

Andrea Varani\*

# Il “modello” formativo OPPI

Il termine “modello” può evocare una procedura rigida e prescrittiva. Non è questo il significato con cui lo stiamo usando, volendo indicare invece una rappresentazione semplificata delle azioni prevalentemente svolte, finalizzata a evidenziarne gli aspetti ritenuti rilevanti.

Peraltro, il rischio di un irrigidimento e di una ritualizzazione delle pratiche consolidate e verificate come funzionali è sempre presente in una associazione. Per evitare di diventarne stanchi cerimonieri o irremovibili vestali occorre una costante verifica della loro funzionalità rispetto al mutamento in atto e un continuo, anche se oculato, adattamento della prassi.

OPPI, in questi cinquant'anni, ha costantemente svolto queste operazioni attraverso processi individuali quotidiani e granulari, percorsi strutturati di ricerca-azione e momenti formali a questo dedicati, come, recentemente, il Seminario di agosto 2015, che ha visto tra i suoi temi anche l'analisi dei primi numeri di *OPPI documenti* del 1979, e il *Convegno* del novembre dello stesso anno, finalizzato al confronto con altre agenzie formative.

Questo mio contributo cercherà di illustrare i criteri e i riferimenti utilizzati in questa operazione di verifica del modello, mettendo in evidenza quanto riteniamo sia rimasto valido e attuale e quanto invece sia stato modificato o sia da modificare, sulla base di alcuni elementi fondamentali di mutamento: le nuove epistemologie e i “*salto di paradigma*” (Kuhn 1962)<sup>1</sup>, le modifiche del contesto socio-economico, la loro ricaduta sul profilo dell'uomo da educare/istruire/formare, i conseguenti obiettivi dell'istruzione con le relative modalità didattiche e quindi gli obiettivi, le forme e i modelli della formazione dei docenti.

## Nuovi paradigmi

Anche solo accennare ai nuovi significati e al mutamento che alcuni concetti e alcune teorie hanno apportato al tema dell'apprendimento, dell'istruzio-

\* Direttore di OPPI.

<sup>1</sup> KUHN T, *The structure of scientific revolutions*, Chicago, Chicago University Press, 1962.

ne e della formazione richiederebbe ovviamente ben altro spazio. Mi limiterò a elencare quelli che, dal mio punto di vista, hanno lasciato segni più evidenti sull'evoluzione del pensiero associativo:

- la sistemica (von Bertalanffy)
- l'*embodied cognition* (Maturana e Varela)
- il paradigma della complessità (Morin, Bocchi, Ceruti)
- la psicologia culturale con la sottolineatura del ruolo dell'identità e della sfera affettiva nei processi cognitivi (Fabbri, Munari, Formenti)
- l'epistemologia costruttivista e socio-costruttivista (von Glasörfelds, Bruner...)
- la valorizzazione della conoscenza pratica e la riflessività (Schön)
- i neuroni specchio (Rizzolatti, Gallese).

Teorie, paradigmi, salti epistemici sui quali in OPPI sono stati dedicati gruppi di lavoro, studi, ricerche che hanno influenzato profondamente il nostro pensiero e la nostra azione e che le nostre pubblicazioni hanno nel tempo riportato (molti di questi materiali si possono oggi trovare sul nostro sito). È un elenco soggettivo e probabilmente parziale, al quale andrebbero aggiunti gli approfondimenti, le letture e l'attenzione, anche critica, su questioni aperte, come ad esempio le suggestioni didattiche proposte dalle teorie enattiviste e post-costruttiviste (Rivoltella, Rossi 2011, 2012)<sup>2</sup> che non hanno ancora trovato una collocazione nel nostro quadro che rimane tuttora socio-costruttivista<sup>3</sup>.

## I mutamenti del contesto

Questi passaggi culturali e teorici si intrecciano e si accompagnano dialetticamente con i profondi, impetuosi, veloci e imprevedibili mutamenti socio-economici che stanno caratterizzando la nostra epoca, connotata appunto da disequilibrio e instabilità. Anche solo dal punto di vista dei processi di istruzione, società pluriculturali e rapida obsolescenza delle conoscenze hanno messo in discussione la storica funzione della scuola, che non solo non è più il luogo privilegiato della trasmissione della conoscenza, ma ha perso anche la sua funzione di ascensore sociale, secondo uno studio CENSIS del giugno 2014, solo il 16,4% dei nati tra il 1980 e il 1984 migliora rispetto alla condizione familiare; il 29,5% , quasi un terzo, la peggiora. Su tre diplomati occupati, uno fa un lavoro dequalificato rispetto al suo titolo di studio e la percentuale sale a quasi al 37% per i laureati. Il tasso di passaggio dalla scuola all'università tra i 18-19enni è sceso dal 50,8% del 2009/2010 al 47,3% del 2011/2012. Nell'anno scolastico 2013/2014 risulta "disperso" nell'arco di un percorso scolastico quinquennale il 27,9% dei ragazzi: circa 164mila giovani. Ad abbandonare gli

<sup>2</sup> ROSSI P.G., *Didattica enattiva*, Milano, Franco Angeli, 2011; RIVOLTELLA P.C. e ROSSI P.G. (eds.), *L'agire didattico*, Brescia, La Scuola, 2012.

<sup>3</sup> La nostra posizione teorica, insieme a molti esempi didattici, è delineata in particolare nel testo A. CARLETTI e A. VARANI (a cura di), *Didattica costruttivista*, Trento, Erickson, 2005, frutto di un lavoro collettivo decennale di ricerca e sperimentazione.

studi sono soprattutto i ragazzi provenienti da famiglie svantaggiate. La scuola fallisce insomma anche la sua funzione di riequilibrio sociale, come già evidenziato dalla ricerca di Ballarino e Checchi (2006)<sup>4</sup>.

Inoltre, i cambiamenti della struttura familiare (figlio unico, allungamento dell'adolescenza...), concause di una rottura del patto educativo tra famiglie e insegnanti, insieme a una sempre maggiore richiesta di un insegnamento personalizzato e differenziato, rendono estremamente complessa l'azione del docente, senza dimenticare gli effetti sulla scuola della diffusione di *e-learning* e ICT (*Information and Communication Technology*). Parallelamente, almeno fino a ora, le ridotte risorse economiche hanno portato a percorsi più brevi, rispetto al passato, di formazione in servizio.

Tutto questo ha cambiato i bisogni formativi dei docenti e le modalità della formazione.

## Il progetto educativo originario e la sua evoluzione

Rivedendo gli obiettivi educativi e formativi che OPPI al suo nascere si poneva, poi formalizzati nelle prime pubblicazioni di quasi quarant'anni fa<sup>5</sup>, possiamo cogliere la loro attualità. Il punto di partenza per poter costruire efficaci percorsi formativi, per gli insegnanti e per gli studenti, era la piena consapevolezza della complessità del processo di apprendimento: l'influenza reciproca degli attori in gioco, l'importanza del contesto, la necessità di progettare percorsi apprenditivi che permettano di agire situazioni strutturanti. Si potevano già vedere in filigrana alcuni temi di assoluta attualità oggi: l'uso di conoscenze, abilità e atteggiamenti in funzione dello sviluppo di competenze, la progettazione di ambienti di apprendimento dove il discente possa costruire il suo sapere nell'interazione con gli altri, il recupero dell'esperienza e degli apprendimenti informali.

A queste prime, ma già feconde intuizioni, sulle quali si sono costruiti percorsi formativi di riconosciuta efficacia, si sono aggiunte poi nel tempo altre importanti sollecitazioni che hanno fatto evolvere la nostra idea di uomo.

«Conoscere e pensare non è arrivare a una verità assolutamente certa, è dialogare con l'incertezza», scrive Morin (2000, p. 59)<sup>6</sup>. La coscienza dell'inevitabile incertezza nell'azione umana richiede di praticare un pensiero in grado di affrontare l'inatteso e di assumerne i rischi, di avere consapevolezza dell'*ecologia dell'azione* e della conseguente imprevedibilità delle interazioni e retroazioni contestuali e globali. Ciò impedisce di utilizzare programmi che determinino a priori le azioni, bensì richiede strategie in cui modificare le azioni in corso d'opera in funzione delle informazioni raccolte. Un pensiero euristico e complesso, capace di vedere i nessi immediati e a largo raggio.

<sup>4</sup> BALLARINO G. e CHECCHI D. (a cura di), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, Bologna, Il Mulino, 2006.

<sup>5</sup> Si veda il contributo di A. Carletti in questo numero, pp. 33-37.

<sup>6</sup> MORIN, E., *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000.

## Squilibrio e apprendimento evolutivo

Nello stesso filone di pensiero si colloca la suggestione di Banathy (1988)<sup>7</sup> che sostiene che ci troviamo in una fase di “rischioso squilibrio evolutivo”, nel quale la coscienza collettiva è in forte ritardo rispetto ai ritmi di cambiamento scientifico e tecnologico (a fronte degli avvenimenti recenti, credo si debba aggiungere sociale, economico, politico). In fasi storiche come queste “l’uso delle vecchie immagini procurerà più problemi che soluzioni”, i precedenti e consolidati schemi di pensiero diventano fattori di ritardo e di incomprensione dei fenomeni (la difficoltà e la grettezza con cui a livello mondiale si affronta il fenomeno migratorio ne è un esempio).

Peraltro, le pratiche educative tradizionali sono invece centrate sull’*apprendimento alla conservazione*, scrive l’autore, finalizzato ad affrontare e trasmettere problemi e soluzioni già noti e ricorrenti, a consolidare sistemi di concettualizzazione, di azione e di relazione già esistenti. Questo tipo di apprendimento, da solo, non è più sufficiente di fronte alla pressione del cambiamento, va accompagnato, reso complementare e non certo sostituito da un altro tipo di apprendimento: l’*apprendimento evolutivo*.

Un apprendimento in cui le deviazioni vengono sostenute e amplificate, la curiosità viene sollecitata e si lavora sul nuovo, l’innovazione, l’inatteso, la provvisorietà, chiedendo, attraverso un lavoro collaborativo di rete, di anticipare e prefigurare possibili scenari di azione.

Questo dovrebbe permettere di affrontare il cambiamento e la complessità, di modificare i punti di vista consolidati e, grazie all’aumento delle possibilità di scelta, di modificare le modalità di azione. Ciò significa sviluppare la capacità di stare nel cambiamento con capacità proattiva, una competenza che Fornasa (2010)<sup>8</sup> definiva *co-evolutiva*.

## La nostra proposta didattica

Da queste e altre numerose sollecitazioni prende spunto la nostra costante tensione a condurre un’analisi disciplinare coerente con le nuove epistemologie e a individuare, senza rincorrere mode e slogan, le modalità didattiche più funzionali anche attraverso la rivisitazione di metodologie e approcci preesistenti, ricollocandoli e riqualificandoli all’interno dello sfondo epistemico costruttivista che ne valorizza ulteriormente l’uso e ne costituisce una nuova legittimazione. Per citare solo i principali riferimenti metodologici:

- l’attivismo pedagogico, l’apprendimento attraverso l’esperienza (Dewey)
- l’apprendimento per la padronanza (Bloom, Block, Anderson)
- la didattica laboratoriale (Bruner)

<sup>7</sup> BANATHY, B., *Le caratteristiche e l’acquisizione di una competenza evolutiva*. In CERUTI M. & LAZLO E. (a cura di), *Physis: abitare la terra*, Milano, Feltrinelli, 1988.

<sup>8</sup> FORNASA, W. e VADALÀ, G., *Dissipazioni educative ed ecologia della mente. Disabilità e competenza co-evolutiva*, in *Riflessioni sistemiche*, 2010, n. 2, pp. 171-178. Walter Fornasa è stato Coordinatore del Comitato scientifico OPPI dal marzo 2007 al marzo 2011.

- la classe come comunità (Freinet)
- l'apprendimento collaborativo (Dewey, Lewin...)
- la critica all'enciclopedismo e la formazione di "teste ben fatte" (Morin)
- la didattica metacognitiva (Flavell, Brown)
- l'apprendimento significativo e la necessaria motivazione (Ausubel)
- il ruolo delle TIC e l'*e-learning*<sup>9</sup>.

Questa attenzione alla didattica non deve far pensare ad una concezione tecnica e ingegneristica dell'insegnare che, invece, non è solo conoscere e applicare una serie di pratiche acquisite, ma è sapere-in-pratica-come-fare, è utilizzo di conoscenza a fini pratici (e quindi competenza). Ciò significa prevedere, decidere, progettare, realizzare attività ad alto grado di complessità, dagli elevati margini di aleatorietà, riguardanti aspetti socialmente rilevanti e di alte dimensioni culturali (Laneve 2009)<sup>10</sup>.

Un'azione, quella dell'insegnare, in cui la relazione ha un'importanza centrale, tanto che «chi educa dovrebbe essere il più possibile evoluto e maturo dal punto di vista emotivo-affettivo» (Blandino 2008, p. 33)<sup>11</sup>.

### L'insegnante nella complessità

Questa proposta di identità professionale si rivolge, in questo momento, ad una categoria composta da insegnanti stanchi, sfiancati da quindici anni di riforme annunciate, da blocchi stipendiali e slittamenti dell'età pensionabile e da un oggettivo aumento dei carichi di lavoro in termini di impegni orari e numerosità delle classi. Docenti preoccupati, incerti sul da farsi di fronte a una normativa resa spesso contraddittoria dallo stratificarsi di indicazioni e di scelte nate all'interno di differenti prospettive. Una situazione confusa dove l'insegnante si sente esposto e impotente di fronte al complessificarsi delle caratteristiche degli studenti e della richiesta sociale.

È evidente il rischio della demotivazione o di un ritorno al passato nella vana speranza di trovare soluzioni semplici a problemi complessi. Un rischio che, malgrado tutto, viene contenuto dalla forte motivazione che comunque caratterizza la categoria e che viene evidenziata da diverse ricerche (Cavalli e Argentin 2010)<sup>12</sup>; una risorsa importante, ma spesso sprecata dalla miopia burocratica che caratterizza molte azioni del Ministero.

In questo contesto, rimane irrisolto il problema della collocazione professionale dell'insegnante, che rimane in quel limbo indefinito di semi-professionista (Etzioni 1969)<sup>13</sup> che ha sempre fatto oscillare la sua identità tra la dimen-

<sup>9</sup> Per approfondire le nostre proposte didattiche si veda anche CARLETTI, A. e VARANI A. (a cura di), *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*, Trento, Erickson, 2007.

<sup>10</sup> LANEVE C., *Scrittura e pratica educativa*, Trento, Erickson, 2009.

<sup>11</sup> BLANDINO G., *Quando insegnare non è più un piacere*, Milano, Cortina, 2008.

<sup>12</sup> CAVALLI A. e ARGENTIN G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Bologna, Il Mulino, 2010.

<sup>13</sup> ETZIONI A. (ed.), *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*, New York, Free Press, 1969.

sione di impiegato (oggi in ulteriore fase di proletarizzazione) e quella di libero professionista, bloccandone di fatto qualsiasi iniziativa autonoma. La legge 107, la “buona scuola”, cambia questa identità? E in che direzione? Sono domande aperte che al momento non hanno risposta.

In questo quadro confuso, aumenta, come si diceva, la complessità del lavoro dell’insegnante, che si trova ad affrontare «situazioni complicate, delicate e difficili in cui non è evidente una semplice strada giusta. [...] Chi si trova di fronte a queste scelte vive quindi spesso una condizione di ambivalenza e dubbio: ho scelto, ma non so se ho fatto la scelta giusta» (Mattioli 2009, p. 18)<sup>14</sup>.

Una situazione di dubbio che alimenta un *negoziato etico permanente* (Damiano 2007)<sup>15</sup> tra le sue convinzioni etiche, i suoi riferimenti valoriali e i messaggi e le attese degli altri attori in gioco: le indicazioni ministeriali, le pressioni locali, le relazioni con i colleghi, le richieste delle famiglie e degli studenti.

### L’insegnante etico

Una possibile risposta può essere cercata nell’etica della responsabilità, come presa in carico dell’incertezza e come impegno a render conto delle scelte compiute. Una responsabilità che si esprime nella sollecitudine verso i bisogni del soggetto in formazione che non si conclude in soluzioni prestabilite, ma si apre alla ricerca delle diverse vie percorribili in base alla situazione (ibid.).

Ciò presuppone un insegnante non solo competente professionalmente, ma anche responsabile delle sue azioni, autonomo nelle scelte, capace di progettare e improvvisare, riflessivo sulle sue azioni e motivazioni, ricercatore nella pratica didattica e disposto al confronto professionale.

In altri termini, riprendendo Bion, potremmo riferirci a quella “*capacità negativa*” di permanere nelle incertezze, nei dubbi, di sopravvivere all’interno delle sfide e delle opportunità fino a ieri impensabili della nostra società del rischio (Varchetta 2007)<sup>16</sup>.

### Quale formazione

Molti dei percorsi formativi rivolti agli insegnanti, in particolare quelli organizzati per personale in servizio, sono connotati da una serie significativa di limiti:

- una formazione *prescrittiva e normativa*, basata sulle indicazioni di pedagogisti, psicologi e istituzioni che danno la “linea” agli insegnanti;
- una concezione sostanzialmente positivista che pretende rapporti meccanici di causa-effetto fra insegnamento e apprendimento, quindi fra formazione e azione professionale;
- un inevitabile scarto tra “pratiche ideali” e “pratiche reali” con un costante confronto tra indicazioni, norme e leggi e comportamenti di fatto.

<sup>14</sup> MATTIOLI A., *Il mestiere di insegnare. Diversi modi di interpretare la professione dell’insegnante nella scuola superiore*, Milano, Franco Angeli, 2009.

<sup>15</sup> DAMIANO E., *L’insegnante etico. Saggio sull’insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella, 2007.

<sup>16</sup> VARCHETTA G., *L’ambiguità organizzativa*, Libri di Ariete, Guerini e Associati, Milano, 2007.

Una formazione basata sostanzialmente sul modello del deficit che vede gli insegnanti come «destinatari riottosi dei risultati della ricerca educativa e di conseguenza responsabili della crisi della scuola» (Damiano 2013, p. 18)<sup>17</sup>.

L'approccio formativo di OPPI parte invece dal presupposto di un insegnante "agente epistemico" cioè produttore di conoscenza. Una conoscenza pratica in azione che tiene conto del qui e ora, dei limiti e delle risorse del contesto e che si manifesta nella inevitabile riflessione-in-azione svolta dall'insegnante nel dare risposte "in tempo reale" a sollecitazioni spesso confuse e contraddittorie; risposte basate su una immediata lettura della situazione e una capacità di prevedere e gestire dinamiche anche senza una consapevole intenzionalità.

Occorre allora far emergere e valorizzare questa "conoscenza tacita" (Polanyi 1979)<sup>18</sup> mediante pratiche di "riflessione sull'azione" attraverso le quali attivare un'analisi retrospettiva dell'azione e dei suoi risultati e una riformulazione delle proprie pratiche professionali alla luce di teorie e prospettive culturali.

Questo può rendere visibili i criteri teorico-pratici, il processo cognitivo e le dimensioni valoriali attraverso cui l'insegnante esprime una teoria della conoscenza, manipola creativamente teorie pedagogiche e didattiche e opera una "trasposizione didattica", che non è trasmissione, ma ricodifica di un sapere disciplinare (Damiano 2007)<sup>19</sup> attraverso il passaggio dal sapere sapiente, al sapere insegnabile, al sapere insegnato (Chevallard 1991)<sup>20</sup>.

La formazione deve fare propria la dimensione più ampia dello "sviluppo professionale" (Charlier 2004)<sup>21</sup>, concetto che prende in considerazione la "persona" nella sua integrità e complessità, che si sviluppa attraverso l'interazione con la dinamicità dell'ambiente. Sviluppo personale e professionale si intrecciano in una costante ridefinizione dell'identità professionale.

Il formatore accompagna l'insegnante a sviluppare un suo pensiero teorico-pratico e identitario e lo aiuta ad analizzare le situazioni di insegnamento, formalizzare il sapere pratico esplicitato, integrare le innovazioni nella pratica, individuare soluzioni possibili e sviluppare la sua professionalità/identità.

La formazione diventa quindi un ininterrotto processo di manutenzione di un'identità in continua evoluzione con l'ambiente.

Un compito che non può che essere affrontato attraverso una interazione complementare e sinergica tra Scuole, Università e Enti di formazione/Associazioni professionali, ciascuno con le sue specificità, i suoi ambiti e i suoi spazi peculiari<sup>22</sup>.

<sup>17</sup> DAMIANO E., *La mediazione didattica*, Milano, Franco Angeli, 2013.

<sup>18</sup> POLANYI M., *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando, 1979.

<sup>19</sup> DAMIANO E., *Il sapere dell'insegnare*, Milano, Franco Angeli, 2007.

<sup>20</sup> CHEVALLARD, Y., *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1991.

<sup>21</sup> CHARLIER E. e DEJEAN K., *Développement professionnel de responsables de formation, un dispositif, "Les dossiers de l'éducation"*, n.11/2004, pp. 119-126.

<sup>22</sup> Si veda anche, in tal senso, COLOMBO M. e VARANI A., *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Bergamo, Junior, 2008.

## Il nostro modello formativo

È a partire dalle considerazioni fin qui espresse che nascono e si strutturano le nostre modalità formative, caratterizzate da alcuni snodi caratteristici<sup>23</sup>.

- La “raccolta delle aspettative”, il “contratto formativo” e la condivisione del “documento di base”. Attraverso l’espressione delle loro attese e l’eventuale discussione della proposta, i corsisti sono stimolati ad assumere fin dall’inizio del corso il ruolo di soggetti attivi, portatori di bisogni, consapevoli delle proprie motivazioni; ciò facilita l’assunzione di corresponsabilità dell’andamento dell’intero processo formativo, condizione essenziale per ogni forma di apprendimento. In questa fase assume particolare importanza quello che noi chiamiamo il “documento di base”, uno strumento di lavoro che permette di strutturare il momento del contratto iniziale, ma diventa anche punto di riferimento per il gruppo di lavoro in eventuali successive situazioni di crisi o di conflitto; strumento di verifica consegnato ai corsisti perché possano tenere sotto controllo l’operato dell’equipe e la coerenza del suo agire; codice di lettura che corsisti possono imparare a utilizzare per dare significato alla loro esperienza e per risalire dall’esperienza all’ipotesi pedagogica che l’aveva ispirata.
- I “gruppi di lavoro” che, rispetto ad altri modelli formativi, sono rigorosamente incentrati su un “compito” e su una “produzione”. In questo modo il regolatore dell’attività del gruppo si sposta dalla “autorità” del formatore al compito stesso, l’esito di questa ricerca socializzata è verificabile attraverso una produzione comunicabile finalizzata alla condivisione con destinatari esterni al gruppo.
- L’«intergruppo» come momento di socializzazione delle ricerche dei gruppi, di riflessione collettiva sull’esperienza e di sistematizzazione degli apprendimenti emersi. Il moderatore di intergruppo svolge il ruolo di garante del clima a-valutativo e non giudicante che deve caratterizzare questa fase. Dove possibile, possono essere proposti anche momenti di riflessività individuale.
- Non possono mancare momenti di *informazione*: la presentazione di teorie pedagogiche, nuove epistemologie dell’apprendimento e metodologie didattiche, integrate in modo complementare alle attività di ricerca di gruppo, evita il rischio che pratiche riflessive svolte tra pari possano trasformarsi «in un circolo vizioso, ristretto e autoreferenziale, il cui risultato è spesso di trovare convalidati gli schemi (e i preconcetti) già posseduti, senza andare oltre» (Calvani 2012, p. 14)<sup>24</sup>, attivando invece significativi salti di consapevolezza.

All’interno di questo dispositivo pedagogico possiamo schematicamente visualizzare (vedi figura) due assi strettamente interagenti: uno che agisce più direttamente sulla dimensione professionale, attraverso teorie e metodi che possano mettere in discussione e modificare schemi cognitivi consolidati; l’altro che, agendo maggiormente su processi riflessivi, va a interrogare ataggia-

<sup>23</sup> Un approfondimento di questo tema si trova nell’articolo di L. Gilberti, pp. 25-32.

<sup>24</sup> CALVANI A., *Per un’istruzione evidence based*, Trento, Erickson, 2012.



menti e valori di fondo portando a un nuovo equilibrio identitario. Entrambi gli approcci sono finalizzati a sviluppare consapevolezza, responsabilità e autorevolezza professionale attraverso processi di *"pragmatizzazione"* (azione di adattamento delle teorie alla pratica mediante costanti correzioni di traiettoria che re-inventano di fatto le teorie stesse) e di *"epistemizzazione"* (trasformazione della conoscenza pratica in teorie didattiche mediante processi riflessivi) (Magnoler 2012)<sup>25</sup>.

La competenza del formatore permette di intrecciare sinergicamente i due assi trovando il necessario equilibrio in base alle variabili del contesto in cui opera. La durata del percorso, la dimensione del gruppo, la presenza/distanza, il bisogno formativo vanno a definire le forme e le modalità degli elementi del modello e le loro relazioni quantitative, mantenendone però la struttura complessiva.



Le nuove dimensioni identitarie, costruite anche attraverso percorsi di sviluppo professionale di questo tipo, possono portare i docenti a fare quella scelta presentata da Schön<sup>26</sup> con la metafora della palude: nel loro lavoro, i professionisti che operano in situazioni di complessità e incertezza, come gli insegnanti, possono decidere di stare sul terreno solido, sicuro, affrontando problemi risolvibili mediante teorie o prassi consolidate. Viceversa, possono decidere di mettersi su un terreno scivoloso e instabile, la palude appunto, affrontando anche situazioni e problemi disordinati, indeterminati, resistenti a soluzioni tecniche, ma sempre più presenti nelle nostre scuole.

I problemi del primo tipo sono tendenzialmente poco importanti, quelli del secondo sono di grande interesse sociale e umano.

<sup>25</sup> MAGNOLER P., *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2012.

<sup>26</sup> SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.