

Maila Pentucci, I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti. Milano, Franco Angeli, 2018.

I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti Capitolo 1 – Il sapere in azione Lo studio dell'azione consente di mettere in evidenza due tipologie di sapere: da un lato il sapere che guida, struttura e regola l'azione; dall'altro il sapere generato dall'azione nella sua funzione apprenditiva e trasformativa. In entrambi i casi si tratta di un tipo di sapere che sfugge al controllo dell'individuo, ma è elemento imprescindibile per la riuscita dell'azione stessa e per comprendere i meccanismi che si attivano attraverso l'azione. L'approccio enattivo Parte dall'idea che sé e mondo, corpo e mente, soggetto e oggetto non siano elementi separati bensì profondamente congiunti e vede la conoscenza come un processo basato sulla connessione tra mente e corpo. La conoscenza dunque non è un processo diverso dall'agire ma una parte dello stesso processo in cui la mente e il corpo hanno ruoli ugualmente significativi. Secondo la visione enattiva l'azione non produce trasformazione, ma è essa stessa trasformazione, in quanto tutto il sistema si modifica nel corso dell'azione. Se prendiamo in considerazione le differenze nel rapporto tra azione e conoscenza tra la prospettiva dell'enattivismo e quella della didattica professionale possiamo sostenere che l'enattivismo considera un soggetto cognitivo incarnato in un corpo ed immerso in un ambiente. La didattica professionale invece concepisce l'azione come co-azione. Uno degli scopi della didattica professionale è quella di indagare la situazione cercando di cogliere gli elementi che la caratterizzano, di comprendere l'attività che provoca nei soggetti. In secondo luogo pone l'accento sulle competenze che i soggetti sviluppano per risolvere i problemi della situazione. A questo punto è opportuno mettere in evidenza l'organizzazione invariante: è lo schema che contiene gli obiettivi, le regole d'azione, i meccanismi di controllo. La parte cognitiva di questo schema è rappresentata dalle invarianti operatorie: sono strutture di azione che organizzano l'azione stessa e permettono di selezionare le informazioni in maniera pertinente. Si distinguono i teoremi in atto e i concetti in atto. Quando parliamo di teoremi in atto sono gli elementi che garantiscono la coerenza dello schema, sono considerate sempre vere dal soggetto e ritenute trasversali a più situazioni. Mentre i concetti in atto sono connessi a segmenti più piccoli dell'azione interni a qualche modo ai teoremi, hanno livelli di elaborazione differenti e possono presentarsi all'interno di diversi teoremi. Quindi le varianti operatorie sono importanti in quanto distinguono lo schema d'azione del soggetto, legato alle sue concezioni e alle sue rappresentazioni, dal comportamento. L'azione didattica rappresenta una tipologia particolare di azione. La caratteristica che è meglio connota l'azione didattica e la rende unica è quella di co-azione, ovvero azione congiunta tra insegnante e alunno, fondata sulla comunicazione e sullo scambio fra questi due attori che condividono una situazione centrata su un aspetto da insegnare ed apprendere. L'azione didattica possiede dunque aspetti non solo cognitivi ma anche affettivi, pragmatici che si concretizzano in strategie di efficacia. L'agire didattico in primo luogo produce saperi, non solo in termini di apprendimento da parte degli studenti ma anche sapere per il docente che subisce le trasformazioni attivate dal processo. In secondo luogo richiede saperi che devono essere esercitati affinché l'azione sia efficace: saperi epistemologici e didattici, saperi pedagogici e saperi valutativi. Nell'azione si ricompongono e prendono forma i saperi che appartengono al portato professionale sia personale che

collettivo. Si tratta di un costrutto di sapere che ingloba il sapere scientifico, tecnico e pratico ma non come somma di questi tre aspetti bensì come un nuovo tipo di sapere, ed è quello che viene definito sapere dell'insegnare. Il sapere dell'insegnare dunque possiede una pluralità del concetto in quanto oltre ai saperi teorici e ai saperi pratici, il docente si avvale di saperi consci che permettono di preparare prevedere e guidare l'azione di saperi impliciti. La postura riflessiva La postura riflessiva è un atteggiamento di costante attenzione rispetto al proprio agire e al proprio pensare che determina un particolare rapporto di consapevolezza con il mondo con il sapere e con la sua complessità. La postura riflessiva è una componente gestionale ed ha la sua dimensione attraverso e dentro la pratica. È connotata dalla capacità di mettere in distanza e di analizzare le situazioni professionali in base ad un registro professionale di sistemi di credenze. È connessa alle caratteristiche del soggetto, come ad esempio l'autostima, la fiducia in se stessi e induce apportare il livello di indagine ad una dimensione profonda in cui il portato professionale e quello personale si intrecciano e si influenzano.

Capitolo 2 – La professionalità docente

Innanzitutto bisogna partire dal costrutto della trasformazione che è una costante imprescindibile nei contesti di insegnamento. Trasformativo è inoltre l'apprendimento che il docente professionista da un lato attiva nei suoi studenti, dall'altro sperimenta su se stesso. Attraverso la riflessività prevista nei percorsi di formazione che effettivamente possono supportare e strutturare una professionalità docente. In un senso più generale la vita degli insegnanti è costantemente attraversata da istanze di trasformazione. Il professionista è dunque colui che sa agire e non solo eseguire, deve essere in grado di aumentare il proprio sapere, in questo modo il professionista affina l'intelligenza delle situazioni. Tale intelligenza rappresenta il tratto distintivo per il professionista e avviene attraverso due facoltà che lo contraddistinguono: -l'anticipazione e la capacità di proiettarsi nell'istante successivo, in ciò che deve succedere. Fa parte delle procedure messe in atto dal cervello umano per guadagnare tempo attingendo all'enciclopedia personale fatta di conoscenze e di esperienze. -l'intuizione e invece un tipo di intelligenza emozionale e si colloca sul piano della scelta. Le capacità emozionali permettono di ridurre il campo delle alternative impossibili e di prendere decisioni immediate ascoltando i segnali positivi o negativi che l'organismo emette in senso orientativo. Da questo nasce il principio della semplicità: attraverso il quale il cervello trova soluzioni rapide, efficaci ed eleganti per affrontare situazioni complesse tenendo conto dell'esperienza passata e facendo previsioni per il futuro. È ormai definitivamente superata l'idea dell'insegnamento come semi professione, idea avanzata da Amitai Etzioni alla fine degli anni 60, il quale definisce l'insegnare come la categoria del meno: meno formazione, meno legittimazione, meno conoscenza necessaria, meno autonomia. Al contrario la complessità dei contesti entro la quale l'insegnante si trova ad operare richiede competenze specifiche e sviluppate supportate da autonomia operativa e intelligenza delle situazioni. Un ruolo complesso che si inquadra nella dimensione della professione perché richiede l'acquisizione, attraverso corsi di formazione, sia di una cultura collettiva sia di un'attitudine individuale non indotta. La connotazione principale della professionalità docente sta nelle modalità attraverso le quali riesce a far fronte alla vulnerabilità e alla fragilità, caratteristiche degli ambienti di apprendimento. Inoltre, non va dimenticato il ruolo dell'insegnante come attore sociale, che analizza anche problemi sociali accompagnamento si

pone su un piano intermedio in quanto prevede la presenza di figure meno strutturate rispetto a quella del ricercatore universitario, che esercitano funzioni di tutoring o di mentoring. Non si tratta di dirigere l'individuo nel percorso formativo, ma di sostenerlo e aiutarlo ad identificare i suoi obiettivi e i suoi bisogni. Quindi non semplicemente una trasmissione di saperi ma un tipo di relazione che supera il concetto di fare o partecipare alla formazione, ma di integrare la formazione in un percorso individuale, sociale e professionale. Implica un pensiero etico in quanto promuove l'empatia e l'ascolto; uno politico perché richiama a dimensioni di responsabilità, autonomia e autodeterminazione, uno tecnico in quanto permette ai professionisti di rispondere alle richieste della società.

Capitolo 4 – Le forme organizzate dell'azione

Le teorie comuni sull'azione si concentrano sull'individuazione di elementi che organizzano l'azione. Questi elementi permettono di scendere in profondità nell'analisi, ma anche di individuare dei modelli autoconclusivi portatori di elementi di significatività per il soggetto che li mette in atto. Secondo Piaget l'organizzazione dell'azione è guidata da meccanismi interni al soggetto che si evolvono e compiono evoluzioni in base alla maturazione dello stesso individuo. Egli teorizza la presenza di schemi d'azione che strutturano l'azione stessa. Si tratta di schemi che si incontrano con le variabili esterne e attraverso procedure di assimilazione si risistemano e ne generano di nuovi. L'organizzazione dell'azione può essere osservata nel mondo esterno al soggetto. In questo caso l'accento viene posto sul rapporto tra individuo e ambiente. Lo schema in quanto organizzatore dell'azione è l'elemento imprescindibile per analizzare l'attività umana, articolata in quattro categorie: lo scopo, le regole d'azione, le invarianti operatorie e le inferenze. Lo scopo è al parte intenzione e motivazionale dello schema, che precede e accompagna l'agire. Le invarianti operatorie sono concetti in atto per la selezione delle informazioni pertinenti della situazione. Fondano l'organizzazione dell'azione, la presa di informazione e la regolazione. Le inferenze sono la chiave dell'adattamento dello schema della situazione che permette la ristrutturazione dello schema stesso. Sono prodotte dalla reazione del soggetto nei confronti delle variabili. Le regole d'azione riguardano l'adattamento dei soggetti alla situazione non solo in un ambiente osservabile ma prendendo in carico anche il procedimento rispetto al futuro e la memoria di esperienze passate. Gli organizzatori dell'azione sono dunque connessi alla situazione. Dewey definisce la situazione come un campo esperienziale entro il quale prende vita l'attività intesa come interazione tra attore e ambiente. L'osservazione assume quindi una doppia prospettiva: quella sulle trasformazioni del soggetto condizionato dalla situazione e quella del mondo trasformato dal soggetto attraverso le sue azioni. Nelle situazioni didattiche che sono l'ambito entro cui praticare l'azione a scopo formativo è necessario non solo capire le regole del sistema ma arrivare a fare esplicitare al docente stesso le condizioni, i valori, le ragioni che lo guidano nel suo agire in situazione. La situazione didattica è costituita dall'insieme delle condizioni che sono predisposte dall'insegnante per attivare lo studente in senso apprenditivo. La pratica è l'elemento osservabile della situazione didattica, poiché contiene azioni e reazioni dei soggetti e comporta procedure di realizzazione dell'attività. La pratica è l'espressione della capacità umana di trasformare l'ambiente e gli oggetti in relazione ai propri bisogni, desideri o scelte, un'attività volta ad ottenere un risultato concreto in un determinato campo attraverso una serie di azioni che consentono di applicare concretamente un principio o una volontà. La

componente personale della pratica consiste nell'impegno di un individuo che fa parte di un gruppo professionale a compiere un'azione; la componente collettiva deriva da una cultura professionale che si fa riconoscere sia per il modo in cui ci si mette in gioco personalmente, sia per i valori a cui fa riferimento, sia per la situazione in cui si realizza. All'interno della pratica interagiscono dimensioni multiple: didattiche, psicologiche, sociali, le quali permettono agli insegnanti di adattarsi alla situazione e di gestire sia l'apprendimento degli studenti sia la condotta in classe. L'oggetto di osservazione e riflessione è invece l'attività, la quale indica il momento preciso della pratica, riferito a situazioni specifiche nel lavoro docente: attività in classe, attività di progettazione, attività di valutazione.. Quindi l'attività momento conoscitivo, quella posta dall'insegnante è quella posta dalla situazione di insegnamento. L'attività si sottrae allo sguardo diretto, cioè non è immediatamente osservabile. Affinchè diventi analizzabile essa va messa in connessione con il compito, ovvero lo scopo preciso dell'attività, che richiede determinate condizioni per essere svolto. Gli elementi organizzatori dell'attività didattica sono elementi in grado di ricondurre entro una lettura possibile la complessità dell'azione nelle situazioni di insegnamento apprendimento. Gli organizzatori vengono considerati come instrument, ovvero come lo strumento fisico per la ricerca. In seconda battuta gli organizzatori sono outils trasformatore e docente. A livello macro la forma dell'organizzazione dell'attività e lo schema, quindi una struttura dell'azione ripetibile o generalizzabile. A livello micro gli organizzatori dell'attività sono riscontrabili nelle tipicità, ovvero in processi in cui è possibile per un soggetto riconoscere alcune esperienze. La didattica professionale può essere definita come l'analisi del lavoro in vista della formazione delle competenze professionali e si configura come una modalità che ribalta il concetto classico di formazione, in quanto parte dall'analisi dei bisogni situati nel contesto lavorativo di riferimento. Secondo la didattica professionale, la formazione, coinvolgendo il soggetto nell'interpretazione della propria esperienza personale, lo aiuta a ricostruire il senso della situazione e a migliorare le proprie competenze. Quindi la didattica professionale elabora un'idea di situazioni di lavoro e di formazione individuale e condivisa contemporaneamente: è individuale in senso che viene assegnato differente da soggetto a soggetto; è condivisa il contesto collettivo.

Capitolo 5 – I formati pedagogici I formati pedagogici sono intesi come gli elementi organizzatori della pratica. Hanno un rapporto stretto con la disciplina entro cui agiscono e possono essere una chiave interpretativa di ciò che gli insegnanti pensano dell'epistemologia del processo apprendimento-insegnamento. Sono dispositivi caratterizzati sia dall'attività collettiva del lavoro in classe sia individuale, importanti per far emergere l'aspetto nascosto del lavoro. Hanno una durata nel tempo e una dimensione diffusa nello spazio che li rende osservabili in contesti lontani e differenti. I formati pedagogici si collocano entro una cultura detta mestiere e quindi si definiscono come esperienze incarnate in atto, all'interno di un contesto di regole, norme e abitudini propri della comunità scolastica. Non sono a priori positivi o negativi, efficaci o inefficaci, ma dipendendo dal senso che viene attribuito dal docente, dall'obiettivo dell'attività, dal sapere messo in campo attraverso di esso.

Formati pedagogici, routines e rituels La routine è un'intenzione messa in atto in quanto risponde alla necessità di rendere ricorrenti alcuni aspetti dell'attività per consolidarla. I docenti hanno consapevolezza che la routine è funzionale, perché permette un risparmio di energie

dell'insegnante e il ciclo degli eventi è un punto di riferimento per gli alunni. Il formato pedagogico si scosta dalla routine perché non è pre dotato di attese che si risolvano altro che nell'agire. I rituels sono definiti come atti convenzionali che creano in primo luogo un'identità e unità e sono identificati in momenti precisi dell'attività didattica, come ad esempio l'appello. I rituels si inquadrano in una situazione più pedagogica che didattica legati alla sfera del comportamento e quindi riguardano più la dimensione etica che non quella cognitiva. Essi non sono condivisi con gli studenti, ma anzi spesso vengono valutati in termini oppositivi, tanto che reagiscono mettendo in atto dei contro-rituels. La loro funzione è multipla, prima di tutto sociale, dare del lei all'insegnante o alzata di mano; trasmissione di norme; creazione di un quadro identitario rassicurante.

Capitolo 6 - far emergere i formati per innescare il cambiamento

Prendere coscienza significa poter vedere la propria azione didattica per arrivare a comprendere ciò che succede in classe. L'analisi infatti non è una semplice descrizione di quello che succede, ma l'identificazione da parte del docente delle distorsioni tra le intenzioni educative, le pratiche e le risposte messe in atto dagli studenti. A questo proposito bisogna fare riferimento alle diverse dimensioni esistenti:

1. dimensione strumentale: aiutano a razionalizzare l'esperienza
2. dimensione euristica: aprono piste di riflessione, permettono di trovare le relazioni tra le variabili delle situazioni analizzate
3. dimensione di problematizzazione: aiutano a cuore problemi e a trovare soluzioni
4. dimensioni di cambiamento: permettono di costruire nuove rappresentazioni delle situazioni didattiche

La successione di tali dimensioni permette di comprendere quale sia il progressivo livello di profondità che attraverso di essi è possibile raggiungere nell'ottica di un apprendimento. In un primo momento la pratica è analizzata dall'insegnante successivamente viene discussa dal gruppo dei pari. La co-esplicitazione

Il Dispositivo che propone Vinatier è la co-esplicitazione, Una modalità di confronto finalizzata alla presa di coscienza e alla presa in carico delle interazioni tra soggetti implicati. Il ricercatore in questo caso propone la propria analisi e la sottomete negoziazione con l'attore, in una dimensione di scambio reciproco per cui i due interlocutori utilizzano le loro posizioni di exteriorità per elaborare un discorso sull'attività. Il risultato dell'indagine sta tra la pratica dichiarata e la pratica constatata.

Tracce verbali

La documentazione di sequenze di pratica da sottoporre all'analisi può essere raccolta attraverso le tracce verbali. Gli strumenti della raccolta di queste tracce possono essere narrativi o interattivi. Le tracce verbali sono divise in tre gruppi:

1. Ambito descrittivo: nel caso in cui il soggetto prova a rappresentare in maniera dettagliata una realtà lui interna o esterna

La lettura dei bisogni ha generato tre livelli di intervento:

- 1) il primo livello ha avuto una dimensione globale, informa di seminario, ed ha interessato gli interi collegi dei studenti, attraverso seminari che hanno condotto alla definizione dei confini della ricerca e alla strutturazione di conoscenze ritenute fondamentali per l'avvio del processo
- 2) il secondo livello, rivolto ad un gruppo di 35 insegnanti, è stato articolato in 4-5 incontri di tipo laboratoriale. Il gruppo ha lavorato su diverse dimensioni: -progettazione, sperimentazione, condivisione di lezioni -rilancio e discussione condivisa su alcune evidenze tratte dall'analisi dei materiali del piccolo gruppo. -Sperimentazione rispetto ad alcuni saperi prodotti nel corso della ricerca e valutarne l'efficacia.
- 3) Il terzo livello ha coinvolto un piccolo gruppo di cui hanno fatto parte otto docenti. Questo livello ha rappresentato il cuore della ricerca in quanto ha permesso un intervento in profondità di analisi dell'azione. Gli

strumenti prioritari di indagine sono stati la video analisi e la co- esplicitazione. L' obiettivo del lavoro con il piccolo gruppo è stato quello di osservare ed analizzare l'azione attraverso un duplice focus di attenzione: 1. l'osservazione dei processi di apprendimento messi in atto sul medio e lungo periodo 2. il riscontro sulla strutturazione e sul significato assegnato ai formati pedagogici

Elemento investigativo comune è stato il dispositivo della triangolazione. Sono state effettuate diverse forme di triangolazione: -triangolazione dei dati: che sono stati raccolti in contesti e tempi diversi, infatti si è scelto di rilevare tracce sia precedenti, sia contemporanea sia successiva all'azione -triangolazione dei metodi: sono state utilizzate più tecniche e strumenti di raccolta, verbali scritte e orali, audio e video, interviste o riprese -triangolazione dei ricercatori: le ricercatrici che hanno partecipato sono tre, le quali hanno raccolto e analizzato i dati. Per poter cogliere elementi profondi del pensiero degli insegnanti coinvolti è stato messo a punto un protocollo di tecniche di strumenti. Intervista ad esplicitazione: È un tipo di interazione verbale che aiuta la verbalizzazione dei ragionamenti. Il soggetto non è lasciato libero di esprimere tutto ciò che vuole ma viene guidato dall'intervistatore sulla base un obiettivo specifico precedentemente dichiarato. Nel corso di questa intervista si è tentato di fare emergere il pensiero e gli schemi dell'insegnante, inoltre si è cercato di far emergere gli aspetti di competenza che il docente voleva mobilitare nel corso dell'anno scolastico, gli obiettivi cognitivi, le operazioni cognitive in materiali ipotizzati. Videoripresa in classe: la video ripresa è stata effettuata da una delle ricercatrici durante le lezioni di geostoria concordando i tempi con l'insegnante. La presenza in classe di una delle ricercatrici in veste di operatrice video non risulta influente nel contesto e nell'analisi: a volte le insegnanti soprattutto quando il rapporto di fiducia è diventato più stretto si rivolgono durante l'azione a lei "vuoi riprendere più da vicino, hai visto?"; la ricercatrice immersa nel contesto coglie elementi che non risultano evidenti nel video e nel momento dell'analisi porta un contributo differente rispetto alle ricercatrici non presenti in aula. Intervista semistrutturata agli studenti : Dopo la videoregistrazione sono stati intervistati alcuni alunni, selezionati su base volontaria. In questo caso le domande poste erano strutturate da concetti emersi dalla precedente intervista con l'insegnante, per comprendere se l'intenzionalità del docente fosse stata recepita dai bambini. Analisi delle evidenze: i dati raccolti sono stati analizzati prima separatamente e poi confrontati. Per l'analisi non è stata eseguita una valutazione di indicatori rigidi ma si sono tenuti come traccia gli elementi da osservare nel processo di insegnamento apprendimento, ad esempio: -le interazioni tra i vari soggetti -le dinamiche del processo -la gestione del gruppo -il rapporto tra l'intervento dell'insegnante e la reazione degli alunni -il clima in classe A partire da questi punti si è cercato di analizzare l'azione privilegiando il punto di vista dell'insegnamento, individuando elementi presenti o assenti che caratterizzano la funzione didattica. Colloquio di co-esplicitazione: La co-esplicitazione è stata strutturata in due parti, una prima descrizione degli elementi presenti in ogni traccia e un ripercorrimiento per far comprendere ed emergere il senso dell'agire. Le due fasi corrispondono alle due tape di presa di coscienza evidenziate da Piaget: il *reflechissement*, che permette al soggetto implicato di verbalizzare il suo vissuto, e la *reflexion*, ovvero il ritorno e la rilettura per attivare una comprensione più profonda. I formati pedagogici osservati Sono emersi tre formati pedagogici: 1) il quadro di civiltà: una forma di organizzazione e costruzione del sapere. Può

essere utilizzato per lo studio di piccoli gruppi o di popoli ampi distribuiti in varie tipologie di strutture politiche. Il suo carattere descrittivo lo rende simultaneo e pertanto esclude la rappresentazione di tutte le componenti legate al tempo qual è la successione, gli aspetti di trasformazione, la possibilità di cogliere le evoluzioni o la processualità. 2) il lavoro di gruppo: il quale spesso collegato al quadro di civiltà come sua funzione operativa. È Prassi comune avviare il lavoro suddividendo materiali tra i vari gruppi e chiedendo che questi sintetizzino i testi sulla base di uno degli indicatori, quindi lavori dei singoli gruppi vengono assemblati in un prodotto comune. 3) il trattamento del testo: è interessante osservare come gli alunni lavorano sui testi, la routine prevede la lettura, la sottolineatura, la divisione sequenze, assegnazioni di titoli alle sequenze, assemblaggio finale di scritto.