

Il docente neoassunto come artigiano: la costruzione di “ambienti di pratiche di significato” a partire dalla riflessione, dalle *capabilities* e l’*empowerment*

Claudio Pignalberi

In linea con gli studi e le ricerche esistenti in letteratura, il contributo analizza l'importanza delle pratiche formali e informali che possono generarsi in una comunità di professionisti in anno di formazione. A partire da una ricostruzione teorica delle dimensioni di significato intorno a cui ruota l'agire educativo-formativo del docente (nella visione di Sennett, Schön, Mezirow e Nussbaum), la seconda parte descrive gli esiti di un'indagine esplorativa su di un campione di 100 insegnanti in anno di formazione degli istituti romani.

In line with existing studies and research in the literature, the paper analyzes the importance of formal/informal practices that can be generated in a community of professionals in a training year. Starting from a theoretical reconstruction of the dimensions of meaning around which the teacher's educational and training action revolves (in the vision of Sennett, Schön, Mezirow and Nussbaum), in the second part ample space for the results of an exploratory investigation on a sample of 100 teachers in a year of training of the Roman institutes.

Parole chiave: capacitazione, empowerment, comunità di pratica, agency, apprendimento formale e informale

Keywords: capabilities, empowerment, community of practice, agency, formal and informal learning

1. Dall'idea di educazione alla ridefinizione del contesto-scuola come “ambiente professionale di apprendimento”

Nell'ultimo decennio, uno degli imperativi categorici su cui si dibatte in ambito accademico e scolastico riguarda le argomentazioni sollevate da studiosi e ricercatori sul tema della formazione degli adulti¹. Le istituzioni scolastiche in particolare sono chiamate a rispondere

¹ G. Alessandrini, *Atlante di Pedagogia del Lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2017; L. Bellatalla, E. Marescotti, P. Russo, *L'ossimoro intrigante. Studi di pedagogia degli adulti*, Milano, FrancoAngeli, 2007; G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011; E. Marescotti (a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*, Milano, Mimesis, 2015; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.

all’esigenza di formazione e valorizzazione delle risorse umane a partire dallo sviluppo professionale dei docenti.

La formazione, in primo luogo, fa leva su alcune dimensioni fondamentali: a) pragmatico-fenomenologica, che attiene la progettazione didattica, la competenza professionale del docente; b) applicativo-funzionale, legato alla specificità del contesto scolastico; c) la centralità della persona, la centratura del contesto, il rapporto con i saperi e con l’agire tecnico.

In secondo luogo, cambia l’approccio all’apprendimento da parte degli allievi, visto come *processo* (nella dimensione cognitivista) e come *rielaborazione attiva* (in quella costruttivista). Le strategie didattiche, quindi, sono indirizzate a favorire la valorizzazione dell’*agency* attraverso il legame con il contesto, le dinamiche sociali, i fattori cognitivi e critici².

Ma allora, in epoca di autonomia scolastica, come va garantita la didattica a partire dal contributo professionale del docente? In linea generale, l’unica necessità per la scuola riguarda il raggiungimento di un livello sufficiente di *literacy* e *numeracy* (nell’accezione di competenza), l’alfabetizzazione nel campo linguistico, matematico e scientifico attorno a cui sviluppare in autonomia un set di obiettivi disciplinari e pluridisciplinari.

Nel contempo, si delineano nuove prospettive di studio e di ricerca: si pensi alle comunità didattiche e di lettura, al ruolo della “partecipazione” nella didattica, ai processi trasformativi per lo sviluppo sociale, al ruolo professionale dei docenti³. A queste si aggiungono due ulteriori ambiti di ricerca: l’enattività e l’*exaptation*.

La prima, benché richiami nel significato il concetto di rappresentazione come modalità del conoscere, tenta di superarlo in favore della corporeità, cioè di una mente incorporata (*embodied mind*). Con la circolarità della *percezione* e dell’*azione* si delinea una storia di “accoppiamento reciproco” tra mondo – o realtà che si va conoscendo (scuola) – e soggetto conoscente (docente)⁴.

² P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, tr. it., Roma, Anicia, 2010.

³ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2001; G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Le sfide dell’educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012.

⁴ P. G. Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teoria dell’azione, professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

Il concetto di *exaptation*, per converso, è un caso di studio evolutivistico particolarmente interessante perché evoca il rapporto fra strutture e funzioni, fra ottimizzazione e imperfezione in natura, mettendo in discussione la visione adattazionista del soggetto nel rapporto con la natura e con i contesti più diversi (ruolo professionale adattabile al contesto scolastico).

La scuola deve costituirsi, dunque, come ambiente professionale di apprendimento nel quale interagiscono le responsabilità di chi insegna e di chi apprende: le prime dipendono dalle competenze, dall'impegno e dall'atteggiamento che i docenti mettono in campo; le seconde invece si misurano in funzione della motivazione all'apprendere dell'allievo attraverso l'interazione sociale.

In terzo luogo, il dirigente diventa *leader* educativo. La sua *leadership* è orientata alla capacità di comunicare sia all'interno che all'esterno dell'istituto scolastico e a motivare i propri collaboratori. È una figura indispensabile per favorire l'emergere di nuovi modelli didattici centrati sul valore delle capacitazioni – e quindi, non più una didattica basata sulle competenze (di base, trasversali e tecnico-specialistiche) – al fine di generare e facilitare la fioritura umana, di cui tanto parla la Nussbaum⁵, del talento personale e professionale di ogni soggetto.

2. *Gli abiti del neoassunto: riflessivo/trasformativo, artigiano, capacitante*

Numerose indagini, come ad esempio i rapporti annuali redatti dalla Fondazione Agnelli, denunciano la persistente criticità in cui versa il sistema scolastico nel nostro paese.

La questione relativa alla professionalità del docente è da sempre al centro di studi e dei tavoli di lavoro di pedagogisti, fino alla costituzione di un gruppo di lavoro della Siped, composto da docenti e ricercatori di alcuni atenei, che ha elaborato un documento di sintesi delle responsabilità, delle competenze richieste e delle modalità di valutazione dell'agire professionale dei docenti.

Dall'analisi della letteratura disponibile, in sostanza, è possibile disegnare un profilo di docente che riflette sui significati (Schön) e li rende trasformabili (Mezirow) per adattarli all'esperienza nei diversi

⁵ M. C. Nussbaum, *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2012.

contesti di vita quotidiana; inoltre, un docente che agisce in situazione (Sennett) e quindi investe nelle proprie capacitazioni (Nussbaum).

L’agire riflessivo è un costrutto epistemologico la cui natura è descritta in un volume Schön⁶ pubblicato vent’anni fa, nei quali *il professionista che agisce in maniera riflessiva* è colui che si pone come ricercatore e accresce conoscenze e competenze riflettendo sull’azione mentre essa si svolge.

Attraverso la riflessione, il professionista può far emergere e criticare il sapere tacito che nasce dalla ripetitività delle esperienze (convenzioni, regole, intuizioni, teorie personali) e può trovare un nuovo senso nelle situazioni caratterizzate da incertezza o unicità che sperimenta.

Il docente riflessivo è colui che: a) “si cala” nella situazione, poiché la sua indagine riguarda la potenzialità di trasformazione della situazione; b) produce conoscenza che è obiettiva, ovvero che può smentire se realizza che il cambiamento desiderato non è soddisfacente o che bisogna reindirizzarlo; c) produce conoscenza soggettiva, connessa agli impegni assunti e rispettosa verso i membri di una comunità di lavoro che li condivide.

Nell’atto dell’azione riflessiva – sostiene Mezirow⁷ – il docente deve dare un senso alle proprie esperienze, attribuendogli un significato al fine di agire efficacemente. L’esperienza, affiancata al pensiero riflessivo, è parte costitutiva del processo di costruzione del significato e della creazione della conoscenza; crea inoltre le premesse che permettono ai soggetti di sviluppare la capacità di apprendere ad apprendere *lifelong*⁸.

Il primo abito del neoassunto, pertanto, è quello *riflessivo/trasformativo* perché interpreta la dimensione dell’apprendere attraverso: a) *la conoscenza dell’ambiente* nel quale costruisce il senso di appartenenza ed identità ed entro il quale attiva processi di interazione sociale con il singolo e con il gruppo; b) *la conoscenza del sé*, in termini di comprensione della storia personale e di valorizzazione

⁶ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it., Bari, Dedalo, 1999.

⁷ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2003.

⁸ A. Alberici, P. Di Rienzo, *I saperi dell’esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell’università*, Roma, Anicia, 2011.

della propria biografia; c) *la conoscenza della relazione tra sé e l'ambiente* con particolare riguardo alla rappresentazione dell'ambiente e alle strategie di intervento; d) *la ripensabilità del proprio progetto futuro*, ovvero definire degli obiettivi, individuare dei percorsi, dotarsi di una strategia, valutare alternative, orientare l'azione professionale. L'insegnante riflessivo/trasformativo è colui che, a partire dalla propria narrazione autobiografica, agisce in situazione (analizzando riflessivamente le cause e le possibili conseguenze) ed "oltre" la situazione (nella direzione della trasformatività degli schemi in prospettive di significato).

Il secondo abito riguarda la competenza pratica, il ruolo del *docente-artigiano* in quanto professionista che: a) *impara attraverso l'azione*, perché apprendere dall'errore consente di riflettere sulle proprie azioni al fine di migliorare la pratica; b) *pianifica le pratiche tramite forme di apprendimento cooperativo*, in cui non è più colui "che sa" e "sa fare tutto", bensì investe nell'apprendimento cooperativo in cui il ruolo e il comportamento di ogni singolo diventa oggetto di riflessione condivisa; c) *garantisce forme di responsabilizzazione condivise*, motiva il lavoro interdisciplinare e rafforza i momenti informali del gruppo; d) *sviluppa una leadership comune e condivisa* attraverso momenti di dialogo e di confronto; e) *sviluppa un potere equamente distribuito*, tale da trasmettere al gruppo – ad esempio nei momenti collegiali – supporto sociale e responsabilità; f) *guida con esempio*, e coltiva un ambiente professionale condiviso. Il sapere dell'insegnante è definibile come conoscenza artigianale – *craft knowledge*⁹ –, la possibilità di intercettare gli eventi pratici e le conoscenze efficaci e adattarle all'azione di insegnamento.

Le ricerche di Sennett¹⁰ propongono una figura del docente come "apprendista artigiano", come colui che pensa, che opera un coinvolgimento materialistico nel lavoro, che è soddisfatto per il prodotto finito e motivato a fare sempre meglio.

Per il sociologo, l'intelligenza pratica genera: a) *la riscoperta della "maestria"*, che designa l'impulso ed il desiderio umano a perfezionarsi attraverso il supporto del gruppo; b) *lo sviluppo delle abilità tecniche*, in cui entrano in gioco sia la conoscenza acquisita attraverso l'esperienza sia il linguaggio in quanto guida della propria abilità pra-

⁹ P. P. Grimmett, A.M. Mackinnon, *Craft Knowledge and the Education of Teachers*, in "Review of Research in Education", 18, 1992.

¹⁰ R. Sennett, *L'uomo artigiano*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2008.

tica; c) *la motivazione* a scoprire sempre nuovi territori e a far fronte a nuove sfide professionali.

Pensare l’insegnamento come attività artigianale significa, dunque, riflettere sull’organizzazione dei contenuti didattici, la strutturazione dello spazio e del tempo didattico e formativo, il saper aiutare gli studenti a focalizzare le proprie energie rispetto al compito assegnato¹¹. Significa anche contribuire, durante il periodo di formazione, al rafforzamento delle capacità interne e combinate del personale docente in risposta a determinati funzionamenti¹², e quindi alle richieste del mondo esterno.

Per la Nussbaum, le capacitazioni rappresentano la “capacità di scelta” e la “capacità di fare” delle persone. Ella propone una lista delle capacità distinte da una *soglia minimale* e una *soglia massimale*. Alla *soglia minimale*, o *delle capacità umane fondamentali*, corrispondono sia le *capacità interne* (stadi di sviluppo della persona che sono, per quanto la riguardano, le condizioni sufficienti per l’esercizio delle funzioni richieste), sia le *capacità combinate* che coniugano le capacità interne con la situazione contingente del contesto esterno, che può inibire alcune capacità a danno di altre, e quindi necessita di una riscrittura dell’ordine delle diverse priorità. Quella *massimale* comprende tutte le possibilità che la singola persona ha a disposizione nella sua “dotazione personale” al fine di raggiungere un livello di sviluppo che corrisponde alle sue possibilità.

Tutte le capacità¹³ hanno in comune la ragion pratica che consente e guida l’esercizio della libertà ed il riconoscimento degli altri in un atteggiamento di cura, di benessere, di *empowerment*. Quest’ultimo, può essere definito come la capacità di ottenere un maggiore controllo sulle decisioni che influenzano la vita; è la capacità di potenziamento, emancipazione, consapevolezza; è la capacità di dare significato all’*a-*

¹¹ G. Gola, *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell’insegnante sulle pratiche didattiche*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

¹² I funzionamenti si pongono come alternative alle tradizionali nozioni del “*well-being*”, come appagamento dei desideri, soddisfazione delle preferenze e delle utilità (una teoria classica di riferimento per il *capability approach* è infatti quella dell’utilitarismo). I funzionamenti si basano sulla realizzazione di determinate dimensioni oggettive, definite come *stati di fare* o *di essere* (risultati), acquisite dall’individuo nei più svariati ambiti formali, informali e non formali.

¹³ La Nussbaum si rifà alle teorizzazioni aristoteliche: una vita degna di essere vissuta è una vita che manifesta tutti i funzionamenti; oppure, quanto maggiore è la presenza dei funzionamenti tanto più la vita è degna di essere vissuta.

gency professionale, di dare forma all'azione. E, in questo ambito di riflessione, emerge il *ruolo agentivo e capacitante* del neoassunto.

Nell'anno di transizione, il docente è chiamato a mettere in pratica la capacità agentiva, ad adattarsi al contesto d'azione, a cogliere analogie e differenze fra diverse situazioni professionali, confrontarsi con i colleghi sulle strategie di insegnamento, valutare la situazione nella sua complessità (reagire in maniera flessibile, saper guidare ed orientare). È proprio nel periodo della formazione iniziale che le percezioni del ruolo e dello sviluppo professionale si riflettono nelle strategie e nelle scelte didattiche. È ciò che Hammerness e Mercado¹⁴ definiscono *close clear*, ovvero una visione chiara e concreta dell'insegnante sulle proprie pratiche.

La scuola dunque diviene comunità di pratica. Un *habitat capacitante* che si nutre dello scambio e della condivisione delle esperienze e dei saperi attraverso la partecipazione periferica della pratica. Un *habitat* che investe nella dimensione partecipativa della didattica in cui il neoassunto (nella sua veste riflessiva/trasformativa, artigiana e capacitante) contribuisce alla coltivazione di *pratiche di significato*¹⁵.

3. Dalla partecipazione periferica legittimata alla progettazione condivisa

La nozione di comunità di pratica elaborata da Wenger¹⁶ come punto di approdo alle ricerche sull'apprendimento situato, rovescia l'assunto classico secondo cui l'apprendistato si fonderebbe sulla relazione tra esperto e novizio. All'attenzione dello studioso emerse la presenza di meccanismi di apprendimento connessi alla partecipazione del neofita alle pratiche sociali condivise con gli attori del contesto¹⁷.

¹⁴ K. Hammerness, *Seeing through Teachers' Eyes. Professional Ideals and Classroom Practice*, New York, Teacher College Press, 2006; R. F. Mercado, *Intersections of Vision, Practice, and Context in the Development of Student Teachers as Reading Teachers for Students of Diverse Backgrounds*, College Park, University of Maryland, 2007.

¹⁵ C. Pignalberi, *La dimensione informale degli apprendimenti: sviluppare "possibili" traiettorie nella direzione del lavoro*, in METIS, "Lavoro Liquido. Nuove professionalità nella società dei lavori", 1, VII.

¹⁶ E. Wenger, *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2006.

¹⁷ G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Roma, Carocci, 2007.

L’apprendimento – sostiene ancora – non è l’acquisizione passiva di nozioni formali trasmesse da altri; bensì, è un processo di carattere essenzialmente sociale che si realizza attraverso il meccanismo della “partecipazione periferica legittimata” (*Legitimate Peripheral Participation*, LPP). Attraverso la partecipazione alle attività del gruppo, l’apprendista si appropria dell’insieme delle conoscenze e delle pratiche sociali (tradizioni, gerghi, rituali, conoscenze tacite¹⁸) che caratterizzano l’esperienza del gruppo.

I novizi, dunque, iniziano a rapportarsi con i saperi pratici e le conoscenze dei colleghi, dei quali sono depositari i membri anziani, con lo scopo di essere riconosciuti come membri a pieno titolo. Il passaggio graduale dallo *status periferico* dei novizi a quello *centrale* dei membri effettivi è legato non solo all’acquisizione di competenze tecniche, ma anche all’assimilazione dei linguaggi, della cultura e delle esperienze della comunità.

La scuola come comunità di pratica mette in relazione diversi soggetti: *in primis*, gli insegnanti e gli alunni. Ciascuno possiede diverse competenze, saperi, *know how*, stili di vita, valori, modi di fare, abitudini, attraverso il quale è possibile valorizzare l’appartenenza e la partecipazione ad una pratica sociale.

L’azione riflessiva e situata del docente, quindi, si articola nelle seguenti funzioni: a) investire nell’azione pratica durante il percorso di formazione; b) favorire processi di *cooperative learning*, fondati su forme scambievoli di reciprocità e di supporto operativo; c) consolidare una visione partecipativa nella progettazione ed erogazione delle attività didattiche.

La *didattica condivisa* – seconda caratteristica per la costruzione di ambienti di pratiche di significato – rappresenta una strategia di conduzione della progettazione che focalizza l’attenzione non solo sull’obiettivo che si vuole raggiungere, ma anche su alcuni aspetti del contesto che contribuiscono a determinare le qualità dei risultati attesi.

Alcuni elementi di contesto interessanti possono essere ad esempio la *sostenibilità* della progettazione organizzativa; la possibilità da parte dei soggetti di *poter esprimere il proprio punto di vista* e di interve-

¹⁸ La conoscenza tacita, di cui parla Polanyi, ha un carattere soggettivo; si crea, si sviluppa e transita nei circuiti formali e informali dell’apprendimento. È strettamente dipendente dal contesto, dalle persone e dalle relazioni fra di esse e si ripercuote sulla possibilità di trasferire e comunicare tali conoscenze con facilità (cfr. M. Polanyi, *La dimensione inespressa*, tr. it., Roma, Armando, 1990).

nire direttamente nella progettazione; la garanzia che *un'eventuale critica venga ascoltata* e presa in considerazione. La progettazione non si limita a controllare il rendimento scolastico dell'alunno ma, attraverso specifici interventi formativi ed educativi, permette di osservare il senso dell'agire, l'idea che l'alunno sviluppa rispetto al compito di apprendimento, l'autostima, la possibilità di riuscire a far fronte alle diverse situazioni di problem solving scolastiche/extrascolastiche. In un'organizzazione inclusiva, la cui *mission* prevalente è di tipo educativo e formativo, la strategia della progettazione condivisa si integra con approcci e modelli operativi che consentono di organizzare la didattica in modo flessibile, permettendo di valorizzare le diversità intrapersonali e interpersonali dei soggetti coinvolti.

Quale, dunque, la sfida che la scuola può affrontare per migliorare le pratiche collaborative? Come facilitare processi di apprendimento collaborativo? Come favorire l'appartenenza e la partecipazione dei neoassunti nella vita quotidiana della scuola? In primo luogo, occorre potenziare la dimensione dello scambio *peer to peer* (da pari a pari ed orizzontale).

Un altro elemento riguarda lo sviluppo di *una cultura formativa della condivisione* che, facendo leva sulla dimensione processuale, consenta di mettere in condivisione esperienze riflessive e situate per costruire una conoscenza comune ed identificativa della comunità. Altra dimensione è l'esigenza da parte della scuola di valorizzare il territorio, la capacità di creare una collaborazione con istituzioni ed enti. In ultimo, la necessità di formare il docente, così come l'alunno, a rendere spendibili, a fronte di un compito di apprendimento, le conoscenze acquisite nei diversi contesti (nella direzione delle *traiettorie* e dei *confini*).

Il concetto di *comunità* può costituire in sintesi un modo innovativo per sviluppare sia un ambiente di apprendimento capacitante che promuove processi di *formal e informal learning* sia un ambiente che investe nella pratica (o pratiche) sociale⁽ⁱ⁾.

La scuola è sicuramente l'ambiente educativo in cui poter creare situazioni di *cooperative learning*, caratterizzate da rapporti di interdipendenza positiva tra i docenti che assumono il ruolo di negoziatori, mediatori e facilitatori dell'apprendimento. È un luogo in cui le conoscenze tacite circolano con facilità nei diversi momenti formali condivisi¹⁹.

¹⁹ P. G. Ellerani, *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di coopera-*

Nell’ambiente di pratiche di significato, il docente – riprendendo alcune riflessioni avanzate da John Dewey²⁰ in un volume del 1938 – è un professionista della formazione, pratico e *capacitante*, che analizza in modo critico le pratiche formative e le azioni didattiche (e i relativi risultati); è in grado di decidere in modo riflessivo e trasformativo le strategie curriculari (periferiche e condivise) adeguate allo sviluppo del profilo formativo degli allievi; è sempre disposto ad apprendere lungo tutto l’arco della carriera professionale rendendo traducibili le esperienze informali acquisite nei diversi momenti caratterizzanti il *formal learning*.

4. *Dagli abiti del neoassunto agli ambienti di pratiche di significato: un progetto di ricerca*

Il progetto di ricerca, sviluppato nel biennio 2015/2017, si pone la finalità di rilevare alcune delle rappresentazioni e convinzioni professionali di un campione di docenti neoassunti di alcuni istituti romani. L’obiettivo è stato quello di individuare quali siano i processi di inclusione che i docenti più anziani generano a favore dei più giovani che hanno superato l’anno di prova.

Altre ipotesi di ricerca sono state indirizzate all’analisi di alcune questioni di tipo pedagogico-didattiche che si mostrano particolarmente critiche: in che misura, ad esempio, le comunità di pratica migliorano l’efficacia o il sostegno alla motivazione negli adulti al lavoro; qual è il ruolo del *docente-tutor* nel determinare le condizioni di successo dell’apprendimento di pratiche da parte dei professionisti meno esperti.

Il progetto ha sviluppato un “percorso conoscitivo *in situazione*” orientato all’approccio metodologico della ricerca-azione al fine di analizzare/interpretare – attraverso la somministrazione di interviste in profondità – la correlazione delle variabili relative alle competenze riflessive e trasformative, artigianali e le capacitazioni agentive che possono generare modelli di *leadership* distributiva, processi di condivisione e di interazione sociale (esperto verso novizio e novizio verso esperto) in ambienti di apprendimento di tipo formale.

tive learning, service learning e problem-based learning, Teramo, Lisciani Scuola, 2017.

²⁰ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1951.

Il dispositivo somministrato si compone di tre categorie per complessive venti proposte di *items*, così ripartite: 1) l'analisi del contesto e degli scambi (*docente riflessivo/trasformativo=ambiente di pratiche in azione*); 2) luoghi, spazi fisici, tempi degli scambi e confini interorganizzativi (*docente artigiano=ambiente di pratiche nel corso dell'azione*); 3) incontri e processi formali e suggerimenti/consigli per l'esercizio del ruolo professionale (*docente capacitante=ambiente di pratiche agentive*). La finalità è la definizione di ambienti di pratiche di significato che valorizzano pienamente le abilità del neoassunto, le quali (abilità) non sono innate ma si possono acquisire, sviluppare e consolidare per mezzo della riflessione e dell'osservazione.

Sono stati intervistati complessivamente 100 docenti neoassunti provenienti dalla scuola dell'infanzia (20), dalla scuola primaria (50), dalla scuola secondaria di primo (15) e secondo grado (15). L'età dei neoassunti varia dai 24 ai 66 anni. Per la quasi totalità, l'assunzione in ruolo non coincide con l'effettivo momento di approccio alla professione, avendo già alle spalle esperienze di lavoro nella scuola come precari, con contratti a tempo determinato.

Analisi del contesto. Nell'ambito specifico del contesto emergono alcune differenze tra i diversi ordini e gradi scolastici in riferimento alla *tipologia di scelta*, di *considerazione della scuola* e il *clima scolastico*. In generale il clima e la considerazione della scuola sono stati percepiti positivamente. Il docente preferisce orientare la scelta del contesto in base alla comodità e vicinanza rispetto alla propria abitazione; solo successivamente inizia ad interagire con le dinamiche culturali, storiche della scuola, partecipa all'elaborazione del piano dell'offerta formativa, stabilisce accordi/convenzioni con enti ed organizzazioni operanti sul territorio.

Scambi. La figura del *tutor* – incaricato dal dirigente scolastico oppure proposto dal docente neoassunto – è considerato per il 46% di fondamentale importanza nell'anno di formazione (*anno di prova*). Rappresenta un punto di riferimento importante: possiede una competenza di tipo formativa, propone un percorso di accompagnamento alla professione del neofita attraverso lo sviluppo e la coltivazione di quelle competenze considerate indispensabili per divenire un esperto (38%). Altro aspetto è lo scambio e condivisione di esperienze significative e di pratiche di lavoro – riportato dal 27% degli intervistati – sia tra la comunità dei docenti in generale sia nel caso specifico di incontri a carattere disciplinare. Questi ultimi avvengono principalmente

durante i momenti della programmazione didattica, nell’ambito dei Consigli di Classe e – in modo particolare – nei Consigli dei Dipartimenti Disciplinari o d’Istituto.

Nello specifico, il docente neoassunto denuncia la necessità di coltivare processi di condivisione di esperienze in gruppo (16%) e di facilitare possibili scambi anche tra coloro che non appartengano alla stessa disciplina (10%). Il corridoio, il bar, così come le aule, sono dei “luoghi comuni” dove le insegnanti hanno la possibilità di comunicare durante le pause o nei cambi dell’ora, ovvero quei momenti informali in cui ci si sente più liberi e meno vincolati rispetto ad una riunione/collegio (47%). Nel primo ambito di pratiche in azione, il docente riflessivo si caratterizza per l’esperienza di apprendistato cognitivo (sig. ,001), un approccio al lavoro orientato allo scambio (sig. ,000) e per il valore della pratica nei contesti formali (,000).

Luoghi, spazi fisici e tempi degli scambi e della condivisione. Nell’ambiente di pratiche di significato, emerge la necessità di lavorare in gruppo sia nella fase di progettazione che di organizzazione del piano formativo e, allo stesso tempo, il riconoscimento di processi di *leader distributiva*.

In particolare, il 47% ritiene importante rafforzare lo scambio al fine di condividere problemi che emergono quotidianamente nell’esercizio della pratica professionale, nonché possibili consigli e/o suggerimenti per giungere ad una soluzione comune. Il livello di interazione tra i membri della scuola si contraddistingue per l’elevato grado di fiducia e confidenza tra i singoli e i gruppi; in particolare, emerge il ricorso alla costruzione di pratiche comuni a carattere disciplinare.

È di notevole importanza la necessità di elaborare un’offerta formativa curriculare in grado di produrre percorsi educativi e cognitivi adeguati allo sviluppo culturale ed armonico dell’alunno. L’elemento critico – evidenziato dalla quasi totalità del campione (98%) – attiene l’organizzazione del tempo finalizzato ad una migliore definizione e coltivazione della pratica professionale.

In ultimo, il dirigente scolastico viene considerato dai neoassunti come persona disponibile all’ascolto (37%), con un bagaglio di esperienze e di competenze maturo (33%); per converso, soltanto il 4% dichiara che la presenza del dirigente si riversa nelle rare occasioni collegiali.

Confini e scambi interorganizzativi. Il dato che emerge è la necessità di *riflettere* sulla propria pratica professionale e di rafforzare i

processi di interazione sociale con gli attori operanti nella comunità scolastica. Il 38% dei neoassunti dichiara infatti che è stato possibile coltivare momenti di interazione sociale per negoziare esperienze/conoscenze/saperi, per svolgere un compito, per elaborare un materiale didattico (23%) oppure un progetto formativo (23%); il restante 8% fa riferimento invece a coloro che si confrontano in merito a progetti formativi comuni oppure per determinate difficoltà riscontrabili in aula.

L'aspetto che il neoassunto rivendica è la necessità di favorire la costruzione cooperativa della conoscenza attraverso la collaborazione con gli altri, di rafforzare la mediazione nella dimensione cooperativa e, infine, di attivare *alleanze di apprendimento* tra professionalità diverse. Il docente artigiano, in un ambiente caratterizzato dalla generatività di pratiche nel corso dell'azione, si distingue per il valore dell'interazione sociale (sig. ,000), per l'appartenenza e la partecipazione (,000) e per la pratica (,000).

Incontri e processi formali. Si evidenzia l'importanza dei Dipartimenti disciplinari (42%), della programmazione didattica (17%) e degli organi collegiali (8%). Il neoassunto, in sintesi, partecipa – e si sente appartenere – in “gruppo” alla risoluzione dei problemi e dei *gap*; rivendica, dall'altro, la necessità di momenti più frequenti di confronto collegiale sia con le colleghe sia con il dirigente scolastico.

Il docente neoassunto, in sintesi, dichiara: a) una forte vocazione al mestiere (33%); b) la passione e motivazione al proprio lavoro (58%); c) impegno costante e comune nella progettazione di azioni sia per accrescere il bagaglio delle competenze della scuola sia per costruire una fitta rete di relazioni a livello territoriale (44,5%); d) un rifiuto per le questioni burocratiche/amministrative alla luce degli impegni didattici a cui deve far fronte (65%); e) il debole legame con tutti gli attori operanti nell'ambito dell'istituzione scolastica (18%).

Consigli e suggerimenti per una scuola come “comunità”. Emerge in prima istanza il ruolo di supporto, di collaborazione e sostegno da parte dei colleghi, che costituiscono per tutti i neoassunti una delle risorse principali durante l'anno di formazione. Secondo poi, la necessità di non confinare l'anno di formazione ad una sola azione unilaterale (il corso di formazione, il solo intervento del tutor d'istituto, ecc.), ma di costruire attorno ad esso un ambiente “accogliente”, articolato in più offerte di supporto, azioni e con il coinvolgimento di diverse figure con diversi ruoli.

Il cosiddetto “posto fisso o di ruolo” non è considerato come un traguardo, ma come una tappa intermedia necessaria per proseguire verso ulteriori obiettivi, poiché è alto l’interesse a coltivare un profilo professionale caratterizzato da funzioni diverse sia *all’interno del ruolo docenziale* (l’abituale funzione formativa ed educativa) sia *oltre il ruolo docenziale* (nei ruoli direttivi, nell’assunzione di funzioni gestionali e di responsabilizzazione nell’istituto scolastico).

E, nell’ambito di pratiche agentive ampio spazio è rivolto al docente capacitante che si caratterizza per l’impegno reciproco e l’impresa comune (sig. ,000), per il valore della pratica (,000) – fattori comuni al docente artigiano – e, in ultimo, per la capacità di fare e di agire (,001). Da un lato, dunque, un docente che fa fronte con professionalità a specifici compiti di apprendimento facendo ricorso alla capacità agentiva e, dall’altro lato, elabora strategie di intervento idonee alla valorizzazione delle diverse esperienze informali attraverso un set di azioni caratterizzate dalla progettazione, organizzazione e gestione delle attività partecipative e collaborative nei contesti formali²¹.

5. Note conclusive e direzioni di ricerca

Il modello della comunità di pratica, l’adozione di modelli di *learning organization*, la promozione e la valorizzazione di *habitat* capacitanti, sono gli elementi che determinano la costruzione di un ambiente di apprendimento inclusivo in cui centrale è il ruolo del docente. Dai numerosi contributi esistenti in letteratura, emerge un profilo di docente come professionista che crede nel proprio lavoro, motivato, appassionato, disposto ad investire nelle proprie capacità.

Al tempo stesso, il riconoscimento sociale ed il livello retributivo risultano insufficienti rispetto all’impegno professionale ed alla funzione sociale che svolgono quotidianamente. Maggiore qualificazione iniziale e continua, valorizzazione e spendibilità dell’*agency* e delle capacitazioni, valutazione dei risultati, riconoscimento del merito, sono alcuni degli elementi su cui è possibile articolare un possibile ripensamento della professionalità docente. Attraverso un’analisi del profilo anagrafico, culturale e professionale dei neoassunti, la ricerca è parsa – in sintesi – significativa e ricca di motivi di interesse. In primo

²¹ M. Costa, *Capacitare l’innovazione. La formatività dell’agire lavorativo*, Milano, FrancoAngeli, 2016; U. Margiotta, *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

luogo per la rilevanza delle immissioni per la scuola del futuro: è importante sapere se i neo-insegnanti siano portatori nella scuola di nuovi modi di pensare e di agire, e di una diversa cultura professionale.

È utile comprendere inoltre quali possono essere le reali aspettative rispetto alla professione. Un ulteriore, ma non secondario, motivo di interesse della ricerca consiste nella possibilità di analizzare in maniera specifica alcuni aspetti legati all'esperienza della neo-assunzione evidenziando delle possibili connessioni con altre argomentazioni come il lungo percorso del precariato e la formazione in servizio in quanto nodi strategici per qualsiasi sistema scolastico.

L'ipotesi operativa può essere, dunque, confermata: si riscontrano forme di *leadership* diffusa (in particolare del dirigente) e si diffondono atteggiamenti orientati alla condivisione e ad un'autentica co-progettazione da parte dei docenti.

Allo stesso tempo, si richiedono maggiori interventi che tengano conto del potenziale delle capacitazioni dei neoassunti, in una prospettiva di *empowerment*, nonché la proposta di opportunità formative in cui emerga il valore pratico delle azioni di apprendimento e l'artigianalità di una professione che sappia connettere il sapere informale nelle dimensioni formali dell'apprendere. Questo ha portato a definire la significatività delle categorie e delle variabili analizzate per costruire un ambiente di pratiche che investa nella capacità riflessiva, artigianale e capacitante del docente (il valore dell'azione, del corso dell'azione e l'agentività). Dalla correlazione emerge quanto per il neoassunto sia importante investire in un primo momento nel percorso di formazione e, secondo poi, nell'applicabilità pratica delle conoscenze in aula attraverso processi di legittimazione periferica, di didattica partecipativa, di agentività capacitante e di significazione delle pratiche sociali.

In particolare, i valori emersi dall'analisi fattoriale per le categorie *docente artigiano=ambiente di pratiche nel corso dell'azione* e *docente capacitante=ambiente di pratiche agentive* registrano una correlazione significativa per le sezioni relative all'appartenenza e partecipazione (,000), la pratica (,000) con cui il docente articola i diversi momenti che caratterizzano l'apprendimento formale. Il valore che invece dimostra la necessità per il docente di ripensarsi nel ruolo di artigiano, e quindi nella possibilità di coltivare ambienti di pratiche di significato, risiede nella capacità di *empowerment* e di interazione attraverso la

quale rendere possibile la partecipazione ai processi di negoziazione sociale ($m=3,21$ e sig. ,000).

Il progetto altresì ha sviluppato un *percorso conoscitivo in situazione* che consente di definire le caratterizzazioni del profilo del neoassunto nella dimensione agentiva (nella capacità di agire e di fare) e capacitante (interne e combinate) tali da generare lo sviluppo professionale del docente all’interno di ambienti formali che si riscoprono come “contesti di pratiche di significato”. Le questioni sollevate nel contributo forniscono, in sintesi, una chiave di lettura ed una conoscenza pedagogica più approfondita della figura del docente neoassunto – che si riscopre sempre più nella sua *veste artigiana* – in grado di contribuire alla coltivazione ed alla definizione di *percorsi generativi di valore* caratterizzati dal ruolo e dalle funzioni delle *capacitazioni agentive*.

Bibliografia

- Alberici A., Di Rienzo P., *I saperi dell’esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell’università*, Roma, Anicia, 2011
- Alessandrini G., *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Roma, Carocci, 2007
- Eadem, *Atlante di Pedagogia del Lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2017
- Alessandrini G., Pignalberi C., *Le sfide dell’educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012
- Bauman Z., *Voglia di comunità*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2001
- Bellatalla L., Marescotti E., Russo P., *L’ossimoro intrigante. Studi di pedagogia degli adulti*, Milano, FrancoAngeli, 2007
- Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011
- Costa M., *Capacitare l’innovazione. La formatività dell’agire lavorativo*, Milano, FrancoAngeli, 2016
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1951
- Ellerani P. G., *Costruire l’ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*, Teramo, Lisciani Scuola, 2017
- Gola G., *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell’insegnante sulle pratiche didattiche*, Milano, FrancoAngeli, 2012
- Grimmett P. P., Mackinnon A. M., *Craft Knowledge and the Education of Teachers*, in “Review of Research in Education”, 18, 1992
- Hammerness K., *Seeing through Teachers’ Eyes. Professional Ideals and Classroom Practice*, New York, Teacher College Press, 2006
- Marescotti E. (a cura di), *Ai confini dell’educazione degli adulti. I limiti, le potenzialità, le sfide*, Milano, Mimesis, 2015

Margiotta U., *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, Milano, FrancoAngeli, 2018

Mercado R. F., *Intersections of Vision, Practice, and Context in the Development of Student Teachers as Reading Teachers for Students of Diverse Backgrounds*, College Park, University of Maryland, 2007

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2003

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003

Nussbaum M. C., *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2012

Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, tr. it., Roma, Anicia, 2010

Pignalberi C., *La dimensione informale degli apprendimenti: sviluppare "possibili" traiettorie nella direzione del lavoro*, in METIS, "Lavoro Liquido. nuove professionalità nella società dei lavori", 1, VII, 2017

Polanyi M., *La dimensione inespressa*, tr. it., Roma, Armando, 1990

Rossi P. G., *Didattica enattiva. Complessità, teoria dell'azione, professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2011

Schön D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it., Bari, Dedalo, 1999

Sennett R., *L'uomo artigiano*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2008

Wenger E., *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2006