,200
MODA	7,800
DEVIATIONE STANDARD	1,966
VARIANZA	1,432

**Tab. 11/a – Statistiche descrittive della macroarea “il rapporto con la professione”**

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIATIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
LA GESTIONE DELLA PROPRIA FORMAZIONE CONTINUA	8.56	8.00	8	3.000	9.001
LE CONDIZIONI D’IMPIEGO	8.35	9.00	10	1.624	2.639
LA PROPRIA VALUTAZIONE ED AUTOVALUTAZIONE	8.20	8.00	10	1.663	2.765
LA PERCEZIONE PUBBLICA DELLA PROFESSIONE DOCENTE	8.02	8.00	9	1.802	3.247
LA VALUTAZIONE DA PARTE DELLO STUDENTE	7.51	8.00	7	1.752	3.070

**Tab. 11/b – Statistiche descrittive dei singoli item della macroarea “il rapporto con la professione”**

L'analisi della varianza ha evidenziato che:

- vi è una differenza significativa tra maschi e femmine per i punteggi attribuiti agli item “la percezione pubblica della professione docente” e “le condizioni d’impiego”, poiché le femmine attribuiscono punteggi maggiori;
- non vi sono particolari differenze legate all’età, al titolo di studio o al fatto di aver già lavorato come insegnante.

### **Il rapporto con la Società della Conoscenza**

Di seguito le tabelle relative alle analisi della macroarea “Il rapporto con la società della conoscenza” nel gruppo I.Fo, che ha ottenuto il punteggio medio più alto, rivelandosi essere l’area più problematica.

<b>IL RAPPORTO CON LA SOCIETA' DELLA CONOSCENZA</b>	
MEDIA	8,617
MEDIANA	8,400
MODA	8,00
DEVIATIONE STANDARD	2,145
VARIANZA	4,601

**Tab. 12/a – Statistiche descrittive della macroarea  
“il rapporto con la Società della conoscenza”**

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DEVIATIONE STD.</b>	<b>VARIANZA</b>
LA DIVERSITA' DEGLI STUDENTI E DEI LORO BISOGNI FORMATIVI	8,89	9.00	9 <sup>A</sup>	1.032	1.065
L'AGGIORNAMENTO DEL PROPRIO PROFILO DI COMPETENZE	8.53	9.00	9	1.114	1.241
LA PROGRAMMAZIONE SCOLASTICA, L'ADEGUAMENTO DEI CONTENUTI E DELLE METODOLOGIE	8.29	8.00	8	1.221	1.491
L'INTRODUZIONE DI NUOVI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO	8.19	8.00	8	1.424	2.027
LE ASPETTATIVE DELLA SOCIETA' SULLA SCUOLA E I DOCENTI	8.15	8.00	8	1,452	2,108

**Tab. 12/b – Statistiche descrittive dei singoli item della macroarea**

### **“il rapporto con la Società della conoscenza”**

L'analisi della varianza ha mostrato che non vi sono particolari differenze intra-gruppo. Emerge solamente che chi ha già prestato servizio come insegnante di scuola primaria attribuisce punteggi significativamente più bassi agli item “le aspettative della società sulla scuola e i docenti” e “l'introduzione di nuovi ambienti di apprendimento”.

#### **4.4 - Analisi dei dati della sezione “Formazione” del questionario.**

Le domande 10 e 11 hanno chiesto agli studenti del corso di laurea quadriennale in “Scienze della Formazione Primaria” di specificare rispettivamente:

- i punti di forza che possono aiutare ad affrontare la professione di insegnante e i problemi dell'educazione;
- i punti carenti della formazione ricevuta, che potrebbero essere migliorati per aiutare i futuri insegnanti ad affrontare la professione di insegnante e i relativi problemi.

Le risposte date dagli studenti sono state codificate in una lista e sono state analizzate le frequenze.

#### **Aspetti positivi del corso di laurea quadriennale in “Scienze della Formazione Primaria”**

Dalla codifica delle risposte sono stati individuati diversi punti di forza del corso di laurea. Le risposte date sono state raggruppate in 23 punti, dei quali sono state calcolate le frequenze e le percentuali.

	<b>ASPETTI</b>	<b>FREQUENZA</b>	<b>PERCENTUALE</b>	<b>PERCENTUALE CUMULATA</b>
<b>1</b>	IL TIROCINIO	53	34,5%	34,5%
<b>2</b>	I LABORATORI	28	17%	51.5%
<b>3</b>	L'ATTENZIONE AI BISOGNI INDIVIDUALI DEGLI ALUNNI	12	7,3%	58,8%

	(MULTICULTURALITA', DISABILITA'...)			
4	LA RIFLESSIONE	9	5,5%	64,3%
5	GLI INSEGNAMENTI	8	4,8%	69,1%
6	IL LAVORO DI GRUPPO	7	4,3%	73,4%
7	IL COLLEGAMENTO CON LA PRATICA E IL TERRITORIO	6	3,6%	77%
8	L'IMPORTANZA ATTRIBUITA ALLA FORMAZIONE CONTINUA DEGLI INSEGNANTI	5	3%	80%
	IL TIROCINIO INDIRETTO	5	3%	83%
	LA RICERCA COSTANTE	5	3%	86%
	GLI APPROFONDIMENTI ETICI	5	3%	89%
9	LE DIDATTICHE DELLE DISCIPLINE	4	2,3%	91,3%
	L'APPRENDIMENTO DELLE METODOLOGIE	4	2,3%	93,6%
10	LA FLESSIBILITA' DEL PERCORSO	3	1,8%	95,4%
	LA MODERNITA' DEGLI INSEGNAMENTI	3	1,8%	97,2%
11	LA PRESENZA DI TUTOR E SUPERVISORI	2	1,2%	98,4%
	LA MOTIVAZIONE PER LO STUDENTE	2	1,2%	99,6%
12	IL TIROCINIO OSSERVATIVO	1	0,4%	100%
	<b>TOTALE</b>	165	100%	

**Tab. 13 – Aspetti positivi della formazione ricevuta al corso di laurea quadriennale in  
“Scienze della Formazione Primaria”**

**Aspetti carenti del corso di laurea quadriennale in “Scienze della Formazione  
Primaria”**

Dalla codifica delle risposte sono stati individuati 12 punti di carenza del percorso formativo in esame, dei quali sono state calcolate le frequenze e le percentuali.

	ASPETTI	FREQUENZA	PERCENTUALE	PERCENTUALE CUMULATA
1	INSEGNAMENTI LONTANI DALLA REALTA'	53	29,3%	29,3%
2	METODOLOGIE E STRUMENTI PER LA DIDATTICA POCO APPROFONDITI	31	17%	46,3%
3	CURRICOLO TROPPO TEORICO	20	11%	57,3%
4	IL TIROCINIO OSSERVATIVO	18	9,9%	67,2%
5	TIROCINIO FRAMMENTATO	9	5%	72,2%
6	MANCANZA DI APPROFONDIMENTI SPECIFICI (MULTICULTURA, LINGUE STRANIERE, RAPPORTO CON I GENITORI, CLASSI PRIME)	8	4,5%	76,7%
7	MANCANZA DI COLLEGAMENTO COL TERRITORIO	7	3,8%	80,5%
8	MANCANZA DI APPROFONDIMENTI DISCIPLINARI	5	2,7%	83,2%
9	POCA ATTENZIONE AI BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI	4	2,2%	85,4%
	ECESSO DI TECNICISMO	4	2,2%	87,6%
	DISORGANIZZAZIONE	4	2,2%	89,8%
10	POCA IMPORTANZA ALLA RELAZIONE FINALE	2	1,1%	89,9%
	POCA FREQUENZA OBBLIGATORIA	2	1,1%	90%
	SCARSO UTILIZZO DELLE NUOVE TECNOLOGIE	2	1,1%	92,1%
	PRESENTAZIONE DI MODELLI UTOPICI DI SCUOLA	2	1,1%	93,2%
	ERRATA SEQUENZIALITA' NEGLI INSEGNAMENTI DEL CURRICOLO	2	1,1%	94,3%
11	PROGRAMMAZIONE SCOLASTICA NON CURATA	1	0,6%	94,9%
	ECESSIVA ENFASI SULLA RICERCA	1	0,6%	95,5%
12	ALTRO	8	4,5%	100%
	<b>TOTALE</b>	181	100%	

## ANALISI DEI DATI QUALITATIVI

### 1 – Premessa

I dati sono stati raccolti tramite lo svolgimento di *focus group* con gli insegnanti dei gruppi di riferimento. Le discussioni sono state audio registrate, trascritte in documenti testuali ed analizzate con il software ATLAS.ti.

I documenti raccolti, di lunghezza variabile, sono in totale 11 e così suddivisi:

- 6 per il gruppo *GIVE*;
- 4 per il gruppo *GILL* (in lingua castigliana);
- 1 per il gruppo *I.Fo*.

L'analisi svolta, con intento idiografico, «mira più che a ricostruire relazioni tra fattori, di cui i soggetti studiati sono semplici “testimoni”, a descrivere accuratamente i profili individuali dei soggetti stesi, allo scopo di ricostruire le motivazioni, le “buone ragioni” soggettivamente percepite, alla base del loro agire»<sup>435</sup>. Lo stesso autore sottolinea come l'analisi dei dati qualitativi richieda l'interpretazione dei dati, ovvero un'operazione di decostruzione e di ricostruzione di quanto raccolto sul campo.<sup>436</sup>

L'analisi qualitativa è stata svolta seguendo alcuni punti chiave riassunti nella lista seguente:

- a. «l'analisi dei dati è centrata sui soggetti (*case-based*) invece che sulle variabili (*variable-based*)»<sup>437</sup> poiché si tratta di un approccio olistico che mira allo studio del soggetto nella sua interezza;
- b. «la presentazione dei risultati avviene secondo una prospettiva narrativa»<sup>438</sup>, poiché si sviluppa riprendendo le stesse parole degli intervistati, così da non alterare il materiale raccolto;
- c. l'obiettivo dell'analisi è la comprensione dei soggetti;

---

<sup>435</sup> TRINCHERO, R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, p. 370

<sup>436</sup> Ivi, p. 371

<sup>437</sup> CORBETTA, P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, p. 428

<sup>438</sup> ibidem



- d. la portata dei risultati, che è legata al numero ristretto di casi analizzati, non ne permette la generalizzazione, ma conduce solo ad un approfondimento delle realtà in esame.

L'utilizzo del software ATLAS.ti ha permesso un'analisi agevole, permettendo un'organizzazione formale dei dati e una sintesi dei risultati secondo le linee guida impostate nella ricerca. Il programma, infatti, permette di far interagire le categorie di analisi, individuate dal ricercatore, con i significati costruiti dai soggetti nel discorso.

La procedura seguita ha previsto lo sviluppo delle seguenti attività:

1. preparazione dei documenti su cui svolgere l'analisi, ovvero la trascrizione dei *focus group* su file testuali non formattati;
2. creazione di due *Hermeneutic Units*, ovvero "Insegnanti in servizio", comprendenti i focus svolti nei gruppi *GIVE* e *GILL*, e "Insegnanti in formazione", comprendente il documento del *focus group* svolto con gli studenti;
3. codifica dei dati, attraverso la selezione di parti di testo considerate rilevanti per la ricerca;
4. decodificazione dei dati, analisi delle frequenze dei codici;
5. produzione di *output* e costruzione di *network*, secondo gli scopi della ricerca.

## ***.2 - Presentazione dei risultati degli insegnanti in servizio.***

Analizzando gli 11 *focus group* svolti tra gli insegnanti in servizio sono stati identificati 86 codici, che sono stati successivamente suddivise in famiglie. Lo scopo di tale operazione è di semplificare la decodifica nel dare risposte alle domande di ricerca.

### **2.1 - L'insegnante professionista: aspetti e caratteristiche.**

Con le prime due domande dei *focus group* svolti nel gruppo *GIVE* e *GILL* si pone l'obiettivo di sviluppare la professionalità dell'insegnante di scuola primaria, a partire dalla voce di chi svolge questa professione. A partire dal *framework* teorico della ricerca e dai dati quantitativi ottenuti, si assume che l'insegnante di scuola primaria nella società attuale possa essere considerato come:

- un professionista;

- un riflessivo;
- un ricercatore.

Le risposte date sono state analizzate; alcune frasi o porzioni di frasi sono state codificate e, successivamente, i codici sono stati raccolti in famiglie. Le famiglie di codici permettono di sviluppare a fondo tale professionalità, dando risposta alle seguenti domande:

1. quali sono le sue competenze?
2. quali sono le sue qualità?
3. a quali professionalità è collegato?
4. con chi lavora?
5. che cosa trasmette?
6. quali azioni svolge?
7. quali problemi incontra?
8. di cosa si compone la sua professionalità?

### **Quali sono le competenze dell'insegnante nella società attuale?**

Nella descrizione della professionalità dell'insegnante, le competenze emerse dall'analisi delle loro risposte sono otto. Ad ognuna di esse è stato attribuito un codice. Ogni codice non è esclusivo, ovvero ad una stessa porzione di frase può corrispondere più di una competenza. Generalmente, ad una competenza sono associate delle questioni e non altre competenze.

Successivamente, i codici sono stati associati alle variabili del questionario della domanda 11, relative alle competenze dell'insegnante: in questo modo sono state riprese le competenze condivise a livello europeo. In un caso ciò non è stato possibile: si tratta del codice "capacità di relazionarsi", che verrà approfondito di seguito.

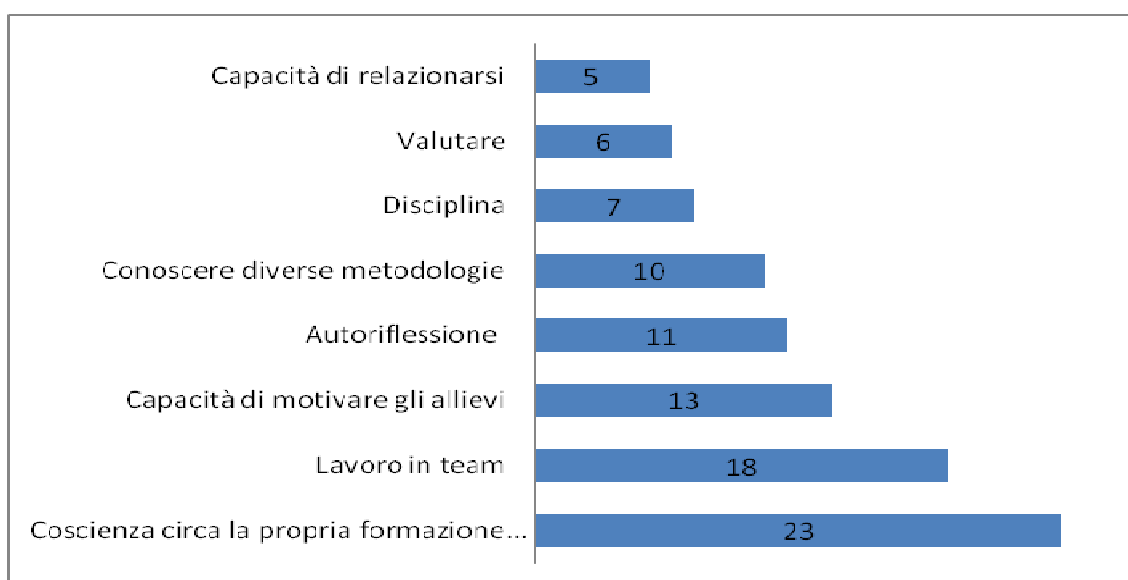
Sono state calcolate le frequenze con cui i codici sono stati ripetuti, da un massimo di 23 ad un minimo di 5.

È da segnalare che i due codici "autoriflessione" ed "autovalutazione" sono stati uniti in un'unica competenza, relativa all' "Abilità di riflettere sulla propria performance e valutarla". Infatti, dopo una rilettura dei dati, è possibile affermare che i due codici si riferiscono a due aspetti di una stessa abilità.

Nei diversi documenti, i codici hanno ottenuto frequenze diverse nei gruppi *GIVe* e *GILL*: tuttavia i tali dati sono stati considerati in modo unitario, come due espressioni della stessa voce, ovvero dell'insegnante in servizio nella società attuale.

CODE-FILTER: CODE FAMILY - QUALI SONO LE COMPETENZE DELL'INSEGNANTE?			
CODICE	COMPETENZA ASSOCIATA	FREQUENZA	
Coscienza circa la propria formazione continua	Consapevolezza del bisogno di un continuo aggiornamento professionale	23	
Lavoro in team	Competenza nel <i>problem solving</i> di gruppo	18	
Capacità di motivare gli allievi	Abilità di creare un clima favorevole all'apprendimento	13	
Autoriflessione	Abilità di riflettere sulla propria performance e valutarla	6	11
Autovalutarsi		5	
Conoscere diverse metodologie	Competenza in una serie di strategie di insegnamento/apprendimento	10	
Disciplina	conoscenza della materia da insegnare	7	
Valutare	Abilità di giudicare i risultati dell'apprendimento e i traguardi degli allievi	6	
Capacità di relazionarsi	--	5	

**Tab. 1 – Le competenze dell'insegnante**



**Grafico 1 – Le competenze dell'insegnante**

La competenza dell'insegnante di scuola primaria nella società attuale maggiormente condivisa è stata codificata come "coscienza circa la propria formazione continua"<sup>439</sup> e corrisponde alla competenza "Consapevolezza del bisogno di un continuo aggiornamento professionale". Dall'analisi delle *quotations*, emerge che tale abilità si riferisce alla necessità per l'insegnante di riflettere e ricercare per produrre innovazioni, miglioramenti e per prestare attenzione alle diversità tra gli alunni.

Nel citare questa competenza, alcuni insegnanti semplicemente ribadiscono che è una caratteristica dell'essere professionisti. In altri casi, danno delle motivazioni sulla necessità di essere aggiornati continuamente. Ci si riferisce, ad esempio, a frasi come le seguenti:

**P 3: focus\_GILB.txt - 3:37 [los maestros son investigador ..] (21:21)**

Codes: [coscienza circa la propria formazione continua]

Gli insegnanti sono ricercatori perché svolgono sempre corsi di formazione, non ci fermiamo mai, emergono sempre nuove questioni, bisogna sempre rinnovarsi<sup>440</sup>.

**P 5: focus\_GIVE1.txt - 5:3 [Professionista perché deve com..] (11:11)**

Codes: [coscienza circa la propria formazione continua]

Professionista perché deve comunque poi tenersi sempre informato su metodi, continuamente, corsi di aggiornamento se sono da fare. Professionista anche in questo senso.

**P 4: focus\_GILA.txt - 4:1 [tiene que tener una formacion,..] (9:9)**

Codes: [coscienza circa la propria formazione continua]

L'insegnante deve avere una formazione adeguata per il suo lavoro, per ciò che fa quotidianamente, serve una formazione per il proprio profilo professionale<sup>441</sup>.

La citazione più esaustiva circa questa competenza, che va anche a giustificare la sua alta frequenza, è la seguente:

**P 5: focus\_GIVE1.txt - 5:13 [È il caso di fare la differenz..] (21:21)**

Codes: [coscienza circa la propria formazione continua] [lavoro]

---

<sup>439</sup> Tale competenza ha inoltre ricevuto un'analisi specifica successivamente. Infatti, nel *focus group* è stata posta una domanda specifica su questa questione.

<sup>440</sup> La frase originale in lingua spagnola è la seguente: "Los maestros son investigadores porque siempre estan haciendo cursos de formacion, no paramos nunca, siempre salen cosas nuevas, te tienes que renovar siempre".

<sup>441</sup> "El maestro tiene que tener una formacion, por su trabajo, de lo que hace cada dia, una formacion de un perfil profesional.

È il caso di fare la differenza tra “fare un mestiere” e “fare una professione”. Sicuramente c’è una differenza. Nel nostro caso è “fare una professione” come insegnanti, prevedendo tutto quello finora detto, tenendo conto delle innovazioni e di tutto quello che avviene nel campo dell’aggiornamento e della formazione. La formazione è secondo me l’elemento più caratterizzante una professione.

La competenza circa il lavoro di gruppo con i colleghi ha ritenuto un punteggio rilevante ai fini della ricerca<sup>442</sup>. Il lavoro di gruppo viene visto in alcuni casi come una necessità:

**P 8: focus\_GIVe5.txt - 8:13 [riflessioni anche di gruppo: c..] (32:32)**

Codes: [lavoro in team]

L’insegnante deve poter svolgere riflessioni anche di gruppo: c’è bisogno del confronto con le colleghe e del supporto delle colleghe.

In altri casi, viene considerato una modalità di formazione continua:

**P 2: focus\_GILL2.txt - 2:33 [Tenemos la necesidad de formar..] (87:87)**

Codes: [autoformazione]

Abbiamo bisogno di formarci continuamente. Molte volte è importante l’autoformazione continua che facciamo, specialmente collaborando con i colleghi e confrontandoci sulle questioni che emergono. Infatti la formazione ufficiale è poca<sup>443</sup>.

Infine, il lavoro di gruppo viene assunto come una specificità di questo lavoro, anche se è difficile da attuare. È una competenza necessaria affinché venga svolto nella maniera più adatta alle esigenze dell’attualità, come l’innovazione, il rapporto con le famiglie, la formazione continua e la relazione con il territorio.

**P 2: focus\_GILL2.txt - 2:18 [Ya bajando a nivel de clase ha..] (58:58)**

Codes: [lavoro in team]

A livello di classe svolgiamo una riflessione individuale perché è troppo dispendioso sviluppare una riflessione a livello di collettivo. Tuttavia la voce collettiva esce dalla scuola con una riflessione ampliata a tutto, dai problemi che vengono dall’alto a quelli che arrivano dal basso<sup>444</sup>.

---

<sup>442</sup> Anche per questa competenza è dedicata un’analisi specifica successivamente.

<sup>443</sup> “Tenemos la necesidad de formarsenos continuamente. Muchas veces es mas importante la autoformacion continuada que vamos haciendo, tambien con los companeros, porque la oficial es poca”.

<sup>444</sup> “Ya bajando a nivel de clase hacemos la reflexion individual propia pero nos cuesta mas llevar a una reflexion a nivel colectivo. Pero la voz colectiva no solo està dentro de una escuela, sale sino ampliarla a todos y se oyerà mas como reflexion sobre los cambios que vienen de arriba sino mas de abajo”

La capacità di motivare gli allievi, che è stata ricondotta all'abilità di creare un clima favorevole all'apprendimento, è stata menzionata 13 volte. Nel gruppo *GILI* è stata così descritta:

**P 1: focus\_ *GILI1.txt* - 1:58 [hay que motivar el alumno y ha..] (79:79)**

Codes: [capacità di motivare gli allievi] [creare un compromesso con l'alunno]

È necessario motivare l'alunno e fargli capire l'importanza dei suoi progressi e l'alunno deve capire che è qualcosa che gli fa piacere, che tutto ciò che fa a scuola non è un obbligo. Deve sentirsi migliore per la sua formazione.. Fare un compromesso con se stesso: i voti dell'alunno devono essere un termometro per l'alunno, perché egli stesso veda i suoi progressi. Però deve essere solamente un termometro, non deve essere lo scopo del suo apprendimento<sup>445</sup>.

Sembra che questa sia una competenza imprescindibile sia per lo svolgimento delle lezioni in classe, per creare interesse e benessere negli allievi, sia per creare progressi in essi.

**P 6: focus\_ *GIVe2.txt* - 6:20 [è un benessere scolastico, una..] (48:48) (Super)**

Codes: [benessere] [capacità di motivare gli allievi]

è un benessere scolastico, una motivazione, la creazione di motivazione verso l'apprendimento e comunque la motivazione passa sulla relazione che deve essere empatica con gli alunni e i colleghi in modo da creare un clima di benessere che può dare però un risultato, una crescita e non solo degli alunni ma anche dal punto di vista personale, non crescita solo dal punto di vista della didattica e delle competenze operative, come imparare a leggere e scrivere, ma dal punto di vista personale.

La competenza sull'autoriflessione riguarda due aspetti, come già indicato. La prima parte, che si riferisce proprio alla pratica riflessiva, risulta indispensabile per gli insegnanti in relazione alle necessità dell'attualità. La riflessione sul proprio lavoro serve anche a ponderare gli interventi che vengono svolti, per adattarli alle esigenze degli alunni in rapporto alle loro differenze individuali.

**P 8: focus\_ *GIVe5.txt* - 8:11 [riflettere vuol dire rileggere..] (23:23) (Super)**

Codes: [autoriflessione]

riflettere vuol dire rileggere continuamente quello che facciamo in classe e le reazioni che abbiamo da parte dei bambini, le fasi di apprendimento o di non apprendimento, il perché.. c'è sempre una lettura

---

<sup>445</sup> “Hay que motivar el alumno y hacerle creer al alumno la importancia de estos avances y el alumno tiene que entender de que es algo qu le està agradeciendo, que todo lo que hace la escuela no es una obligacion.. debe ser valorado para su propia formacion. Sentir un compromiso con el mismo: la notas del alumno tiene que ser un termometro para el alumno para que el mismo vea sus avances. Pero solo un termometro, no tiene que ser el fin de los sprendizajes”

costante su di noi e sulla classe e da qui emergono dei bisogni. A volte, di fronte ad alcune situazioni scatta un senso di inadeguatezza e il bisogno di ricercare azioni e strumenti.

L'altra componente dell'autoriflessione è l'autovalutazione, ovvero la verifica dell'adeguatezza del proprio operato in base agli obiettivi della professione.

**P 5: focus\_GIVe1.txt - 5:19 [C'è sempre una continua rilett..] (35:35) (Super)**

Codes: [autovalutarsi]

C'è sempre una continua rilettura del nostro operato e del nostro modo di fare, di lavorare. C'è questo feedback di ritorno subito, immediato

Un insegnante del gruppo *GILL* esprime come riflessione e valutazione costituiscono le fasi del circolo della pratica dell'insegnante, e lega questa pratica anche all'importanza dell'esperienza e della sperimentazione.

**P 2: focus\_GILL2.txt - 2:15 [aqui iria bien la teoria del e..] (47:47) (Super)**

Codes: [autovalutarsi]

In questo senso va citata la teoria del tentativo e dell'errore. A volte si programma un'attività, un esercizio pratico, ma non raggiungi i risultati sperati. A partire da lì si modifica. Bisogna modificare a partire dai risultati. Programmare un'attività, applicarla e se non riesce come dovrebbe.. allora si retifica, la si corregge e si ritorna ad applicarla. Valutarsi con la riflessione<sup>446</sup>.

La quinta competenza citata corrisponde alla conoscenza di diverse strategie di insegnamento/apprendimento. Va subito annotato che questo codice si lega quasi sempre ad un altro, ovvero all' "attenzione alla diversità degli allievi". Conoscere diverse strategie, infatti, serve proprio per promuovere in modo diffuso l'apprendimento, nel rispetto delle specificità e delle esigenze di ogni alunno.

**P 7: focus\_GIVe4.txt - 7:14 [deve cercare le risposte, anch..] (19:19) (Super)**

Codes: [conoscere diverse metodologie]

deve cercare le risposte, anche perché educazione e formazione non sono solo mettere dentro ma anche tirare fuori.. non è che vogliamo trasmettere solo conoscenze, ma anche capacità.. se si danno strumenti per apprendere conoscenze si danno ai bambini anche la possibilità ai bambini di entrare nella riflessione.. anche con la competizione

La conoscenza di diverse strategie, quindi, si lega anche all'innovazione e al miglioramento.

---

<sup>446</sup> "Aqui iria bien la teoria del ensayo y el error. A veces programamos una actividad, una aplicación practica pero no conseguimos los resultados esperados y a partir de allí modificamos. Vamos modificando según los resultados. Programamos una actividad, la aplicamos y no sale como deseados. Entonces rectificamos, la corregimos y volvemos a aplicarla. Evaluamos con la reflexión."

**P 9: focus\_GIVe6.txt - 9:13 [Dal punto di vista della ricer..] (23:23) (Super)**

Codes: [conoscere diverse metodologie]

Dal punto di vista della ricerca, la società cambia in modo molto repentino e l'insegnante è ricercatore perché deve adattarsi continuamente a bambini che sono sempre diversi, che hanno esigenze e bisogni diversi perché la società glieli chiede. Noi dobbiamo nel tempo variare le nostre strategie, allargare gli obiettivi stessi, anche i contenuti.. dobbiamo mirare all'educazione e alla formazione dei bambini, una volta era maggiormente centrato sul contenuto, sulla disciplina. Ora invece sei chiamato a 360 gradi, anche riguardo alla formazione e all'educazione della persona nella società.

Nonostante non sia considerata la competenza specifica dell'insegnante, anche la conoscenza della disciplina è stata citata alcune volte. Tuttavia, è una questione che non è stata approfondita. In generale, si lega alla competenza circa la conoscenza di più strategie di insegnamento e apprendimento.

**P 8: focus\_GIVe5.txt - 8:1 [Secondo me le caratteristiche ..] (9:9) (Super)**

Codes: [conoscere diverse metodologie] [disciplina]

Secondo me le caratteristiche principali della professionalità dell'insegnante sono la competenza sulle discipline che va ad insegnare, le metodologie attraverso le quali insegnare le varie discipline, le strategie didattiche.

La competenza sulla valutazione, invece, viene distinta dagli insegnanti secondo alcuni aspetti, ovvero:

- la valutazione dello studente;
- la valutazione dell'istituto;
- la propria valutazione.

Mentre del terzo aspetto si è già parlato, si può dire che gli insegnanti si preoccupano della valutazione dello studente come misura equa dei suoi progressi.

**P 2: focus\_GIL2.txt - 2:40 [a nivel oficial las pruebas qu..] (113:113)**

Codes: [valutare]

A livello ufficiale le prove che si fanno, come le prove PISA, sono relative a risultati accademici. Invece i maestri della scuola primaria non lavorano solo con risultati accademici, ma con tutta la persona.. e allora non si dà peso alle altre cose e ai progressi importanti, come la coesione sociale e tutto ciò che non è contemplato nella programmazione. È difficile valutare.. le prove non tengono conto della realtà<sup>447</sup>.

---

<sup>447</sup> “A nivel oficial las pruebas que se hacen como PISA son de resultados academicos. Entonces los maestros de primaria no trabajan solo con resultados academicos, sino con toda la persona.. y entonces no se valoran las otras cosas y los avances importantes, como la cohesion social y todas las cosas que no estan contemplada en este informe. Es dificil evaluar.. las prueba van pero no se da cuenta a la realidad”



Inoltre, la valutazione è indice di miglioramento e adeguamento alla società attuale.

**P 2: focus\_GIL2.txt - 2:17 [Yo creo que tendriamos que hac..] (53:53)**

Codes: [valutare]

Io credo che dovremmo fare una ricerca più profonda perché viviamo in una organizzazione che sta vivendo cambiamenti molto rapidi. Sembra che questa organizzazione sia proprio ciò che dobbiamo valutare. Infatti alla fine dell'anno andiamo a vedere ciò che abbiamo fatto, come lo abbiamo fatto, se è stato ben fatto o perché non lo è.<sup>448</sup>

L'ultima competenza citata dagli insegnanti è la capacità di relazionarsi, che non è stata ricondotta ad una specifica categoria del Progetto *Tuning*. Tale capacità sembra essere specifica nel rapporto tra insegnante e bambino ed è legata all'empatia e alla dimensione socio-affettiva che si instaura nell'insegnamento nella scuola primaria.

**P 5: focus\_GIVe1.txt - 5:29 [l'abilità del docente di crear..] (62:62)**

Codes: [capacità di relazionarsi]

l'abilità del docente di creare un rapporto emozionale, una relazione, di mettere in campo l'emotività.

**P 6: focus\_GIVe2.txt - 6:13 [E una relazione di educazione,..] (23:23)**

Codes: [capacità di relazionarsi]

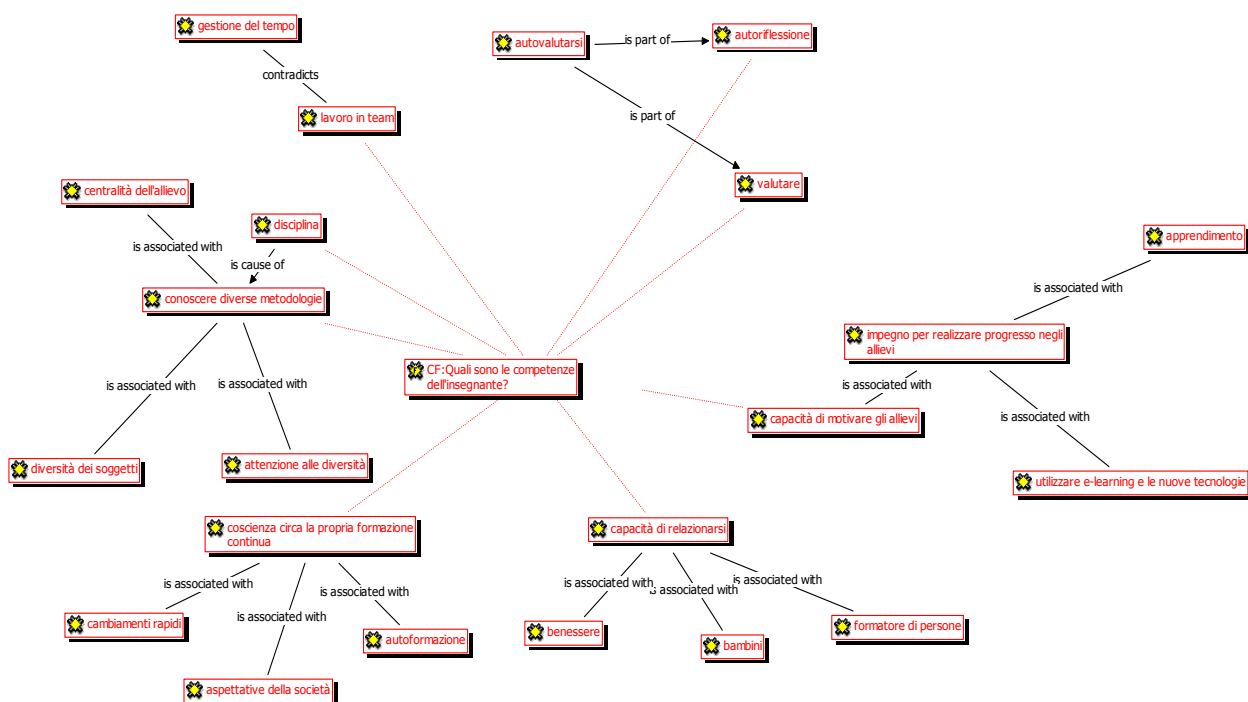
E una relazione di educazione, è in relazione con le persone ma in un rapporto di educazione che è diverso da una relazione con un computer, etc.

La dimensione relazionale è legata anche al fatto che l'insegnante nella scuola primaria non è solo un trasmettitore di conoscenza, ma si occupa anche dell'educazione e della formazione della persona nella sua interezza.

La figura sottostante mostra quali sono le principali competenze dell'insegnante di scuola primaria, emerse dai focus, e le questioni principali a cui sono legate.

---

<sup>448</sup> “Yo creo que tendriamos que hacer una investigacion mas profunda porque estamos en una organizacion que està viviendo cambios muy rapidos. Y parece que esta organizacion sea lo que vamos a valuar.. Lo vamos a ver porque en este ano al terminar del curso tenemos que valorar lo que hemos hecho, come està hecho, si es bien hecho, o porque no lo es..”



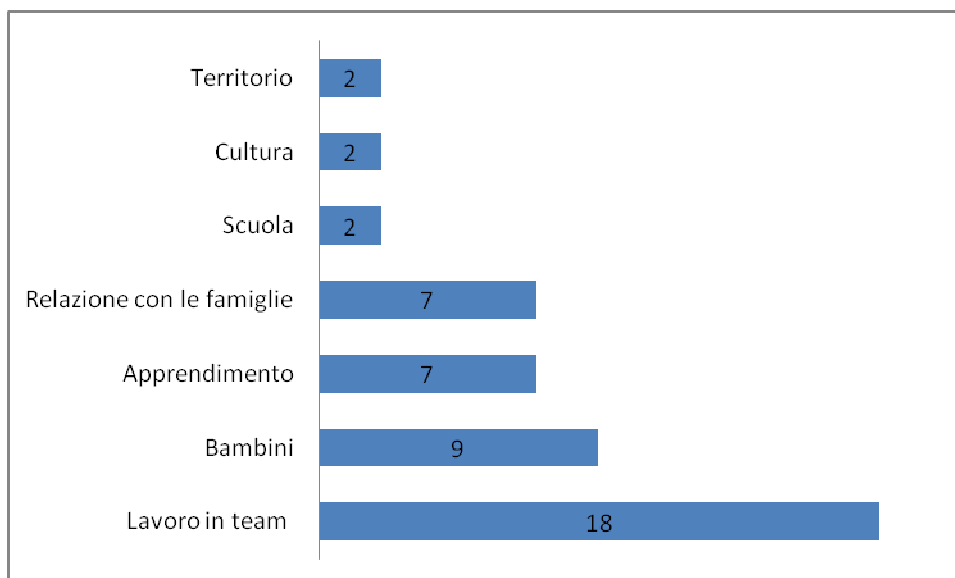
**Fig. 1 – Le competenze dell’insegnante**

### **Con chi lavora l’insegnante?**

Dall’analisi è emerso che una caratteristica dell’insegnante di scuola primaria inteso come professionista è la peculiarità di ciò con cui ha a che fare: si tratta di persone, reti e “oggetti”. La tabella seguente indica la frequenza con cui i codici sono stati identificati.

<b>CODE-FILTER: CODE FAMILY - CON CHI LAVORA L’INSEGNANTE?</b>	
<b>CODICE</b>	<b>FREQUENZA</b>
Lavoro in team	18
Bambini	9
Apprendimento	7
Relazione con le famiglie	7
Scuola	2
Cultura	2
Territorio	2

**Tab. 1 – Persone, reti e oggetti con cui lavora l’insegnante**



**Grafico 2 – Persone, reti e “oggetti” con cui lavora l’insegnante**

L’insegnante professionista è, prima di tutto, colui che lavora in team con i colleghi. Si tratta del codice ripetuto con più frequenza nei documenti e che emerge in più circostanze. Il lavoro di gruppo sembra importante per svariate motivazioni. Ad esempio, per la propria formazione continua (la citazione è stata codificata con due codici ovvero “autoformazione” e “lavoro in team”):

**P 2: focus\_GILD.txt - 2:33 [Tenemos la necesidad de formar..] (87:87)**

Codes: [autoformazione] [lavoro in team]

Abbiamo bisogno di formarci continuamente. Molte volte è importante l’autoformazione continua che facciamo, specialmente collaborando con i colleghi e confrontandoci sulle questioni che emergono. Infatti la formazione ufficiale è poca<sup>449</sup>.

Un altro motivo per cui è importante il lavoro con i colleghi è la ricerca di soluzioni a situazioni difficili:

**P 2: focus\_GILD.txt - 2:54 [yo creo que està pasando esto ..] (150:150)**

Codes: [lavoro in team]

Io temo che un nostro problema sia il fatto che noi lavoriamo individualmente, invece dovremmo lavorare in gruppo. Il lavoro di gruppo ci dà soluzioni, attraverso lo scambio con i compagni.<sup>450</sup>

<sup>449</sup> “Tenemos la necesidad de formarse continuamente. Muchas veces es mas importante la autoformacion continuada que vamos haciendo, tambien con los companeros, porque la oficial es poca”.

In altri casi gli insegnanti parlano del lavoro di gruppo come una dimensione imprescindibile dell'insegnamento, una dimensione probabilmente ovvia e scontata tanto da non necessitare spiegazioni. Infatti, evidenziano la necessità della collaborazione<sup>451</sup>, dell'apertura e della solidarietà tra gli insegnanti all'interno della scuola.

**P 3: focus\_GILB.txt - 3:18 [Es importante ser solidarios p..] (8:8) (Super)**

Codes: [lavoro in team]

È importante essere solidali perché dove non arriva una persona ci arriva un'altra.<sup>452</sup>

Fra le persone con cui lavora l'insegnante, emerge dalle frequenze che i bambini hanno un'importanza notevole, in quanto sono considerati i destinatari specifici della sua azione educativa.

**P 6: focus\_GIVe2.txt - 6:14 [c'è un ruolo educativo nei con..] (23:23)**

Codes: [bambini]

C'è un ruolo educativo nei confronti dei bambini. Questa secondo me è peculiare della professione dell'insegnante.

**P 7: focus\_GIVe4.txt - 7:23 [si devono usare tutte le risor..] (139:139)**

Codes: [bambini]

si devono usare tutte le risorse che abbiamo. Il punto è usarle bene con i bambini e per i bambini.

Nello specifico, ciò con cui gli insegnanti hanno a che fare è l'apprendimento dei bambini.

**P 8: focus\_GIVe6.txt - 8:4 [l'apprendimento dei bambini] (11:11)**

Codes: [apprendimento] [bambini]

Ciò con cui il professionista ha a che fare sono le metodologie e strategie didattiche e l'apprendimento dei bambini, le loro modalità di apprendimento.

---

<sup>450</sup> “Yo creo que està pasando esto pero un otro problema es que trabajamos como individuales a veces tendriamos que trabajar en equipo. El trabajo de grupo nos da una solucion, vendo a los companeros”

<sup>451</sup> Nel gruppo *GILI* viene usato spesso il termine “compañerismo”, termine che rimanda all'idea non solo di colleghi di lavoro ma di una vera e propria squadra o “camerata”, unita da una ideologia particolare e non solo dal lavoro.

<sup>452</sup> “Es importante ser solidarios porque donde no llega uno llega a otro.”

**P 8: focus\_GIVE5.txt - 8:9 [come può imparare il bambino, ..] (15:15)**

Codes: [apprendimento] [attenzione alle diversità] [bambini]

Come può imparare il bambino, considerando che non tutti i bambini sono uguali e bisogna considerare uno per uno come funziona. Qui agisce la professionalità, va oltre il cognitivo. L'oggetto specifico dell'insegnamento sembra essere proprio il bambino e il suo apprendimento e il problema principale legato a questa questione è la diversità dei bambini di cui si compone la classe. Per tale motivo, l'insegnante deve apprendere diverse strategie di insegnamento e deve porre attenzione ai diversi ritmi di apprendimento presenti nella classe con lo scopo di porre ogni allievo al centro del processo educativo.

L'altro "soggetto" con cui ha a che fare l'insegnante è la famiglia. Dagli interventi, la relazione con le famiglie si mostra sia come una componente fondamentale del lavoro che come un problema o una causa di stress.

**P 9: focus\_GIVE6.txt - 9:8 [non è solo questo, non è solo ..] (15:15)**

Codes: [attenzione alle diversità] [relazione con le famiglie]

Non è solo questo, non è solo il bambino. Come professionisti noi dobbiamo tenere conto anche dei genitori. Specialmente nei casi di bambini che hanno particolari esigenze o che hanno un percorso maggiormente individualizzato, la collaborazione con la famiglia è indispensabile.

**P 9: focus\_GIVE6.txt - 9:19 [una cosa che per me è importan..] (42:42) (Super)**

Codes: [relazione con le famiglie]

Una cosa che per me è importante è di saper stabilire un rapporto di fiducia con i genitori. La conseguenza è il rapporto di fiducia con i bambini che hanno bisogno di sentirsi accettati.

La scuola, invece, rappresenta per gli insegnanti il loro ambiente di lavoro, in primis, ma anche una rete di risorse in cui sono inseriti.

**P 2: focus\_GIL2.txt - 2:9 [Yo soy maestro y soy profesion..] (39:39)**

Codes: [scuola]

Io sono un maestro e sono un professionista nella scuola e in nessun altro posto<sup>453</sup>.

**P 3: focus\_GIL3.txt - 3:17 [la escuela es mas necesaria de..] (8:8)**

Codes: [lavoro in team] [scuola]

La scuola è più importante del lavoro solitario.<sup>454</sup>

---

<sup>453</sup> "Yo soy maestro y soy profesional en la escuela, no en un otro sitio".

<sup>454</sup> "La escuela es mas necesaria del trabajo solitario."

Il territorio è il contesto in cui l'insegnante lavora e in cui la scuola si inserisce, ma è anche il contesto in cui vivono le famiglie e i bambini. Per gli insegnanti il territorio non è solo un ambiente, bensì un insieme di risorse.

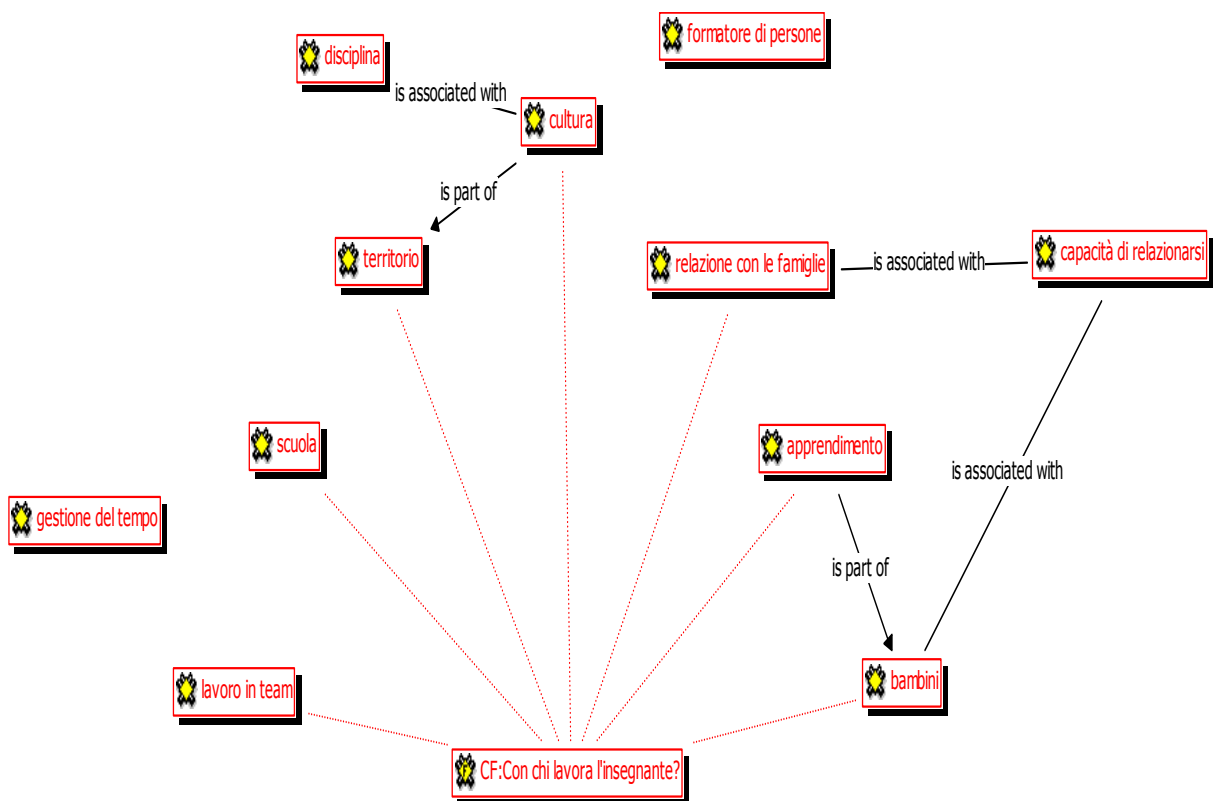
**P 6: focus\_GIVE2.txt - 6:10 [Poi, dato che accennavano al s..] (17:17)**

Codes: [territorio]

Poi, dato che accennavano al sociale, si pone al centro di una rete di agenzie verso le quali ha dei doveri e con cui lavora, verso le quali ha un rapporto..

L'ultimo "oggetto" con cui ha a che fare l'insegnante è la cultura, ovvero il sapere che trasmette sia a livello di contenuti disciplinari che a livello socio-educativo.

Il network sottostante riassume le persone, le reti e gli "oggetti con cui lavora l'insegnante, nonché i principali problemi che deve affrontare a tal proposito.



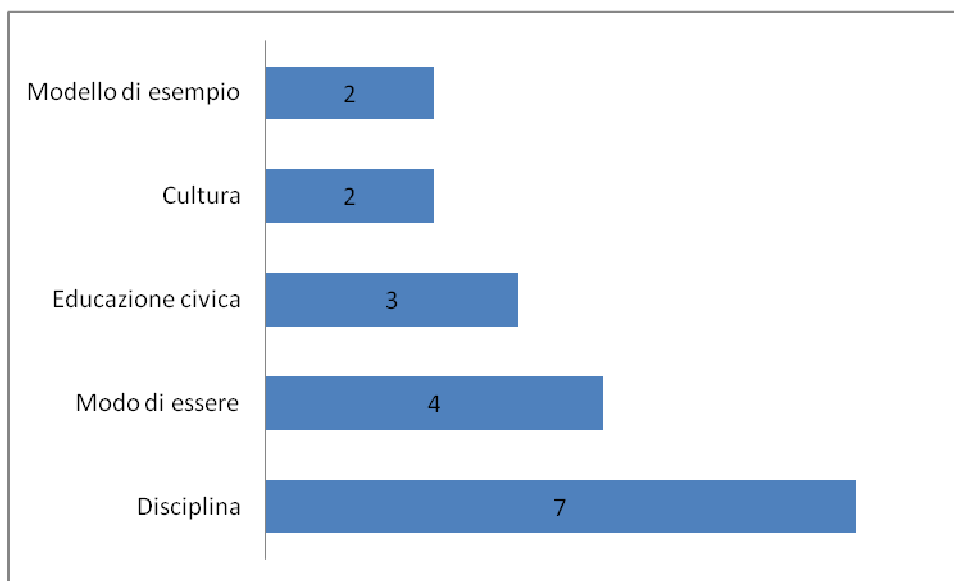
**Fig. 2 – Persone, reti e "oggetti" con cui lavora l'insegnante**

### Che cosa trasmette l'insegnante?

Alcuni codici sono riconducibili all'oggetto dell'insegnamento nella scuola primaria. In questa famiglia sono stati identificati 5 codici.

CODE-FILTER: CODE FAMILY - CHE COSA TRASMETTE L'INSEGNANTE?	
CODICE	FREQUENZA
Disciplina	7
Modo di essere	4
Educazione civica	3
Cultura	2
Modello di esempio	2

**Tab. 3 – Contenuti dell'insegnamento**



**Grafico 3 – Contenuti dell'insegnamento**

Come è già stato detto, la disciplina non è stato un aspetto particolarmente approfondito e viene visto come strettamente connesso alle strategie di insegnamento e apprendimento.. In questa sede, però, viene citata una frase detta da un insegnante del gruppo *GIVE* che sottolinea come l'insegnante debba essere uno specialista sia della disciplina che della formazione della persona nella sua globalità.

**P 7: focus\_GIVE3.txt - 7:11 [prima ci era chiesta una profe..] (13:13)**

Codes: [disciplina] [formatore di persone]

prima ci era chiesta una professionalità di tipo disciplinare.. che adesso non ci viene più chiesta ma dobbiamo fare di tutto e di più a pari livello. Ma forse proprio per questo dobbiamo essere professionisti perché lavoriamo con materiale umano e io dico sempre che il lavoro che facciamo è sempre una mediazione tra trasformazione ed educazione: educiamo e formiamo e questo comporta scontrarsi sempre di più con la famiglia, con la società, i modelli di vita, i valori che noi tocchiamo con mano.

L'insegnante, poi, è colui che trasmette agli allievi il suo modo di essere: ciò viene ripetuto soprattutto nel gruppo *GILL*.

**P 1: focus\_GILL1.txt - 1:9 [El profesional es el maestro q..] (37:37)**

Codes: [modo di essere]

Il professionista è il maestro che può trasmettere sé stesso, così com'è.<sup>455</sup>

In alcuni casi viene specificato che ciò che trasmette è proprio un “modello di esempio” per gli allievi.

**P 3: focus\_GILB.txt - 3:29 [Tiene que ser un modelo, un re..] (14:14) (Super)**

Codes: [modello di esempio]

Il professionista deve essere un modello di esempio, un punto di riferimento<sup>456</sup>.

Invece, con il codice “educazione civica” ho voluto sottolineare la trasmissione, da parte dell'insegnante, di tutti quei valori legati all'essere un cittadino, che vanno a formare un'altra parte consistente della persona.

**P 6: focu\_GIVE2.txt - 6:4 [promozione dell'uomo e del cit..] (9:9) (Super)**

Codes: [educazione civica] [formatore di persone]

Professionista dell'apprendimento e della promozione dell'uomo e del cittadino, che è in grado di aggiornarsi e adattare i propri saperi.

**P 7: focus\_GIVE3.txt - 7:6 [in una società nella quale la ..] (7:7) (Super)**

Codes: [educazione civica]

in una società nella quale la scuola è considerata un servizio, quasi uno strumento e un luogo in cui si dovrebbero utilizzare gli strumenti atti ad formare coloro che saranno i cittadini di domani è necessario avere come idea proprio la professionalità e la professione.

---

<sup>455</sup> “El profesional es el maestro que puede transmitir si mismo, tal como eres.”

<sup>456</sup> “El profesional tiene que ser un modelo, un referente.

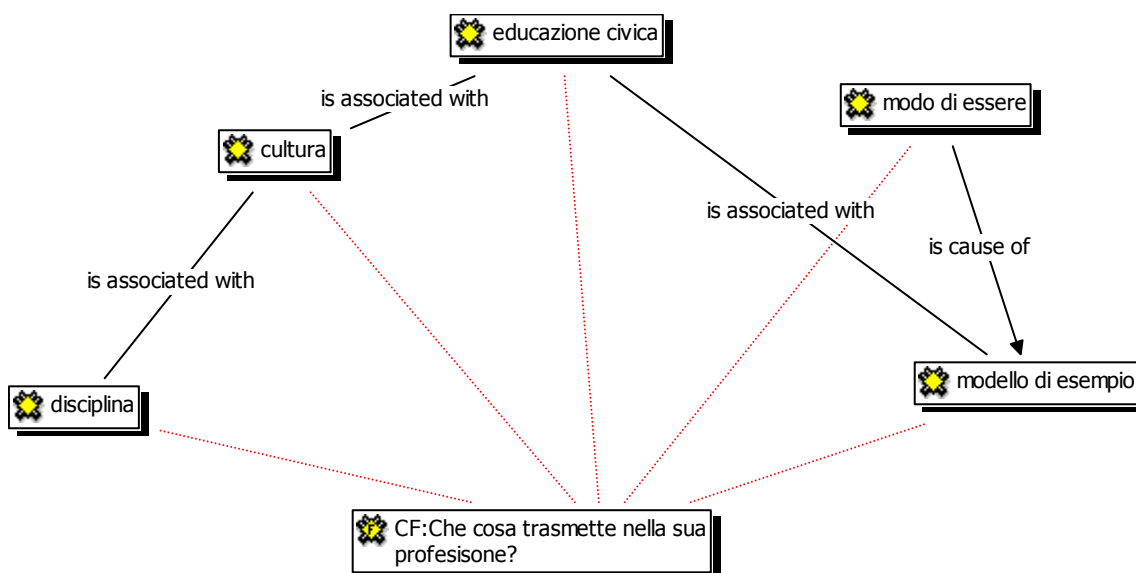


Infine, tra i vari codici è emerso anche che l'insegnante trasmette cultura agli allievi. Per riassumere la professionalità dell'insegnante nello trasmettere contenuti trovo molto utile questa frase detta nel gruppo *GILL*.

**P 1: focus\_ *GILL*.txt - 1:16 [ciudadano] (39:39)**

Codes: [educazione civica]

Dal mio punto di vista, considero il maestro come un professionista perché siamo educatori che tentano di educare i bambini.. questo è un obiettivo, di tentare di formare anche persone. E si possono formare persone educandole a essere come sei tu. Si può trasmettere esattamente come si è, sia interiormente che esteriormente. E poi, a partire da lì, si possono trasmettere i contenuti di matematica, di lingua, di scienze naturali e sociali.. però sempre partendo dal fatto che siamo educatori. Ciò, dal mio punto di vista, è molto importante: educiamo gli altri come noi stessi. Se è possibile, verranno trasmesse le proprie idee, il carattere verrà trasmesso esattamente com'è. Il professionista è il maestro che può trasmettere se stesso così com'è. E c'è differenza tra i maestri che lavorano solo per ottenere lo stipendio a fine mese e i maestri che vivono la professione come un'illusione, un hobby, con stima e con amore per i bambini e per la professione<sup>457</sup>.



<sup>457</sup> “Desde mi punto de vista, considero el maestro como un profesional porque somos educadores al intentar educar a los ninos.. esto es uno de los objetivos de ententar que se formen tambien personas. Y puedes formar las personas educandolas segun como eres tu. Tu puedes transmitir tal como eres tu como persona, tanto desde tu interior como tu exterior. Y despues a partir de aqui se puede dar las informaciones de los contenidos de matematicas, de lengua, de conocimiento del medio social e natural.. pero siempre partiendo desde del punto de vista de que somos educadores. Yo pienso que es muy importante desde el mi punto de vista: educamos a los demas tal como somos nosostros. Si puedes transmitiras a los demas tus ideas.. su caracter se transmitirà a los ninos tal como eres. El profesional es el maestro que puede transmitir si mismo, tal como eres. Y hay diferencias entre los maestros que van solo para ganar el sueldo al final del mes que los maestros que tienen la profesion como una ilusion, una aficion, una estimacion, como amor por los ninos y por la profesion”

Fig. 3 – Contenuti dell'insegnamento

**Quali sono le sue qualità?**

All'interno dei diversi documenti, sono state codificate alcune qualità dell'insegnante professionista. In questa sede, ci si limita a riportarle, assieme alle frequenze.

CODE-FILTER: CODE FAMILY - QUALI SONO LE QUALITA' DELL'INSEGNANTE?	
CODICE	FREQUENZA
FLESSIBILITÀ	13
DINAMISMO	5
EMPATIA	5
RESPONSABILITÀ	5
MOTIVAZIONE	3
COMPETENZA	2
COMUNICATIVITA'	2
COSTANZA	2
CREATIVITA'	2
COMPRENSIONE	1
COERENZA	1

Tab. 4 – Qualità dell'insegnante

La flessibilità dell'insegnante è una sua qualità necessaria, ribadita in diversi contesti.

**P 2: focus\_GIL2.txt - 2:28 [Tenemos que abrir el horizonte,..] (79:79)**

Codes: [flessibilità]

Dobbiamo aprire i nostri orizzonti, gli insegnanti devono sapersi adattare.<sup>458</sup>

**P 5: focus\_GIVE1.txt - 5:12 [È un continuo evolversi.. una ..] (19:19)**

Codes: [flessibilità]

È un continuo evolversi.. una continua evoluzione.

<sup>458</sup> “Tenemos que abrir el horizonte, los maestros tienen que adaptarse”

**P 7: focus\_GIVe3.txt - 7:20 [bisogna intanto essere aperti,..] (78:78)**

Codes: [flessibilità]

Bisogna intanto essere aperti, flessibili.. siccome cambiano sempre i bambini, è ovvio che ognuno di noi apprende da autodidatta e si forma, però poi il grande valore della scuola sono proprio gli insegnanti nella loro diversità.

La flessibilità è una disposizione dell'insegnante che lo aiuta in più contesti:

- nell'accettazione dell'altro;
- nell'accettazione delle diversità esistenti tra i bambini;
- nel superamento delle proprie conoscenze e sicurezze verso una formazione continua;
- nella sperimentazione in classe.

A questa qualità si uniscono tutte le altre, fra cui, in modo particolare, l'empatia, il dinamismo e la responsabilità.

**P 2: focus\_GILD.txt - 2:22 [Otra cosa podria ser que el pr..] (71:71)**

Codes: [dinamismo]

No memos

Un'altra caratteristica del professionista è che sia un dinamizzatore e credo che la maggioranza di noi lo sia. Significa saper attirare l'attenzione così da cercare le modalità che permettono di mantenere attiva tutta la classe. Perché se l'unica cosa che si fa è trasmettere una serie di contenuti e conoscenze, di questi solo il 20% arriva gli alunni<sup>459</sup>.

**P 8: focus\_GIVe5.txt - 8:2 [Poi l'aspetto emozionale, qual..] (9:9)**

Codes: [bambini] [capacità di relazionarsi] [empatia]

L'insegnante deve considerare poi l'aspetto emozionale, quali sono le difficoltà che possono incontrare i bambini nel loro percorso di apprendimento.

**P 6: focus\_GIVe2.txt - 6:8 [Ha un ruolo di responsabilità ..] (15:15)**

Codes: [responsabile]

Ha un ruolo di responsabilità educativa ed etica, del modo in cui si pone con alunni e genitori, del contesto sociale in cui opera.

Infine, un'ulteriore qualità considerata fondamentale per l'esercizio della professione è la motivazione: l'insegnante deve essere motivato e non solamente saper motivare gli allievi.

---

<sup>459</sup> "Otra cosa podria ser que el profesor sea un dinamizador y creo que la mayoria de nosotros ya lo sea. Significa captar la atencion de toda manera de buscar las formas para tener toda la clase en accion. Porque si no lo unico que consigue es dar una serie de contenidos y conocimiento que solo el 20% llega a los alumnos."

**P 2: focus\_GILD.txt - 2:39 [el avanzar en una clase con ta..] (111:111)**

Codes: [motivato]

Creare progressi in una classe con così tanta diversità, poter favorire l'apprendimento nonostante tanta diversità è uno stimolo per noi insegnanti ma non è molto semplice. Ma noi continuiamo a lavorare con voglia di andare avanti. Raggiungere un obiettivo è difficile sia individualmente sia collettivamente a livello di classe generale<sup>460</sup>

**Quali azioni svolge?**

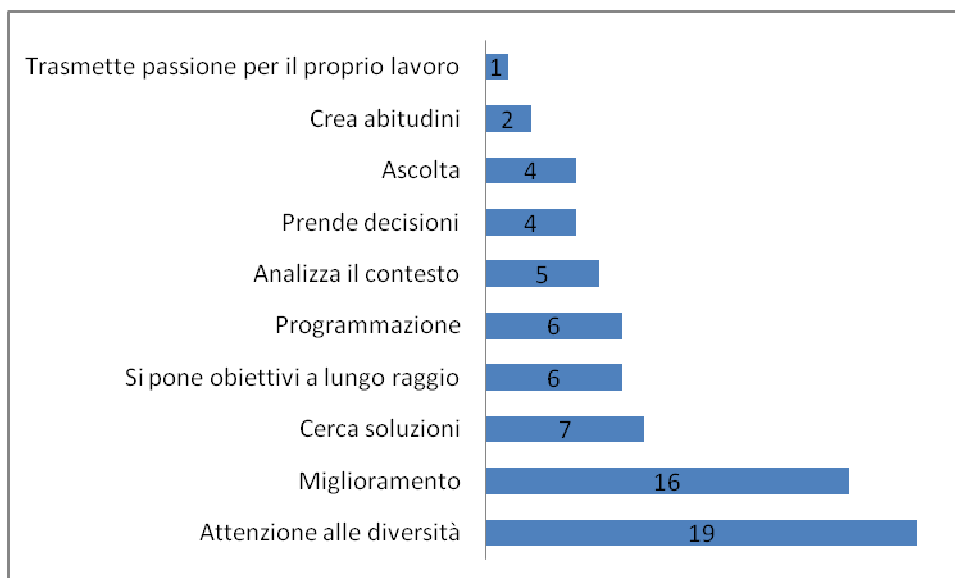
Nella codifica, sono emerse alcune “azioni” che l’insegnante svolge nell’esercizio della propria funzione, in merito a diversi ambiti. Queste sono state riunite in una famiglia.

CODE-FILTER: CODE FAMILY - QUALI AZIONI SVOLGE L'INSEGNANTE?	
CODICI	FREQUENZE
Attenzione alle diversità	19
Miglioramento	16
Cerca soluzioni	7
Si pone obiettivi a lungo raggio	6
Programmazione	6
Analizza il contesto	5
Prende decisioni	4
Ascolta	4
Crea abitudini	2
Trasmette passione per il proprio lavoro	1

**Tab. 5 – Azioni svolte dall’insegnante**

---

<sup>460</sup> “El avanzar en una clase con tanta diversidad, crear aprendizaje en esta realidad es un estímulo para nosotros maestros, no es tano sencillo.. y nosotros seguimos con gana de trabajar, con mas ilusion.. lograr un advance es difencil sea individualmente sea en colectivo, a nivel global de la clase.”



**Grafico 4 – Azioni svolte dall’insegnante**

Dall’analisi emerge come dato lampante che l’insegnante, nello svolgimento quotidiano delle sue attività, si preoccupa in primo luogo di porre attenzione alle diversità tra gli alunni e, in secondo luogo, di migliorare il loro apprendimento.

Occuparsi della diversità degli allievi significa fare in modo che ognuno apprenda, con i suoi ritmi e le sue peculiarità.

**P 1: focus\_GIL1.txt - 1:31 [Entonces hay que adaptar un po..] (49:49)**

Codes: [attenzione alle diversità]

Allora bisogna adattare un po’ i contenuti per questi bambini, cercando di lavorare secondo le caratteristiche individuali, prendendosi cura di ogni bambino, entro i limiti del possibile<sup>461</sup>.

È emerso che la diversità degli allievi dipende da molti fattori: i ritmi di studio, le capacità intellettive, la presenza di disabilità, la relazione con le famiglie. La soluzione che identifica l’insegnante è di prendersi cura di ogni allievi e di mettere in luce i suoi punti di forza.

**P 2: focus\_GIL2.txt - 2:26 [tambien dar valor a la creativ..] (77:77)**

Codes: [attenzione alle diversità]

<sup>461</sup> “Entonces hay que adaptar un poco los contenidos por estos niños, intentando trabajar mas por la individualidad, atendiendo mas a cada niño en particular, dentro de lo que se puede, de lo posible.”

Bisogna anche valorizzare la creatività degli allievi e i differenti modi di lavorare perché non esiste un unico modello da seguire.. se i differenti modi di lavorare sono corretti, dobbiamo valorizzarli.. ognuno ha il suo stile di apprendimento e dobbiamo valorizzarlo, accettarlo, riconoscerlo in modo da arrivare ad un risultato migliore, affinché tutti abbiano riconosciuto ciò che si fa.<sup>462</sup>

**P 8: focus\_GIVE5.txt - 8:9 [come può imparare il bambino, ..] (15:15)**

Codes: [apprendimento] [attenzione alle diversità] [bambini]

come può imparare il bambino, considerando che non tutti i bambini sono uguali e bisogna considerare uno per uno come funziona. Qui agisce la professionalità, va oltre il cognitivo.

**P 8: focus\_GIVE5.txt - 8:12 [condivido.. a volte quando hai..] (25:25)**

Codes: [attenzione alle diversità]

condivido.. a volte quando hai bambini con difficoltà, sei alla ricerca sempre di nuove strategie, perché in casi come dislessia, etc, è impellente la ricerca di nuove strategie e modalità didattiche.. però metti in pratica metodologie, strategie, modalità didattiche che poi necessitano la riflessione per vedere se hanno portato il loro frutto, per vedere se sono da integrare, da modificare con altro materiale.. anche nei casi di non difficoltà, i due casi si coniugano benissimo..

**P 9: focus\_GIVE6.txt - 9:8 [non è solo questo, non è solo ..] (15:15)**

Codes: [attenzione alle diversità] [relazione con le famiglie]

non è solo questo, non è solo il bambino. Come professionisti noi dobbiamo tenere conto anche dei genitori. Specialmente nei casi di bambini che hanno particolari esigenze o che hanno un percorso maggiormente individualizzato, la collaborazione con la famiglia è indispensabile.

Il codice “miglioramento” viene attribuito per diverse situazioni. Si può affermare che il maestro intende migliorare:

- sé stesso;
- le proprie strategie di insegnamento;
- l'apprendimento degli allievi.

**P 2: focus\_GILL2.txt - 2:7 [pero siempre estamos conciente..] (38:38)**

Codes: [miglioramento]

Pero dobbiamo sempre essere coscienti che dobbiamo migliorarci e che ci sono aspetti che possiamo e che dobbiamo migliorare.<sup>463</sup>

.

**P 7: focus\_GIVE3.txt - 7:16 [dovremmo parlare delle compete..] (53:53)**

---

<sup>462</sup> “tambien dar valor a la creatividad de los alumnos y a las diferentes manera de trabajar porque no tenemos un unico modelo que seguir.. si las diferentes manera de trabajar son correctas tenemos que valorarlas.. cada uno tiene su estilo de aprendizaje y tenemos que valorarlas, aceptarlas, reconocerla para llegar a un mejor resultado.. que todos puedan tener reconocido lo que se hace.”

<sup>463</sup> “Pero siempre estamos concientes que tenemos ue mejorar y que hay aspectos que podemos y que tenemos que mejor.”

Codes: [miglioramento]

dovremmo parlare delle competenze, riflettere sulle nostre competenze e abbandonare un po' l'obiettivo. L'obiettivo è predittivo ma quando poi la realtà è diversa bisogna andare oltre. Però è rischioso perché dopo ci si trova in un'organizzazione che non è attrezzata per gestire la complessità. Ci vorrebbe un po' di informazione, si avrebbe di più il coraggio di cambiare, di innovare..

L'insegnante deve stare al passo con i cambiamenti della società e deve adattare il proprio profilo di competenze alle esigenze emergenti. Per tale motivo si può parlare di miglioramento.

**P 7: focus\_GIVe3.txt - 7:13 [Le competenze cambiano a secon..] (15:15)**

Codes: [miglioramento]

Le competenze cambiano a seconda dei bambini che ci troviamo davanti: cambiano i bambini, cambiano le famiglie, cambiano le situazioni e dunque non è che quando un insegnante cambia una classe non può mai pensare di fare le stesse cose del ciclo precedente. È una cosa impossibile perché i bambini sono diversi, le cose che vengono chieste sono diverse, è una trasformazione continua che si fa nel lavoro e con loro, è un crescere, un cambiare che si fa insieme a loro, forse la professionalità è proprio lì perché tante volte molti professionisti fanno sempre le solite cose.. il loro lavoro è sempre uguale.. il nostro invece cambia a seconda di ciò che abbiamo davanti.

**P 5: focus\_GIVe1.txt - 5:15 [Non è una professione legata a..] (25:25)**

Codes: [miglioramento]

Non è una professione legata alla produzione di un bene materiale e non presuppone delle competenze finite ma in continuo evolvere.

Ovviamente, il processo di miglioramento è legato sia alla riflessione, sia alla programmazione e allo svolgimento delle attività.

**P 3: focus\_GIIA.txt - 3:34 [yo el professional reflexivo I..] (19:19) (Super)**

Codes: [autovalutarsi] [miglioramento]

No memos

Io intendo l'insegnante riflessivo come una persona che sia prima della classe, davanti alla classe, dopo la classe e che deve chiedere se stesso come è andata. Quali cose hanno funzionato, cosa è successo, quali cose non hanno funzionato, quali cose si possono migliorare. Sia nei contenuti sia nelle relazioni con gli alunni.<sup>464</sup>

La ricerca di soluzioni fa parte del processo di riflessione e di miglioramento. Tuttavia è una frase che ricorre spesso tra le risposte degli insegnanti.

---

<sup>464</sup> “yo el professional reflexivo lo entiendo como una persona, en este caso el maestro que sea ante de las clases, delante de las clases, despues de las clases se tiene que preguntar el mismo como le ha ido. Cuales cosas han funcionado, que ha ocurrido, que no ha funcionado, qu podria mejorar.. tantos en contenidos de su asignaturas como en su relacion con los alumnos, o las relaciones entre los alumnos..”

Tra le azioni che svolge l'insegnante trova spazio anche la programmazione. Si specifica, inoltre, che l'attività dell'insegnante deve darsi degli obiettivi a lungo termine poiché non si tratta di una professione che dà risultati nell'immediato. Per tale motivo, spesso la programmazione risulta essere un "canovaccio" che non viene seguito di pari passo per preferire altre attività, mirate a creare un clima propizio all'apprendimento nella classe. Anche l'ascolto degli alunni fa parte di queste attività.

**P 5: focus\_GIVe1.txt - 5:30 [certe volte l'esigenza di dove..] (69:69)**

Codes: [programmazione]

certe volte l'esigenza di dover comunque far scuola.. nel senso che creare un clima, creare questa atmosfera prevede del tempo, proprio "cronologico".. e questo qualche volta non c'è, soprattutto oggi con questa serie di spostamenti che oggi dobbiamo per forza realizzare. Questo può essere un problema che va risolto con l'esperienza.. ci vuole questo momento di riscaldamento, sempre e comunque. Non solo, proprio perché nelle relazioni abbiamo a che fare con le persone, ci sono tutte le condizioni imprevedibili che sottendono l'essere persone diverse. Quello che poteva essere un clima tranquillo, ottimale perché possa creare un ambiente educativo, possa essere improvvisamente rotto da qualche..

**P 2: focus\_GIL2.txt - 2:12 [La profesionalidad del trabajo..] (41:41)**

Codes: [obiettivi a lungo raggio]

No memos

La professionalità nel lavoro si nota nel porre obiettivi a medio o a lungo raggio, però tenendo il lavoro controllato nel tempo, pianificandolo.<sup>465</sup>

**P 5: focus\_GIVe1.txt - 5:23 [Secondo me si concretizza nel ..] (46:46)**

Codes: [ascoltare] [creare interesse negli allievi]

Bisogna stimolare la curiosità nei bambini, cercare appunto di fare in modo che siano loro ad interessarsi dell'argomento che si vuole affrontare: tranquillizzandoli, sicuramente, dando loro l'opportunità di fare domande. Per quanto mi riguarda io faccio così.

Fa parte di questo tipo di attività l'assunzione di decisioni da parte dell'insegnante. Gli insegnanti le chiamano "decisioni tecniche" per gli alunni e, nel contesto, si riferiscono ai cambi nelle attività quotidiane rispetto alla programmazione.

Tra le altre azioni che svolge l'insegnante vi è anche l'analisi del contesto. Anche in questo caso, si tratta di un'attività preliminare, svolta sia in vista della quotidianità sia per la stesura della programmazione.

**P 9: focus\_GIVe.t6xt - 9:1 [Abbiamo un grosso compito che ..] (9:9)**

Codes: [analizza il contesto]

---

<sup>465</sup> "La profesionalidad del trabajo con unos objetivos a medio o largo plazos, pero tener el trabajo controlado en el tiempo, la planificacion."



Abbiamo un grosso compito che è la progettualità che ci permette di analizzare le varie situazioni mettendo in campo le esperienze anche di analisi della situazione che abbiamo fatto.

## Di che cosa si compone la sua professione?

CODE-FILTER: CODE FAMILY - DI COSA SI COMPONE LA PROFESSIONE DELL'INSEGNANTE?	
CODICE	FREQUENZA
Esperienza	11
Lavoro	6
Vocazione	5
Aspetti etici	2

Tab. 6 – Componenti della professione dell'insegnante.

L'insegnamento è considerato un lavoro da parte degli insegnanti, i quali si ritengono i professionisti nel loro ambito. Si tratta, però, di un lavoro particolare, che richiede una professionalità flessibile e in evoluzione.

**P 1: focus\_GILA.txt - 1:27 [Porque vivimos de esto trabajo..] (43:43)**

Codes: [lavoro]

Siamo dei professionisti perché viviamo di questo lavoro e per il nostro lavoro. Questa è la ragione principale.<sup>466</sup>

**P 5: focusGIVe1.txt - 5:13 [È il caso di fare la differenz..] (21:21)**

Codes: [coscienza circa la propria formazione continua] [lavoro]

È il caso di fare la differenza tra "fare un mestiere" e "fare una professione". Sicuramente c'è una differenza. Nel nostro caso è "fare una professione" come insegnanti, prevedendo tutto quello finora detto, tenendo conto delle innovazioni e di tutto quello che avviene nel campo dell'aggiornamento e della formazione. La formazione è secondo me l'elemento più caratterizzante una professione.

Il tratto più frequentemente citato sul lavoro dell'insegnante è la sua esperienza: è proprio l'esperienza che attribuisce all'insegnante la competenza e la possibilità di essere professionista.

**P 3: focus\_GILA.txt - 3:49 [aprendes a ser maestro cuando ..] (38:38)**

Codes: [esperienza]

Si apprende a fare il maestro quando si fa esperienza nella scuola.<sup>467</sup>

---

<sup>466</sup> "Somos profesionales porque vivimos de esto trabajo y para nuestro trabajo, esta es la razon principal."

**P 6: focus\_GIVE2.txt - 6:22 [secondo me è molto legata al p..] (58:58)**

Codes: [esperienza]

Secondo me le competenze che un insegnante acquisisce, anche con l'esperienza, sia dal punto di vista relazionale sia didattico, sia pratico, sia legislativo, sia sul sapere come muoversi, organizzativo ti permettono di essere più sereni e tranquilli, di dare di più e di essere più sereni e tranquilli con i ragazzi in classe. È una cosa che va acquisita, imparata e ci vuole tanto tempo e tanta esperienza.

**P 8: focus\_GIVE5.txt - 8:7 [la professionalità si arricchisce..] (13:13)**

Codes: [esperienza]

la professionalità si arricchisce con l'esperienza in quanto lavorando continuamente con i bambini attivi una sorta di sensibilità, di attenzione.

Dalle parole degli insegnanti, la professione dell'insegnante non nasce solo dalla formazione continua e dall'esperienza ma è legata ad un tratto interiore e vocazionale. Ritengo importante sottolineare che la vocazione è un aspetto citato molto più spesso dagli insegnanti del gruppo *GILL*.

**P 1: focus\_GILL1.txt - 1:29 [Vocacion y trabajo en este cas..] (43:43)**

Codes: [vocazione]

Nella professione dell'insegnante vocazione e lavoro si uniscono.<sup>468</sup>

**P 9: focus\_GIVE6.txt - 9:21 [noi che abbiamo già esperienza..] (50:50) (Super)**

Codes: [esperienza] [vocazione]

Noi che abbiamo già esperienza alle spalle diciamo che abbiamo imparato in itinere. Nel senso che già qualcosa di tuo ce l'hai dentro, perché questa è una professione che se ti piace tiri fuori il meglio di te stesso, se ti piace.. e ci devi anche credere, sia nei tempi passati ma soprattutto adesso perché ci troviamo con bambini che hanno già diverse difficoltà, situazioni particolari. Anche il discorso dell'autoaggiornamento, la maestra riflessiva, la maestra ricercatrice, che lavora con buon senso e deve dare fondo a tutte le sue energie.

Infine, la professione è denotata anche da una specifica deontologia e da aspetti etici.

**P 8: focus\_GIVE5.txt - 8:6 [che mostri nel suo operato que..] (13:13)**

Codes: [aspetti etici]

È importante che l'insegnante mostri nel suo operato quello che è il suo credo pedagogico, la sua deontologia.. anche se a volte è difficile veder qual è il credo pedagogico, soprattutto in questo periodo di tempo in cui si è svuotato molto il significato pedagogico della propria attività.

**A quali professionalità è collegato?**

---

<sup>467</sup> “Aprendes a ser maestro cuando hace practica en la escuela”

<sup>468</sup> “En la profesion del maestro vocacion y trabajo en este caso se unen.”

Dall'analisi dei dati quantitativi è emerso che l'insegnante inteso come professionista si ritiene correlato ad alcune professionalità. Nei *focus group* questa questione è stata ripresa ed approfondita cogliendone le diverse sfaccettature.

L'insegnante è prima di tutto un educatore, perché si occupa di "educare" i suoi allievi.

**P 6: focus\_GIVe3.txt - 6:7 [E gestire il suo operato, sape..] (13:13)**

Codes: [educatore]

La professionalità dell'insegnante si nota nella gestione del suo operato, saper gestire il suo operato.. le problematiche che potrebbero emergere, scaturire da una situazione "X", quindi deve avere in mano la formazione. È un educatore.

Il suo intervento viene esteso a tutte le sfaccettature dell'educazione della persona: per questo si considera maggiormente un "formatore di persone" rispetto ad uno "specialista" della disciplina.

**P 7: focus\_GIVe2.txt - 7:11 [prima ci era chiesta una profe..] (13:13) (Super)**

Codes: [disciplina] [formatore di persone]

prima ci era chiesta una professionalità di tipo disciplinare.. che adesso non ci viene più chiesta ma dobbiamo fare di tutto e di più a pari livello. Ma forse proprio per questo dobbiamo essere professionisti perché lavoriamo con materiale umano e io dico sempre che il lavoro che facciamo è sempre una mediazione tra trasformazione ed educazione: educiamo e formiamo e questo comporta scontrarsi sempre di più con la famiglia, con la società, i modelli di vita, i valori che noi tocchiamo con mano.

L'insegnante si ritiene un riflessivo, come sostiene Schön, perché la riflessione sulla propria pratica avviene quotidianamente e anche a livello di gruppo. Si tratta di un'azione che ha molte ricadute a livello professionale: prima di tutto, permette di calibrare gli interventi con gli allievi e di porre attenzione alle diversità, favorendo l'apprendimento di ognuno.

**P 8: focus\_GIVe5.txt - 8:11 [riflettere vuol dire rileggere..] (23:23)**

Codes: [autoriflessione]

riflettere vuol dire rileggere continuamente quello che facciamo in classe e le reazioni che abbiamo da parte dei bambini, le fasi di apprendimento o di non apprendimento, il perché.. c'è sempre una lettura costante su di noi e sulla classe e da qui emergono dei bisogni. A volte, di fronte ad alcune situazioni scatta un senso di inadeguatezza e il bisogno di ricercare azioni e strumenti.

**P 5: focus\_GIVe1.txt - 5:20 [La riflessione ci serve poi pe..] (37:37)**

Codes: [autoriflessione] [cercare soluzioni]

La riflessione ci serve poi per poter adeguare il nostro lavoro: o continuare su quel senso o addirittura modificare completamente il percorso.

La riflessione si rivela, inoltre, motore propulsore del lavoro in gruppo con i colleghi. Emerge chiaramente, dalle risposte degli insegnanti, che è preferibile svolgerla in gruppo, anziché soli, essendo più produttiva.

**P 8: focus\_GIVE5.txt - 8:13 [riflessioni anche di gruppo: c..] (32:32)**

Codes: [lavoro in team] [autoriflessione]

riflessioni anche di gruppo: c'è bisogno del confronto con le colleghe e del supporto delle colleghe..

**P 9: focus\_GIVE6.txt - 9:12 [La riflessione è una riflessio..] (23:23) (Super)**

Codes: [lavoro in team] [autoriflessione]

La riflessione è una riflessione che si fa insieme agli altri perché farla da soli è limitante. Quando rifletti assieme agli altri su argomenti, su contenuti, su obiettivi, su casi, questi si alimentano a vicenda, si amplificano.

La riflessione permette all'insegnante di avvicinarsi anche alla professionalità del ricercatore: la riflessione va di pari passo con la ricerca di soluzioni, di alternative e di modalità di adattamento alla società.

**P 2: focus\_GILD.txt - 2:14 [La reflexion tiene que ser con..] (45:45) (Super)**

Codes: [autoriflessione] [autovalutarsi]

La riflessione deve essere costante perché la società cambia, i bambini cambiano ogni giorno. Allora si deve essere continuamente analizzare il lavoro che si svolge per vedere come ci si può adattare ai bambini, ai cambiamenti e alla società. Per questo l'insegnante ha bisogno di riflettere e di ricercare.<sup>469</sup>

La ricerca dell'insegnante si collega ad alcuni aspetti della professione: la sperimentazione, l'utilizzo di diverse metodologie e tecniche di insegnamento, la valutazione.

**P 9: focus\_GIVE6.txt - 9:7 [ci mette in una condizione di ..] (13:13)**

Codes: [ricercatore]

La professione dell'insegnante ci mette in una condizione di continua ricerca, studio, approfondimento, ci fa far tesoro di ciò che apprendiamo, delle esperienze fatte che ci insegnano a tarare, collegare ed eliminare, ma creiamo anche.

**P 1: focus\_GIL1.txt - 1:47 [o creo que sea tambien investi..] (55:55) (Super)**

Codes: [miglioramento]

No memos

---

<sup>469</sup> “La reflexion tiene que ser constante porque la sociedad cambia, los ninos cada dia cambian. Entonces tiene que ser estar continuamente analizando el trabajo que haces y como te puedes ir adaptando a todos, a ellos, a la sociedad.. a lo que necesita adaptamiento y investigacion.”

Io ritengo l'insegnante anche un ricercatore, perché deve essere sempre un passo in avanti rispetto all'insegnamento, nel senso che può sempre incontrare una domanda a cui non sa rispondere o che deve risolvere.<sup>470</sup>

Tuttavia, l'insegnante non si sente un ricercatore *tout court*. Mentre la riflessione rappresenta un'attività chiave della professione, la ricerca dell'insegnante non utilizza metodologie rigide a livello scientifico e spesso prende i tratti di una semplice sperimentazione o di una prova per tentativi ed errori.

**P 4: focus\_GILA.txt - 4:7 [Yo a vez me questiono hasta ..] (39:39)**

Codes: [ricercatore]

Io mi chiedo fino a che punto noi insegnanti siamo ricercatori: i maestri dovrebbero essere coloro che eseguono in pratica ciò che già funziona, non dovremmo essere noi coloro che si dedicano a investigare ciò che funziona. [...] allora se siamo ricercatori non so fino a che punto lo dovremmo essere<sup>471</sup>.

**P 2: focus\_GIL2.txt - 2:53 [cada uno de nosotros piensa q..] (148:148) (Super)**

Codes: [ricercatore]

Ognuno di noi pensa di poter ottenere le informazioni che ci servono e a partire da qui di poterle integrare nella classe. Non è proprio così.. a noi serve poterle usare nella giusta maniera e ci manca il modo di come integrarle..<sup>472</sup>

**P 1: focus\_GIL1.txt - 1:39 [Normalmente siempre ententamos..] (51:51) (Super)**

Codes: [miglioramento]

No memos

Di solito facciamo ricerca perché cerchiamo sempre di migliorarci.<sup>473</sup>

---

<sup>470</sup> “Yo creo que sea tambien investigador porque tiene que ser un paso por delante en la docencia, en el sentido que siempre puede encontrar una pregunta que te puede molestar y que no puede contestar.”

<sup>471</sup> “Yo a vez me questiono hasta que punto tenemos que ser los maestros, los investigadores. Me questiono hasta que punto tenemos que ser los maestro investigadores: los maestros tendríamos que ser los que llevamos a la practica lo que ya funciona, no ser nosotros los que nos tenemos que dedicar a investigar lo que funciona, [...] entonces si, somos investigadores, no se hasta que punto lo tendríamos que ser.”

<sup>472</sup> “Cada uno de nosotros piensa que podemos sacar las informaciones que nos ocurren y que a partir de eso tenemos que integrarla en la clase.. no es así.. lo que ocurre es que se utilizan en la justa manera e nos falla la manera de como integrarlas.”

<sup>473</sup> “Normalmente investigamos porque siempre ententamos innovar en la metodologia.”

Anche nel caso dell'insegnante ricercatore, è l'attenzione alla diversità che lo spinge alla ricerca di nuove soluzioni. Infatti, la preoccupazione di stimolare l'apprendimento di ogni bambino lo conduce a provare nuove metodologie didattiche per migliorare l'ambiente.

**P 3: focus\_GILA.txt - 3:35 [Investigador porque cada vez q..] (19:19)**

Codes: [attenzione alle diversità] [miglioramento]

L'insegnante è un ricercatore perché ogni volta che lavoriamo meno con i contenuti del testo dobbiamo proporre progetti alternativi, e per produrli dobbiamo ricercare tutto il giorno cose che ci possono servire. La ricerca presuppone molto lavoro da parte dell'insegnante che deve scoprire come mantenere l'interesse dei bambini, cose che gli piacciono e che servano loro per trattare gli argomenti per cui si fa ricerca.<sup>474</sup>

Tra gli insegnanti esistono pareri circostanti circa l'idea di insegnante come "tecnico", come evidenziato anche dai risultati del questionario. Alcuni insegnanti si considerano tecnici nell'educazione e formazione, soprattutto relativamente ai bambini. In altri casi, vivono il termine "tecnico" come riduttivo rispetto all'intera professionalità dell'insegnante, che spazia in molti altri ambiti.

**P 1: focus\_GILA.txt - 1:11 [tecnico de la amministrazione] (39:39) (Super)**

Codes: [tecnico]

L'insegnante è un tecnico dell'amministrazione dei bambini, della loro educazione e formazione.<sup>475</sup>

**P 7: FOCUSVERONA.txt - 7:8 [preferisco l'idea di professio..] (9:9) (Super)**

Codes: [miglioramento] [tecnico]

preferisco l'idea di professionista piuttosto che "tecnico" o esperto in" perché nella mia ideologia il "tecnico esperto" è qualcuno che si avvale di tante risorse e mette in pratica qualcosa, il professionista è colui che è in fieri, si evolve, sperimenta e l'insegnante nella didattica sperimenta e trova nuove strategie e metodologie.

---

<sup>474</sup> "Investigador porque cada vez que trabajamos menos en los contenidos del texto tienes que hacer proyectos de conocimiento del medio y tiene que investigar todos los días y todas las horas lo que necesites. Supone muchas faenas por parte del profesional en este caso pero se tiene que buscar la vida, cosas atractivas, que le gusten, que le sirvan para atenderlas cosas que estamos trabajando."

<sup>475</sup> El maestro es un tecnico de la amministrazione de los niños, se su educación y formación.

In altre occasioni, alcuni insegnanti hanno ammesso che, a causa delle circostanze attuali, si trovano costretti ad essere non solo maestri ma anche “analisti” e “psicologi”. Infatti, devono approfondire le situazioni personali di bambini e famiglie, soprattutto per le difficoltà che questi incontrano nel loro cammino. Questo è legato non solo alla complessità dell’attualità, ma anche ad alcune situazioni particolarmente difficili a livello emotivo per i bambini: le famiglie destrutturate, i processi migratori, le situazioni di violenza. In questo senso, l’insegnante è un “analista-ricercatore”

**P 1: focus\_GIL1.txt - 1:40 [analista-psicologo] (53:53)**

Codes: [psicologo]

Io credo che il maestro sia soprattutto un analista-psicologo perché la prima cosa che fa è conoscere l’alunno. Quindi è un analista: osserva, analizza, giunge ad una conclusione che può rivelarsi sbagliata. Ciò che deve fare è condividere l’informazione con gli altri insegnanti che si occupano di questo bambino. Una delle caratteristiche del buon maestro come professionista è di non fermarsi.. quindi, la ricerca va condotta nel senso più quotidiano e semplice: conoscere il bambino, ricercare la strada dove condurre i bambini, i loro apprendimenti, le strategie, il sapere.. fino all’idea più ampia di tentare nuove tecniche e strategie per questa trasmissione di sapere, per l’apprendimento.<sup>476</sup>

Infine, l’insegnante non si considera un funzionario dello stato.

**P 1: focus\_GIL1.txt - 1:17 [funcionario al servicio public..] (41:41)**

Codes: [funcionario]

Lo dico per difesa, perché in questo momento stiamo lottando perché l’insegnante non sia considerato come un funzionario del servizio pubblico dello Stato dai contribuenti. Io lavoro da moltissimi anni nella pubblica educazioe credo che il maestro per prima sia una vocazione e poi sia una professione molto dura. È un professionista perché è un lavoro che non dà risultati immediati, ma a lungo raggio. È la formazione delle persone, dei bambini in questo caso, e i risultati si vedono lungo la vita. È un professionista perché la sua missione è ottenere dai bambini il massimo delle sue capacità e delle sue possibilità e che sia cosciente di ciò. A partire da qui, anche il maestro è un trasmettitore di cultura all’alunno, di educazione. Allora è un formatore della persona in tutte le sue capacità.<sup>477</sup>

---

<sup>476</sup> “Yo creo que el maestro es sobretodo un analista-psicologo porque lo primero que hace es conocer al alumno. Entonces analista: observa, analiza, llega a una conclusion que puede ser equivocada. Lo que pasa es que normalmente esas conclusiones las comparte con los otros maestro que tambien estan en contacto con esos ninos. Una de las peculiaras del buen maestro como profesional es de no quedarse cansado. Entonces la investigacion en el sentido mas cotidiano y sencillo: el conocer, el investigar por donde van los ninos, sus aprendizajes, las estrategias, el saber.. Hasta el sentido mas amplios de probar nuevas tecnicas y estrategias para esa transimision de saber, para el aprendizaje”

<sup>477</sup> “Te lo digo como una defensa.. porque ahora estamos en esa lucha de considerar a lo profesor como a un funcionario al servicio publico del Estado por los contribuyentes. Entonces yo que llevo muchisimos anos en la educacion publica considero que el maestro primero es vocacional y es una profesion muy dura. Es un profesional porque es un trabajo en que no se veen a los resultados imediatos si no a largo plazos. Es la formacion de personas, de nino en este caso, y el resultados es a lo largo de la vida. Es un profesional porque su mision es obtener da casa nino el maximo de sus capacidades y de sus posibilidades y que el sea conciente de



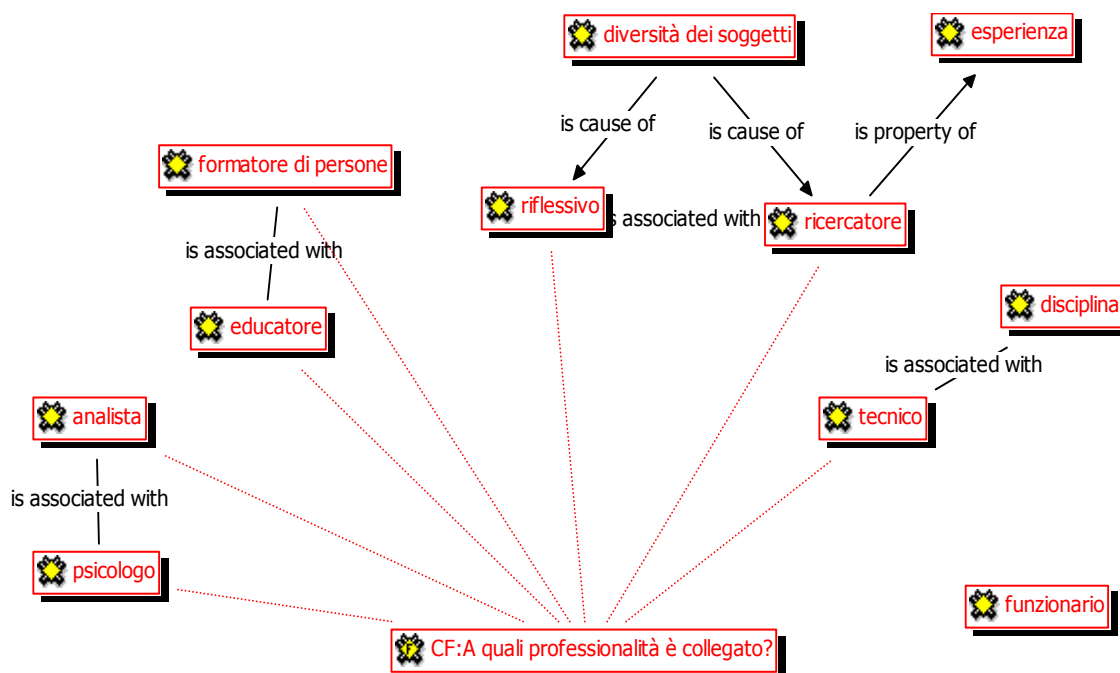


Fig. 4 – Professionalità collegate a quella dell’insegnante

## 2.2 – I problemi dell’insegnante nella Società della conoscenza.

I problemi che affliggono l’insegnante della società attuale sono moltissimi. Dall’analisi dei dati testuali sono state ricavate quattro macroaree problematiche, che confermano quanto espresso dai dati quantitativi.

### La complessità della società attuale

Le situazioni complesse che l’insegnante si trova ad affrontare sono dovute alla molteplicità di fattori che, contemporaneamente, rendono difficile la pratica didattica. Gli insegnanti hanno dichiarato di trovarsi quotidianamente in situazioni influenzate da diverse variabili che richiedono competenze specifiche, ma non solo. Inoltre,

---

estos. A partir de ahy, tambien el maestro es un trasmision de cultura al alumno, de educacion. Pues entonces la formacion de la persona en todas sus capacidades.”

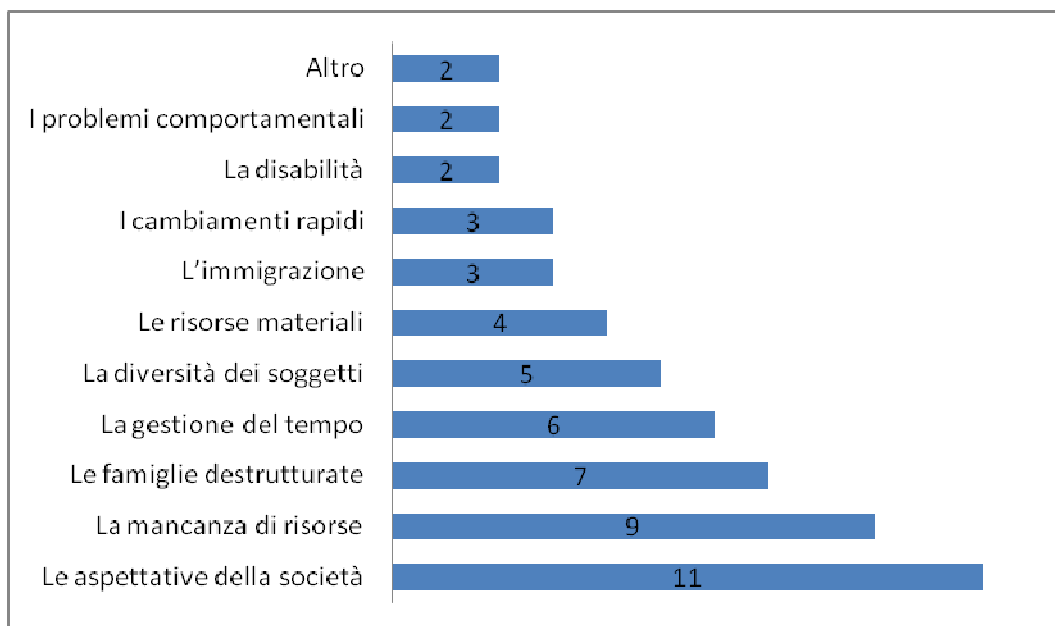
l'insegnante si sente "solo" di fronte alle richieste che gli vengono poste e dichiara di necessitare supporti sia materiali che "umani".

Tra i fattori che incidono notevolmente sulla complessità sono stati rilevati soprattutto il lavoro con i colleghi, la valutazione dell'insegnante e l'utilizzo delle nuove tecnologie.

Altri fattori sono indicati nella tabella seguente.

<b>CODE-FILTER: CODE FAMILY - DA COSA SONO CARATTERIZZATE LE SITUAZIONI COMPLESSE?</b>	
<b>CODICI</b>	<b>FREQUENZE</b>
Le aspettative della società	11
La mancanza di risorse	9
Le famiglie destrutturate	7
La gestione del tempo	6
La diversità dei soggetti	5
Le risorse materiali	4
L'immigrazione	3
I cambiamenti rapidi	3
La disabilità	2
I problemi comportamentali	2
Altro	2

**Tab. 7 –Caratteristiche delle situazioni complesse**



**Grafico 6 – Caratteristiche delle situazioni complesse**

Le aspettative della società attuale rappresentano il problema più frequentemente espresso dagli insegnanti in servizio. Possono essere di diverso tipo, ad esempio:

**P 3: focus\_GI14.txt - 3:69 [por ejemplo cuando te van a pe..] (92:92)**

Codes: [richieste all'insegnante]

Ad esempio quando ti chiedono qualcosa che tu non sai fare.<sup>478</sup>

**P 7: focus\_GIVE3.txt - 7:26 [A – situazioni complesse.. in ..] (213:215)**

Codes: [aspettative della società]

Le situazioni complesse possono essere nei vari settori, a vari livelli: con i colleghi, a livello di sistema, all'interno della classe, in situazioni problematiche, a livello organizzativo.. fanno parte della situazione quotidiana lavorativa di ognuno di noi.. bisogna cercare di superarle trovando un punto di accordo, un punto comune con la famiglia, i colleghi, etc.. Queste situazioni si realizzano quotidianamente perché tutti chiedono risposte agli insegnanti: i bambini, i genitori, gli specialisti, gli enti parlano con la scuola.. una serie di situazioni.. tutti abbiamo situazioni complesse di lavoro da gestire, perché tutti siamo sotto pressione, abbiamo tante cose da fare e non è detto che riusciamo a farle tutte bene. Perché lavoriamo con le persone e siamo persone. Abbiamo un monte ore che dovrebbe essere maggiore rispetto a quello che abbiamo, e se non ci riesci è sempre quello lì e ci portiamo tutto a casa.. e lì siamo sempre persone e siamo mamme, mogli, nonne e abbiamo anche altro da fare..

Agli insegnanti la società chiede di svolgere troppi compiti e di assumere troppi ruoli. In alcuni casi gli insegnanti hanno detto di dover fare perfino gli psicoanalisti per soddisfare le richieste che gli vengono poste. In altri casi lamentano le eccessive richieste che vengono poste loro da più soggetti; a tal proposito, appare riassuntiva una risposta di un insegnante del gruppo *GIVE*.

**P 6: focus\_GIVE2.txt - 6:42 [A-noi lavoriamo tanto, e ci vi..] (188:188)**

Codes: [aspettative della società]

Noi lavoriamo tanto, e ciò ci viene chiesto, sulle relazioni, sulla comunicazione, sul lavorare insieme in una società dell'individualismo più bieco, sotto tutti i punti di vista. Ora si è da soli, c'è tutto che tenta di farci stare da soli, per isolarsi, penso sia ai ragazzi che agli adulti e nella scuola tenti di favorire la cooperazione.. c'è tanto divario! Fra quello che tendiamo ad insegnare.. anche perché abbiamo avuto questo tipo di formazione, ci crediamo in questo.. anche perché offri dei valori, delle idee, una dimensione etica e poi fuori non servono.. trasgrediamo la regola, cerchiamo di fregare l'altro.. se uno riflette su questo poi dice: "Cosa ci faccio qua?" e questo è molto triste. Ma poi pensi che quello che ho seminato a qualche punto porterà.. anche perché.. è scuola primaria.. Io confido che seminando qualcosa poi si raccolga altrimenti neppure ora siamo qui. Ma se ci pensi, 10-20 anni fa, la scuola era più in linea con quella che era la richiesta della società dell'epoca.

Il fatto che per gli insegnanti non siano sostenibili tali richieste comporta produce insoddisfazione nella società verso questo ruolo. Di fronte a ciò, gli insegnanti si affidano alla formazione continua, che sembra essere una risposta per l'aggiornamento di saperi e competenze.

---

<sup>478</sup> "Por ejemplo cuando te van a pedir algo que tu no sabe hacer".

**P 9: focus\_GIVE6.txt - 9:25 [Torno ancora al discorso di pr..] (115:115) (Super)**

Codes: [aspettative della società]

Torno ancora al discorso di prima, della portata delle.. voglio essere polemica.. perché chi lo fa non è riconosciuto, noi non siamo riconosciuti come professionisti, né come figura da parte della società, né dal punto di vista remunerativo perché non siamo pagati come professionisti.. e nonostante questo ci sono delle persone che vogliono farlo. Ma chi non vuole farlo.. non ha tutti i torti. Io penso che dovrebbero obbligarci tutti. perché non è possibile che i bambini che hanno l'insegnante che è interessata, che vuole, abbiano questa opportunità e i bambini invece che hanno un'insegnante che non vuole o non è interessata non abbiano questa possibilità. I bambini sono tutti uguali e dovrebbero avere tutti questa opportunità.

**P 11: focus\_GIVE6.txt - 6:35 [C-una del bambino, più un'altr..] (156:164)**

Codes: [relazione con le famiglie]

Il carico di responsabilità che viene continuamente scaricato sulla scuola.. sembra che la scuola abbia capacità di risoluzione e di affrontare i cambiamenti.. ma non è così.

Le viene data tantissima responsabilità però la scuola non è più l'unico ente educativo del territorio vicino alle famiglie e non è neanche cruciale nel tessuto sociale dato il ruolo che le viene riconosciuto! E quindi c'è la doppia responsabilità.. dalle famiglie viene dato un peso relativo.. quindi c'è anche questo.. la sfida è appunto di promuovere un'educazione adatta a questa complessità, complicata..

Anche perché non c'è nessun investimento..

Le persone dovrebbero sapere che siamo insegnanti e non psicoterapeuti.

La società in generale, il mondo politico, il mondo imprenditoriale, tutti hanno qualcosa da chiedere alla scuola oppure da attribuire alla scuola come causa negativa. nella maggior parte dei casi però la scuola non viene mai messa nelle condizioni di migliorare, si toglie sempre.

La mancanza di risorse è un problema che rende ancor più complessa la situazione attuale dell'insegnante. In questo caso si tratta di risorse:

- materiali, come equipaggiamenti tecnologici, reti di internet o supporti;
- umane, come specialisti o altri insegnanti che lavorino nella classe;
- temporali, ad esempio per collaborare con i colleghi;
- economiche, come i fondi per progetti o per partecipare a corsi di formazione.

**P 3: focus\_GIL4.txt - 3:62 [Pero es necesario tener los re..] (69:69) (Super)**

Codes: [risorse materiali]

Ma è necessario disporre delle risorse, è imprescindibile! L'insegnante può pensare a tante soluzioni ma se non hai risorse a tua disposizione è impossibile.<sup>479</sup>

**P 3: focusretitulacion.txt - 3:65 [la escuela no esta preparada, ..] (73:73)**

Codes: [risorse materiali]

La scuola non è preparata, ci fanno richieste dall'alto, dal dipartimento o dalla Generalidad, ci formano però nella realtà ti rendi conto che la scuola non è preparata. Allora chiaramente, mettono a disposizione tanti soldi per la formazione continua e poi non si può utilizzare. Per esempio, c'è la lavagna elettronica ma

---

<sup>479</sup> Pero es necesario tener los recursos, es imprescindible! TU lo puedes pensar de todas maneras pero si los recursos no te acompañan es imposible..

non c'è rete, non funziona! La lascio lì finché diventa obsoleta.. questo succede in molti casi nella scuola..<sup>480</sup>

Di fronte alla mancanza delle risorse, gli insegnanti reagiscono con rabbia e rassegnazione. Per risolvere la situazione, gli insegnanti chiedono, oltre che il rispetto per la professione, che venga dato loro qualche incentivo, non necessariamente monetario.

**P 6: focus\_GIVE2.txt - 6:27 [Alcuni insegnamenti hanno ques..] (102:102)**

Codes: [ratio alunni] [risorse materiali]

Alcuni insegnanti hanno queste competenze.. ma senza il materiale strumentale vario.. con tale numero di alunni per classi.. o ci arrabbia davanti a queste domande o si resta ben perplessi. Non si conosce la situazione della scuola italiana, si pensa sia solo quella degli sprechi..

**P 6: focus\_GIVE2.txt - 6:38 [A-la cosa di cui l'insegnante ..] (176:176) (Super)**

Codes: [risorse materiali]

La cosa di cui l'insegnante avrebbe bisogno naturalmente, come dice anche il direttore, è un incentivazione, non solo a livello economico, ma anche a livello di scuola. Certe volte per noi che investiamo del tempo, o anche a livello di.. se io decido di fare un corso o una specializzazione, tolgo del tempo al mio insegnamento e non sempre questo trova.. io devo chiedere alle mie colleghe che sono brave, che mi sostituiscono.. i bambini vengono divisi.. anche nel verso economico, in senso lato, nel senso dell'incentivazione.. è lasciato invece a livello personale però ha dei costi e non solo di soldi.. è un investimento ma ci si chiede se valga la pena, tutto sommato, quando poi magari si può andare avanti con la solita routine.. anche qui, secondo me, entra tanto in discorso il piano personale, uno ci crede, è motivato, è una cosa assolutamente personale ora come ora. Cosa ti spinge a far qualcosa di più se puoi stare tranquillo e ripetere i tuoi lavori? Sei fortunato che lavori e tutto sommato.. insomma il lato personale, essere motivato, è uno stimolo, il fatto di crederci.. mettersi in ricerca continua.. sicuramente è uno stimolo in questo senso, che poi va di conseguenza.. ci vorrebbe un riconoscimento, hai voglia di una crescita professionale, vorresti vedere qualche ricaduta.. sulle colleghe su te stessa. Nel nostro gruppo di lavoro la partecipazione è molto personale, siamo sempre le stesse. Non che le altre facciano male: fanno la loro scelta, si stancano molto meno del mio gruppo. Anche proprio a livello economico.. allora vedi le altre categorie lavorative che hanno un riconoscimento personale.. Come diceva il direttore, a livello sociale in Italia l'insegnante è considerato pochissimo..

Con gli alunni, il problema che viene posto più frequentemente dagli insegnanti è la presenza di famiglie "destrutturate": divorzi, separazioni, genitori single, orfani. La mancanza di una stabilità emotiva e di un sostegno, infatti, sembra portare scompensi all'alunno, come problemi comportamentali o attentivi, ma anche problemi nella conduzione del progetto educativo, mancando spesso la collaborazione con la famiglia.

**P 6: focus\_GIVE2.txt - 6:34 [D-noi a scuola abbiamo un temp..] (154:154) (Super)**

---

<sup>480</sup> "La escuela no esta preparada, nos exigen desde arriba, del departamento o de la generalidad, nos forman pero en la realidad te das cuenta que la escuela no està preparada. Entonces claro.. dices tanto dinero en la formacion continuada y no la puede utilizar.. por ejemplo hay la pizarra pero no hay coneccion, no funciona! Lo tengo alli y me queda obsoleto! Esto pasa muchisimo en el centro!"

Codes: [relazione con le famiglie]

Noi a scuola abbiamo un tempo orario 4 ore al giorno. La gestione dei bambini ce l'hanno le famiglie che per la maggior parte hanno problematiche di vario tipo, quindi noi ci troviamo ad avere a che fare con famiglie in difficoltà già loro. Quindi dobbiamo gestire difficoltà di bambini in difficoltà familiare.. le situazioni complesse!

**P 9: focus\_GIVE6.txt - 9:8 [non è solo questo, non è solo ..] (15:15) (Super)**

Codes: [attenzione alle diversità] [relazione con le famiglie]

Non è solo questo, non è solo il bambino.. Come professionisti noi dobbiamo tenere conto anche dei genitori. Specialmente nei casi di bambini che hanno particolari esigenze o che hanno un percorso maggiormente individualizzato, la collaborazione con la famiglia è indispensabile.

Di fronte alle varie richieste e ai molteplici compiti, anche la gestione del tempo diventa un problema per gli insegnanti. Nelle discussioni, il problema del tempo viene considerato sotto alcuni aspetti. Da un lato vi è il tempo della programmazione, che gli insegnanti non riescono a rispettare come vorrebbero.

**P 3: focus\_GILA.txt - 3:23 [a vecez no seguir una programa..] (9:9) (Super)**

Codes: [flessibilità] [programmazione]

Invece è difficile seguire una programmazione perché a volte nella scuola le situazioni possono cambiare quotidianamente oppure all'improvviso, senza saperlo prima<sup>481</sup>.

Dall'altro lato, vi è il tempo dell'insegnante, ovvero il suo orario nella classe. In questo caso, nel gruppo *GIVE*, sono emerse diverse contestazioni legate ai cambiamenti avvenuti recentemente e al ritorno al "maestro unico". Infatti, gli insegnanti si sentono lasciati soli, vorrebbero poter riorganizzare il proprio orario di lavoro con alcune ore di compresenza, allo scopo di poter seguire in maniera più diretta tutti i bambini secondo le loro esigenze.

**P 5: focus\_GIVE1.txt - 5:39 [C-c'è la necessità di riforme ..] (176:176)**

Codes: [gestione del tempo]

C'è la necessità di riforme politiche, di un orario che offra qualche ora di compresenza in più.. ora c'è solo un insegnante con 21 bambini per classe.. ci sarebbe bisogno, magari solo per qualche tempo, di un insegnante in più per poter aiutare chi è più in difficoltà. Non è facile gestire la scuola in queste situazioni.. basterebbe fare un passetto indietro non guasterebbe.

**P 7: focus\_GIVE3 .txt - 5:41 [La collaborazione. Più tempo, ..] (188:194) (Super)**

Codes: [gestione del tempo] [problemi nel lavoro di gruppo]

Abbiamo bisogno di più tempo, con maggiore compresenza.

---

<sup>481</sup> "A vecez no seguir una programacion porque a veces en la escuela las cosas pueden cambiar cada ora pueden cambiar sin saberlo antes."

Rispetto a quando si aveva il modulo e si lavorava con un team, c'erano due ore di programmazione per lavorare insieme. Ora, l'insegnante deve lavorare in più classi, le due ore non sono sufficienti: o rimani in un team o ti sposti in un altro.. ci sono più insegnanti di questo plesso che lavorano su tre classi.. manca il tempo per avere un confronto, una modalità di lavoro sufficientemente articolato perché proprio non c'è il tempo. Questa è una difficoltà emersa adesso perché dovendo andare a coprire tre ore in una classe e due ore in un'altra..

Rispetto alla gestione del tempo, alcuni insegnanti hanno ribadito per l'insegnante la necessità di essere flessibili, di adattarsi e di formarsi per apprendere qualche strategia atta ad affrontare le situazioni emergenti.

**P 2: focus\_GIVE2.txt - 5:44 [È emerso spesso il concetto de..] (202:202)**

Codes: [gestione del tempo]

È emerso spesso il concetto del tempo.. ma non si può creare più tempo per tutto, per il lavoro con i bambini, allungare la giornata per conoscersi. Il tempo che abbiamo bisogna gestirlo in modo complesso. Le situazioni che abbiamo non le vedo come problemi, le vedo come novità. Ci sono queste novità all'interno della scuola e dobbiamo cambiare noi le modalità, perché le risorse e il tempo resteranno sempre quelle. E se non ci saranno queste novità ce ne saranno delle altre. Quindi dobbiamo cambiare il nostro atteggiamento di fronte alla novità, a quello che sembra turbare il nostro quieto vivere, il nostro ordine costituito. Alla base.. emerge la questione del tempo ma tempo in più non se ne può creare e quello che abbiamo bisogna gestirlo in modo diverso. Bisogna creare delle nuove modalità di lavoro e di relazione, cambiare noi perché quello che sta attorno sta cambiando in negativo. La resilienza.. cioè non un adattamento di rassegnazione, ma un'occasione per mettere in discussione e sviluppare un po' di creatività. Logicamente, se non interviene l'elemento problematico o di novità, ti adagi a un pensiero non creativo e il primo elemento che viene a turbare quest'ordine preconstituito ti spiazza e ti manda in tilt. Siccome il tempo per confrontarsi non ci sarà mai, cambiamo dalla base.

La diversità dei soggetti che si affidano al processo di istruzione è sicuramente uno dei motivi di complessità di cui tutti gli insegnanti, sia del gruppo *GIVE* che del gruppo *GILL*, si lamentano. Si tratta di una diversità generica, dovuta a diverse motivazioni.

**P 6: focus\_GIVE2.txt - 6:33 [A-le situazioni complesse sono..] (152:152)**

Codes: [diversità dei soggetti]

Le situazioni complesse sono quando uno pensa di trovarsi in una classe dove ha 20-25 bambini con tutte le personalità ovviamente.. già è complesso! Se a questo ci mettiamo dietro situazioni familiari, complicate, bambini in difficoltà di diverso genere, l'emergere preponderante di situazioni di difficoltà di apprendimento e comportamento non intese sempre come handicap ma come disagio, malessere, già qua una persona può capire perché si tratta di complessità. E ti rendi conto che sono bambini che avrebbero bisogno tutti di un rapporto uno a uno per riuscire a potenziare le loro capacità, per dare soddisfazioni, per far crescere.. la situazione di complessità è già molto evidente. Se poi inserisci questo in una società attuale che già di suo è complicata per difficoltà di rapporto, scambi di ruolo, genitori.. inesistenti, in grossissime difficoltà e magari anche l'insegnante ha tutte le sue difficoltà, le sue questioni.. allora la complessità è una rete molto fitta, sia all'interno della classe che della scuola, di relazioni.

**P 2: focus\_GILL2.txt - 2:37 [los primeros que tenemos nosot..] (99:99) (Super)**

Codes: [diversità dei soggetti]

No memos



La prima causa di complessità che abbiamo è la grande diversità di persone, di culture, di idee. E noi dobbiamo adattarci per cercare di favorire l'apprendimento, la motivazione e il resto e dobbiamo creare nuove opportunità per gli alunni.<sup>482</sup>

L'insegnante, per rispettare le diversità e cercare di trarne il meglio a livello di apprendimento e motivazione, utilizza gli strumenti della riflessione e della ricerca nell'adattamento delle proprie metodologie.

**P 9: focus\_GIVe6.txt - 9:9 [si può legare a quello che ho ..] (19:19)**

Codes: [attenzione alle diversità]

In itinere è chiaro, vedo che un bambino presenta determinate problematiche. Quindi rifletto, vedo che tipo di percorso individualizzato posso fare per lui, scelgo proprio dei percorsi ad hoc e per sceglierli devo ricercare e, di conseguenza, in base alle problematiche, devo vedere qual è il percorso, quali sono gli strumenti, quali sono i sussidi più adatti a quella problematica.

La diversità degli studenti è legata a diversi fattori:

- le capacità cognitive;
- gli stili di apprendimento;
- le culture di appartenenza;
- la motivazione allo studio;
- l'eventuale presenza di problematiche comportamentali o di disabilità.

Durante i *focus group*, gli insegnanti non hanno quasi mai nominato un fattore come più importante rispetto ad un altro. È però emerso che alcune problematiche generano situazioni ancor più complesse. Fra queste vi è l'immigrazione e la presenza di disturbi o disabilità nei bambini.

**P 5: focus\_GIVe1.txt - 5:40 [C-in ogni classi ci sono allie..] (178:178)**

Codes: [IMMIGRAZIONE]

In ogni classi ci sono allievi straniere che non conoscono l'italiano. Se fosse rimasto un monte ore di contemporaneità si potrebbe organizzare un gruppo di apprendimento della lingua italiana come si fa con l'inglese.. quest'anno ci arrivato un gruppo di bambini cinesi che non sanno una parola e noi andiamo avanti a gesti..

**P 8: focus\_GIVe5.txt - 8:12 [condivido.. a volte quando hai..] (25:25)**

Codes: [attenzione alle diversità]

A volte quando hai bambini con difficoltà, sei alla ricerca sempre di nuove strategie, perché in casi come dislessia, etc, è impellente la ricerca di nuove strategie e modalità didattiche.. però metti in pratica metodologie, strategie, modalità didattiche che poi necessitano la riflessione per vedere se hanno portato

---

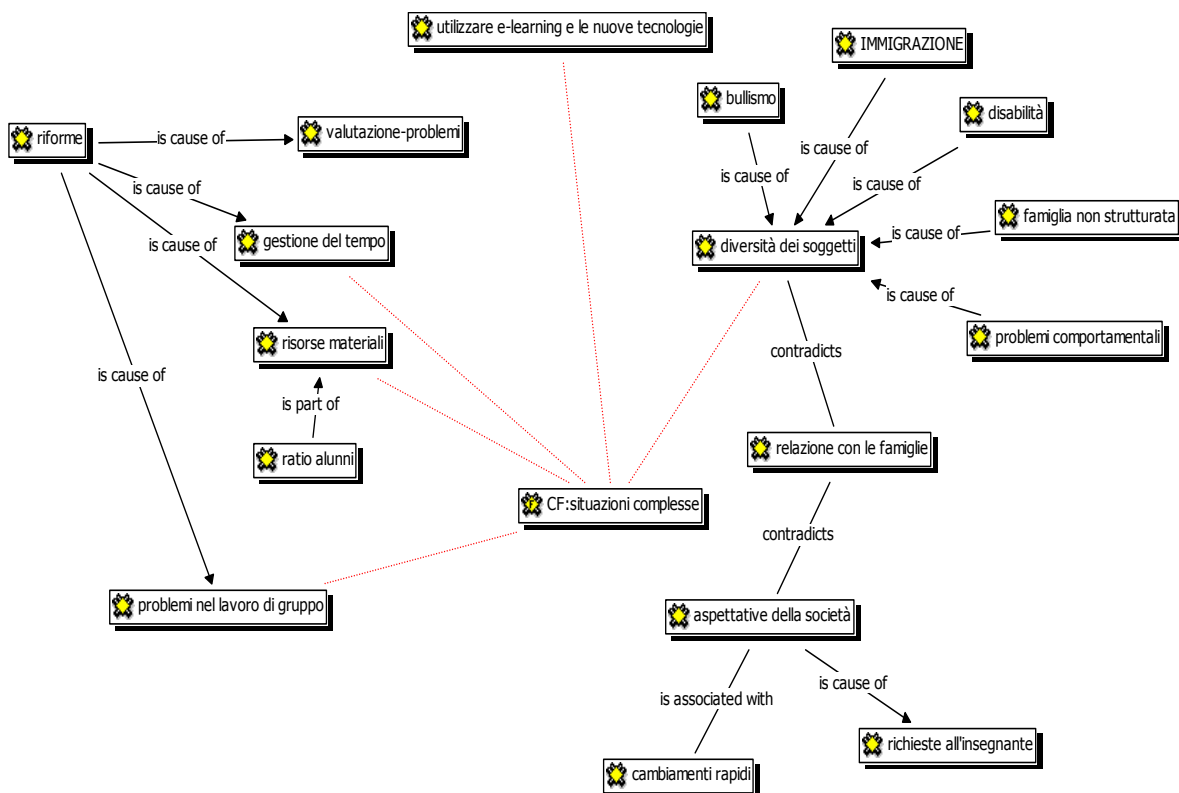
<sup>482</sup> “Los primeros que tenemos nosotros es la grande diversidad de personas, de cultura, de ideas. Y nosotros tenemos que adaptarnos para buscar aprendizaje, motivacion y todo y tenemos que crear nuevas oportunidades por el alumnado..”

il loro frutto, per vedere se sono da integrare, da modificare con altro materiale.. anche nei casi di non difficoltà, i due casi si coniugano benissimo.

**P 1: focus-GILA.txt - 1:67 [Para mi las situaciones mas co..] (128:128)**

Codes: [problemi comportamentali]

Per me le situazioni più complesse derivano dagli atteggiamenti e dal comportamento. Una situazione complessa può nascere dalla limitazione delle capacità del bambino. Ritengo che sia un nostro dovere superarli, tentare di aiutarli. Hanno delle capacità limitate in qualche area ed è il nostro lavoro quello di aiutarli, è un nostro obbligo aiutare a superarli.<sup>483</sup>



**Fig. 5 – Le cause delle situazioni complesse**

**L'utilizzo delle nuove tecnologie**

L'arrivo massivo delle nuove tecnologie nella scuola, e più in generale negli ambienti di insegnamento e apprendimento, ha provocato una scossa negli insegnanti, che si sono trovati ad affrontare un cambiamento epocale nel loro modo di fare scuola. Ciò ha messo in discussione tutto il loro repertorio di metodologie e tecniche didattiche,

<sup>483</sup> “Para mi las situaciones mas complejas son derivadas de actitud y comportamiento. Una situacion compleja puede derivar de limitacion de las capacidades de un nino. Creo que es funcion nuestra el superarlo, el intentar ayudarlo. Tiene unas capacidades limitadas en el area que sea y es nuestro trabajo ayudarlo, es nuestra obligacion para aydarlo a superarlo.”

costringendoli per questo motivo più che mai a rimettersi in gioco e a formarsi continuamente. Il rischio è di non riuscire ad attirare l'attenzione degli allievi e di diventare obsoleti.

Utilizzare le nuove tecnologie e l'e-learning per gli insegnanti non significa solamente sviluppare qualche esperienza sporadica nell'aula informatica, ma portare il digitale all'interno della classe. Fatto non sempre facile, dato che la scuola, nell'epoca della crisi, si trova ad affrontare carenze di risorse materiali non da poco.

**P 1: focus\_GIL1.txt - 1:62 [Significa incorporarlo a la vi..] (92:92)**

Codes: [utilizzare e-learning e le nuove tecnologie]

Significa incorporarle nella vita quotidiana. Le nuove tecnologie danno risultati quando fanno parte di ogni giorno. Le utilizziamo molto: il computer di classe, il proiettore, la lavagna interattiva multimediale, strumenti audio-visivi. Non tutte le classi hanno la lavagna elettronica ma la maggior parte sì.<sup>484</sup>

**P 3: focus\_GIL4.txt - 3:61 [es imprescindible! Significa ha..] (68:68)**

Codes: [utilizzare e-learning e le nuove tecnologie]

Le nuove tecnologie sono imprescindibili! Utilizzarle significa fare in modo che le tecnologie stiano dentro il curriculum. Le tecnologie devono stare nell'aula. Non significa che il mercoledì si fa informatica. La lavagna multimediale, i computer per i gruppi di ricerca.. anche se si ha un solo computer in classe. Io ne ho uno e ho predisposto un angolo per la consultazione a cui si può accedere sempre.<sup>485</sup>

Di fronte all'avvento delle nuove tecnologie, gli insegnanti assumono gli atteggiamenti più disparati. Nel gruppo *GILL*, in genere dimostrano apertura e voglia di mettersi in gioco, pur riconoscendo che ciò gli comporta paura e ansia. Invece, nel gruppo *GIVe* gli insegnanti si mostrano più ostili, anche arrabbiati: probabilmente l'utilizzo dei mezzi tecnologici non è stato ancora accettato.

**P 3: focus\_GIL4.txt - 3:74 [Puede ser complejo que de repe..] (98:98) (Super)**

Codes: [utilizzare e-learning e le nuove tecnologie]

Può essere complesso che un maestro improvvisamente si trovi nell'aula una lavagna digitale. Sono situazioni nuove che con frequenza generano un sentimento di rifiuto, di stress.. poi il docente si trova anche senza le tecnologie.. la complessità non dipende solo dai conflitti. [...] ciò si risolve prima di tutto

---

<sup>484</sup> “Significa incorporarlo a la vida diaria. Las nuevas tecnologías dan resultados cuando forman parte del día a día. Lo utilizamos mucho: el ordenador de clase, canon de proyección, pizarra digital, audiovisual. No todas las clases tienen la pizarra digital pero todos los demás sí.”

<sup>485</sup> “Es imprescindible! Significa hacer que las tecnologías estén dentro de un curriculum! Las tecnologías tienen que estar en el aula! No conseguir.. es miércoles hacemos informáticas. Pizarra digital, ordenadores por grupo de consulta.. aun si tienes solo un ordenador en la clase. Yo tengo uno y he predisposto un rincón de consulta donde se pueda acceder.”

con la formazione e soprattutto con solidarietà, apertura e collaborazione con i colleghi, chiedendo agli altri come le utilizzano.. queste situazioni complesse si risolvono insieme!<sup>486</sup>

**P 6: focus\_GIVE2.txt - 6:28 [ma perché poi dovrebbe sognars..] (106:106) (Super)**

Codes: [utilizzare e-learning e le nuove tecnologie]

Ma perché poi dovrebbe sognarsi di far sta roba! Perché deve stare ?Perché dovrebbe utilizzare internet? Nella scuola primaria dire che bisogna utilizzare l'elearning comunque è una presa in giro. Computer non ce ne sono, le riforme non vanno avanti, le scuole cadono a pezzi.. c'erano molti docenti che si erano orientati verso questo tipo di esperienza ma riguarda un volontariato che ormai ha perso la parvenza di senso. Perché mancano tutte le risorse, perché i docenti prima avevano più ore e c'era una scuola che prima si poteva gestire in modo diverso..

**P 5: focus-GIVE1.txt - 5:31 [avendo fatto dei corsi univers..] (103:103) (Super)**

Codes: [utilizzare e-learning e le nuove tecnologie]

Avendo fatto dei corsi universitari online non la posso che avvalorare, posso dire che sicuramente è una buona fonte di acquisizione e non solo, anche di valorizzazione delle tecniche e metodologie tecnologiche. Questo può essere valido anche per i ragazzi, sicuramente si potrebbe.. e dico si potrebbe perché è una cosa che ancora è un po' ostica soprattutto alla nostra generazione, e faccio ancora fatica anche io nonostante tutto. Sarebbe una cosa molto importante quella di poterla nominare, essere sulle nostre corde e metterla più in uso con i bambini e le nuove tecnologie.

I problemi che impongono le nuove tecnologie nella classe sono riconducibili a tre aree:

- la mancanza di risorse;
- la mancanza di collaborazione con i colleghi;
- la mancanza di formazione adeguata.

Come è già stato più volte ribadito, le risorse nella scuola di oggi sono scarse, sia a livello di strumentazione (computer, lavagna interattiva, strumenti audio visuali etc.) che di supporto (rete internet, computer collegati in rete etc.).

**P 6: focus\_GIVE2.txt - 6:29 [Rispetto alle innovazioni dal ..] (108:108) (Super)**

Codes: [utilizzare e-learning e le nuove tecnologie]

Rispetto alle innovazioni dal punto di vista tecnologico, che sono andate avanti tantissimo, a velocità 100.. la scuola è andata indietro a velocità 100! Noi siamo rimasti a cinque o dieci anni fa.

---

<sup>486</sup> “Puede ser complejo que de repente un maestro se encontra en su aula una pizarra digital. Situaciones nuevas que con frecuencia generan la sensación de rechazo, de entrada, de stress.. el docente es docente tambien sin tecnologías.. la complejidad no depende solo de conflictos. [...] Esto se resuelve con primero formación y sobretodo solidaridad, colaboración con compañeros, preguntando a los otros como lo hagan. Estas situaciones complejas se resuelven juntos! “

In più, l'impossibilità, soprattutto nel gruppo *GIVE*, di scambiarsi opinioni e pratiche tra insegnanti comporta un'ulteriore complicazione della situazione. La formazione sembra essere l'unica via di scampo per permettere loro di apprendere il linguaggio delle nuove tecnologie: formazione che andrebbe resa obbligatoria e rinforzata, anche da incentivi per gli insegnanti stessi.

**P 7: focus *GIVE3.txt* - 7:24 [le nuove tecnologie sono un nu..] (153:153)**

Codes: [utilizzare e-learning e le nuove tecnologie]

Le nuove tecnologie sono un nuovo linguaggio e un conto è apprenderle come seconda lingua, un conto è farla mia e usarla come prima lingua. Questa secondo me è la difficoltà.. chi viene dal mondo dei giovani ha molta più facilità.. portare questa lingua a scuola e poter comunicare con questo linguaggio è difficile anche a livello di struttura..

**P 7: focus *GIVE3.txt* - 7:22 [è una competenza che abbiamo a..] (135:135)**

Codes: [utilizzare e-learning e le nuove tecnologie]

È una competenza che abbiamo acquisito dopo la formazione di base, per quanto mi riguarda. Siccome è una competenza fondamentale al giorno d'oggi, ci teniamo anche ad aggiornarci e prepararci.. forse ci teniamo di più rispetto alle discipline, dove dai per scontate le basi di partenza.. invece qui troviamo più difficoltà e spendiamo qualche ora in più per prepararci in questo. Ora vedremo con la LIM quanto ci impegnerà.

### **Il lavoro di gruppo**

Il lavoro di gruppo, sia nel gruppo *GIVE* che nel gruppo *GILL*, si è rivelato uno strumento importantissimo per il successo degli interventi educativi e per la crescita professionale dell'insegnante nella scuola primaria. Si tratta di una questione che emersa più volte nella somministrazione dei *focus group* e che si ripercuote in più ambiti.

**P 1: focus *GILL1.txt* - 1:71 [El trabajo en equipo es esenci..] (147:147)**

Codes: [lavoro in team]

Il lavoro di gruppo è essenziale. Se il lavoro è vocazionale, ti piace e ti affascina trovarti in un gruppo umano che ti appoggia e ti ascolta. E ogni volta ti incoraggia a fare meglio. È molto importante, è essenziale.<sup>487</sup>

Attraverso il lavoro di gruppo, l'insegnante può riflettere, ricercare, formarsi e scambiare pratiche ad un livello maggiormente approfondito, poiché mediato da altre persone.

---

<sup>487</sup> “El trabajo en equipo es esencial. Si el trabajo es vocacional, te gusta y te encanta, encontrarte con un equipo humano que te apoya y te escucha, te apoya.. y cada vez siempre te ves por detras, que tu dices yo puedo hacer mas.. es muy importante, es esencial.”

**P 9: focus\_GIVE6.txt - 9:12 [La riflessione è una riflessio..] (23:23)**

Codes: [lavoro in team]

La riflessione è una riflessione che si fa insieme agli altri perché farla da soli è limitante. Quando rifletti assieme agli altri su argomenti, su contenuti, su obiettivi, su casi, questi si alimentano a vicenda, si amplificano.

Purtroppo, soprattutto nel gruppo *GIVE*, gli insegnanti lamentano la mancanza totale di tempo del gruppo di lavoro. Il ritorno al maestro unico, secondo le parole degli insegnanti, li ha riportati ad una situazione di solitudine, di “abbandono”, in cui mancano il confronto, lo scambio e la progettualità condivisa. Questa “lamentela” degli insegnanti si è ripercossa in ogni aspetto del loro lavoro: dalla gestione della classe, all’attenzione alle diversità, alla formazione, all’utilizzo delle tecnologie.

**P 6: focus\_GIVE2.txt - 6:40 [D-è ciò che manca ora, noi sia..] (184:184) (Super)**

Codes: [lavoro in team]

È ciò che manca ora, noi siamo da sole, siamo frontali, frontali, frontali. Abbiamo solo delle piccole competenze che vengono utilizzate per fare supplenze per la maggior parte del tempo, per coprire le assenze delle altre colleghe. Ti trovi comunque a lavorare da sola, in classe. Ti trovi da sola anche con i genitori perché gli insegnanti sono un po’ a scavalco di qua e di là e quindi si è da soli anche davanti ai genitori. C’è questa necessità del lavorare insieme che non c’è più, si è andata perdendo.

**P 6: focus\_GIVE2.txt - 6:39 [D-siamo lasciati troppo da sol..] (178:178) (Super)**

Codes: [problemi nel lavoro di gruppo]

Siamo lasciati troppo da soli. Mi sento una mosca bianca perché la voglia di fare c’è ma non è condivisa con altri.. e il fatto di non condividere ti demotiva. Quindi sei da sola e il fatto di fare Don Chisciotte che continua a fare Don Chisciotte un po’ lo puoi fare, poi stanca.. il fatto di fare un team di persone, di lavorare insieme, di condividere, può aiutarti come supporto a questa stanchezza di fondo che c’è.

**P 3: focus\_GILA.txt - 3:77 [A – es imprescindible. C – mas ..] (110:118) (Super)**

Codes: [problemi nel lavoro di gruppo]

-Il lavoro di gruppo è imprescindibile.

-Più che problemi con i compagni, il tempo è un grave problema. Non è che i colleghi non vogliano, non c’è tempo per relazionarsi, parlare, programmare e condividere. Per me è il tempo e l’organizzazione del tempo.<sup>488</sup>

Dall’altra parte, lavorare in gruppo comporta sempre alcuni problemi: in questa sede, nella maggior parte dei casi si tratta di difficoltà di comunicazione o di non disponibilità

---

<sup>488</sup>“- Es imprescindible.

-Mas que problemas con los companeros es el tiempo un gran problema.. no es que este companeros no quieran, no tenemos el tiempo para relacionar, hablar, planificar y compartir. Para mi es el tiempo y la organizacion del tiempo.”

alla collaborazione e allo scambio da parte delle persone coinvolte. Spesso lavorare nel gruppo comporta lo scontrarsi con i colleghi.

**P 7: focus\_GIVE3.txt - 7:27 [B – il lavoro con i colleghi i..] (223:223) (Super)**

Codes: [problemi nel lavoro di gruppo]

Il lavoro con i colleghi interviene moltissimo nella complessità! Ne fa parte l'organizzazione, il dirigente concorre alla complessità ed è molto rilevante! Perché l'anno scorso stare in una pluriclasse prima-quinta, con 6 ore di italiano in prima, 4 ore di matematica, i genitori che si lamentavano perché si faceva pochissimo, il bambino autistico da gestire, la bambina zingara.. e tutto questo dipendeva dall'aspetto organizzativo e questo si riflette sulla persona. E allo stesso modo i tempo sono importanti e la relazione con i colleghi: mettere in comune, capire, l'empatia, la comprensione, la coesione.. non la finzione.. dire davanti una cosa e poi saperlo perché ti arriva dal sentito dire, chi parla di chi, chi fa cosa.. se andiamo nel concreto questi sono problemi reali. Perché viviamo nella società della conoscenza ma anche dell'apparenza! E contribuiamo anche noi.. quindi dobbiamo guardare e avere gli strumenti per dire anche quello che genera problema interiore, problema relazionale.. perché se rimane e non viene mai fuori, come si farà a cambiare? Rimane nel sommerso e come si farà a raggiungere la maturità del gruppo? I conflitti per essere affrontati devono essere esplicitati!

**P 5: focus\_GIVE1.txt - 5:43 [C-dipende sempre dalla persona..] (200:200) (Super)**

Codes: [problemi nel lavoro di gruppo]

Dipende sempre dalla persona: penso a casi di nostri colleghi che non riuscivano a stare in sintonia. Caratteri forti.. in definitiva bisogna arrivare alla mediazione: quello che va bene per me può non andare bene per l'altro. Quindi alla fine bisogna trovare un accordo che possa essere comune. Imparare a lavorare con gli altri è una cosa che acquisisci col tempo. Le maestre di una volta chiudevano gli armadi e i cassetti a chiave quando uscivano dalla classe ma non c'è il tempo per farlo.

Di fronte alla società attuale, gli insegnanti chiedono più tempo per poter lavorare in gruppo. Infatti, secondo loro questa sarebbe la soluzione a molti problemi e a molte "situazioni complesse" che si trovano ad affrontare. Spesso ciò che viene chiesto non è solamente un ritorno all'organizzazione ante-reforma; a volte basterebbero semplicemente un paio d'ore in più per potersi confrontare durante la settimana, oppure una miglior gestione dell'orario della classe assieme agli insegnanti specialisti.

**P 5: focus\_GIVE6.txt - 5:41 [La collaborazione. Più tempo, ..] (188:194)**

Codes: [gestione del tempo] [problemi nel lavoro di gruppo]

-Abbiamo bisogno di collaborazione, di più tempo, maggiore compresenza.

-Rispetto a quando si aveva il modulo e si lavorava con un team, c'erano due ore di programmazione per lavorare insieme. Ora, l'insegnante deve lavorare in più classi, le due ore non sono sufficienti: o rimani in un team o ti sposti in un altro.. ci sono più insegnanti di questo plesso che lavorano su tre classi.. manca il tempo per avere un confronto, una modalità di lavoro sufficientemente articolato perché proprio non c'è il tempo. Questa è una difficoltà emersa adesso perché dovendo andare a coprire tre ore in una classe e due ore in un'altra..

## **La valutazione**

Un ultimo problema che si ripercuote sul lavoro degli insegnanti è quello relativo alla loro valutazione. Innanzitutto, gli insegnanti riconoscono tre tipi di valutazione:

- l'autovalutazione;
- la valutazione esterna;
- la valutazione delle famiglie.

L'autovalutazione è la modalità preferita dagli insegnanti, ma anche quella che viene svolta con più frequenza. Fa parte dei processi riflessivi di adattamento della pratica educativa e di miglioramento, come è già stato annotato in precedenza.

### **P 5: focus\_GIVe1.txt - 5:19 [C'è sempre una continua rilett..] (35:35) (Super)**

Codes: [autovalutarsi]

C'è sempre una continua rilettura sul nostro operato e del nostro modo di fare, di lavorare. C'è questo feedback di ritorno subito, immediato. Attraverso l'autovalutazione, l'insegnante può vedere i risultati dei bambini e poi il confronto con i colleghi. L'immediata risposta della classe..

La valutazione delle famiglie è un procedimento che avviene naturalmente nella scuola.

I genitori valutano la bravura delle insegnanti soprattutto misurano il benessere nel bambino.

### **P 9: focus\_GIVe6.txt - 9:14 [Indica fare in modo che il bam..] (28:28) (Super)**

Codes: [benessere]

No memos

I genitori valutano se il bambino stia bene a scuola, se c'è un clima in cui si senta sereno, sicuro di se stesso, in cui non abbia paura di confrontarsi, libero di fidarsi.. e che possa vivere serenamente questo suo percorso.

Purtroppo però, nella società attuale spesso dalle famiglie viene chiesto più di quanto gli insegnanti possano dare. Di conseguenza, ne esce una valutazione distorta, complessificata dalle richieste della società.

### **P 6: focus\_GIVe1.txt - 6:45 [D-noi siamo portati ad essere ..] (197:197) (Super)**

Codes: [valutazione della famiglia]

Noi siamo portati ad essere valutati dall'esterno, dalle famiglie, dai genitori.. però è un giudizio. Puoi sembrare un buono o un cattivo insegnante in base al vento che tira.

Infine per gli insegnanti vi è la valutazione esterna. In entrambi i gruppi, *GIVe* e *GILL*, emerge però che, nonostante sia ritenuta importante, tale tipo di valutazione praticamente non viene svolto e definiscono tali normative come "confuse" o "non



ancora attuate”. Tuttavia, questo tipo di intervento viene visto in modo negativo, come “un’aggressione esterna”: gli insegnanti lo vivono come un giudizio e non un *feedback* sul loro operato.

**P 5: focus\_GIVE1.txt - 5:45 [H-credo sia anche importante a..] (208:212)**

Codes: [valutazione-problemi]

-Credo sia anche importante anche per essere professionisti, è importante avere un feedback, mettersi in gioco. Eventualmente poter essere valutati proprio dalle amministrazioni..

-C’è sempre il timore di essere giudicati, non valutati.. e questo è un errore che spesso facciamo noi insegnanti, confondiamo questa possibilità. Lo vediamo come qualcosa di negativo e non come positiva, che serve per crescere, migliorare e avere un riconoscimento sull’adeguatezza del lavoro che stiamo facendo. Però non saprei come realizzarlo..

-Dovrebbe essere una valutazione didattica a lungo termine.. vedere a lungo termine se il servizio educativo in termini didattici è stato proficuo.

**P 6: focus\_GIVE2.txt - 6:46 [A-è una norma complicata secon..] (199:199) (Super)**

Codes: [valutazione-problemi]

È una norma complicata secondo me, anche perché tanti aspetti sono discutibili e rivedrei molti aspetti, a livello personale.. ma una norma fatta bene, pensata bene, non so proprio chi potrebbe farla.. forse una valutazione, non un giudizio, sull’operato dell’insegnante, dovrebbe tenere conto di tante cose, di tanti canoni, ma potrebbe portare ad una maggiore credibilità nella professione dell’insegnante. Ora come ora è ad un livello molto basso.. certo è che sarebbe difficilissimo da progettare ed affrontare, noi non abbiamo mai avuto nessuna forma di valutazione di qualità del docente. Però fino a pochi anni fa c’era una credibilità nella società che comunque poteva dare un riscontro di quello che era il ruolo della scuola. Ora non c’è più e quindi potrebbe aiutare a capire chi e come. [...] è vero che ci sono situazioni molto stantie, molto radicate che potrebbero cambiare, ma non so se.. potrebbero.. certo che la valutazione dovrebbe essere pensata bene, se a voti, o a giudizi.. soldi no perché non ce ne sono..

## 2.3 - La formazione dell’insegnante.

### La coscienza della necessità di formazione continua

La maggior parte degli insegnanti è cosciente circa la necessità di formazione continua e di aggiornamento delle proprie competenze. Questo emerge con chiarezza dai *focus group* in entrambi i gruppi e conferma le risposte date nel questionario.

**P 5: focus\_GIVE1.txt - 5:3 [Professionista perché deve com..] (11:11)**

Codes: [coscienza circa la propria formazione continua]

-L’insegnante è un professionista perché deve comunque tenersi sempre informato su metodi, continuamente, seguire corsi di aggiornamento. Professionista lo è anche in questo senso.

-Per professionista si intende una persona che abbia anche la consapevolezza del ruolo che riveste, la consapevolezza di doversi aggiornare, di essere sempre informati sulle innovazioni che avvengono sul suo settore..

**P 6: focus\_GIVE2.txt - 6:1 [Professionista perché è lui l'..] (5:5)**

Codes: [analizza il contesto] [aspettative della società] [coscienza circa la propria formazione continua]

Professionista perché è lui l'agente della sua crescita personale, del suo aggiornamento, dell'adeguamento ai bisogni costanti della scuola e alle sue decisioni.

La formazione continua, quindi, non è solo un'esigenza: è una peculiarità della professione, una caratteristica che distingue la professionalità propria dell'insegnante.

**P 6: focus\_GIVE6.txt - 6:15 [Professionista riflessivo perc..] (27:27)**

Codes: [coscienza circa la propria formazione continua] [miglioramento]

L'insegnante è un riflessivo perché nel momento in cui opera riflette sulle sue azioni e riflette anche se sono corrette o meno. In base a quello che posso dedurre dalle mie riflessioni cerco di aggiornarmi e cercare di rivedere.. per cui sono legata prima alle azioni e poi alle riflessioni ma è circolare.

**P 7: focus\_GIVE3.txt - 7:12 [il nostro lavoro è professiona..] (13:13) (Super)**

Codes: [coscienza circa la propria formazione continua]

il nostro lavoro è professionale perché continua a richiederci competenze sempre nuove. La formazione che ci viene richiesta, sempre nuova, e l'esperienza che accumuliamo di anno in anno è quello che garantisce la nostra professionalità.

La formazione continua viene assunta dagli insegnanti in servizio come la soluzione a vari problemi, soprattutto per quanto riguarda l'innovazione dei saperi nella società attuale. Il mezzo per garantirla è la formazione in servizio o, in alcuni casi, l'iscrizione libera a corsi universitari. Tuttavia va ribadito che nei dati del questionario, l'Università non aveva ottenuto punteggi molto alti come ente erogatore di formazione per gli insegnanti.

**La formazione di base**

La formazione di base ricevuta, nella maggior parte dei casi dal vecchio istituto magistrale, o dal *magisterio* in Catalunya, viene giudicata inutile dagli insegnanti in servizio.

**P 1: focus\_GIL1.txt - 1:55 [La formacion basica es bastant..] (68:68)**

Codes: [formazione di base]

La formazione di base è troppo teorica e non offre strumenti per apprendere le competenze fondamentali.<sup>489</sup>

**P 2: focus\_GIL2.txt - 2:36 [yo he pensado que mi formacion..] (93:93) (Super)**

Codes: [formazione di base]

Io ho pensato che la mia formazione iniziale era del secolo scorso! Era molto teorica, semplicemente la teoria nelle diverse aree, poca didattica, poca metodologia, anche se c'erano materie che si chiamavano "didattica".. ma erano poco reali.<sup>490</sup>

Spesso gli insegnanti giudicano la formazione di base ricevuta come inappropriata, specialmente in riferimento a quelle che sono emerse come le competenze più importanti per gli insegnanti, ovvero la creazione di un clima adatto all'apprendimento in classe, la comunicazione efficace e la capacità di creare progressi negli allievi.

**P 6: FOCUBELLUNO.txt - 6:23 [noi non siamo stati preparati ..] (60:60) (Super)**

Codes: [formazione di base]

Noi non siamo stati preparati ad affrontare questo "sentire" professionale.. Noi, tramite la formazione in servizio, non quella di base, siamo stati formati per l'altra parte, quella didattica e metodologica.. Per questa parte non abbiamo fatto una formazione guidata. è stata una crescita personale sicuramente, oppure abbiamo fatto una formazione personale.

Le opinioni degli insegnanti in servizio circa la formazione di base attuale, erogata dagli atenei, è discordante: mentre in alcuni casi ne viene riconosciuta la superiorità, in altri viene vista comunque come parziale e selettiva. Ciò che sembra essere più importante per la formazione dell'insegnante di scuola primaria è l'esperienza.

**P 6: focus\_GIVE2.txt - 6:37 [C- adesso la formazione di base..] (170:172) (Super)**

Codes: [formazione di base]

Adesso la formazione di base viene erogata dalle università, che è sicuramente migliore della nostra, ma riguarda solo gli aspetti disciplinari.

**P 3: focus\_GILA.txt - 3:67 [a mi me parece extrano que tam..] (75:75) (Super)**

Codes: [formazione di base]

A me sembra grave che anche nella Facoltà di Scienze della Formazione non vengano utilizzate le nuove tecnologie.. questo risponde alla domanda circa la formazione di base! Non esistono risorse informatiche, è una formazione vecchia!<sup>491</sup>

---

<sup>489</sup> "La formacion basica es demasiado teorica y no ofrece instrumentos para aprenderlos."

<sup>490</sup> "Yo he pensado que mi formacion inicial era del siglo pasado! Era muy teorica, simplemente la teoria en las diferentes areas, poca didactica, poca metodologias, au que si che habia asignaturas que tenian el titulo de "didactica de" pero eran poco reales."

<sup>491</sup> "A mi me parece extrano que tambien en el magisterio no se utilizan la s tecnologias.. esto contesta a la pregunta sobre la formacion inicial! No existen recursos informaticos! Tenemos cosa s viejas!"

Per questo motivo, gli insegnanti in servizio ritengono che la formazione di base potrebbe aiutare i futuri insegnanti se rispettasse alcune condizioni come:

- la predisposizione di consistenti periodi di tirocinio nelle scuole;
- la differenziazione del tirocinio in realtà diverse, in modo che il futuro insegnante possa approfondire più contesti possibili (ad esempio in territori rurali e cittadini, con allievi di diverse età, di diverse culture e di diverse capacità intellettive);
- la possibilità di utilizzare strumentazioni tecnologiche e di svolgere percorsi metodologici innovativi;
- la possibilità per le scuole di analizzare e valutare i tirocinanti, in modo da dare loro un *feedback* circa il loro operato.

### **La formazione in servizio**

La formazione in servizio per i docenti è uno strumento fondamentale per poter insegnare nella società attuale. Ci sono però dei requisiti di base indispensabili per renderla proficua, ovvero:

- una predisposizione nel maestro;
- il desiderio di mantenersi aggiornati;
- la presenza di un'ampia offerta formativa.

#### **P 1: focus\_G1L1.txt - 1:60 [Yo creo que la formacion basic..] (83:83) (Super)**

Codes: [formazione in servizio]

Io credo che la formazione in servizio offra mezzi e strumenti solo se c'è una buona terra e non la pietra. Se io sono predisposta, se ne ho il desiderio e voglio che i miei alunni crescano e apprendano, sarà molto diverso dal farlo per guadagnare lo stipendio a fine mese<sup>492</sup>.

#### **P 5: focus\_G1Ve1.txt - 5:42 [H-facendo dei corsi di formazi..] (196:196) (Super)**

Codes: [AIUTO PER FORMAZIONE]

Facendo dei corsi di formazione si possono affrontare le sfide dell'innovazione.. La nostra scuola spesso ne fa anche fra colleghi. È una maniera di entrare più in sintonia al di fuori degli orari scolastici, occasioni per

---

<sup>492</sup> “Yo creo que la formacion continuada ofrecen herramientas y instrumentos pero si hay una buena tierra y no la piedra. Si yo estoy predispuesta, si yo tengo mucha gana y mucha ilusion que mis alumnos aprendan, seran muy distinto aun si yo lo hago para ganar al final del mes.”

scambiarci come persone, umanamente, sempre nell'ambito scolastico, facendo un aggiornamento che è relativamente importante dal punto di vista professionale.. però si entra più in sintonia perché si è al di fuori dai contesti usuali, della quotidianità. Ci si confronta di più, c'è modo di vedersi sotto altri aspetti, ci si conosce di più, meglio. Secondo me sono occasioni per conoscersi di più.

I docenti in servizio nel gruppo *GILL* hanno ribadito spesso che l'offerta dei corsi di formazione in servizio, nel loro territorio, è abbastanza ampia. Inoltre, in genere ogni istituto tenta di scegliere od organizzare dei corsi secondo le proprie esigenze e suddividendo in modo equo gli insegnanti. L'ultimo passo importante, dopo la messa in pratica del corso, è lo scambio di buone pratiche tra insegnanti.

Per gli insegnanti del gruppo *GIVE* il problema è più complesso. Innanzitutto, essi lamentano il fatto che la formazione in servizio non sia considerata un loro dovere e che, per questo, non vi sia un'offerta esaustiva di corsi. Invece, i corsi esistenti sono ritenuti troppo teorici e senza ricadute sull'esercizio della professione.

**P 6: focus\_GIVE2.txt - 6:30 [anche la formazione e l'aggiorn..] (110:110)**

Codes: [formazione in servizio]

Anche la formazione e l'aggiornamento dei docenti è carente.. dovrebbe passare attraverso strumenti innovativi, come le nuove tecnologie! A parte le università che possono erogare direttamente questi corsi.. l'aggiornamento dei docenti dovrebbe avere delle ricadute sulla scuola!

**P 6: focus\_GIVE2.txt - 6:31 [a formazione è molto migliorab..] (112:112) (Super)**

Codes: [formazione in servizio]

La formazione in servizio è molto migliorabile! Uno può decidere di fare corsi e corsi, può avere la volontà di mettersi in gioco, ne abbiamo fatti tanti.. ma se poi non hai una ricaduta a livello professionale.. lo fai per soddisfazione personale! E a livello personale.

I problemi che vengono annotati nella formazione in servizio, da parte degli insegnanti, sono la lontananza dalla realtà della scuola, le eccessive nozioni teoriche e l'offerta inestinte di strumenti didattici e metodologici. A tali problemi, l'unica soluzione per la maggior parte degli insegnanti rimane l'esperienza.

Gli insegnanti, per poter migliorare la formazione in servizio che ricevono, hanno proposto alcune soluzioni:

- la formazione dovrebbe avvicinarsi maggiormente alla realtà della scuola e, per questo, dovrebbe poter essere scelta a livello di istituto o di territorio;
- la formazione dovrebbe offrire più strumenti pratici per gli insegnanti e meno nozioni teoriche;

- la formazione dovrebbe permettere la trasmissione di buone pratiche tra gli istituti, in modo da diffondere metodi innovativi di gestione dei problemi della complessità;
- la formazione dovrebbe essere svolta da docenti che conoscono la realtà della scuola, come insegnanti in servizio o ex insegnanti, non solamente da cattedratici che comunque potrebbero contribuire per la parte nozionistica;
- la formazione in servizio dovrebbe poter integrare le famiglie e il territorio, in modo da poterne soddisfare le esigenze;
- la formazione dovrebbe prevedere corsi che realmente servono alla scuola, calibrati sulle sue esigenze specifiche;
- la formazione dovrebbe prevedere corsi che approfondiscano nella giusta misura i temi proposti, non solo rari incontri sporadici; per questo, dovrebbe essere svolta nei periodi dell'anno in cui vi è meno carico a livello didattico o gestionale per l'insegnante;
- la formazione dovrebbe spaziare in diverse realtà così da permettere all'insegnante di acquisire diversi strumenti;
- i percorsi di autoformazione dovrebbero essere valorizzati;
- dovrebbero essere previsti degli incentivi per gli insegnanti meritevoli che partecipano con successo ai corsi di formazione in servizio;
- la scuola dovrebbe favorire gli insegnanti che si formano, anche a livello organizzativo e gestionale,
- la scuola dovrebbe programmare dei percorsi formativi per gli insegnanti di durata biennale o triennale, secondo le esigenze dell'istituto stesso.

**P 2: focus\_ GIL2.txt - 2:72 [A ademas que este curso ha sid..] (255:257)**

Codes: [AIUTO PER FORMAZIONE]

A livello di scuola facciamo una pianificazione di due o tre anni sulla formazione. È un'esigenza.. la formazione si svolge qui nell'istituto secondo le nostre necessità. E ciò che studiamo lo dobbiamo applicare. Possiamo partecipare singolarmente o in gruppo di lavoro.<sup>493</sup>

**P 3: focus\_ GIL4.txt - 3:76 [A – comprehension.. Formacion.. ..] (104:107)**

Codes: [AIUTO PER FORMAZIONE]

---

<sup>493</sup> “A nivel de instituto hacemos una planificacion de dos o tres anos sobre la formacion. Es una necesidad.. se va hacer aqui en el centro segundo nos necesidades. Y lo que estudiamos lo tenemos que aplicar. Podemos ser confirmador o como grupo de trabajo.”

-Abbiamo bisogno di comprensione.. Formazione.. esperienza e comprensione. Prima di tutto comprensione e soprattutto a livello di istituto.

-A livello di scuola abbiamo bisogno di comunità, pensare di farne parte e che dobbiamo appoggiarci e stare vicini. Possiamo seguire lo stesso percorso però con diverse ramificazioni e metodologie, secondo alcune norme e modalità di lavoro, secondo la tipologia di scuola perché ognuna è differente. Dobbiamo adattarci ed essere disponibili con motivazione per poter poi riflettere e mettere in atto!

-Dobbiamo essere flessibili!

-Nessun centro è perfetto, dobbiamo essere un gruppo unito, che sappia come deve essere la scuola e da lì stilare delle pratiche condivise, a cui la gente si unisce. Bisogna definire come lavorare prima di ogni situazione. Definire le pratiche è come imparare una lingua.<sup>494</sup>

### ***3 – Presentazione dei risultati degli insegnanti in formazione***

Analizzando il *focus group* svolto con il gruppo di studenti del IV anno del corso di laurea di “Scienze della Formazione Primaria” sono stati identificati 18 codici inerenti la professionalità dell’insegnante, le problematiche che incontra e la sua formazione di base.

#### **3.1 – L’insegnante professionista: competenze e caratteristiche.**

Secondo gli insegnanti in formazione, l’insegnante deve avere un profilo professionale caratterizzato da una serie di competenze di tipo didattico, gestionale, disciplinare, relazionale e di riflessione.

---

<sup>494</sup> “-Necesitamos comprension.. Formacion.. experiencia y comprension.. primero comprension, por encima de todo consensuar a nivel de centro.

-A nivel de centro la comunidad, pensar que hacemos parte de ella y que nos tenemos que apoyar y estar unidos. Podemos hacer el mismo camino pero con diferentes ramificaciones y metodologias, pero hay unas normas y una manera de trabajar, hay una tipologia de centro porque cada uno es diferente. Tenemos que adaptarnos y ser predispuestos con ganas para poder luego poder reaccionar y actuar!

-Tenemos que adaptarnos.

-Ningun centro es perfecto.. tenemos que ser un grupo unido que entienden que es la escuela, como debe ser y partir de aqui marcar un perfil consensuado, con lo qual la gente que va llegando posteriormente se va anadiendo. Tiene que decir ante cada situacion como trabajar. Marcar perfiles es como aprender una lengua.”

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:1 [In questo caso le competenze d..] (7:7)**

Codes: [competenze dell'insegnante]

In questo caso le competenze dell'insegnante sono viste e riviste più volte. Sono competenze di vario genere, non c'è solo la competenza disciplinare ma anche gestionali, e relazionali. Sono diverse le competenze. Un professionista sa gestire tutti gli imprevisti che si presentano in quella professione. In questo caso è l'insegnamento. È una persona che ha la competenza massima delle competenze per poter esercitare quella funzione nel modo migliore possibile, efficace ed efficiente.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:2 [Io credo professionista anche ..] (9:9)**

Codes: [professionista]

Io credo professionista anche per allontanarsi un po' dall'idea che c'era una volta per cui tutti potevano essere insegnanti. Quindi c'è bisogno di essere professionisti seri e competenti perché si ha a che fare con bambini e con la loro formazione. Una volta lo potevano far tutti e bastavano le magistrali, non serviva altro.

Tuttavia, è emerso con forza che la competenza più importante dell'insegnante è la sua capacità di mettersi in gioco continuamente: per questo motivo non deve mai sentirsi un professionista, ma deve sempre affidarsi alla formazione e alla riflessione sulle proprie pratiche per migliorarsi e adattarsi ai contesti attuali ed alle necessità di ogni singolo allievo.

Secondo gli insegnanti del gruppo *I.Fo*, il vero professionista è colui che sa che nella scuola non lo potrà mai essere. Il professionista sa leggere il contesto in cui si trova e risolve le situazioni che deve affrontare attraverso una continua formazione e una continua riflessione sulle proprie pratiche. Queste sono emerse come le competenze fondamentali dell'insegnante che lavora nella Società della conoscenza:

- la capacità di autoriflettere sulle proprie pratiche;
- la coscienza della necessità di una formazione continua;
- la capacità di relazionarsi con gli alunni, le famiglie e gli altri attori della società attuale;
- la capacità di personalizzare il proprio intervento secondo i contesti e le necessità individuali degli allievi;
- la conoscenza interdisciplinare degli oggetti dei processi di insegnamento/apprendimento.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:4 [Io volevo mettere un dubbio pe..] (11:11) (Super)**

Codes: [contesti che cambiano] [professionista]

Io volevo mettere un dubbio perché un professionista completo non esiste.. si lavora con bambini, ci sono delle relazioni e una certa dinamicità.. quindi non c'è un insegnante professionista perché cambiano i contesti sociali e fisici e anche le relazioni dei bambini con l'insegnanti. Io non userei la parola



professionista. La professionalità è un percorso che fa l'insegnante ora verso la professionalità e probabilmente non ci arriva mai perché il contesto cambia.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:7 [A me spaventa l'idea di un ins..] (17:17) (Super)**

Codes: [contesti che cambiano] [professionista]

A me spaventa l'idea di un insegnante che crede di essere un professionista. Se la valutazione viene dall'esterno, l'insegnante viene visto come un esperto in una determinata professione. Ma io come insegnante non potrei mai considerarmi un professionista perché so che la mia professione si svolge con altre persone quindi è un crescendo, un variabile.

L'insegnante, quindi, è dotato di una estrema flessibilità e adattabilità ai contesti mutevoli della Società della conoscenza. Sotto tale prospettiva, il suo lavoro consiste in grande misura nell'adattamento della didattica secondo le esigenze dei singoli alunni, in modo da favorire per tutti il raggiungimento degli obiettivi prefissati. L'attenzione alla diversità comprende diversi aspetti: innanzitutto, si tratta della valorizzazione di ogni alunno, delle sue peculiarità e dei suoi punti di forza.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:17 [Per me significa far sentire o..] (51:51)**

Codes: [attenzione diversità]

Per me significa far sentire ogni alunno unico ma anche incluso. Nel senso includerlo nell'ambiente classe ma anche unico come persona: questa sarebbe la completezza, il risultato ottimale. Significa valorizzare le sue particolarità, tirare fuori le sue qualità e armonizzarle nella classe.

L'attenzione alla diversità, poi, si rapporta alla programmazione della classe e agli obiettivi che gli insegnanti pongono. Per fare in modo che tutti gli allievi, secondo le loro possibilità, raggiungano tali obiettivi, gli insegnanti dovrebbero poter utilizzare diversi linguaggi: dalla lingua alla matematica, all'educazione motoria, musicale o artistica. In questo senso è importante che l'insegnante abbia una conoscenza interdisciplinare, perché deve possedere un ventaglio di linguaggi da proporre ai bambini. Le conoscenze dell'insegnante, poi, si devono coniugare alla sua competenza relazionale e comunicativa, per promuovere la creazione di un clima favorevole all'apprendimento, per attirare l'interesse degli alunni e per metterli anche in una situazione emotiva adeguata.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:13 [Consiste in una marea di cose!..] (37:37)**

Codes: [attenzione diversità] [competenze dell'insegnante]

I bisogni degli allievi sono comunque rapportati alle necessità dell'insegnante di portare avanti un programma e di affrontare determinati argomenti. Quello su cui l'insegnante può lavorare a livello di bisogno è sicuramente la tempistica e la modalità di presentazione degli interventi. Sicuramente si possono modulare gli interventi, non è necessario fare tutto il programma didattico ma non posso inventarmi di non fare niente. Però posso modulare le metodologie e le strategie didattiche utilizzate in maniera che siano

adeguate al bambino in base alle necessità che ha, alle abilità, alle competenze che ha.. [...] Ovviamente ci si avvicina all'idea di didattica individualizzata che non vuol dire che ho un bambino solo in classe e seguo solo quello, ma che cercherò di portare il più possibile tutta la classe vicino allo stesso obiettivo comune, nelle modalità nelle tempistiche e nei limiti della classe che si ha davanti. Le problematiche sono tante.. il numero di bambini elevato ad esempio. E questo richiede delle competenze elevatissime non solo a livello di disciplina ma anche psicologico, di comprensione dei bambini.. avere la capacità di lasciare da parte la soggettività dell'insegnante.. poter lavorare con i colleghi nel portare avanti questa scelta che non è facile.. ci sono molti bambini stranieri ora, ad esempio, che non hanno neanche la collaborazione della famiglia. Competenze anche a livello di strumenti: a volte ci sarebbero delle strumentalità molto buone nella didattica di oggi ma che costano troppo e la scuola non può comprarli.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:25 [Però l'idea di interdisciplina..] (81:86) (Super)**

Codes: [attenzione diversità] [professionista]

-Però l'idea di interdisciplinarietà secondo me è legata al fatto che ci sono bambini che non possono comunicare solo con un linguaggio. Nella scuola statale ci son 5-6 bambini che non parlano italiano tu non puoi essere specialista! Devi dare tutti gli strumenti e i linguaggi, contenendo tutte le discipline.

-Bisogna dare all'insegnante come al bambino l'opportunità di utilizzare il linguaggio che più conosce.. l'insegnante deve poter basare il suo insegnamento anche basandosi sulle discipline su cui si sente più preparato. Attraverso questo può raggiungere gli obiettivi delle altre discipline..

-L'insegnante potrebbe iniziare a fare la produzione di italiano a partire dalle immagini. Così aiuti i bambini che dal lato della scrittura sono più carenti e magari dal punto di vista espositivo od orale ti danno di più.

Affinchè gli obiettivi siano raggiunti efficacemente, l'insegnante deve promuovere anche una buona relazione con le famiglie degli alunni, così che il progetto educativo e didattico abbia una certa continuità. La competenza relazionale, quindi, si espande anche alle famiglie e al territorio in cui il bambino vive.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:15 [Il raggiungimento dei resultat..] (41:41) (Super)**

Codes: [attenzione diversità] [competenze dell'insegnante] [relazione famiglie]

Il raggiungimento dei risultati parte da dei bisogni che possono essere legati sia alle competenze e conoscenze di ogni bambino sia alle sue esperienze di vita personale. E quindi puoi chiedere le stesse cose ad un bambino che ha dei deficit socio-culturali o ad un bambino che arriva dalla Cina e parla solo cinese.. Quindi problemi sia disciplinari sia personali. Per questo formazione non significa solo disciplina, conoscenza e competenza ma significa anche educazione. Quando si educa un bambino si cerca di educare anche la famiglia: se la famiglia non è corresponsabile e non vede i bisogni del proprio figlio l'insegnante non lavora in classe come dovrebbe. Se un bambino ha bisogno di serenità, e ne ha bisogno per apprendere.. e non riesce a coinvolgere i genitori.. perché un conto è se ha un DSA ma il bambino può avere anche altri tipi di disabilità che possono essere non riconosciuti o legati alla famiglia o al contesto in cui vive. Non hai certificazione e non hai strumenti o esperienze con cui intervenire, devi inventarti.. se arriva u bambino che picchia tutti gli altri l'insegnante non riesce da sola a far cambiare il comportamento del bambino se arriva con rabbia da casa, con poca serenità.

Le competenze ritenute distintive dell'insegnante, come già indicato precedentemente sono la capacità di autoformarsi e la coscienza della necessità di una formazione continua, attraverso la competenza di riflettere sulle proprie pratiche. La capacità di mettersi in gioco continuamente delinea anche la caratteristica più importante

dell'insegnante, ossia l'essere motivato, il possedere la spinta per sviluppare situazioni atte all'apprendimento. Un insegnante motivato, inoltre, è colui che di riflesso motiva e attiva i suoi allievi.

L'azione dell'insegnante consiste, in sintesi, di un circolo virtuoso tra motivazione, riflessione e formazione.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:36 [L'insegnante avrebbe bisogno d..] (124:126)**

Codes: [formazione continua] [insegnante motivato]

-L'insegnante avrebbe bisogno di aggiornamento continuo ma anche della coscienza personale. A volte non è seguito da tutti a meno che non lo decida il dirigente. È necessari, pratico, ti mette in discussione e non ti fermi mai.

-Secondo me la voglia di non fermarsi mai.. voler continuare a fare un cammino perché l'insegnante quando arriva in classe non ha finito, è appena partito..

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:55 [Secondo me dipende da come tu ..] (219:225)**

Codes: [aspettative società] [formazione continua] [insegnante motivato]

Secondo me dipende da come tu vuoi rispondere ai bambini e alle esigenze dei bambini. Se tu vuoi lavorare perché ti sta bene, per lo stipendio ok, se invece lo fai perché ami questo lavoro ti aggiorni, per crescere. È ovvio che se sei ad un anno dalla pensione voglia di aggiornarti non ne hai. Però se uno vuole fare il suo lavoro e farlo bene lo fa. I bambini non ti chiederanno più nulla. È il fatto di dire entro in classe perché ho voglia di insegnare. Se invece quando entro butto là il libro, il giornale e sbuffo.. è questione di empatia..

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:12 [La parola consapevolezza mi fa..] (30:30)**

Codes: [riflessione]

La parola consapevolezza mi fa venire in mente il professionista. È l'autopercezione che una persona ha di se stessa, più o meno come professionista o come persona che investe sul proprio lavoro. Quindi sia l'atteggiamento riflessivo sia il fatto di sapere cosa si sta facendo e dove si sta andando.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:19 [Poi credo che qui si possa int..] (55:55)**

Codes: [creare motivazione negli allievi] [insegnante motivato]

Poi credo che qui si possa introdurre il discorso della motivazione degli alunni. Per motivarli è fondamentale che l'insegnante sia motivato. Ora, con i cambiamenti che ci sono, con un corpo insegnante abbastanza vecchio che non ha l'obbligo di aggiornarsi sulla didattica di ogngbi, spesso decade la motivazione. Quando i bambini dicono qualcosa che per loro è importantissima ti trasmettono la loro motivazione, la loro passione, la senti. Ma se l'insegnante entra in classe senza motivazione li spegni.. invece la speranza non deve mai morire, deve sempre pensare di migliorare le cose senza arrendersi.

Oltre alla formazione, ciò che permette agli insegnanti di adattarsi ed essere flessibili alle situazioni della contemporaneità è l'esperienza. Anche nel gruppo *I.Fo*, gli insegnanti riconoscono che la loro professionalità si crea attraverso l'esperienza e la sperimentazione nella classe.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:8 [Perché si parte dal presuppost..] (22:22) (Super)**

Codes: [esperienza] [formazione continua] [professionista]

Perché si parte dal presupposto che l'insegnante sia in continua crescita ed evoluzione professionale, ma anche formazione. Noi come studenti che abbiamo finito un certo tipo di esperienza siamo all'inizio del percorso in realtà perché ci manca l'esperienza. Con l'esperienza acquisisci nuove competenze o aumenti le competenze e vai avanti e così diventi un professionista. Il professionista si forma continuamente, ricerca continuamente nuove strategie e cresce.. perché è solo con il cambiamento che aumenta la professionalità.

### **3.2 – I problemi dell'insegnante nella Società della conoscenza.**

Le aree problematiche dell'attualità emerse nel *focus group* del gruppo *I.Fo* sono parzialmente simili a quelle degli insegnanti in servizio. La differenza fondamentale sta nella considerazione che gli insegnanti hanno delle nuove tecnologie: infatti, queste non sono viste come un problema, ma semplicemente come una disciplina specialistica per la quale occorre formarsi adeguatamente, al pari dell'educazione motoria, artistica e musicale. Consiste, quindi, in un linguaggio alternativo che l'insegnante deve utilizzare nella classe per arricchire le esperienze degli allievi. Non è però considerato un problema, se non a livello di carenza nella formazione di base, problema che verrà affrontato nel paragrafo 3.3.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:21 [Sono delle competenze discipli..] (67:67)**

Codes: [formazione di base]

Sono delle competenze disciplinari che mancano. Mentre le altre materie sono materie più di studio, per cui a livello disciplinare può essere in grado di assumere delle nozioni importanti, qui non avviene..

#### **La complessità della società attuale**

Le situazioni complesse descritte dagli insegnanti in formazione sono molto simili a quelle descritte dagli insegnanti in servizio. Fondamentalmente, gli aspetti che complicano la quotidianità sono:

<b>CODE-FILTER: CODE FAMILY - DA COSA SONO CARATTERIZZATE LE SITUAZIONI COMPLESSE?</b>	
<b>CODICI</b>	<b>FREQUENZE</b>
I cambiamenti della società attuale	6
La relazione con le famiglie	5
Le aspettative della società	3
Altro	3

**Tab. 8 – Caratteristiche delle situazioni complesse secondo il gruppo *I.Fo***

Gli insegnanti in formazione attribuiscono la complessità che si trovano ad affrontare a situazioni difficilmente gestibili nella quotidianità. La mancanza di gestibilità può essere dovuta a diversi fattori, fra cui la presenza di eventi inaspettati o situazioni che esulano il ruolo dell'insegnante ma in cui egli si trova costretto ad agire. Sicuramente un fattore di ruolo importante è la presenza nelle classi di soggetti con richieste diverse, come bambini con disabilità o disturbi dell'apprendimento e bambini stranieri che non parlano italiano.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:41 [L'insegnante si trova ad affro..] (140:140)**

Codes: [situazioni complesse]

Le situazioni complesse si realizzano quando l'insegnante si trova ad affrontare situazioni che esulano la sua competenza e ad assumere ruoli diverse..

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:39 [Una situazione complessa è qua..] (136:136) (Super)**

Codes: [situazioni complesse]

Una situazione complessa è quando ci sono problemi di salute nella classe, può capitare di tutto, come un attacco epilettico. Oppure è capitato il terremoto: sono situazioni che sfuggono dalla competenza dell'insegnante ma che deve affrontare. Come punture che l'insegnante deve fare in quel momento per salvare quel bambino che soffre di una patologia.. e devi fare anche interventi medici d'urgenza.

Quando si realizza una situazione complessa, l'insegnante deve assumere ruoli che non gli appartengono perché la società pone su di lui una serie di aspettative che deve soddisfare. Secondo gli insegnanti, in tali situazioni gioca un ruolo fondamentale anche la motivazione dell'insegnante ad intraprendere la sua professione.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:50 [Questo è un problema, perché s..] (173:181)**

Codes: [aspettative società] [relazione famiglie]

-Questo è un problema, perché si rischia che l'utenza chieda delle cose che esulano da ciò che deve offrire la scuola.

-Sicuramente la scuola statale vive meno questa situazione. [...] il genitore non può andare a scuola e dire cosa vorrebbe, mentre nelle paritarie e nelle scuole dell'infanzia succede. Il genitore interviene..

-Il dirigente e le insegnanti però devono dare dei limiti. Il fatto che tu come scuola ti apra al territorio e cerchi di dare risposte ai bisogni non significa che devi rispondere a tutti i bisogni indistintamente. [...]

-L'importante è avere sempre una motivazione per cui si fanno delle scelte. I genitori di oggi vogliono sapere non tanto cosa fai ma perché lo fai. Se tu motivi quello che fai hai una marcia in più. Poi possono essere d'accordo o meno.. si tratta della propria missione educativa..

Le aspettative della Società sono legate ai mutamenti rapidi che in essa avvengono: i cambi nelle riforme, gli inserimenti di nuovi alunni in corso d'anno, i nuovi linguaggi

richiesti. Secondo il gruppo *I.Fo*, la soluzione a tali situazione è garantita tramite la riflessione costante e la formazione continua.

**P 1: focus\_ *I.Fo.txt* - 1:11 [Uno progetta una lezione, entr..] (28:28) (Super)**

Codes: [contesti che cambiano] [riflessione]

Un docente progetta una lezione, entra nella classe e deve cambiare tutto! Perché si lavora in un contesto dinamico, non statico dove si fa ciò che si ha programmato e si hanno delle tempistiche precise. Quando si va a casa si rivede tutto quello che si è fatto e si modifica tutto.. ci sono delle cose su cui per forza devi riflettere ed essere flessibile.

**P 1: focus\_ *I.Fo.txt* - 1:22 [La scuola non va a passo con l..] (69:71) (Super)**

Codes: [contesti che cambiano]

-La scuola non va a passo con la società ma si limita a quello che ha.

-L'insegnante non può essere un tuttologo. Ci sarebbe comunque uno sfasamento.. la società cambia troppo rapidamente, anche se l'insegnante dovrebbe essere in continua formazione, anche in servizio, una differenza ci sarà sempre, l'importante è essere consapevoli che ci sia questo problema e come gestirlo.

Anche la relazione con i genitori è una situazione di stress per gli insegnanti, poiché in molti casi succede che queste si creino eccessive aspettative o abbiano richieste particolari. Inoltre, nell'attualità manca il senso di fiducia dei genitori nella scuola, che crea situazioni disagio e soprattutto accuse di mancanza di professionalità verso gli insegnanti. Dall'altra parte, la presenza della famiglia è fondamentale per portare a termine la *mission* dell'insegnante e per raggiungere gli obiettivi preposti.

**P 1: focus\_ *I.Fo.txt* - 1:35 [Io credo che la complessità pi..] (122:122)**

Codes: [relazione famiglie]

Io credo che la complessità più grande sia quella con i genitori. Se tu ti metti nella maniera giusta e corretta, il bambino si fida di te. Il genitori ci mette tanto tempo e se non riesci ad ottenere la sua fiducia.. devi saper negoziare, accettare.. l'adulto ha già dei pregressi, dei vissuti e difende i suoi figli..

**P 1: focus\_ *I.Fo.txt* - 1:16 [Bisogna curare la relazione co..] (43:43) (Super)**

Codes: [relazione famiglie]

Bisogna curare la relazione con i bambini, tra i bambini e con la famiglia. Se non c'è la famiglia dietro l'insegnante lavora il triplo con scarsi risultati.

## **Il lavoro di gruppo**

Secondo gli insegnanti in formazione, il lavoro di gruppo rappresenta una soluzione alla gestione della complessità. Tuttavia, presenta alcune aree problematiche, fra cui la mancanza di tempo per poterlo svolgere.

**P 1: focus\_ *I.Fo.txt* - 1:38 [Secondo me il lavoro con i col..] (132:132) (Super)**

Codes: [lavoro di gruppo]

Secondo me il lavoro con i colleghi è fondamentale per gestire le situazioni difficili. Mi sono trovata con colleghi molto validi che mi hanno sempre consigliato quando avevo un dubbio. Magari conoscevano già le famiglie e i problemi che c'erano. Così quando una persona deve prendere una decisione non la prende da solo ma riflettendo a più teste su ciò che si deve fare.

Il lavoro di gruppo, infatti, permette la riflessione in gruppo sui problemi e sulle soluzioni da attuare. L'apertura all'altro e alla sua esperienza, infatti, permette al singolo di mettersi in discussione e di riflettere sulle proprie pratiche in modo costruttivo, attingendo dall'altro idee e innovazioni. L'insegnante, però, deve porsi in un atteggiamento di umiltà, di rispetto e di apertura, ricordando soprattutto che la sua competenza si costruisce nel tempo, non è statica ma si forma continuamente.

**P 1: focus\_I.Fa.txt - 1:29 [La scuola di oggi con l'insegn..] (98:102) (Super)**

Codes: [lavoro di gruppo] [riflessione]

La scuola di oggi con l'insegnante tutor prevalente perde questa cosa importantissima del confronto.. l'insegnante unico che fa tutto da solo.. pensa te quanto bene potrà insegnare ai bambini. Noi siamo umani e fa bene per sbagliare meno, fa bene avere l'opinione di qualcun altro. Lavorare in gruppo ti aiuta ad autoriflettere, se non c'è nessuno che mette in discussione le tue credenze.. non saremmo in grado noi da soli di interrogarci su ciò che facciamo, saremmo autoreferenziali. Con tutto ciò che l'autovalutazione e l'autoriflessione serve, però non possono essere l'unica cosa. Bisogna avere la possibilità del confronto che ti può aiutare. Vi sono problemi legati alla persona più che alla competenza disciplinare. Il problema è che tu ti senti troppo competente in qualcosa: se si parte dall'idea che noi non siamo del tutto competenti ci apriamo alle idee dell'altro e ne ricaviamo qualcosa di positivo. Non si può arrivare ovunque..

**P 1: focus\_I.Fa.txt - 1:28 [Apertura mentale, disponibilit..] (97:97) (Super)**

Codes: [lavoro di gruppo]

Apertura mentale, disponibilità a provare anche qualcosa di diverso da quello che si crede sia giusto. A volte si è convinti che una cosa sia corretta ma poi si prova e si può dire se era meglio prima. Se non si prova si rimane fermi sulle proprie posizioni e si ragiona come i bambini che credono che solo la loro idea è quella giusta. Non possiamo lavorare in classe usando il lavoro di gruppo con i bambini se non siamo in grado di utilizzare noi il lavoro di gruppo.

Il lavoro di gruppo, quindi, sembra essere l'anello mancante nella professionalità dell'insegnante, anello che la completa e ne permette l'evoluzione. Richiede apertura e negoziazione, ma anche tempo e spazi creati ad hoc, cosa che attualmente nella scuola primaria avviene molto poco.

**P 1: focus\_I.Fa.txt - 1:26 [Consiste nella continua negozi..] (93:93) (Super)**

Codes: [lavoro di gruppo]

Consiste nella continua negoziazione e collaborazione.

**P 1: focus\_I.Fa.txt - 1:27 [Consiste nell'andare avanti e ..] (95:95) (Super)**

Codes: [lavoro di gruppo]

Consiste nell'andare avanti e non costruire un muro.. lasciare da parte i propri personalismi.

Anche nel caso degli studenti, emerge dalle loro parole che la soluzione alla situazione attuale in cui l'insegnante lavora solo, con l'orario formato esclusivamente da ore frontali in classe, non è solamente il ritorno al modulo. Per migliorare la situazione basterebbe anche la creazione di un orario che permetta momenti prestabiliti di confronto con i colleghi. Momenti che sono necessari non solo per l'acquisizione di pratiche, ma anche per migliorarle, per riflettere su di esse e per continuare a formarsi.

### **La valutazione**

Secondo gli insegnanti in servizio, la valutazione è una pratica necessaria nel lavoro dell'insegnante, pratica che fa parte del circolo motivazione-riflessione-valutazione-formazione. L'attuale proposta, però, presenta alcuni problemi. Innanzitutto, si tratta di una norma poco chiara, che non lascia spazio alle interpretazioni e che non fornisce i criteri con cui si deve svolgere

#### **P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:48 [Il problema è la mancanza di l..] (169:169)**

Codes: [valutazione]

Il problema è la mancanza di leggi che determini quanto va bene un istituto e un insegnante. Un'azienda di da se va bene o no.. qui invece si parla di valutare noi stessi all'interno della scuola..

Anche in questo gruppo di insegnanti, la proposta che viene avanzata è che la valutazione non venga svolta dall'esterno, da un soggetto che non fa parte della scuola, ma dalla scuola stessa o meglio dagli insegnanti. Si tratta, infatti, di un professionalità particolare, che si agisce in contesti sempre diversi e che, per questo, non può affidarsi a canoni prestabiliti ma deve adattarsi ai momenti e alle situazioni. Per questo, esempi di valutazione come quella delle prove INVALSI sono ritenute dagli insegnanti come prove atipiche per tale professione, non calibrate sulla realtà.

#### **P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:51 [C'è anche un altro aspetto nel..] (183:193) (Super)**

Codes: [valutazione]

C'è anche un altro aspetto da considerare nella valutazione esterna.. Nel nostro istituto viene utilizzato come indice il risultato delle prove INVALSI. Ciò viene usato per valutare gli insegnanti.. ciò ha creato un panico ed un'ansia tremenda negli insegnanti.. ha creato un business..

Non sono ben mirati, lo diciamo ad alta voce!



Va contro tutti i principi del fatto che ti trovi in contesti diversi: quindi non puoi lavorare a livello nazionale! è un controsenso..

Noi abbiamo lavorato per metà anno con i libretti delle prove INVALSI per farli esercitare, abbiamo fatto comprare i libretti ai genitori..

Che poi l'INVALSI chiede solo logica, meno matematica e solo logica! tanto le competenze che tu devi raggiungere non sono quelle, il Ministero dovrebbe adattarsi..

Poi comunque stiamo parlando di intervenire nella classe in base al contesto che hai davanti.. si parla di personalizzazione e facciamo l'INVALSI!

Gli insegnanti chiedono che la valutazione venga svolta, ma che si tratti di una valutazione creata ad hoc per la professione dell'insegnante: per poterla svolgere al meglio, sarebbe utile utilizzare la riflessione in gruppo tra i docenti dello stesso plesso, ovvero tra coloro che realmente conoscono la situazione della scuola in esame. A livello organizzativo, di conseguenza, non si tratterebbe di una valutazione finale, svolta alla fine dell'anno scolastico o di un mandato, ma di una valutazione costante, in itinere. Attualmente, ciò è molto difficile anche a causa della mancanza di tempo per il lavoro e il confronto in gruppo.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:52 [La valutazione dovrebbe essere..] (195:197) (Super)**

Codes: [valutazione]

La valutazione dovrebbe essere fatta dalle persone che lavorano nella classe, una valutazione seria e fatta bene da l team che lavora sulla classe, su indici fatti all'inizio dell'anno, rilevare gli errori fatti per migliorare l'anno successivo ma da persone vicine agli studenti. Bisogna considerare la variabile contesto..

### **3.3 – La formazione di base dell'insegnante di scuola primaria.**

Durante lo svolgimento del *focus group*, in varie occasioni è stata riportata l'attenzione degli studenti sul percorso di formazione di base che stanno concludendo presso il corso di laurea in “Scienze della Formazione Primaria” nell'ateneo di Padova.

Dalle parole degli studenti, ciò che è emerso è che il corso, da un lato, è estremamente professionalizzante, in quanto trasmette loro quello strumento fondamentale per l'esercizio della loro professione che è la coscienza di una necessaria formazione continua. Infatti, come è emerso in precedenza, questa sembra essere la condizione affinché una persona possa svolgere come un professionista il ruolo di insegnante nella Società della conoscenza, la metodologia di lavoro dell'insegnante della scuola

primaria. La coscienza dell'essere un esperto in continua evoluzione è anche il motore della spinta motivazionale dell'insegnante, che deve accompagnarlo nella vita quotidiana.

Questa attenzione alla formazione continua viene trasmessa agli studenti in varie occasioni, ma soprattutto tramite i momenti di riflessione in plenaria, con i propri supervisori di tirocinio, e nei laboratori. La necessità di formazione dell'insegnante non si ferma allo specifico ambito disciplinare o metodologico o altro: si evidenzia in ogni sfaccettatura della professione e coinvolge ogni momento della vita del docente. Infatti, l'insegnante nella scuola primaria non raggiunge mai il possesso della competenza, non si traduce mai in un esperto perché la caratteristica del suo agire è di essere situato in un contesto mutevole, variabile, che richiede l'armonizzazione continua di tutte le risorse dell'insegnante in termini di capacità, conoscenze ed atteggiamenti. Risorse che non finiscono mai di essere conosciute, ampliate e migliorate. Infatti, come è già stato riportato in precedenza, *“si parte dal presupposto che l'insegnante sia in continua crescita ed evoluzione professionale, ma anche formazione. Noi come studenti che abbiamo finito un certo tipo di esperienza siamo all'inizio del percorso in realtà perché ci manca l'esperienza. Con l'esperienza acquisisci nuove competenze o aumenti le competenze e vai avanti e così diventi un professionista. Il professionista si forma continuamente, ricerca continuamente nuove strategie e cresce.. perché e solo con il cambiamento che aumenta la professionalità”*.

Dalle parole degli studenti, emerge inoltre che il corso di laurea offre la possibilità di sviluppare le competenze inerenti la programmazione e la gestione del tempo nella classe. Anche in questo caso, il tempo è inteso:

- a. come il tempo delle discipline e l'organizzazione della giornata;
- b. come il tempo che è necessario agli alunni per essere motivati e provare interesse verso gli argomenti proposti;
- c. come il tempo dell'anno scolastico e della programmazione, la definizione degli obiettivi a lungo raggio che l'insegnante si pone all'interno di una precisa classe.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:61 [Sul fatto della metodologia e ..] (255:255)**

Codes: [formazione di base]

Sul fatto della metodologia e della programmazione devo spezzare una lancia. Mentre in altri corsi, come a Scienze Motorie, ciò non avviene, non danno niente, non sanno neanche cosa vuol dire programmare un anno di lavoro.

Del corso di laurea, le attività che vengono apprezzate maggiormente sono il tirocinio e i laboratori. Si tratta delle attività pratiche grazie alle quali futuri insegnanti:

- possono entrare nel contesto classe e osservarne le peculiarità;
- possono osservare l'atteggiamento e il modo di essere dell'insegnante;
- possono attingere metodologie e tecniche di conduzione della classe;
- possono sperimentarsi e sviluppare le prime esperienze nella classe;
- possono sviluppare l'atteggiamento riflessivo e l'attenzione alla formazione continua.

Nonostante tutto, gli studenti lamentano la brevità di queste opportunità, soprattutto per quanto riguarda i laboratori.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:61 [Sul fatto della metodologia e ..] (389:389)**

Codes: [formazione di base]

Credo che il tirocinio sia l'attività più adeguata alla nostra formazione perché ci permette di entrare nella scuola, in classe.. anche i laboratori, li apprezzo molto. Sono dei momenti in cui possiamo imparare delle metodologie da mettere in pratica nella scuola. È bello poi che siano momenti uniti dalla riflessione. Solo che sono troppo brevi, anche se è molto costoso per noi studenti seguire le lezioni, i laboratori e svolgere il tirocinio. Però anche nei laboratori.. possiamo sperimentare solo una cosa per volta, invece vorremmo provarne di più.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:58 [Lo abbiamo fatto nei laboratori..] (233:233) (Super)**

Codes: [formazione di base]

I laboratori servono tantissimo ma a volte si affrontano le questioni solo marginalmente.. nei laboratori fai solo un argomento..

Per quanto riguarda gli aspetti negativi del corso, è emerso che vi sono alcune carenze che gli insegnanti poi riscontrano nell'attività di tirocinio o, per chi lavora, nella conduzione della classe. Tali carenze sono riconducibili a tre aree:

- a. la formazione disciplinare;
- b. l'interdisciplinarietà;
- c. la costruzione del modo di essere dell'insegnante.

In primo luogo, viene contestata la formazione disciplinare, ciò che emerge dalle parole degli studenti è che i contenuti offerti sono molti, forse troppi ma non inerenti a ciò che deve essere insegnato nella scuola primaria.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:57 [Per me è proprio la base, la c..] (231:231) (Super)**

Codes: [formazione di base]

Per me è proprio la base, la competenza disciplinare, lo studio delle materie. Qui lo abbiamo fatto ma non centrato su ciò che dobbiamo insegnare, abbiamo studiato altro. Vedi storia, matematica, fisica.. lo abbiamo studiato a livello di superiori ma nessuno c'ha rifatto prendere in mano cosa dobbiamo insegnare ai bambini di primaria.

Oltre alle conoscenze disciplinari da spendere nella scuola primaria, ciò che i futuri insegnanti lamentano è la mancanza di approfondimenti circa la pratica dell'insegnamento nelle particolari discipline. Gli studenti vorrebbero apprendere cosa insegnare e come insegnarlo nelle diverse classi della scuola primaria; tuttavia, il corso di laurea non offre loro tale conoscenze e, di conseguenza, devono ripiegare sullo studio da autodidatta di alcune guide o manuali presenti nel mercato. Ciò viene considerato alquanto errato dagli studenti, che la ritengono una competenza basilare nella formazione dell'insegnante. La critica viene condotta soprattutto verso determinati insegnamenti che vengono considerati troppo dal punto di vista disciplinare e troppo poco da punto di vista didattico-metodologico.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:60 [Le competenze disciplinari ins..] (237:251) (Super)**

Codes: [formazione di base]

No memos

-Le competenze disciplinari insegnate non sono quelle richieste dalla scuola primaria. È inutile sapere cosa sono le funzioni in matematica se non so come devo insegnare le tabelline ai bambini, o i numeri, le basi..

-Se i docenti vogliono insegnare la disciplina completa va bene.. ma magari dammi un libro, un manuale che mi spieghi come spiegare i problemi, i numeri..

-Se si insegna come docenti a Scienze della Formazione primaria lo si deve fare con la prospettiva che si va ad insegnare alla primaria e non alle superiori. Noi paghiamo le tasse e le rate non sono da poco.. ed è giusto che le persone che ci formano siano persone che prendono in considerazione questo punto di vista. Poi sarà quello che ci chiede il genitore, ovvero che hai mio figlio per le mani e devi essere in gamba. Non puoi parlare ad un bambino come se fosse un adulto. Se tu università mi devi formare a fare questo, tu per prima devi trovare persone e docenti che parlino questo linguaggio.

-Gli autori dei manuali che poi acquistiamo sono spesso i nostri stessi docenti, che però non ci forniscono questi materiali durante il corso.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:59 [Io ho insegnato in seconda que..] (235:235) (Super)**

Codes: [formazione di base]

Io quest'anno ho avuto il mio primo incarico. Ho insegnato in seconda, italiano. Ho dovuto acquistare una guida sull'insegnamento dell'italiano per andare a vedere cosa devo insegnare perché l'Università non me lo ha insegnato..

Come è stato detto in precedenza, attualmente si richiede all'insegnante di essere in possesso di conoscenze interdisciplinari, ovvero relative a diversi ambiti dello scibile. Il

corso di laurea offre sicuramente ai suoi studenti una vasta gamma di saperi, dalla lingua alla matematica, alle scienze, alle lingue etc. L'importanza della conoscenza interdisciplinare è legata al dovere dell'insegnante di condurre tutti gli alunni al raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati, nel rispetto dell'individualità e delle caratteristiche personali di ognuno. Questo conduce l'insegnante a dover parlare diversi linguaggi per poter "tirare fuori" dall'alunno le sue potenzialità. Ciò è emerso soprattutto per i bambini che presentano difficoltà, come i disturbi specifici dell'apprendimento o disabilità più importanti. Per i bambini con questo tipo di problematiche è emerso che le carenze che dimostrano in certi ambiti di competenza possono essere "sanati", in un certo modo, attraverso l'utilizzo di "linguaggi diversi" ovvero affidandosi all'approfondimento di altre discipline. Si tratta delle discipline considerate minori, come l'educazione motoria, l'educazione artistica, l'educazione tecnologica.

Emerge dalle parole degli studenti che nel corso di laurea non viene trasmessa una sensibilità verso tali materie, anche se viene data attenzione alle diversità degli studenti. Di conseguenza si tratta di insegnamenti poco approfonditi e che invece, secondo gli studenti, meriterebbero un'attenzione ben maggiore nella formazione del professionista dell'insegnamento. Alcune di queste discipline, come l'educazione motoria o l'educazione ambientale, sono considerate ambiti di emergenza a livello internazionale; lo stesso vale per la competenza informatica, che non ha ancora trovato uno sviluppo adatto nella scuola primaria italiana.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:20 [Ci sono alcune competenze che ..] (63:63) (Super)**

Codes: [formazione di base]

Ci sono alcune competenze che sono lasciate agli insegnanti, che sono impossibili da raggiungere per un insegnante che non ha avuto una formazione specifica. Mi riferisco alle competenze motorie e alle competenze tecnologiche. La scuola non è pronta per affrontarle in maniera corretta e gli insegnanti che escono da un corso di laurea di questo tipo non hanno avuto la possibilità di affrontare delle discipline di quel genere che sono molto ampie ed hanno un proprio modo di essere affrontato, diverso rispetto alle altre discipline. L'educazione motoria è vissuta come un premio per i bambini, invece non dovrebbe esserlo. I bambini di oggi sono tutti in sovrappeso, hanno bisogno di muoversi e hanno uno schema motorio pari a zero. A livello di competenza tecnologica è la stessa cosa. C'è talmente tanto e talmente tutto che se una persona non è professionista di quella disciplina fa molta fatica ad affrontarla. In più c'è il problema dei mezzi. Ci sono aule informatiche con quattro computer e i bambini sono venti.. anche l'educazione ambientale dovrebbe trovare maggiore accoglimento all'università..

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:23 [Però l'educazione motoria è da..] (73:75) (Super)**

Codes: [attenzione diversità] [formazione di base]

-Però l'educazione motoria è da anni che c'è a scuola. Siamo formati per fare motoria? No! Effettivamente, mente richiede delle competenze, come le nuove tecnologie.. anche l'educazione musica.. sono competenze che all'università trattiamo troppo superficialmente..

-Si tratta di materie che sono sempre state considerate inferiori. Si tratta di linguaggi diversi, che però magari il bambino con DSA utilizza di più e allora l'insegnante di classe cosa fa?

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:21 [Sono delle competenze disciplinari] (67:67) (Super)**

Codes: [formazione di base]

L'educazione motoria, l'educazione artistica, la competenza informatica, l'educazione ambientale.. Sono delle competenze disciplinari che mancano. Mentre le altre materie sono materie più di studio, per cui a livello disciplinare può essere in grado di assumere delle nozioni importanti, qui non avviene..

Infine, il terzo ambito di carenze identificato dagli studenti è quello relativo al "saper essere" dell'insegnante. In molti casi è stato ribadito il ruolo cruciale dell'atteggiamento dell'insegnante nella creazione di un rapporto di fiducia con l'alunno e con la sua famiglia. Specialmente al giorno d'oggi, in cui la famiglia fa molta fatica a fidarsi dell'insegnante, riponendo in lui troppe aspettative e troppe richieste. Ciò comporta notevoli problemi, di cui già prima si è parlato.

Il saper essere dell'insegnante è denotato da una serie di atteggiamenti verso la professione che lo caratterizzano come esperto: la motivazione costante, l'impegno, il dinamismo, l'empatia, la capacità di comunicare con i soggetti che attingono al servizio, la capacità di motivare e di attirare il loro interesse, la capacità del lavoro in gruppo con i colleghi, l'apertura... Già dalla voce degli insegnanti in servizio, questi sono apparsi come elementi imprescindibili della professionalità dell'insegnante. Elementi che però non hanno trovato spazio nella formazione, ma sono stati acquisiti solo grazie all'esperienza.

Tale carenza viene denunciata anche dagli insegnanti in formazione, i quali lamentano una grave carenza nella formazione dell'atteggiamento dell'insegnante nella classe e nelle relazioni.

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:62 [Una cosa che non si insegna è ..] (257:257) (Super)**

Codes: [formazione di base]

Una cosa che non si insegna è che l'insegnante deve essere umile. Non si può entrare in classe se non sei umile, altrimenti i bambini si staccano da te. Se invece sei umile e ti metti a loro disposizione, fai un passo indietro.. i bambini saranno diversi. Invece se vai come 50 anni fa, con la cattedra rialzata.. visto che siamo a formazione primaria..

**P 1: focus\_I.Fo.txt - 1:18 [Riguardo alla formazione, è un..] (53:53) (Super)**

Codes: [formazione di base]

Riguardo alla formazione, è un po' polemico ma questo corso ti forma tanto su tutto ciò che è didattica; poca pedagogia ma va bene.. diciamo che ti forma pochissimo sul lato relazionale con i genitori. Quando un insegnante si ritrova a scuola sono proprio le persone che ti trovi ogni giorno.. io insegnavo prima di seguire questo percorso e insegno ora: si vedono i cambiamenti certo, però dal punto di vista del rapporto con i genitori sono cresciuta solo grazie all'esperienza. Lo stesso accade anche per altri tratti dell'insegnante: nessuno ci parla della motivazione dell'insegnante, che però è indispensabile per poter fare questa professione, per crederci..

## Conclusioni

*Le prospettive della ricerca: una visione della professionalità dell'insegnante nella scuola primaria.*

Il percorso di ricerca ha esplorato, da un lato, diverse prospettive teoriche circa la professionalità dell'insegnante della scuola primaria, ma ha anche lasciato spazio alla voce di chi svolge questo ruolo nella definizione di un panorama attuale sul suo profilo di competenze. La rappresentazione dell'insegnante ottenuta si correde delle difficoltà, dovute alle attuali esigenze della società, che costoro incontrano nell'esercizio della professione, e delle loro richieste a livello di formazione continua.

Nel primo ambito di ricerca, la complessità della situazione attuale è stata approfondita mediante l'utilizzo di insegnanti afferenti a due ambiti territoriali diversi come quello veneto e quello della provincia di Lleida, in Catalunya. Si tratta di una angolatura della ricerca che mira all'apertura delle visioni sul fenomeno in esame, integrandole di criticità e interpretazioni. Inoltre, ha permesso di evidenziare la presenza di convergenze in percezioni e opinioni relative alle domande di ricerca.

La metodologia utilizzata, che ha unito tecniche quantitative ad approfondimenti qualitativi, e l'impostazione della ricerca, che non si è limitata al confronto tra i due gruppi ma ne ha integrato le percezioni in una rappresentazione comune, ha consentito di individuare alcune delle connotazioni globali dei problemi in esame.

In primo luogo, i risultati della ricerca hanno messo luce sulla professionalità dell'insegnante di scuola primaria, che è in continua evoluzione. L'insegnante è un professionista nel momento in cui non si ferma a contemplare la propria *expertise*, ma nel momento in cui è consapevole che la sua crescita non si può fermare mai. L'esperienza è il punto fermo della professionalità dell'insegnante, opportunità che garantisce l'acquisizione degli strumenti di base per l'esercizio della professione.

*Consapevolezza*: è la parola chiave nella definizione di insegnante, che si traduce in una molteplicità di azioni svolte quotidianamente. Basti pensare all'analisi del contesto classe in cui si svolge la sua azione; alla definizione dei livelli cognitivi dei suoi allievi; alla programmazione degli obiettivi a lungo e a breve termine, nonché di tutte quelle azioni educative atte al loro raggiungimento. La consapevolezza dell'insegnante è la



base su cui egli può operare, su cui egli può costruire il suo mandato. Infatti, la sua azione non sarà mai uguale e non sarà mai la stessa, ma varierà sempre in relazione al contesto e al momento in cui si svolge. E proprio qui interviene la sua consapevolezza, fornendogli appigli a cui ancorarsi, idee da realizzare, domande su cui lavorare.

La consapevolezza dell'insegnante nasce dalla *riflessione*. La letteratura abbonda di studi sulla riflessione dell'insegnante<sup>495</sup>, e in questa sede tali studi vengono riconfermati e legittimati. La riflessione nella pratica dell'insegnante consiste nella rielaborazione continua e costante delle proprie percezioni e convinzioni, allo scopo di rivedere le proprie pratiche e di adattare o migliorarle secondo il contesto e i soggetti verso i quali vengono agite. L'insegnante è stimolato a riflettere nella sua pratica quotidiana: la progettazione di un intervento educativo va calibrata secondo le esigenze della classe; la presentazione di una lezione deve essere adattata al momento; i momenti di collegialità con i colleghi portano al confronto tra le pratiche e la formazione impone domande e fornisce possibili applicazioni. In tutte le sue azioni quotidiane, l'insegnante, guidato dalla consapevolezza che possiede e che vuole mantenere, attua processi riflessivi. La dimensione riflessiva, quindi, trova conferma nelle parole degli insegnanti e si contestualizza come tratto trasversale nella sua pratica, agendo a differenti livelli.

La riflessione fa parte dell'azione dell'insegnante, perché avviene sia prima che dopo l'azione stessa. Quando avviene prima, la riflessione spesso si traduce in *formazione*; quando avviene dopo, invece, è *valutazione*. Della formazione si parlerà nell'ultimo punto di questo commento finale. La valutazione, invece, se è parte della riflessione del docente è *autovalutazione* e corrisponde ad una rielaborazione critica di quanto svolto. Tale processo può avvenire solo se l'insegnante è consapevole del suo agire ed è una pratica che va implementata a partire dalla formazione di base. Riprendendo le parole ribadite con forza dagli insegnanti: “*Ci vuole competenza per valutare le competenze degli insegnanti*”. La valutazione dell'istituto e dell'insegnante, infatti, esula da standard prefissati e deve collocarsi all'interno di un'interpretazione globale della situazione vissuta: ogni realtà è diversa e ogni azione educativa viene svolta con un

---

<sup>495</sup> SCHÖN, D. (1993), *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo; MONTALBETTI, K. (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano; Altet, M. (1993), *La qualité des enseignants. Rapport final de l'étude française demandé par la Direction de l'évaluation et de la prospective*, Centre de recherches en éducation, Université de Nantes.

obiettivo preciso. Non sempre però gli obiettivi corrispondono a quelli fissati nella programmazione, ma non per questo non si educa, non si insegna.

I processi riflessivi conducono l'insegnante a cercare il confronto con chi svolge la sua stessa professione: la riflessione porta inevitabilmente alla nascita di pratiche cooperative, volte allo scambio e al confronto, che si realizzano nel *lavoro di gruppo*. Il team dei docenti che lavora nello stesso istituto si trova a condividere le esigenze di un gruppo specifico di alunni e di un territorio delineato, riconfermandosi come attività cruciale per l'esercizio della professione, anche se con i suoi aspetti spinosi. Attività che però attualmente non trova un adeguato spazio nelle pratiche dell'insegnante: eppure è un dato di fatto che il lavoro d'équipe è necessario a chi ha che fare con gli studenti al giorno d'oggi.

Consapevolezza, riflessione, lavoro di gruppo.. formazione. Questi sono i tratti della competenza dell'insegnante nella scuola primaria. Competenza che rimane ancora implicita, spesso legata alla "vocazione" della persona ad intraprendere tale carriera. Per questo, la competenza dell'insegnante si produce nella riflessività individuale, dentro e fuori l'aula, e di gruppo, anche attraverso la valutazione. Inoltre, la competenza dell'insegnante non è un meccanismo perfettamente ripetibile, ma si deve continuamente riadattare e tradurre in innovazione e cambiamento.

Dove si agisce tale competenza? Si agisce soprattutto nella preparazione del contesto dell'apprendimento. L'insegnante dotato di professionalità è colui che sa creare un ambiente adatto all'apprendimento, ambiente in cui ogni alunno viene dotato degli strumenti che gli sono necessari per crescere e apprendere. L'insegnante sa comunicare e sa relazionarsi con gli alunni, con le famiglie, con i colleghi e con gli altri soggetti del territorio.

Con quali mezzi si agisce la competenza dell'insegnante? Attraverso l'utilizzo di diversi linguaggi, affinché gli obiettivi possano essere raggiunti da tutti e anche da coloro che non utilizzano i linguaggi ufficiali e riconosciuti. L'insegnante di scuola primaria deve avere una giusta dose di interdisciplinarietà, per poter farsi conoscere da ogni allievo e viceversa.

Che cosa serve all'insegnante per gestire la sua competenza? All'insegnante serve formazione e serve la possibilità di mettere in pratica la sua professionalità.

L'insegnante ha bisogno di giusti spazi, temporali e territoriali, ma anche di risorse materiali ed umane.

Nello svolgimento dell'indagine, gli insegnanti si sono posti positivamente di fronte al ricercatore ed hanno avanzato proposte e considerazioni importanti sul loro attuale ruolo professionale. Ciò che è emerso con forza è la paura di una perdita della professionalità del maestro, oberato dal dover assumere i ruoli più disparati per accontentare le aspettative sociali legati al mutamento continuo. Gli insegnanti, invece, chiamano a gran voce la loro specificità e la necessità che le peculiarità di questa professione vengano riconosciute.

*Le domande lasciate alla ricerca: quale formazione per gli insegnanti?*

Il secondo filone di ricerca, sempre partendo dai soggetti implicati e dalle loro idee di professionista, ha approfondito la formazione di base dell'insegnante, offrendo spunti di ricerca e approfondimento ulteriori.

La formazione di base si connota come un percorso inequivocabilmente fondamentale per la costruzione del professionista dell'insegnante. Dalle parole degli studenti del IV anno emerge con forza che ciò di cui hanno bisogno è imparare a riflettere, imparare a capire come lavorano e imparare a crescere nella professione.

Gli studenti del corso di laurea in "Scienze della Formazione Primaria", che hanno potuto vivere la scuola grazie al tirocinio, hanno evidenziato come la professione per cui si stanno formando si mostri complessa e come la formazione di base non sia che il punto di partenza su cui sviluppare la professionalità dell'insegnante. *"Noi come studenti che abbiamo finito un certo tipo di esperienza siamo solo all'inizio del percorso in realtà, non alla fine.. per poter essere un buon insegnante ci manca l'esperienza"*. Per questo la formazione di base, che è il trampolino di lancio dell'insegnante, deve fornire ai futuri insegnanti non solo conoscenze ma tutti quegli strumenti che sono indispensabili per l'azione educativa.

Le ultime riforme del sistema di formazione degli insegnanti hanno incanalato i percorsi esistenti secondo un'ottica disciplinarista, ponendo l'attenzione sulle conoscenze dell'insegnante. Ciò che invece emerge con forza dagli studenti è che questo professionista non è un disciplinarista, bensì un'interdisciplinarista, ovvero una persona

che è in possesso degli strumenti per apprendere vari linguaggi e potersi aprire a tutti gli alunni.

Gli studenti ammettono che ciò che hanno appreso dal corso di laurea che hanno svolto è che, per essere un buon insegnante, è necessario saper apprendere, formarsi continuamente e fare in modo che la globalità della classe raggiunga gli obiettivi prefissati. La formazione di base, di conseguenza, dovrebbe fornire loro non tanto la conoscenza globale sulle discipline, quanto occasioni per esercitarsi nel formulare, svolgere e valutare attività formative e linguaggi espressivi. Infatti, come è già emerso, ciò che manca agli insegnanti neolaureati è l'esperienza, l'asse portante della professione. Per questo, la formazione di base dovrebbe connotarsi proprio come esperienza e dovrebbe fornire ai futuri maestri la modalità di saper fare e di saper essere insegnanti.

Per questo, va lodata la costruzione del curriculum di formazione degli insegnanti, che presenta un intreccio di saperi e modalità di azione e sperimentazione molto ben costruito.

Nonostante questo, gli insegnanti in formazione rilanciano un'esigenza di rinnovamento che pone domande e chiede attenzioni a chi si occupa della loro preparazione: il curriculum può prevedere delle modalità di apprendimento del *saper essere* un insegnante? Esistono ambienti di apprendimento in cui studiare e provare l'atteggiamento del maestro? In che modo si può dare il giusto peso a questo tratto dell'insegnante nella sua formazione?

L'esigenza di apprendere a fare l'insegnante emerge anche in virtù delle richieste imposte dalla società attuale nella quale, come è stato presentato dai dati, questo professionista si trova a dover svolgere le veci di psicologi, mediatori culturali e funzionari statali. È vero: l'insegnante deve essere flessibile. Ma la sua specificità nei processi di insegnamento e apprendimento va ribadita a gran voce.

Il problema della formazione dell'insegnante, però, non si limita alle sue basi ma si espone anche a livello di formazione continua: si tratta di una possibilità fondamentale per la loro evoluzione e per l'innovazione delle pratiche, ma anche per aggiungere maggiore gratificazione alla propria attività.

A livello di fabbisogni formativi, sia gli insegnanti in servizio che quelli in formazione hanno espresso la necessità di percorsi mirati, con i seguenti obiettivi:

- creare un *continuum* nella formazione dell'insegnante, affinché la formazione sia una modalità di esercitare la professione;
- adattare i percorsi alle reali esigenze, calibrate sul contesto in cui si svolge l'azione del maestro;
- poter apprendere metodologie e strumenti per la professione, ovvero conoscenze pratiche e spendibili nella vita in classe;
- concentrarsi sugli aspetti relazionali ed emotivi della professione, per poter lasciare il giusto spazio ad alunni e genitori;
- scambiarsi esercizi e pratiche reali di insegnamento, che siano riproducibili per chi si trova in situazioni simili.

Viene quindi riconfermata anche in questa sede la funzione chiave, legata alla sua efficacia, della trasmissione di pratiche legate al locale e condivise dal team attraverso la riflessione.

Infine, la formazione continua dell'insegnante richiede un supporto a livello politico e comunitario nella promozione di un curriculum realmente formativo, in cui i formatori siano agenti stessi delle innovazioni e delle proposte sviluppate.

#### *Limiti dell'indagine e prospettive di ricerca future*

Va sicuramente riconosciuto che lo studio qui proposto non è che la presentazione dei dati inerenti un caso situato. Di conseguenza, si può affermare che gli stessi risultati non sono generalizzabili, ma rimangono circoscritti alla realtà in esame.

Tuttavia, la rilevazione ha incontrato un ampio sostegno da parte dei docenti, i quali hanno dimostrato un notevole bisogno di esprimere le proprie necessità e di ribadire la loro professionalità. Si può quindi sostenere che una rilevazione dei fabbisogni formativi e delle problematiche che essi incontrano nella quotidianità può rappresentare una prospettiva di indagine futura, o meglio "periodica" per la creazione di strumenti di sostegno per gli insegnanti e la loro formazione.

Un ulteriore approfondimento dei dati d'indagine potrebbe essere l'estensione della ricerca stessa ad altre realtà locali, ad esempio nella zona francofona, o nella zona anglosassone. Ciò necessiterebbe prima di tutto di un test sugli strumenti d'indagine, per valutare la possibilità di somministrarli a tali realtà. Un confronto più ampio, però,

potrebbe far emergere linee guida innovative, basate su un confronto delle esperienze di maggior successo, nonché uno scambio di buone pratiche.



## BIBLIOGRAFIA

- ALBANESI, C. (2005), *I focus group*, Carocci, Roma
- ALLEN W.D., RYAN K. (1969), *Microteaching*, Addison-Wesley Publication Company;
- ALTET M. (1996), *Les competences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation: le savoir-analyser*, in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (a cura di), *Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles competences?*, Bruxelles, De Boeck
- ALTET, M. (1993), *La qualité des enseignants, séminaires d'enseignantes*, Rapport final de l'étude française demandé par la Direction de l'évaluation et de la prospective, Centre de recherches en éducation, Université de Nantes (DEP) CREN),
- ARIÈS P. (1968), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, trad. it. Laterza, Bari
- ARGENTIN G (2010), "Scegliere" di insegnare: vocazione, vantaggi e caso in CAVALLI A., ARGENTIN G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna
- ASSOCIATION OF TEACHER EDUCATORS. (ED.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 535-548). New York: Macmillan, 1992;
- ASSOCIAZIONE TREEELLE (2004), *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia? Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione*, Quaderno n. 4, luglio 2004
- ASSOCIAZIONE TREEELLE (2006), *Oltre il precariato. Valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità*, Quaderno n. 6, dicembre 2006
- BAKHTIN, M. (1986), *Speech Genres and Other Late Essay*, University of Texas Press, Austin
- BAKHTIN, M. (1988), *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, Einaudi, Torino;
- BALDACCI, M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano



- BARA, B.G. (1999), *Pragmatica Cognitiva: i processi mentali della comunicazione*. Bollati Boringhieri, Torino.
- BARBIERI G., CIPOLLONE P., SESTITO P. (2008), *Labour Market for Teachers: Demographic Characteristics and Allocative Mechanism* in «Temi di discussione della Banca d'Italia», n. 672, 2008 disponibile al link [www.bancaditalia.it](http://www.bancaditalia.it)
- BATESON G. (1990), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi
- BAUMAN Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002
- BAUMAN, Z. (1999), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari
- BAUMAN Z. (2005), *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando editore, Milano
- BESOZZI, E. (1981), *Professione insegnanti: le ricerche sociologiche sugli insegnanti in Italia dal 1960 ad oggi* in Studi di Sociologia, XIX, 1
- BESOZZI E. (2000), *Insegnanti tra presente e futuro. Agire di ruolo, motivazioni e competenze professionali*. "Annali della Pubblica Istruzione", 1-2: 5-25
- BESOZZI, E. (2006), *Educazione e società*, Carocci, Roma
- BECK, U. (1999), *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma
- BETTINELLI E. G. (2004), *Scuola-università: quale partnership?* in Nigris E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, 2004
- BEY, T.M., & HOLMES, C.T. (EDS.). *Mentoring: Developing successful new teachers*. Reston, VA: Association of Teacher Educators, 1990
- BEY, T.M., & HOLMES, C.T. (EDS.) *Mentoring: Contemporary principles and issues*. Reston, VA
- BIANCHINI P. (2007), *L'educazione delle élite nell'età moderna*, in G. Chiosso (a cura di), *L'educazione nell'Europa moderna*, Mondadori Università, Milano 2007
- BIERMAN S., DONNAY J., HOUART M., PHILIPPE M., ROMAINVILLE M. (1998), *Le douze travaux de l'enseignant face aux compétences transversals*, Département Education et Technologie, Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Recherche n. 001.

- BOSCOLO, P. (2002). *La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune*. Scuola e Città, 52, 81-92
- BOTTANI N. (2002), *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Il mulino, Bologna
- BOVI O. (2007), *Educazione comparata*, Morlacchi Editore, Perugia
- BOURDIEU, P. (1972), *Esquisse d'une theorie de la pratique*, Droz, Geneve
- BOURDIEU, P. (1972), *Outline of a theory of practice*, Cambridge, University Press
- BOYATZIS, R.(1982), *The Competent Manager: a model for Effective Performance*, Chichester, John Wiley
- BRAY, M. ADAMSON, B., MASON, M. (2009), *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*, FrancoAngeli, Milano
- BRITTON E., L. PAINE AND S. RAIZEN (1999), *Middle Grades Mathematics and Science Teacher Induction in Selected Countries; Preliminary Findings*, National Center for Improving Dcience Education, WestEd, Washington DC
- BROWN, J. S., DUGUID, P. (2001), *La vita sociale dell'informazione. Miti e realtà nell'era di internet*, Etas, Milano.
- BROWN, J. S., DUGUID, P. (2001), *The social life of information*. Boston, Harvard Business School, 2000
- BRUNER, J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari
- BRONFENBRENNER U. (1979), *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge; Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il MULino, Bologna.
- BRUNER, J. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge (MA)-London (trad. It. *La Mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1988)
- BRUNER, J. (1990), *Acts of meaning: four lectures on Mind and Culture*, Harvard University Press, Cambridge (MA) (trad. It. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992)
- BRUNER, J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano

BUCHBERGER F., CAMPOS B. P., KALLOS D., STEPHENSON J. (Eds), (2000), *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*, Umeå, Sweden, TNTEE Thematic Network on Teacher Education in Europe, Peter Eriksson, LITU

CARBONNEAU M., HÉTU J. C. (1996), *Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle* in Paquay L., Altet M., Charlier E, Perrenoud P. (a cura di)

CAVALLI, A. (a cura di), *Insegnare oggi. Prima indagine IARD*, Il Mulino, Bologna 1992

CAVALLI A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 2000

CAVALLI A. , ARGENTIN G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 2010,

CENERINI A., DRAGO R. (a cura di), *Insegnanti professionisti: standard professionali, carriera e ordine degli insegnanti*, Erikson, Trento, 2001

CESAREO, V. (1997), *La società della globalizzazione. Regole sociali e soggettività. Una introduzione al tema*, in «Studi di sociologia», XXXV (1997)

CHIOSSO, G. (2006), *Verso un nuovo modello scolastico: il caso dell'Italia*, in F. Gobbo (a cura di), *Le scuole degli altri. Le riforme scolastiche nell'Europa che cambia*, SEI, TORINO;

CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass.), MIT Press, tr. it. in N. CHOMSKY, *La grammatica generativa trasformazionale. Saggi linguistici*, vol. II, Torino, Boringhieri, 1970

CISOTTO L. (2005), *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*, Carocci Editore, Roma

CISOTTO, L. (2010), *Insegnare nella società della conoscenza: dai saperi dichiarativi alle competenze* in ZANELLA D. (2010), *La scuola tra saperi e competenze. Analisi e prospettive.*, La Linea Editrice, Limena (Padova)

CRESPI, F. (1996), *Manuale di sociologia della cultura*, Laterza, Roma-Bari

COBB P. (1998), *Learning from Distributed Theorie of Intelligence*, in “Mind Culture and Activity”, 5, 3, pp. 187-204;

COGGI, C. (2005), *Promuovere lo sviluppo delle competenze professionali e realizzare un bilancio*, p. 361 in COGGI C. (A CURA DI), *Per migliorare la didattica universitaria*, LECCE, PENSA-MULTIMEDIA

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (1993), *Green Paper on The European Dimension of Education*, COM(93) 457 final, 29/9/1993

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (1994), *Crescita, competitività, occupazione*, Milano, Il Saggiatore

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2005), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, consultabile dal sito <http://ec.europa.eu>

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2005), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, COM(2005)548 definitivo, Bruxelles

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2005), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* consultabile dal sito <http://ec.europa.eu6r>

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2007), *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio. Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti* [SEC(2007) 931, SEC(2007) 933]

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2007), *Communication From The Commission To The Council and The European Parliament. Improving The Quality of Teacher Education*, COM(2007) 392 final, 3/8/2007

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2009), *Documento di lavoro della Commissione. Consultazione sulla futura Strategia “UE 2020”*, COM(2009)647 definitivo, Bruxelles, 24/11/2009

COMMISSION EUROPÉENNE/GROUPE DE RÉFLEXION SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION (1997), *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation : rapport.*- Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes, 1997

COMMUNIQUÉ OF THE CONFERENCE OF EUROPEAN MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION,, *Towards the European Higher Education Area*, Prague, 19 Maggio 2001

COMMUNIQUÉ OF THE CONFERENCE OF EUROPEAN MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION,, *Realising the European Higher Education Area*, Berlino, 19 Settembre 2003

COMMUNIQUÉ OF THE CONFERENCE OF EUROPEAN MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION, *The European Higher Education Area - Achieving the Goals*, Bergen, 19-20 Maggio 2005

COMMUNIQUÉ OF THE CONFERENCE OF EUROPEAN MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION, *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade*, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009; *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*, 12 Marzo 2010

COMOGLIO, M., CARDOSO, M. A. (1996), *Insegnare ed apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, Las, Roma

COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSIGLIO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO E AL COMITATO DELLE REGIONI (2010), *Un nuovo slancio per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale a sostegno della strategia Europa 2020*

CONSIGLIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE (2002), *Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa*, Gazzetta Ufficiale delle Comunità europee, 14/06/2002

CONSIGLIO D'EUROPA (2001), *Relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio Europeo sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione*, Bruxelles, 14 febbraio 816.02) [5680/01 EDUC 18]

CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa (2002/C 142/01)*, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee C 142/7 del 14 giugno 2002

CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2001), *Relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio europeo "Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione"*, (16.02) (OR. EN) 5980/01, 14/2/2001

CONTRATTO COLLETTIVO NAZIONALE del 1995, articolo 28

CORBETTA, P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna

CORBETTA, P. (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Volume I: I paradigmi di riferimento; Volume II: le tecniche quantitative; Volume III: le tecniche qualitative*, Il Mulino, Bologna

CORRADINI L. (2000), *La formazione universitaria dei docenti: breve resoconto di una lunga storia* in GIOVANNINI M. L., LUZZATO, G., FRABBONI, F. (a cura di), *Università e insegnanti: atti del convegno in ricordo di Mario Gattullo, Bologna, 8-9 novembre 1996*, CLUEB, Bologna, 2000

CORRAO, S. (2000), *Il focus group*, Franco Angeli, Milano

DAMIANO E. (2011), *Il sapere dell'insegnante. Introduzione alla didattica per concetti*, FrancoAngeli, Milano

DECRETO MINISTERIALE N. 249 DEL 10 SETTEMBRE 2010, *Regolamento concernente "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado"* ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244; DM 4 aprile 2011 n. 139: Attuazione DM 10 settembre 2010, n. 249, recante regolamento concernente: "formazione iniziale degli insegnanti";

DECRETO MINISTERIALE DEL 11 NOVEMBRE 2011 (CORSO SPECIALE INFANZIA E PRIMARIA) *Definizione delle caratteristiche delle prove di accesso e delle modalità di svolgimento dei percorsi formativi di abilitazione per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria di cui all'articolo 15, comma 16, del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249*

DECRETO DEL 10 SETTEMBRE 2010, N. 249 DEL MINISTRO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, con il Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e

secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244», pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana – Serie Generale* n. 24 – Supplemento ordinario n. 23

DELORS, J. (1998), *Nell'educazione un tesoro*, ARMANDO, ROMA.

DE ROSSI M., MONTANI R. (2001), *Identità e conduzione dei laboratori mono-multi-inter-transdisciplinari* in GALLIANI L., FELISATTI E. (2001), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, PensaMultimedia Editore, Lecce, 2001

DEWEY J. (1899), *Scuola e società*, trad. it. di Ernesto Codignola e Lamberto Borghi, La Nuova Italia, Firenze, 1993

DEWEY J. (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1999

DI FRANCO, G. (2003), *EDS: Esplorare, descrivere e sintetizzare i dati. Guida pratica all'analisi dei dati nella ricerca sociale*, Edizioni Il Riccio e la Volpe, Milano

Donnay J., Charlier, E. (1990), *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs d'enseignants à l'analyse*, De Boeck Université, Bruxelles,

DURAND M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF

EC (2005), *Measures affecting the Approval and Marketing of Biotech Products (DS291, DS 292, DS293)*, Comments by the European Communities on Scientific and Technical Advice Given to the Panel, EC, para 139, report to the WTO Disputes Panel, 28 January, Geneva.

EGRON-POLAK E. (2005), Universities in the new global economy, in G. A. JONES, P. L. MCCARNEY & M. L. SKOLNIK (eds.), *Creating knowledge, strengthening nations*, University of Toronto Press, Toronto

ENGSTRÖM, Y. (1991a). *Activity theory and individual and social transformation. Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, No. 7/8

ERCOLANI A, P. ARENI, A., LEONI, L. (2008), *Elementi di statistica per la psicologia*, Il Mulino, Bologna

ERCOLANI A, P. ARENI, A., LEONI, L. (2008), *Elementi di statistica per la psicologia*, Il Mulino, Bologna

EURYBASE, *Organización del sistema educativo español, 2007/2008* EURYDICE Supplementary Report (2005): *Reforms of the Teaching Profession: A Historical Survey (1975-2002)*, Bruxelles

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2005), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, DG Education and Culture, Helsinki

EUROPEAN COMMISSION DG EDUCATION AND CULTURE, *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Brussels, June 2002

EUROPEAN COMMISSION (2008), *Levels of Authonomy and Responsibilities of Teachers in Europe* consultato alla pagina [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/094EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf)

EUROPEAN COMMISSION (2012), *Key data on Education 2012*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), Brussels, p. 111 consultato al link <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

EUROPEAN COMMISSION (2012), *Key data on Education 2012*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), Brussels, p. 109-138 consultato al link <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

EUROPEAN COMMUNITIES (2008), *The European Qualification Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities

EUROPEAN COUNCIL (2000), *Presidency Conclusions*. Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000 consultato al link [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm);

EUROPEAN COUNCIL (2001), *The concrete future objectives of education and training systems. Report from the Education Council to the European Council*. Brussel, 14 February 2001 consultato al link [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep\\_fut\\_obj\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf)



EUROPEAN COUNCIL (2002), *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of the education and training systems in Europe*. Official Journal of the European Communities, 14 June 2002 consultato al link [http://eurlex.europa.eu/pri/en/oj/dat/2002/c\\_142/c\\_14220020614en00010022.pdf](http://eurlex.europa.eu/pri/en/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614en00010022.pdf);

EUROPEAN COUNCIL (2002), *European Council of Barcelona, 15 and 16 March 2002. Presidency Conclusions* consultato al link [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf)

EUROPEAN COUNCIL (2002), *European Council of Barcelona, 15 and 16 March 2002. Presidency Conclusions*

EUROPEAN COUNCIL (2004), *Education and Training 2010. The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms. Joint Interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectiveness of education and training systems in Europe*. Brussels, 3 March 2004 (6905/04)

EVANGELISTA L. (2010). *Che cosa certifichiamo esattamente quando certifichiamo le competenze?* Reperito il 25 maggio 2010 all'indirizzo <http://www.orientamento.it/orientamento/8i.htm>

FELISATTI E. (2001), *Progettualità, ricerca e sperimentazione nella scuola autonoma. Strumenti e materiali di lavoro per l'insegnante ricercatore*, Pensa Multimedia, Lecce

FELISATTI E., PADOAN I. (2001), *Epistemologia e metodologia del tirocinio* in Galliani L., Felisatti E. (a cura di), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, PensaMultimedia, Lecce, 2001

FIORONI G., BROCCA B., BARETTA P., DELL'ARINGA C., MARZOTTO P., OLIVA A., PONTECORVO C., SANTIAGO P.(2006), *Oltre il precariato/2. Interventi sulle proposte di TreeLLLe* in Associazione TreeLLLe, Quaderno n. 6/interventi, dicembre 2006;

FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2009), *Rapporto sulla Scuola in Italia 2009*, Editori Laterza, Bari

FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2010), *Rapporto sulla scuola 2010*, Editori Laterza, Bari

- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2011), *Rapporto sulla scuola 2011*, Editori Laterza, Bari
- FRABBONI F., GUERRA L., LODINI E. (1995), *Il tirocinio nella formazione universitaria dell'operatore socio educativo*, Carocci, Roma
- GAGNÉ, R. M., *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma, 1973
- GALLIANI L. (2011), *L'Università per l'apprendimento permanente: modelli e strumenti*  
 IN GALLIANI L, ZAGGIA C., SERBATI A. (A CURA DI), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, PensaMultimedia, Lecce
- GALLIANI L., FELISATTI E. (a cura di), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, PensaMultimedia, Lecce, 2001
- GALLIANI L., FELISATTI E. (a cura di), *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione. Il Rapporto di ricerca sul caso di Padova*, PensaMultimedia, Lecce, 2005
- GALLINA M. A. (2009), *Insegnare tra saperi dell'esperienza e nuove competenze*, Animando, Torino
- GALLIANI L. (2001), *Un curriculum universitario di qualità per un insegnante di qualità*,  
 in GALLIANI L., FELISATTI E. (2001), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, PensaMultimedia, Lecce 2001
- GARGANI, A. G. (1990), *L'altra storia*, Il Saggiatore, Milano.
- GEFFROY F., TIJOU R. (2002), *Il management delle competenze nelle imprese europee*, FrancoAngeli, Milano
- GHERARDI, S. (2000), "La pratica quale concetto fondante di un rinnovamento nello studio dell'apprendimento organizzativo", in *Studi Organizzativi*, 1
- GIANFERRARI L. (2007), *I nuovi insegnanti: esiti di una ricerca regionale* in CERINI G., GIANFERRARI L., GROSSI G., (a cura di), *Essere insegnanti*, Tecnodid, Napoli
- GIDDENS, A. (1990), *The consequence of modernity*, Polity, Cambridge (trad. It . *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna, 1994)

- GONZALES J. WAGENAAR R. (2005), *Tuning Educational Structures in Europe II*, Pubblicazioni de la Universidad de Deusto, Bilbao
- GRION V. (2008), *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Carocci, Roma
- HALL R. (2001), *Cultural Artifacts, Self-Regulation and Learning: Commentary on Neuman's "Can the Baron von Münchhausen Phenomenon Be Solved?"* in "Mind, Culture and Activity", 8, I, pp. 98-108
- HULING-AUSTIN, L. (1990). *Mentoring is squishy business*. IN T.M. BEY & C.T. HOLMES (EDS.), *Mentoring: Developing successful new teachers* (pp. 39-50). Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- HULING-AUSTIN, L. (1990b). *Teacher induction programs and internships*. In W.R. HOUSTON;
- ISIDORI E. (2003), *La Formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*. Morlacchi Editore, Perugia, 2003
- ISFOL (2002), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, ISFOL Strumenti e Ricerche, Franco Angeli, Milan
- KANIZSA S. (2004), *Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti* in NIGRIS E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, 2004
- KOLB, D. (1984), *Experiential learning: experience as a source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey
- KOZULIN A. (1990), *Vygotsky's Psychology: A biography of Idea*, Harvard University Press, Cambridge (MA)
- LAVE, J., WENGER, E. (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press;
- LAVE, J. (1988), *Cognition in practice, mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge, Cambridge University Press; Ellis , V. (2007), *Subject Knowledge and Teacher Education. The developmente of beginning Teachers's thinking*. New York, Continuum

LE BOTERF, G. (1990), *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Les Ed. de l'Organisation;

LE BOTERF, G. (1994), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris;

LE BOTERF, G. (2004), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris;

LE BOTERF, G. (2005), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'Organisation, Paris;

LE BOTERF, G. (2005), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'Organisation, Paris; ZAGGIA, C. (2008), *L'università delle competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel Processo di Bologna*, Roma, Franco Angeli

LE BOTERF, G. (2007), *Professionaliser. Le modèle de la navigationnprofessionnelle*, Edition d'Organisation, Paris.

LEGGE 15 MARZO 1997, N. 59, *Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali , per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*

LEGGE 30 LUGLIO 1973, N. 477, *Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato*

LEGGE 19 NOVEMBRE 1990, N.341, *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*

LEGGE 28 MARZO 2003, N. 53, *Delega del governo per la ridefinizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*

LEGGE 30 OTTOBRE 2008, n. 169 "*Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*", art. 1

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades

LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación

LISIMBERTI, C. (2006), *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Vita e Pensiero, Milano, p.12-13. Vedi anche Romei P. (1995), *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, La Nuova Italia, Firenze

LOCKE J. (1690), *Saggio sull'intelletto umano e Pensieri sull'educazione* (1693)

LOMBARDO RADICE G. (1913), *Lezioni di Didattica e ricordi di esperienza magistrale*, S.A. Edizioni Remo Sandron, Firenze 1946

LONDON COMMUNIQUÉ, *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*, 18 Maggio 2007

LORO D. (2002), *Competenze della professionalità docente. Lavoro, impegno educativo e formazione culturale*. Libreria Editrice Universitaria, Verona

LUZZATO, G. (2011), *La progettazione della didattica universitaria per risultati di apprendimento* in GALLIANI, L., ZAGGIA, C., SERBATI, A. (2011), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, Pensa Multimedia, Lecce

LUZZATO G. (1999), *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carocci, Roma

LUZZATO G. (1999), *Insegnare ad insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carocci, Roma; Dalle Fratte G. (a cura di), *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*, Franco Angeli, Milano, 1998

LYON, D. (1991), *La società dell'informazione*, Il Mulino, Bologna, 1991

MARGIOTTA, U. (2005), *Educazione e formazione nella società della conoscenza. Come cambia l'organizzazione del sapere e della sua trasmissione e costruzione* in "TD: Tecnologie Didattiche", 36, numero 3-2005, pp. 5-13

- MARGIOTTA U. (1999), *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*, Roma, Armando Editore, 1999
- MARRADI, A. (1996), "Due famiglie e un insieme" in CIPOLLA C., DE LILLO, A. (a cura di), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, Franco Angeli, Milano
- MONTALBETTI K. (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e pensiero, Milano, p. VIII
- MONTESSORI M. (1909), *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei Bambini* Roma, Edizione critica Opera Nazionale Montessori, 2000
- MONTESSORI M., *Una data famosa nella storia della pedagogia: 6 gennaio 1907*, in M. Pignatari (1967), *Maria Montessori cittadina del mondo*, Roma, Comitato Italiano dell'OMEPEP (Organizzazione Mondiale educazione Prescolastica)
- MCCLELLAND, D. C. (1993, trad. It. 2005), *Introduzione* in SPENCER L.M., & SPENCER S.M., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano
- MCCLELLAND, D. C. (1974), *Testing for Competence rather than for Intelligence*. In: *American Psychologist*, n. 29
- MEZIRROW, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco;
- MEZIRROW, J. ET ALII (2000), *Learning as Transformation*, Jossey-Bass, San Francisco
- MONTEODORO, C. (2002), *Dalle pratiche formative al curriculum per lo sviluppo dell'apprendimento in età adulta: il ruolo delle competenze strategiche* in ISFOL (2002), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, ISFOL Strumenti e Ricerche, Franco Angeli, Milano
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983), *A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform*, 1983, <http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>
- NIGRIS E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, 2004

NIGRIS E. (2004), *Il processo di insegnamento/apprendimento: un modello formativo in* Nigris E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma 2004

OCSE/CERI (a cura di), *Analisi delle pratiche dell'istruzione*, Armando, Roma (1998)

OCSE (2005), *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, OECD Publishing, Paris

ODELL, S.J. (1990). *Mentor teacher programs*. Washington, DC: National Education Association.

OECD (2009), *Education at a Glance*, OECD Publishing, Parigi 2009, <http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris, OECD Publications

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria

ORDEN DE 5 DE MAYO DE 1994, por la que se suprime el servicio de apoyo escolar de los Centros de Recursos y se establece la reordinación de los Centros de Profesores y de los Centros de Recursos.

ORDEN DE 28 DE MARZO DE 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación del Profesorado.

ORDEN DE 26 DE NOVIEMBRE DE 1992, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establece la equivalencia de las actividades de investigación

PADOAN I. (2000), *Elogio al tirocinio*, in AA.VV., *Appunti per una cultura del tirocinio*, "Studium educationis", Cedam, Padova, 2000, n. 3

PAGLIARANI, L. (1985, 2003), *Il coraggio di Venere*, Cortina, Milano

PALUMBO, M. (2001), *Il processo di valutazione. Programmare, decidere, valutare*, FrancoAngeli, Milano; BEZZI, C. (2003), *Il disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano

- PALUMBO, M., GARBARINO E. (2004), *Strumenti e strategie della ricerca sociale. Dall'interrogazione alla relazione*, FrancoAngeli, Milano, p. 46. Vedi anche STAME, N. (1998), *L'esperienza della valutazione*, Seam, Roma
- PALUMBO, M., GARBARINO E. (2004), *Strumenti e strategie della ricerca sociale. Dall'interrogazione alla relazione*, FrancoAngeli, Milano
- PANEFORTE S., (a cura di), *Il processo di apprendimento individuale e organizzativo. La formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2005
- PAPARELLA, N. (2005), *La formazione delle competenze* in PERRUCCA, A. (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. 1: *Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Armando, Roma, pp. 165-184.
- PAPARELLA, N. (2011), *Insegnare per competenze in università. Modelli, procedure, metodi* in GALLIANI, L., ZAGGIA, C., SERBATI, A. (2011), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, Pensa Multimedia, Lecce
- PAPARELLA N. (1998), *Il laboratorio didattico nella formazione degli insegnanti. Modelli nazionali a confronto* in Dalla Fratte G. (a cura di), *La scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano, 1998
- PATRIZI A., BARBARO I. (2004), *Gli attori della formazione* in Nigris E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, 2004
- PAQUAY L. (2000), *Donner du sens à la formation continue* in CARLIER G., RENARD J. P., PAQUAY L. (sous la direction de), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles, De Boeck
- PELECH J. (2010), *The comprehensive handbook of Constructivist Teaching. From theory to practice*, Information Age Publishing Inc, Charlotte
- PELLERREY M. (1983), *Per un insegnamento della matematica dal volto umano*, SEI, Torino.
- PELLERREY, M. (1994), *Progettazione didattica: metodi di programmazione educativa scolastica*, Torino, SEI



- PELLERREY M. (1999), *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS
- PELLERREY, M. (2001), “*Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro*” in ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano.
- PELLERREY, M. (2002), *Evoluzione e sviluppo degli approcci per competenze nella formazione professionale*, in A.M. AJELLO, *La competenza*, Il Mulino, Bologna
- PELLERREY, M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Roma, La Nuova Italia, 2004.
- PELLERREY, M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, Editrice La Scuola, Brescia
- PERRENOUD, P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma
- PERRENOUD P.(2002), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma
- PERRENOUD P. (1996), *Le travail sur l’habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience* in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (a cura di)
- PERRENOUD P. (1998), *De la reflexion dans le feu de l’action à une pratique réflexive*, Université de Genève, Faculté de psychologie et de sciences de l’éducation
- PIAGET, J. (1952), *La psicologia dell’intelligenza*, Firenze, Giunti Barbera
- PIAGET, J. (1967), *Genesi e struttura in psicologia dell’intelligenza*, in PIAGET, J., *Lo sviluppo mentale del bambino ed altri saggi*, Einaudi, Torino
- PIAGET, J. (1973), *Jean Piaget e le scienze sociali*, Firenze, La Nuova Italia
- PIGNATTO, A., REGAZZO, C. (2004), *Organizzazione e qualità nei servizi socio-sanitari*, Carocci Faber, Roma, p. 24
- QUAGLINO G. (1990), *Competenza*, in *Appunti sul comportamento organizzativo*, Tirrenia stampatori, Livorno
- QUAGLINO, G.P. (1993), *Modelli di formazione per modelli di competenza*, in DE MASI D. (1993), *Verso la formazione post-industriale*, Franco Angeli, Milano

REAL DECRETO 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los planes de estudio, conducentes a su obtención

REY ET ALII (2003), *Les competences à l'école*, Bruxelles, De Boeck

RICHÉ. P. (1966), *Educazione e cultura nell'occidente barbarico dal VI all'VIII secolo*, trad. it. Armando, Roma

RICOLFI L. (1995), *La ricerca empirica nelle scienze sociali. Una tassonomia*, in «Rassegna Italiana di Sociologia»,

ROUSSEAU J. J. (1762), *Emilio o Dell'educazione*, tr. It. Oscar Mondadori, Milano, 2007

SANTOIANNI F ., STRIANO M. (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Roma-Bari

SANTONI RUGIO A. (2006), *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma

SCANAGATTA, S. (2004), *I fabbisogni formative: la cultura implicita* in SCANAGATTA, S. (a cura di), *Formazione insegnanti. Fabbisogni formativi e sviluppo professionale degli insegnanti nel contesto della Riforma del sistema scolastico italiano*, Cleup, Padova, 2004

SCANAGATTA, S. (a cura di), *Formazione Insegnante. I fabbisogni formativi e lo sviluppo professionale degli insegnanti nel contesto della riforma del sistema scolastico italiano*, Padova, Cleup, 2004

SCHÖN D. (1993), *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo

SCHULZE, G. (1997), *From situations to subject: moral discourse in transition* in Sulkunen, P. Et alii (a cura di), *Constructing the New Consumer Society*, NEW YORK 1997

SERRES, M. (1992), *Il mantello d'arlecchino. Il terzo istruito*, Marsilio, Venezia.

SPENCER, L., E SPENCER, S., (2003), *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, ed. Milano: Franco Angeli

- TRINCHERO, R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano
- TORRE E. M., RICCHIARDI P. (2007), *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*, Edizioni Erickson, Trento
- TYLER, R.W. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press
- TUNING PROJECT (2008), *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Physics*, Publicaciones de la Universidad de Deusto
- VARCHETTA, G. (2002), *Prefazione. Dalla complicazione alla complessità: competenza e meta competenza* in ISFOL (2002), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, ISFOL Strumenti e Ricerche, Franco Angeli, Milano
- VARISCO, B. M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Roma, Carocci
- VARISCO B. M. (1998), *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci editore, Roma, p. 119;
- Gardner H. (1991), *Aprire le Menti*, Feltrinelli, Milano
- VEENMANN S. (1984), "Perceived problems of beginning teachers", *Review of Educational Research*, 54
- VERGNAUD, G. (1999), *Le développement cognitif de l'adulte*, in Carre P., Caspar P. (eds), *Traite des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris
- VIANELLO, R. (1998), *Psicologia dello sviluppo*, Edizioni Junior, Lama Sanguistino (PG),
- VISALBERGHI, A. (1990), *La formazione iniziale e in servizio del personale della scuola*, «Scuola e città», 1990
- VON BERTALANFFY, L. (1983), *Teoria Generale dei Sistemi: fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Mondadori, Milano
- VON GLASERSFELD E. (1991), *Radical Constructivism in Mathematics Education*, Dordrecht, Kluwer

VYGOTSKIJ, L.S. (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (Mass.) – London: Harvard University Press, [trad. it. *Il processo cognitivo*, Torino: Bollati Boringhieri, 2002

WENGER E., LAVE J., (2006) *Apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Milano, Erickson; SCRIBNER, S. (1984) *Studying Working Intelligence*. In B. ROGOFF & J. LAVE, (1984) *Everyday Cognition*. Cambridge Mass. :Harvard University Press;

WYNNE, B., et alii (2008), *Scienza e governante. La società europea della conoscenza presa sul serio*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli

ZAGGIA, C. (2008), *L'università delle competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel Processo di Bologna*, Roma, Franco Angeli

ZAGGIA, C. (2011), *Verso un bilancio di competenze all'università* in GALLIANI, L., ZAGGIA, C., SERBATI, A. (2011), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Pensa Multimedia, Lecce

ZAMMUNER, V. L. (2003), *I Focus group*, Il Mulino, Bologna

## **SITOGRAFIA**

<http://www.psy.pdx.edu>

<http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>

[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)

<http://eur-lex.europa.eu/it/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>

[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/it/com/2007/com2007\\_0392it01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/it/com/2007/com2007_0392it01.pdf);

<http://www.processodibologna.it>

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

[http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf)

<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report/pdf>

[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_final.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf)

<http://www.eurydice.org>.

<http://ec.europa.eu>

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

[http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)

[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep\\_fut\\_obj\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf)

[http://eurlex.europa.eu/pri/en/oj/dat/2002/c\\_142/c\\_14220020614en00010022.pdf](http://eurlex.europa.eu/pri/en/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614en00010022.pdf);

[http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index\\_it.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_it.htm)



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

SCUOLA DI DOTTORATO IN SCIENZE PEDAGOGICHE, DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

***Le competenze dell'insegnante:  
formazione e pratica nelle sfide della contemporaneità***

Cara/o Insegnante,

il questionario che sottopongo alla sua cortese attenzione ha lo scopo di acquisire informazioni riguardanti le competenze che compongono il profilo professionale e la formazione degli insegnanti di scuola primaria nella Regione Veneto.

Esso viene proposto in forma anonima e si compone di quattro sezioni: una prima sezione generale, dove vengono richieste informazioni generali sul compilatore; una seconda che riguarda il profilo professionale dell'insegnante; una terza che affronta i problemi che l'insegnante incontra durante la sua attività di insegnamento nella cultura e nella società odierna; un'ultima sezione contempla l'ambito della sua formazione.

I risultati che si otterranno saranno utilizzati per una ricerca di dottorato, ma essi serviranno anche per conoscere più a fondo i problemi connessi al miglioramento delle pratiche educative condotte nella scuola e saranno offerti al suo istituto per una possibile riflessione comune fra gli insegnanti sulle problematiche dell'innovazione didattica e della formazione alla professione.

Le chiedo cortesemente di rispondere nel modo più sincero possibile alle domande di seguito formulate.

Ringraziandola fin d'ora per la collaborazione, porgo i miei più cordiali saluti

Dott.ssa Anna Vignato

Dottoranda in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione

## **SEZIONE GENERALE**

### **1 - Sesso:**

- Maschio*
- Femmina*

### **2 – Età**

- Fino a 30*
- 31-35*
- 36-40*
- 41-45*
- 46-50*
- Oltre 50*

### **3 - Titolo di studio di scuola media superiore:**

- Istituto Magistrale*
- Liceo Sociopedagogico*
- Assistente all'infanzia*
- Maturità Classica*
- Maturità Scientifica*
- Maturità Artistica*
- Maturità Linguistica*
- Maturità Tecnica o professionale*

### **4- Abilitazione all'insegnamento:**

- No*
- Sì* (tramite  
..... )

**5 - Eventuali altri titoli di studio acquisiti:**

- Laurea*  
*in.....*
- Master*  
*in.....*
- Corso* *di* *perfezionamento*  
*in.....*
- Altro.....*  
*.....*

**6- Da quanti anni lavora come insegnante?**

- >5*
- 5-10*
- 10-15*
- 15-20*
- 20-25*
- 25-30*
- 30-35*

**7 – Dove sta svolgendo la sua attività lavorativa?**

- nella scuola pubblica*
- nel privato*

**8 - Tipo di rapporto lavorativo:**

- Assunzione a tempo determinato*
- Assunzione a tempo indeterminato*
- Lavoro autonomo*
- Contratto a progetto*
- Altro*  
*.....*

**9 - Sede di svolgimento dell'attività lavorativa**

- Belluno*
- Padova*
- Rovigo*
- Treviso*
- Venezia*
- Verona*
- Vicenz*



## SEZIONE PRIMA: COMPETENZE

Indichi con una scala di valori da 1 a 10, dove 1 indica il totale disaccordo e 10 il massimo accordo, come queste affermazioni rispecchiano le sue opinioni.

10 - L'insegnante è:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Un professionista</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Un ricercatore</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Un professionista riflessivo</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Un tecnico</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Un impiegato</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Un intellettuale</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Un funzionario</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Una persona socialmente impegnata</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Indichi con una scala di valori da 1 a 10, dove 10 indica l'estrema importanza e 1 la minima, come queste affermazioni rispecchiano le sue opinioni.**

**11 – Quanto sono importanti queste competenze per lei nella pratica della professione di insegnante?**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<i>Impegno per realizzare progresso e risultati nei learners</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Competenza in una serie di strategie di insegnamento/apprendimento</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Competenza nell'orientamento degli allievi e genitori</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Conoscenza della materia da insegnare</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Abilità di comunicare efficacemente con gruppi e individui</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Abilità di creare un clima favorevole all'apprendimento</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Abilità di utilizzare l'e-learning e di</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

*integrarlo negli ambienti di apprendimento*

*Abilità di gestire efficientemente il tempo*

0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

*Abilità di riflettere sulla propria performance e valutarla*

0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

*Consapevolezza del bisogno di un continuo aggiornamento professionale*

0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

*Abilità di giudicare i risultati dell'apprendimento e i traguardi degli allievi*

0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

*Competenza nel problem solving di gruppo*

0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

*Abilità di rispondere ai differenti bisogni degli allievi*

0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

*Abilità di migliorare l'ambiente di insegnamento/apprendimento*

0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

*Abilità di adeguare il curriculum ad uno specifico contesto educativo.*

0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

## SEZIONE SECONDA: SFIDE

Indichi con una scala di valori da 1 a 10, dove 10 indica l'estrema importanza e 1 la minima, come queste affermazioni rispecchiano le sue opinioni.

12 - Quali *problemi* si trova ad affrontare attualmente l'insegnante relativamente a...

...il lavoro con i colleghi?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Il lavoro di gruppo</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Il rapporto con il dirigente scolastico</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>La gestione delle risorse</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>La risoluzione di situazioni complesse</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>La gestione dei conflitti</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

...la vita quotidiana in classe?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>La multiculturalità</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

<i>L'integrazione delle persone con disabilità</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>La motivazione dello studente</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>La società in rapido cambiamento e la pluralità di soggetti che accedono al sistema di istruzione e formazione</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>La violenza</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**...l'organizzazione di situazioni di apprendimenti degli alunni riguardo a..?**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<i>Le nuove tecnologie</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>L'educazione ambientale</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>L'educazione alla cittadinanza attiva</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>L'insegnamento delle lingue straniere</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>L'educazione religiosa</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**...il rapporto con i genitori?**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<i>Le diverse culture di appartenenza</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Il coinvolgimento in riunioni e/o eventi</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Il coinvolgimento nella costruzione di saperi con lo studente</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Il coinvolgimento nella costruzione di un progetto condiviso scuola-famiglia</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Il riconoscimento della propria professionalità</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

**...se stessi e la professione?**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<i>La gestione della propria formazione continua</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>La percezione pubblica della professione docente</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Le condizioni d'impiego(salario,</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

*flessibilità, sicurezza...)*

*La valutazione dello studente*            0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

*La propria valutazione ed  
autovalutazione*                    0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

**...la società della conoscenza?**

**1    2    3    4    5    6    7    8    9    10**

*La programmazione scolastica,  
l'adeguamento dei contenuti e delle  
metodologie didattiche*            0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

*L'aggiornamento del proprio profilo  
di competenze secondo i bisogni  
emergenti della scuola*            0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

*La diversità degli studenti e dei loro  
bisogni formativi*                    0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

*Le aspettative della società sulla  
scuola e i docenti*                    0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

*L'introduzione di nuovi ambienti di  
apprendimento*                    0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

## SEZIONE TERZA: FORMAZIONE

13 - Quali fra i seguenti aspetti la stimolano maggiormente a intraprendere percorsi di formazione:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>il lavoro con i colleghi (il lavoro di gruppo, il rapporto con il dirigente scolastico, la gestione dei conflitti, la risoluzione di situazioni complesse...)</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>la vita quotidiana in classe (la multiculturalità, l'integrazione delle persone con disabilità, la motivazione dello studente, la violenza...)</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>il rapporto con i genitori (il coinvolgimento in eventi e nella costruzione del sapere, le diverse culture di appartenenza...)</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>L'organizzazione di situazioni di apprendimento riguardo alle nuove tecnologie</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>L'organizzazione di situazioni di apprendimento riguardo L'educazione ambientale</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>L'organizzazione di situazioni di apprendimento riguardo</i>										



<i>L'educazione alla cittadinanza attiva</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>L'organizzazione di situazioni di apprendimento riguardo L'insegnamento delle lingue straniere</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>L'organizzazione di situazioni di apprendimento riguardo L'educazione religiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>La propria condizione professionale (la percezione pubblica della professione, le condizioni d'impiego...)</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>La programmazione scolastica, la scelta dei contenuti curricolari e delle metodologie della disciplina</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>L'aggiornamento del proprio profilo di competenze secondo i bisogni emergenti della scuola</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>La diversità degli studenti e dei loro bisogni formativi</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>La valutazione dello studente</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Le aspettative della società sulla</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

**Indichi con una scala di valori da 1 a 10, dove 10 indica l'estrema importanza e 1 la minima, come queste affermazioni rispecchiano le sue opinioni.**

**14 - Quali delle seguenti modalità di formazione l'hanno aiutata maggiormente nello sviluppo delle sue competenze professionali?**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<i>La formazione di base (diploma, laurea)</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>La formazione in servizio</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>L'autoformazione (ricerche bibliografiche, letture specialistiche)</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>L'esperienza in classe</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Le ricerche su di internet e l'uso delle tecnologie multimediali</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Il confronto con i colleghi</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>La partecipazione a corsi istituzionali</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

*La valutazione degli studenti*      0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

*La sperimentazione*                    0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

*Corsi non istituzionali*                0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

**15 - Quanto reputa importanti i seguenti aspetti della formazione dell'insegnante.**

**1    2    3    4    5    6    7    8    9    10**

*Efficacia e capacità di riconoscere  
buone pratiche*                        0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

*Coinvolgimento e spinta  
motivazionale*                            0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

*Trasferibilità delle competenze  
acquisite nella pratica quotidiana*    0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

*Stimolo ad approfondire, alla ricerca  
ed alla sperimentazione*                0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

*Innovazione*                              0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

*Efficacia dei materiali didattici  
proposti*                                  0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

*Adeguatezza dei relatori*                0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

*Aspetti organizzativi*                    0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

*Tempi di realizzazione*                0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

**16 - Quanto reputa importanti le seguenti tematiche nella formazione in servizio dell'insegnante?**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<i>Approfondimenti disciplinari</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>I metodi e le strategie di intervento didattico</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>La programmazione</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Le abilità socio-affettive e relazionali</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>La valutazione dello studente</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Le differenze individuali e culturali degli studenti</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>L'uso delle tecnologie informatiche e multimediali</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>L'apprendimento delle lingue straniere</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

**17 – Quali dei seguenti *enti propositori* favorisce nella sua formazione in servizio?**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<i>I Ministeri</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Le Università</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Il singolo Istituto</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Le reti di istituti dello stesso territorio</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Gli enti locali</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

**18 – Quali dei seguenti *metodi* favorisce nella sua formazione in servizio?**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<i>Lezioni frontali</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Formazione a distanza</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Modalità blended (mista)</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Laboratori con tutorship</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

*Utilizzo delle tecnologie multimediali*    0   0   0   0   0   0   0   0   0   0   0

## ALLEGATO 2

### **ELENCO DI SCUOLE DELGRUPPO GIVE CHE HANNO PARTECIPATO ALLA FASE QUANTITATIVA**

#### **PROVINCIA DI BELLUNO**

Direzione Didattica 1- Belluno

Direzione Didattica di Domegge di Cadore

Istituto Comprensivo di Forno di Zoldo

#### **PROVINCIA DI PADOVA**

Direzione Didattica di Albignasego

Istituto Comprensivo di Camposampiero

#### **PROVINCIA DI ROVIGO**

Istituto Comprensivo di Villadose

Direzione Didattica 1 di Rovigo

#### **PROVINCIA DI TREVISO**

Istituto Comprensivo di Spresiano

Istituto Comprensivo di Ponzano Veneto

Istituto Comprensivo di Dosson di Cassier

#### **PROVINCIA DI VENEZIA**

Istituto Comprensivo di Campagna Lupia

Istituto Comprensivo di Chioggia

Istituto Comprensivo di San Donà di Piave

#### **PROVINCIA DI VERONA**

Istituto Comprensivo 10 di Montorio – Verona

Istituto Comprensivo 20 – Verona

Istituto Comprensivo di Villa Bartolomea

**PROVINCIA DI VICENZA**

Istituto Comprensivo 2 di Montecchio Maggiore



## ALLEGATO 3

### **ELENCO DI SCUOLE DEL GRUPPO GIL CHE HANNO PARTECIPATO ALLA FASE QUANTITATIVA**

#### **CITTA' DI LLEIDA**

Colegio Publico "Frederic Godas"

Colegio Publico "Joan XXIII"

Colegio Publico "Joc de la Bola"

Colegio Publico "Parc i l'agua"

Colegio Publico "Practique 1"

Colegio Publico "Practique 2"

Colegio Publico "Princep de Viana"

Colegio Publico "Saint Jordi"

Colegio Publico "Santa Maria de Gardeny"

#### **PROVINCIA DI LLEIDA**

Colegio Publico di Almacellas

Colegio Publico di Alpicat

Colegio Publico di Corbins

Colegio Publico di Magranes

## ALLEGATO 4

### FOCUS GROUP – SCALETTA DOMANDE

#### PRIMA SEZIONE DEL QUESTIONARIO – IDENTITA' PROFESSIONALE DELL'INSEGNANTE E SUE COMPETENZE

- 1 Da una prima analisi dei dati del questionario, è emerso che l'insegnante si considera soprattutto un "professionista".  
Secondo voi, in che cosa consiste l'idea di professionista?  
Quali sono gli aspetti caratterizzanti della sua professionalità?
- 2 Dall'analisi dei dati, hanno ottenuto punteggi rilevanti anche le idee di insegnante come, "riflessivo" e "ricercatore". Perché queste professionalità sono collegate alla professione insegnante?
- 3 Da una prima analisi dei dati sulle competenze degli insegnati, son emersi diversi aspetti interessanti. Uno di questi riguarda l' "abilità di creare un clima favorevole all'apprendimento". Potreste dirmi:
  - a. In cosa consiste l' "abilità di creare un clima favorevole all'apprendimento"?
  - b. Come giudicate la preparazione dell'insegnante relativamente la capacità di creare un clima favorevole all'apprendimento?
  - c. Quali problemi sottende la capacità di creare un clima favorevole all'apprendimento?
- 4 Un'altra competenza che ha ottenuto un punteggio significativo è l' "abilità di comunicare efficacemente nei gruppi e con le persone". Potreste dirmi:
  - a. In cosa consiste l'"abilità di comunicare efficacemente nei gruppi e con le persone"?
  - b. Come giudicate la preparazione dell'insegnante relativamente la capacità di comunicare efficacemente nei gruppi e con le persone?
  - c. Quali problemi sottende la capacità di comunicare efficacemente nei gruppi e con le persone?
- 5 Proseguendo nell'analisi delle competenze dell'insegnante, trattiamo ora l' "abilità di utilizzare le tecnologie e l'e-learning":
  - a. In cosa consiste l'"abilità di utilizzare le tecnologie e l'e-learning"?
  - b. Come giudicate la preparazione dell'insegnante relativamente all'abilità di utilizzare le tecnologie e l'e-learning?
  - c. Quali problemi sottende l'abilità di utilizzare le tecnologie e l'e-learning?
- 6 Infine, anche la "competenza nell'orientamento di genitori ed allievi" è risultata essere un dato interessante:

- a. In cosa consiste la “competenza nell’orientamento di genitori ed allievi”?
- b. Come giudicate la preparazione dell’insegnante relativamente alla “competenza nell’orientamento di genitori ed allievi”?
- c. Quali problemi sottende la “competenza nell’orientamento di genitori ed allievi”?

**SECONDA SEZIONE DEL QUESTIONARIO: SFIDE E PROBLEMI QUOTIDIANI  
DELL’INSEGNANTE DI SCUOLA PRIMARIA**

- 7 Dall’analisi dei dati della sezione “sfide”, è stato evidenziato come un importante problema per gli insegnanti è la gestione di “situazioni complesse”.
- a. Potreste indicarmi come sono caratterizzate le situazioni complesse che vi trovate ad affrontare?
  - b. Pensate che l’insegnante sia preparato ad affrontare questo tipo di situazioni? Perché?
  - c. Di cosa avrebbe bisogno l’insegnante poter affrontare tali situazioni?
- 8 Come interviene nella gestione della complessità il lavoro con i colleghi? A vostro parere quale importanza assume e perché?  
Quali problemi sottende?  
Di cosa avrebbe bisogno l’insegnante per migliorare il lavoro con i colleghi?
- 9 Come interviene nella complessità la valutazione degli insegnanti, intesa sia come etero-valutazione, sia come auto-valutazione?  
Quali questioni sono sottese alla valutazione degli insegnanti?  
Di cosa avrebbe bisogno l’insegnante per migliorare la sua competenza nella valutazione di sé?

**TERZA SEZIONE DEL QUESTIONARIO: LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI**

- 10 Nel vostro istituto sono messe in atto delle particolari pratiche di formazione che risultano essere efficaci nella gestione dei problemi dell’innovazione didattica e scolastica in rapporto-alla società della conoscenza?
- 11 Qual è il vostro pensiero in merito alla necessità dell’aggiornamento e della formazione continua? In particolare, a vostro parere:
- a. Gli insegnanti sono consapevoli del bisogno di un continuo aggiornamento professionale?
  - b. Quali problemi sottende questa competenza?
  - c. Di cosa ha bisogno l’insegnante per poter migliorare la sua formazione nella società della conoscenza?
- 12 Come possono intervenire la formazione di base e la formazione in servizio nel preparare gli insegnanti ad affrontare i problemi correlati alla società della conoscenza?

## ALLEGATO 5

### **ELENCO DI SCUOLE DEL GRUPPO GIVE CHE HANNO PARTECIPATO ALLA FASE QUALITATIVA**

#### **PROVINCIA DI BELLUNO**

Direzione Didattica 1- Belluno

#### **PROVINCIA DI ROVIGO**

Direzione Didattica 1 di Rovigo

#### **PROVINCIA DI TREVISO**

Istituto Comprensivo di Dosson di Cassier

#### **PROVINCIA DI VENEZIA**

Istituto Comprensivo di Chioggia

Istituto Comprensivo di San Donà di Piave

#### **PROVINCIA DI VERONA**

Istituto Comprensivo di Villa Bartolomea

## ALLEGATO 6

### **ELENCO DI SCUOLE DEL GRUPPO GIL CHE HANNO PARTECIPATO ALLA FASE QUALITATIVA**

#### **CITTA' DI LLEIDA**

Colegio Publico "Frederic Godas"

Colegio Publico "Santa Maria de Gardeny"

#### **PROVINCIA DI LLEIDA**

Colegio Publico di Almacellas

Colegio Publico di Alpicat

