

OPPIinformazioni, 101 (2007)

Mario Reguzzoni S.I.

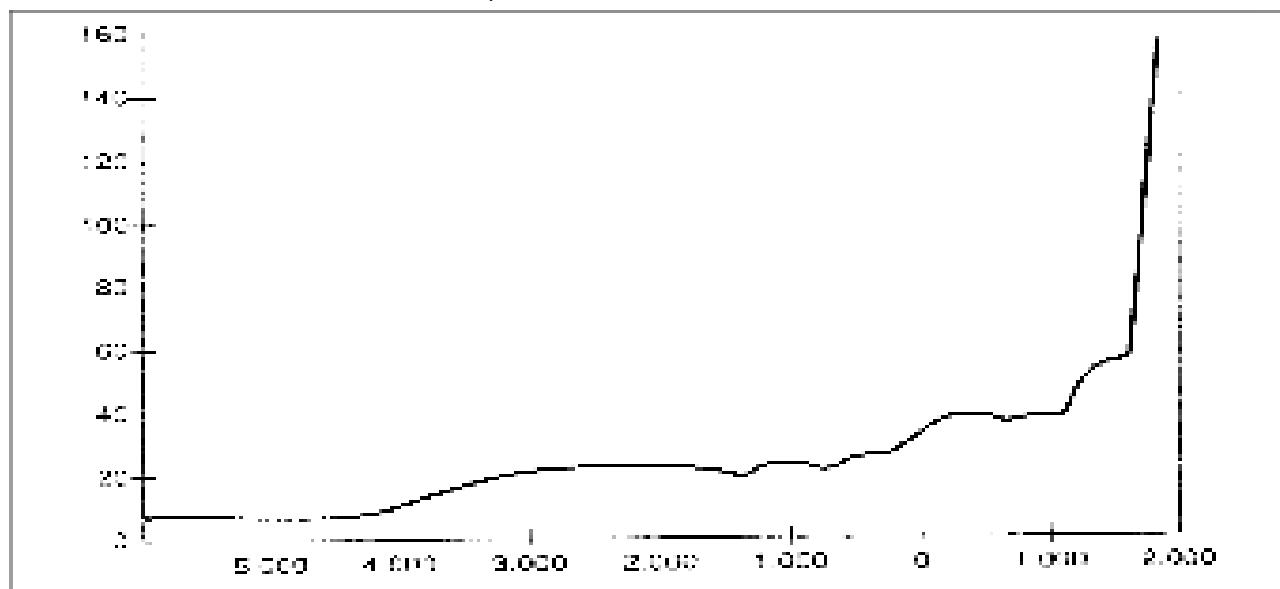
Progresso tecnologico e professione docente

Pubblichiamo nuovamente, con opportune note di aggiornamento, un nostro contributo, le cui origini risalgono al 1978¹, perché ci sembra che quanto sia stato allora proposto conservi la sua attualità. Ci proponiamo di descrivere, in una prima parte, il mutamento sociale come effetto del progresso tecnologico, facendo riferimento a un determinato modello di lettura; in una seconda parte vedremo alcune conseguenze che tale mutamento comporta per quanto concerne la professionalità docente; in conclusione faremo alcune osservazioni concerenti la formazione del personale insegnante.

1. Progresso tecnologico e mutamento sociale

Per descrivere in forma intuitiva il modo in cui il progresso tecnologico si è andato realizzando, è possibile compilare una tabella di valori dei sistemi tecnici, degli utensili e delle macchine di maggiore importanza e così costruire una curva del «punteggio delle invenzioni» che descrive l'aumento progressivo del numero e dell'importanza dei diversi utensili e delle macchine fondamentali a disposizione dell'uomo² (Graf. 1).

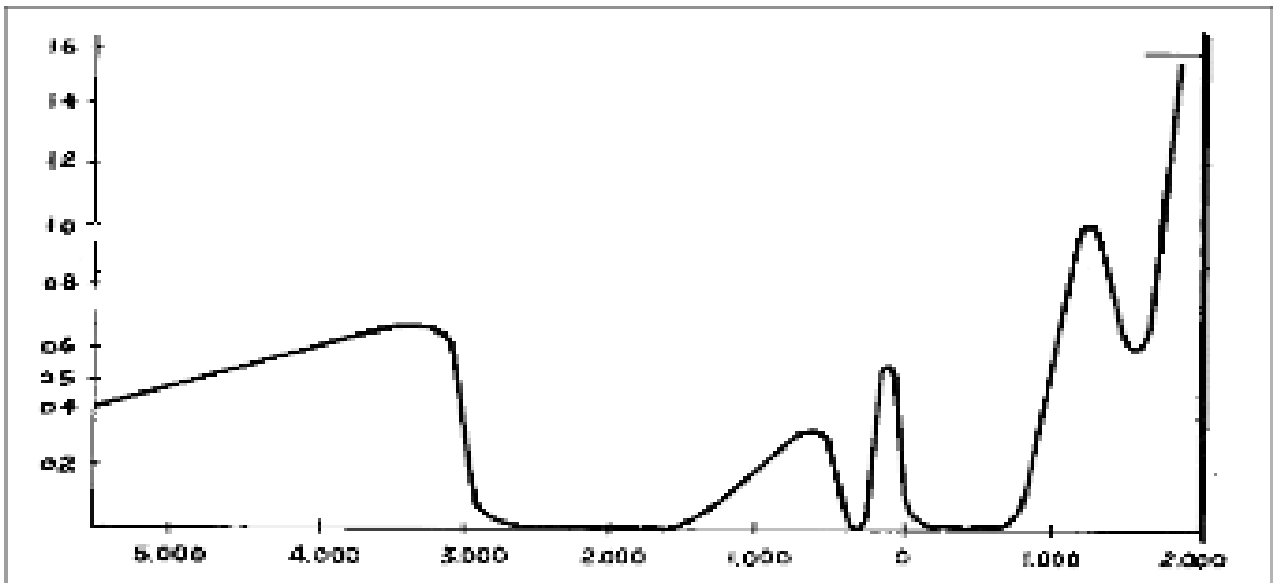
GRAF. 1 - L'attrezzatura tecnica nelle varie epoche



¹ Cfr. REGUZZONI M., «Progresso tecnologico e riforma delle istituzioni scolastiche», in *Aggiornamenti Sociali*, XXII, n. 12, dicembre 1978, pp. 725-732, e L. PUSCI (a cura di), *I giovani in Europa. Qualità della scuola, qualità della vita*, Tecnodid, Napoli 1988, 82-104.

² Cfr. LILLEY S., *Storia della Tecnica*, Einaudi, Torino 1951, 308-359. L'elenco è stato tratto da una lista di circa 2000 date della storia della tecnica. Esso contiene soltanto le invenzioni fondamentali. Il relativo punteggio è stato fissato assegnando un punto alla invenzione fondamentale che riguarda un ampio settore dell'industria; mezzo punto all'invenzione fondamentale che riguarda una sola industria. Corrispondentemente alle invenzioni di minore importanza sono stati valori più bassi. L'elenco è stato limitato alla corrente principale delle civiltà, dall'Egitto e dalla Mesopotamia prima e durante la civiltà del bronzo, attraverso la Grecia e, più tardi, l'Europa nell'età del ferro, fino all'odierna civiltà mondiale. Le invenzioni che si ebbero altrove, per esempio in Cina prima dei collegamenti diretti con l'Occidente, non hanno punteggio. La classifica è basata sull'assegnazione di cinque punti complessivamente al periodo precedente l'invenzione dell'agricoltura. La cifra è arbitraria, ma è stata così fissata giudicando che le invenzioni che accompagnarono e seguirono immediatamente quella dell'agricoltura (cioè la zappa, la roncola, ecc.), ma che precedettero quella della fusione dei metalli, vennero quasi a raddoppiare l'attrezzatura meccanica dell'uomo.

GRAF. 2 - Ritmo relativo delle invenzioni

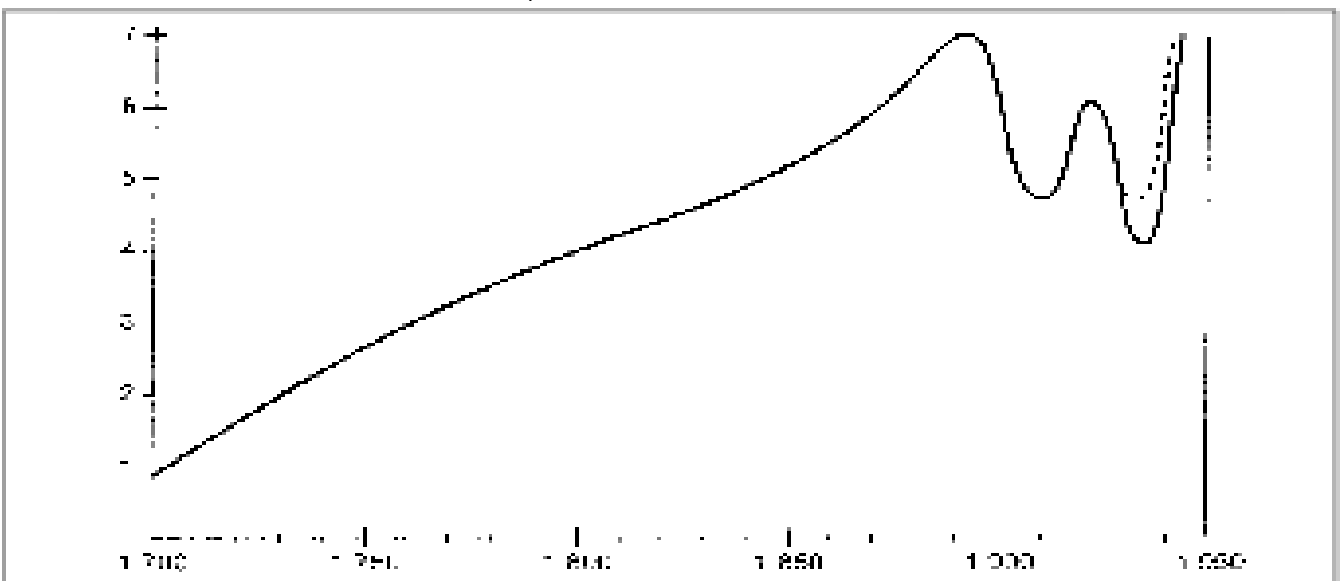


L'altezza della curva a ciascuna data esprime l'ampiezza del patrimonio meccanico disponibile a quella data. Si tratta di un diagramma che, se non può dare una esatta rappresentazione della realtà poiché i metodi impiegati nella sua costruzione sono soggetti a varie specie di errori, tuttavia esprime in modo soddisfacente le caratteristiche generali del progresso tecnologico e, in prima approssimazione, induce a ritenere che il ritmo delle invenzioni cresca con le risorse accumulate, cioè con la somma delle precedenti invenzioni.

Tale crescita non risulta però costante, bensì soggetta a variazioni che, a loro volta, possono essere misurate e descritte mediante una curva che esprime appunto il ritmo delle invenzioni (Graf. 2, dove l'altezza della curva a ciascuna data rappresenta l'incremento medio annuo dell'attrezzatura tecnica dell'uomo). La curva è caratterizzata da un lungo periodo iniziale di rapido progresso e da periodi di progresso assai lento o addirittura di stagnazione; solo dopo l'anno 1000 della nostra era, cioè dopo 4000 anni, il ritmo del progresso supera quello delle comunità primitive; verso il 1700 le invenzioni riprendono a crescere così rapidamente che la curva sembra verticale.

Espressa però in scala diversa (Graf. 3), essa mostra un rallentamento dopo il 1900, fino alla ripresa degli anni '50. Si tratta dell'ultima parte della curva descritta nel grafico precedente, ma disegnata su scala più grande. In questo grafico la curva continua non considera le invenzioni fatte e applicate in URSS; la curva tratteggiata si riferisce a tutte le invenzioni, incluse quelle dell'URSS.

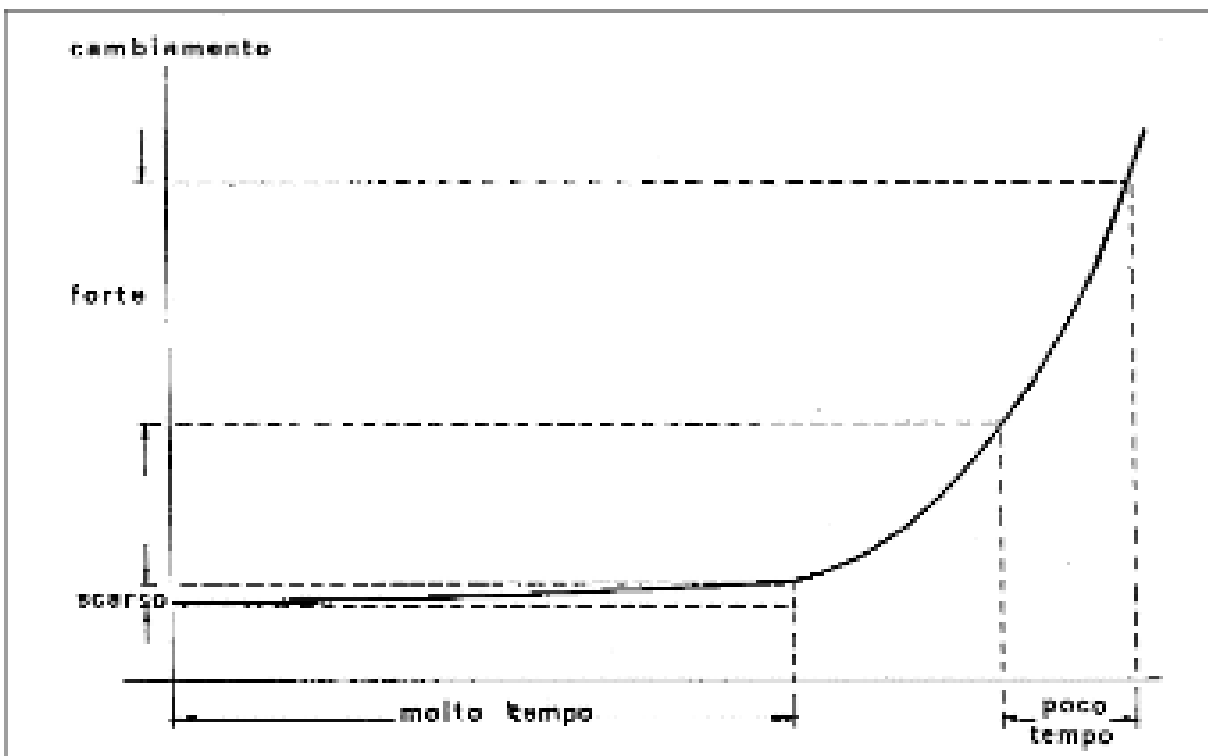
GRAF. 3 - Ritmo relativo delle invenzioni nei tempi moderni



Non fa parte del nostro intento interpretare le variazioni di ritmo e mostrare come esse siano collegate con periodi di crisi del sistema sociale in cui le invenzioni sono collocate. A noi basta l'aver fatto riferimento a questi dati ricavati dalla storia della tecnica per sentirci autorizzati a costruire un modello di interpretazione del progresso tecnologico che ci permette di interpretare più correttamente il mutamento sociale (Graf. 4).

Indicando in verticale il cambiamento sociale e in orizzontale il tempo, si vede facilmente come, con l'accelerazione dello sviluppo, basti poco tempo per registrare un grande cambiamento nei comportamenti che caratterizzano la vita sociale. Ammettendo che, con l'accumularsi della strumentazione tecnica, l'uomo tenda a modificare di conseguenza i suoi comportamenti (l'uomo moderno non si comporta come l'uomo della pietra), possiamo constatare che, fino a quando la curva è orizzontale, non si verifica nessun cambiamento nei comportamenti: nel corso di una vita le cose non cambiano e ciascuno lascia il mondo come lo ha trovato nascendo.

GRAF. 4 - Correlazione tra progresso tecnologico e cambiamento sociale



L'apprendimento sociale è essenzialmente un conformarsi ai comportamenti e alle conoscenze della generazione precedente poiché non interviene nessun elemento di novità. Ma quando la curva incomincia a salire rapidamente, allora basta meno del periodo di una vita per rendersi conto che le cose cambiano e che l'apprendimento a vivere nella società non può essere più un conformarsi ai comportamenti dei predecessori, bensì un adattarsi al nuovo che viene.

E quanto più celere è il progresso tecnologico, non solo tanto maggiori sono i cambiamenti, ma tanto più rapidamente essi intervengono così che viene a mancare la possibilità di adattarsi o, per lo meno, di riflettere adeguatamente su quanto avviene in modo da fare delle scelte corrette circa i comportamenti da rifiutare e quelli da assumere.

Conseguentemente, la scuola, che prima poteva essere una istituzione che si limitava a trasmettere le conoscenze acquisite poiché non ve ne erano di nuove, ora deve invece insegnare sia ad adattarsi al cambiamento sia a prevedere il nuovo.

Per quanto riguarda infatti la trasmissione delle conoscenze, lo stesso progresso tecnico ha procurato mezzi nuovi di trasmissione (stampa a grande diffusione, televisione, internet, viaggi e soggiorni in Paesi diversi dal proprio, ecc.) e la scuola deve piuttosto verificare che le conoscenze essenziali siano tutte acquisite e solo nel caso che non lo fossero dovrà preoccuparsi di farle acquisire. In altre parole, la scuola tende a diventare la sede della riflessione critica sull'azione svolta dalle altre «agenzie» di educazione.

Questa prima conseguenza ci dice che la scuola e l'apprendimento scolastico hanno cambiato natura; ma non è la sola.

La curva del progresso tecnologico ci permette di «leggere» anche come l'istituzione scolastica sia sempre più inadeguata rispetto ai bisogni che deve soddisfare. Nella misura in cui il progresso tecnologico stimola gli uomini a modificare i propri comportamenti, possiamo ritenere che anche le istituzioni assumono lo stesso andamento evolutivo così da poter dire che la curva delle istituzioni tende a identificarsi con la curva del progresso tecnologico.

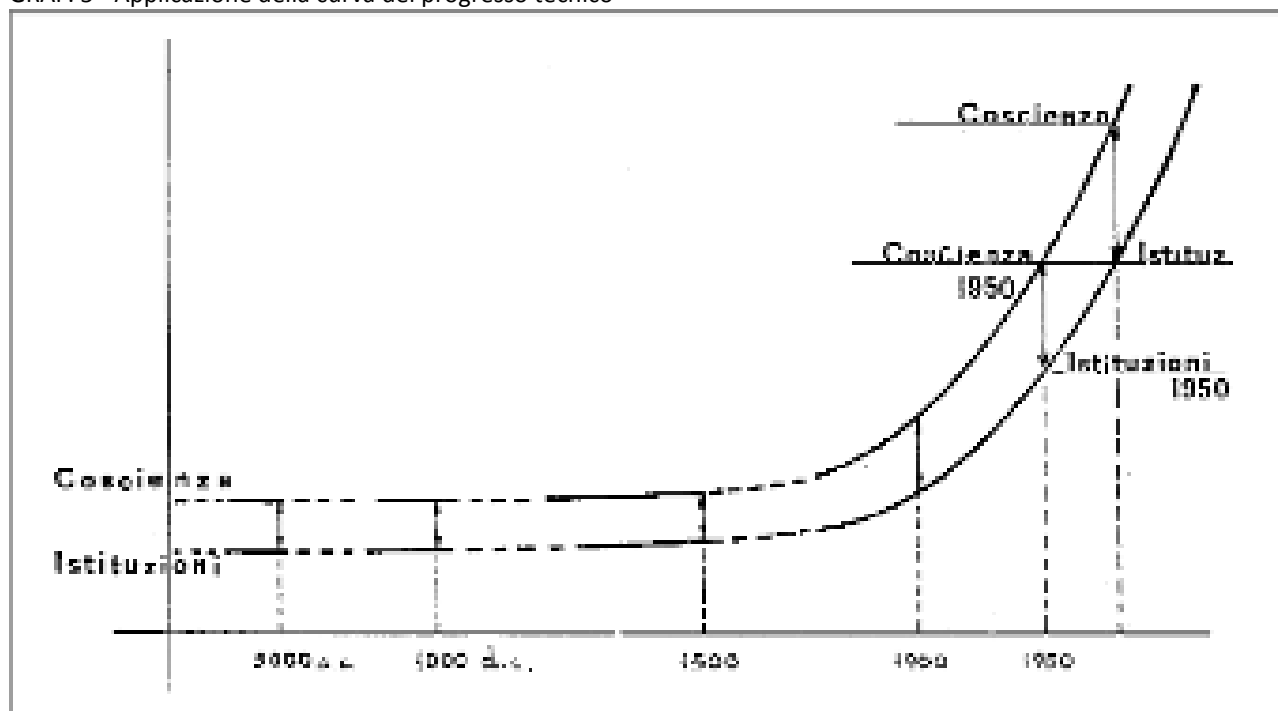
Quell'istituzione, ad esempio, che è il Codice di circolazione stradale si modifica di conseguenza quando dalla circolazione con carrozze a cavalli si passa alla circolazione con carrozze a motore.

Si tratta di una extrapolazione estensibile a tutte le istituzioni poiché tutte sono, di fatto, condizionate dalla strumentazione tecnica di cui l'uomo dispone per organizzare la vita. Le istituzioni infatti non sono altro che modelli consolidati di organizzazione dei comportamenti e questi tendono a variare col variare degli utensili e delle macchine disponibili.

Tuttavia bisogna riconoscere che sia i sistemi tecnici sia le istituzioni corrispondenti non sono altro che «proiezioni» della coscienza dell'uomo che prima concepisce in sé e poi crea al di fuori di sé le modificazioni della natura e degli strumenti necessari perché questa stessa natura sia trasformata in cultura. Conseguentemente possiamo ritenere che anche lo sviluppo della coscienza collettiva avvenga secondo lo stesso andamento della curva del progresso tecnologico.

La creazione del sistema tecnico di azione sulla natura e l'operazione di consolidamento dei comportamenti in istituzioni, che propriamente definisce il mutamento sociale, per quanto opera dell'uomo, non possono esprimere in maniera perfetta la sua intuizione creatrice e possiamo quindi descrivere l'evoluzione della coscienza umana con una curva che ha sì lo stesso andamento di quello del progresso tecnologico, ma che è situata leggermente al di sopra di quest'ultima (Graf. 5). La distanza tra le due curve esprime l'inadeguatezza delle istituzioni in rapporto all'evoluzione della coscienza e dei bisogni espressi dalla medesima coscienza.

GRAF. 5 - Applicazione della curva del progresso tecnico



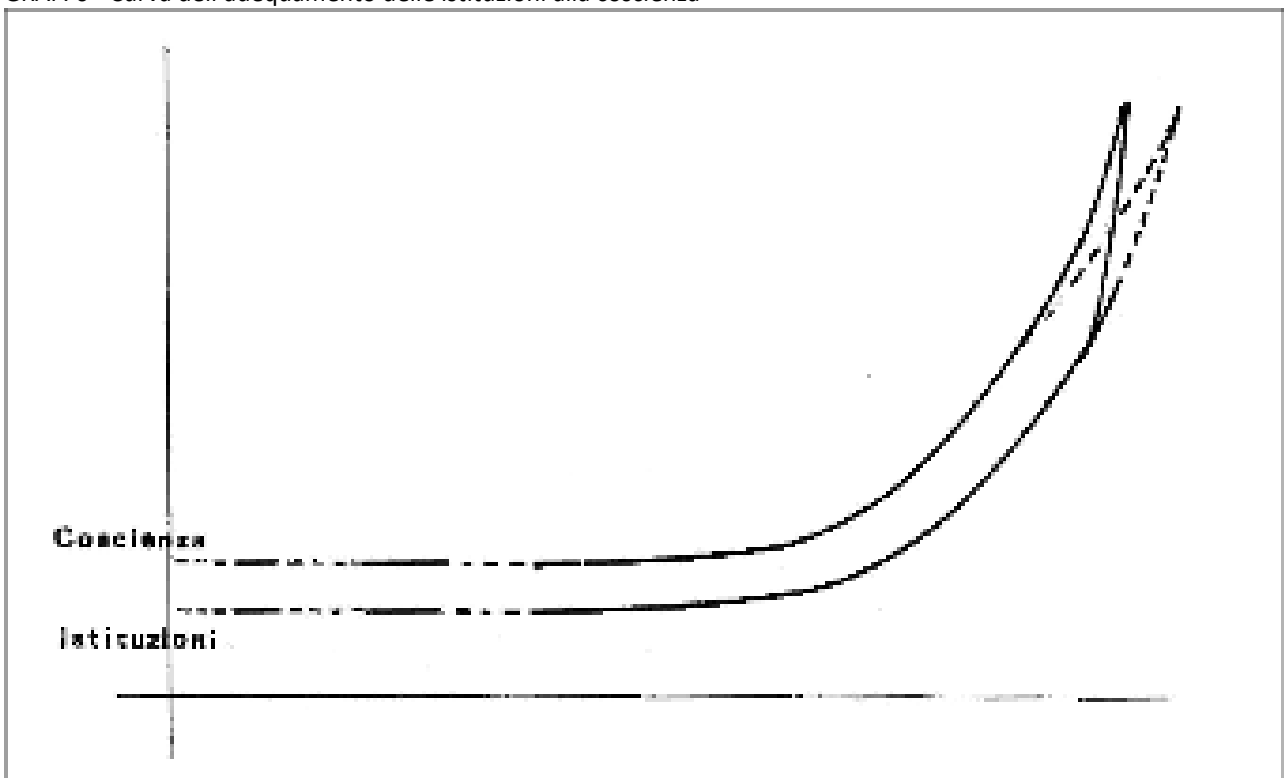
Il ritardo delle istituzioni sulla coscienza aumenta con l'accelerazione dello sviluppo: le istituzioni del 2010 corrispondono ai bisogni manifestati dalla coscienza 60 anni prima. È facile constatare che fino a quando la curva resta orizzontale, tale distanza rimane costante. L'inadeguatezza c'è, ma è conosciuta; anzi, le conseguenze sono consolidate dall'esperienza e le disfunzioni esistenti tra le istituzioni e i bisogni espressi dalla coscienza non soltanto sono prevedibili, ma si sa che ci sono sempre state; gli effetti che tale inadeguatezza produce sui comportamenti sono noti e fanno oggetto dei contenuti del sistema di educazione unitamente alle conoscenze (costanti) che l'istituzione scuola trasmette.

Ma, quando la curva incomincia a salire e da una società statica si passa a una società dinamica, la distanza tra le due curve aumenta e l'inadeguatezza delle istituzioni in rapporto alla coscienza tende a crescere. È bensì vero che il ritmo delle invenzioni potrà affievolirsi, come è avvenuto in passato (se ne veda una illustrazione schematica nei Graff. 2 e 3), ma la curva del progresso tecnologico non riprenderà un andamento orizzontale se non quando verranno a mancare le fonti di energia necessarie per permettere l'introduzione e la diffusione in tutti i Paesi della strumentazione tecnica disponibile e quindi la creazione di un ulteriore progresso causato dagli scambi di prodotti e di conoscenze che tale diffusione renderà possibile.

In ogni caso, il fenomeno appare evidente nella nostra epoca e spiega gran parte delle disfunzioni che si constatano nell'istituzione scuola. Le istituzioni seguono i comportamenti, sono anzi comportamenti consolidati, e impiegano perciò un certo tempo a definirsi in modo da adeguarsi ai bisogni. Ma siccome questi, sotto la pressione del progresso tecnico, mutano troppo rapidamente le nuove istituzioni non fanno a tempo a costruirsi né le vecchie ad adattarsi e in tal modo il sistema delle istituzioni resta sempre più in ritardo rispetto all'evoluzione della coscienza e dei bisogni che essa esprime.

Il ritardo delle istituzioni sulla coscienza potrà essere colmato non già costringendo l'uomo ad adeguarsi alle istituzioni, ma portando le istituzioni ad adeguarsi il più possibile alla coscienza; il che sarà possibile solo con un supplemento di «democraticità» nelle istituzioni stesse, cioè facendo di esse sempre più l'espressione della coscienza collettiva e sempre meno una razionalizzazione di comportamenti imposta con la logica del più forte o del compromesso (Graf. 6).

GRAF. 6 - Curva dell'adeguamento delle istituzioni alla coscienza



Nel caso dell'istituzione scuola, l'adeguamento avverrà non costringendo gli alunni ad adeguarsi ai programmi, ma creando strutture scolastiche flessibili, in grado cioè di rispondere ai bisogni di cambiamento degli alunni. Dovrà trattarsi, in altre parole, di strutture fondate essenzialmente sulla competenza professionale dei docenti e la cui gestione sia affidata all'intero corpo sociale – comunità familiare, comunità (ente) locale, comunità statale, comunità professionale, comunità ideologica – coinvolto nel processo di educazione.

2. Mutamento sociale e pedagogia «pragmatica»

Per orientare le nostre riflessioni sulle conseguenze che derivano da tale lettura della realtà, facciamo riferimento al modello a tre livelli proposto da S. Marklund³ e da noi reinterpretato secondo le tre dimensioni che caratterizzano ogni sistema scolastico (Graf. 7).

La riforma delle strutture, che è affidata quasi interamente ai politici, si rivela in tutti i Paesi molto difficile. I provvedimenti legislativi richiesti dal mutamento sociale suppongono in effetti un consenso che, in una società pluralistica, è difficile da realizzare a causa delle diverse possibili interpretazioni che si possono dare nei confronti dei bisogni della coscienza. Quando poi tale consenso fosse realizzato, rimarrà sempre da condurre una azione sugli insegnanti perchè adeguino i metodi alle nuove strutture, dal momento che, perchè una riforma si attui, è necessario che avvenga in tutte e tre le dimensioni del sistema.

³ Cfr. MARKLUND S., «Le rôle des enseignants en matière d'enseignement en Suede», in L'enseignant face à l'innovation, volume I, Rapport Général, OCDE, Paris 1974.

Il cambiamento dei metodi dipende dalla competenza professionale degli insegnanti, ma questa, se non esiste già in grado sufficientemente elevato, non potrà essere acquisita in breve tempo. Intanto, però, i bisogni della coscienza giovanile saranno stati espressi in modo diverso e il ritardo dell'istituzione scuola non farà che aumentare.

Conseguentemente, la riforma dei sistemi di formazione scolastica, che deve tendere a creare una istituzione scuola che sia il più possibile espressione immediata della coscienza, avverrà non per mezzo di una continua modifica delle strutture a opera del Legislatore, bensì attraverso un corpo docente sufficientemente professionalizzato da essere in grado di agire sui metodi in modo da operare un continuo adeguamento dei contenuti, indipendentemente dalle strutture esistenti. Queste verranno modificate di conseguenza sulla base delle indicazioni che saranno andate via via emergendo.

Le nuove strutture, cioè, non saranno il risultato di un compromesso politico, ma l'effetto di bisogni espressi dalla coscienza giovanile, interpretati in base a esigenze di natura pedagogica. In altre parole, la realizzazione del progetto di formazione non avverrà in virtù di una struttura imposta dal Legislatore, bensì in base a un «contratto» tra coloro che entrano nel processo di formazione come «apprendisti» e i «professionisti» dell'educazione che si propongono di aiutare i soggetti del processo stesso (società globale e singole persone) a pervenire a quella maturità culturale che è

loro diritto e dovere perseguire.

In una società statica, era possibile che un gruppo, portatore di una determinata ideologia, riuscisse a imporsi per un periodo sufficientemente lungo per garantire alle istituzioni il tempo necessario per consolidarsi. In una società dinamica, invece, in cui i valori non fanno in tempo ad affermarsi, occorre definire un processo di formazione in cui prevalga non tanto la trasmissione di determinati valori, quanto una competenza metodologica che renda idonei a fare scelte tra i valori presenti, cioè a distinguere quelli senza i quali non è possibile la convivenza umana da quelli che sono

Strutture	Contenuti	Metodi
Responsabili	politici	
		Operatori scolastici

GRAF. 7 - Intervento degli agenti di innovazione sulle tre dimensioni del sistema scolastico

semplicemente effetto di «mode» o di «persuasori occulti» o anche strumenti per la conservazione di particolari privilegi.

In altri termini, una società in cambiamento ha bisogno di una pedagogia «pragmatica», cioè non di una tecnica per la selezione dei talenti più o meno conformi ai valori dominanti, bensì di una metodologia per la formazione del talento di ognuno al fine di creare, con l'apporto di tutti, una cultura comune che sia sempre nuova.

Dicendo pedagogia «pragmatica», non intendiamo sostenere una qualche forma di «pragmatismo», quasi si trattasse di apprendere solo «ciò che serve» e non «ciò che si deve». Vogliamo piuttosto designare un processo di sintesi tra i bisogni espressi o di cui occorre far prendere coscienza e la proposta di valori o la acquisizione di conoscenze idonee a soddisfare quei bisogni.

Non si tratta cioè di impartire una «formazione culturale» a chi è capace di riceverla in base alle qualità ereditate dai genitori o acquisite nell'ambiente sociale di appartenenza, bensì di una interazione tra due vettori in cui ciascuno rinuncia a qualche cosa

del suo orientamento perché il risultato sia la sintesi diversamente orientata, ma potenziata con l'apporto delle due componenti (Graf. 8).



GRAF. 8 - Schema della interazione di tipo pragmatico

Quanto maggiore è la competenza del docente, tanto maggiore sarà la lunghezza del vettore che rappresenta l'azione dell'insegnante e, conseguentemente, tanto più l'atto pedagogico si avvicinerà all'orientamento dell'educatore. Se definiamo i valori come «preferenze sottostanti presenti negli individui in seguito alla formazione della personalità in

una società determinata»⁴, si tratterà di costruire una pedagogia fondata non sulla trasmissione dei valori, ma sul dialogo tra portatori di valori.

Se, in seno a un dato gruppo, il processo di formazione partirà dalla necessità di agire in base alle urgenze poste dalla interazione tra gruppi e si svilupperà attraverso la ricerca di ciò che è di fatto possibile, l'attuazione del possibile avverrà mediante una scelta che adotta una soluzione a esclusione di altre, cioè in base alla decisione di chi e che cosa sacrificare per primo.

L'azione pedagogica in una società in cambiamento consiste essenzialmente in una operazione che si svolge nella realtà che cambia e non quindi in una rappresentazione dei dati della realtà come sono stati precedentemente appresi. Conseguentemente, l'azione del docente non sarà tanto indirizzata alla pura e semplice spiegazione della realtà, quanto verso la ricerca e l'operatività. Sarà l'apprendimento che dovrà essere programmato e non l'insegnamento, poiché quest'ultimo privilegia inevitabilmente una cultura di tipo «trasmissivo», mentre invece l'obiettivo dell'educazione in una società che cambia deve essere la partecipazione alla elaborazione della cultura.

L'innovazione educativa richiesta dal mutamento sociale non consiste tanto nel recepire i nuovi contenuti di determinate discipline o nell'apprendere nuove procedure di conoscenza, quanto nell'individuare nuovi problemi imparando a risolverli anche ricorrendo ai nuovi contenuti di quelle discipline, ma usandoli come mezzi e non assumendoli come valori.

Infine, nello sviluppo del processo di educazione, l'insegnante non si preoccuperà tanto di promuovere l'acquisizione delle abilitazioni che rafforzano l'accettazione della cultura dominante (come il leggere e l'ascoltare o il produrre e il comperare), quanto di fare acquisire la capacità di modificare la realtà, partecipando alla ideazione dei fini, alla determinazione dei mezzi e al controllo dei risultati. Per quest'ultimo aspetto, sarà importante apprendere i metodi di valutazione dei processi di formazione sia in termini di efficienza (confrontando i mezzi utilizzati con i risultati conseguiti) sia in termini di efficacia (comparando i risultati ottenuti con gli obiettivi perseguiti).

3. Conclusione: la formazione del personale docente

Le nuove condizioni create dal mutamento sociale ci hanno portato a riconsiderare il modello di Marklund per introdurvi una quarta dimensione: quella delle relazioni che non sono più da considerare come comportamenti impliciti a livello dei metodi, ma vanno individuate come sistema a sé stante emergente dalla autonomia dell'istituto⁵.

GRAF. 9 - Dimensioni del sistema formazione in situazione di autonomia di istituto

Strutture	Contenuti	Metodi	Relazioni
Responsabili	politici		
		Operatori	scolastici

L'autonomia di istituto richiesta per rendere possibile l'adeguamento immediato della formazione ai bisogni emergenti per effetto del rapido mutamento sociale esige una formazione degli insegnanti centrata essenzialmente sui bisogni dell'istituto. Ciò porta ad attribuire una priorità assoluta al sistema di relazioni, in quanto le decisioni non possono più essere prese a livello centrale, ma devono essere adottate sul posto e nel momento in cui si rivelano necessarie. Esse non saranno funzionali ai bisogni dell'istituto se non assumono le caratteristiche di un «sistema» dinamico, di cui occorrerà certo continuamente definire le regole.

Per evitare che vi prevalga l'arbitrio, il ruolo dei «politici» risulta ampliato rispetto al passato, in quanto andranno maggiormente precisate le norme che definiscono strutture, contenuti e metodi, in modo che l'autonomia venga esercitata secondo vincoli precisi di bene comune.

I confini del sistema di relazioni vengono definiti dai nuovi compiti che vengono attribuiti al corpo docente. L'insegnamento, centrato sull'apprendimento sia individuale sia di gruppo, ha di mira non tanto le acquisizioni specifiche, quanto lo sviluppo globale dell'alunno.

⁴ Per la citazione, cfr Face aux futurs. Pour une maîtrise du vraisemblable et une gestion de l'imprévisible, OCDE, Paris 1979, 105s.

⁵ Cfr. REGUZZONI M., «Esperienze e sperimentazioni sull'autonomia scolastica nei Paesi europei», in Ricerca educativa, Centro europeo dell'Educazione, anno VI, n. 1, gennaio-marzo 1989, 2-59.

Si tratta di una attività collegiale che si svolge di concerto con tutto il personale della scuola e comporta:

- a) la diagnosi dei bisogni e dei problemi di apprendimento degli alunni;
- b) la partecipazione di ogni docente alla determinazione degli obiettivi pedagogici propri dell'istituto e a una loro adeguata analisi per una conseguente eventuale revisione;
- c) la messa a punto o l'adattamento dei programmi e dei metodi pedagogici nel più ampio contesto di «ricerca-azione» in cui l'insegnamento si deve collocare;
- d) una valutazione continua dei risultati ottenuti che accompagna tutto il processo di insegnamento.

Fa inoltre parte dei compiti dell'insegnante collaborare con i genitori e con i rappresentanti della comunità locale, delle forze sociali e degli enti culturali presenti nel territorio per definire insieme gli obiettivi educativi da conseguire globalmente.

Il dialogo permanente con gli alunni è un altro compito che l'insegnante si deve assumere, non solo per meglio conoscerli e consigliarli, ma anche per presentare e discutere con loro il piano didattico.

La partecipazione alle attività di aggiornamento è pure richiesta all'insegnante, sia come formatore sia come persona da formare, e da lui si esige inoltre che partecipi alla programmazione delle attività e alla gestione della scuola e che si esprima in merito all'evoluzione del sistema scolastico in generale.

L'identità tradizionale del docente viene messa in discussione dal momento che egli non è più solo ad agire nella classe. Gli alunni stessi possono assumersi la responsabilità del loro apprendimento a causa dei nuovi metodi adottati: lavoro indipendente, lavoro a piccoli gruppi, tecniche di scoperta individuale e di auto valutazione, attività organizzate al di fuori della scuola con esperti che possono intervenire anche nella scuola. La stessa programmazione curricolare fa appello ad altri specialisti, agli insegnanti di sostegno, ai consiglieri di orientamento, ai documentalisti, ecc.

Anche il contesto in cui l'insegnante esercita la sua funzione diventa sempre più incerto. Non solo viene a mancare il consenso sociale su determinati valori, ma la scuola viene caricata di molti compiti educativi connessi con le molteplici esperienze extrascolastiche dell'alunno (educazione alla salute, educazione sessuale, educazione alimentare, educazione stradale, ecc.); compiti che richiedono di essere affrontati con sintesi originali di cui la scuola deve essere creatrice senza il supporto di acquisizioni consolidate per le quali esista un consenso previo.

Conseguentemente, l'insegnante deve essere in grado di analizzare scientificamente le pratiche adottate e i risultati conseguiti al fine di proporre tutte le possibili soluzioni ai problemi via via emergenti. Si tratta di una capacità di riflessione permanente che richiede una formazione continua dell'interessato⁶.

Essa può essere realizzata coinvolgendo l'insegnante nella «ricerca-azione» che permette di sottoporre a valutazione ogni pratica nuova in modo da pervenire a una chiarificazione concettuale che ne mostri la sua eventuale validità e la giustifichi. Per questo l'insegnante deve possedere i diversi metodi di valutazione, riguardanti sia l'alunno sia i processi di formazione, poiché la valutazione è inseparabile dall'atteggiamento scientifico necessario sia per ridurre la fatalità degli insuccessi scolastici, sia per dare al docente la possibilità di rendere conto del suo operato.

Emerge da qui come la professionalità docente sia essenzialmente «aperta». Abbandonando cioè certe caratteristiche tradizionali (rapporto relativamente autoritario con gli alunni e i genitori, gestione individualista della professione, libertà quasi totale di iniziativa), l'insegnante, osservando norme precise di ascolto, di dialogo, di cooperazione, di informazione e formazione permanente, può elaborare, mettere in opera e modificare, se occorre, le strategie di insegnamento e di apprendimento che risultano essere le più adeguate alle singole situazioni.

La scuola stessa sarà il luogo dove avverrà la formazione definitiva e permanente; la formazione in servizio assumerà un carattere prioritario al fine di creare le condizioni ideali per accogliere i futuri docenti, tanto più che si vuole collegare alla scuola la strategia per il cambiamento. Le esperienze più recenti hanno in effetti mostrato che la formazione risulta efficace nella misura in cui è collegata con un programma di miglioramento della scuola⁷. Si tratta cioè di realizzare una formazione degli insegnanti «centrata nella scuola». Tale formazione viene definita come insieme delle strategie utilizzate dai formatori degli insegnanti e dai docenti per orientare i programmi di formazione verso il soddisfacimento dei bisogni riconosciuti della scuola e il miglioramento dei livelli di insegnamento e di apprendimento nelle classi⁸.

⁶ Cfr VARANI A., «La riflessività nella formazione degli insegnanti. Il ruolo delle Associazioni professionali», in OPPIinformazioni, 102 (aprile-agosto) 2007, 44-46, e CARLETTI A., «Associazioni professionali e riflessività», in OPPIinformazioni, 104 (gennaio-giugno) 2008, 40-50.

⁷ Cfr REGUZZONI M., «Autonomia gestionale degli istituti scolastici», in Aggiornamenti Sociali, 9-10 (1987), 583-586, e «Autonomia della scuola - Esperienze europee a confronto», in Aggiornamenti Sociali, 5 (1994), 365-380.

⁸ Cfr REGUZZONI M. «Organizzazione della scuola e ricerca della qualità», in OPPIinformazioni, 88 (luglio- dicembre) 2002, 13-21.