

## Studi e Documenti

### Le radici emiliano-romagnole del nuovo modello formativo

Giancarlo Cerini

*Già Dirigente Tecnico presso l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, coordinatore del Servizio ispettivo nell'a.s. 2015-16*

#### L'esigenza di un nuovo modello formativo

Con il D.M. 850/2015, frutto delle novità previste nella Legge sulla "Buona scuola" (107/2015), il modello per lo svolgimento del periodo di prova e formazione è diventato assai più rigoroso e articolato di quanto fosse in precedenza. Sono previsti momenti di osservazione in classe (*peer review*), l'elaborazione di un bilancio di competenze e di un portfolio professionale, la partecipazione a momenti laboratoriali. Anche la procedura per il superamento della prova cambia veste, in particolare viene stabilito che il dirigente scolastico debba compiere almeno una visita alla classe del docente neoassunto.

È evidente il segno di questi cambiamenti: a fronte di una massiccia immissione nei ruoli di insegnanti provenienti da svariate esperienze (precariato, graduatorie, supplenze, ecc.) era necessario definire un percorso formativo più robusto, che prendesse avvio da un sincero *check up* delle condizioni di ingresso dei docenti assunti nel nuovo ambiente di lavoro e che, nel contempo, proponesse un accompagnamento in situazione attraverso forme di tutoraggio significative.

Ma il cambiamento è legato anche all'insoddisfazione per il modello precedente, che risaliva al 2001, quando era stato 'scoperto' l'apporto delle nuove tecnologie per rinnovare una formazione basata fortemente su incontri e lezioni frontali. L'intenzione era certamente generosa, l'approccio alle piattaforme dell'Indire aveva rappresentato una vera novità, stimolando molti docenti a prendere contatto 'di necessità' con gli strumenti della formazione a distanza, anche grazie alla collaborazione di *tutor on line* incaricati di gestire le aule virtuali dei neoassunti.

Tuttavia, la stanchezza per un modello che si ripeteva quasi immutabile, i ritardi con cui ogni anno si procedeva all'apertura della piattaforma dedicata, una certa obsolescenza dei contenuti e delle risorse disponibili in rete, avevano determinato notevoli insoddisfazioni sia in chi quella formazione obbligatoria doveva 'subirla', sia in chi era incaricato di organizzarla a livello territoriale (Uffici scolastici e scuole di supporto). Invece di essere un'occasione di confronto, stimolo, presa di contatto con nuove esperienze didattiche, il percorso si trasformava in una frettolosa cavalcata di incontri e

passaggi sulla piattaforma, ove accumulare 'crediti' in vista della immane tesina di fine corso, da discutere di fronte al comitato di valutazione.

Di questa percezione di disagio si è fatto interprete negli ultimi anni l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, introducendo con gradualità sostanziose modifiche nella articolazione delle attività formative.

### La ricerca in regione sul portfolio docente

In particolare, il nuovo modello formativo dell'Emilia-Romagna prende spunto dalla ricerca sul profilo professionale dell'insegnante condotta in collaborazione con le associazioni professionali dei docenti, e che ha dato luogo alla sperimentazione di diverse tipologie di portfolio. La ricerca sul 'curriculum professionale-portfolio' del docente<sup>1</sup> nasce mettendo attorno a un tavolo i riferimenti delle associazioni professionali più rappresentative del territorio dell'Emilia-Romagna<sup>2</sup>, immaginando che l'associazionismo fosse in grado di dare voce alla parte più consapevole e professionalizzata della categoria dei docenti. L'obiettivo era quello di avviare un processo di ricerca 'dal basso' per delineare standard professionali condivisi.

La ricerca sul portfolio docente in Emilia-Romagna è stata interpretata come una sorta di allenamento, per affrontare in modo amichevole i temi della professionalità, cercando di smontare le ansie valutative o i risvolti sul piano contrattuale o retributivo. Interessava, in questa fase, solo la possibilità di scandagliare il problema di che cosa fosse una buona professionalità di un insegnante, di come farla affiorare e renderla visibile e quindi uscire dall'idea di una 'inconoscibilità' delle caratteristiche del lavoro dell'insegnante.

La parte iniziale del prototipo di portfolio elaborato in Emilia-Romagna è costituita dall'identità professionale, cioè dalla ricostruzione/documentazione degli studi fatti, della formazione professionalizzante, delle esperienze lavorative. In definitiva è la ricostruzione della propria biografia di insegnante.

Una seconda parte è più legata alla consapevolezza degli eventi significativi che hanno contribuito a formare quella specifica identità di insegnante, quindi la ricostruzione di incontri importanti, di eventi formativi significativi, la conduzione di ricerche e sperimentazioni, la partecipazione a gruppi, ecc.

Segue poi la parte centrale, che i ricercatori hanno chiamato la 'professionalità in contesto', cioè la 'dimostrazione' di come si organizza il lavoro in classe, come lo si progetta, lo si gestisce, lo si valuta. Occorre scegliere una documentazione appropriata, che può essere costituita da immagini, video, slide, da registrazioni, da auto-osservazioni, da protocolli di osservazione 'esterne', meglio se corredati di documenti autentici<sup>3</sup>.

L'ultima parte del portfolio propone da un lato la progettazione di un percorso formativo da intraprendere per migliorare ulteriormente le proprie competenze e il proprio modo di lavorare, e dall'altro la riflessione sulla propria 'filosofia', sulla coerenza tra le proprie idee sull'apprendimento, sulla cultura, sulla conoscenza e le pratiche didattiche che si riescono a realizzare in classe. Il portfolio, dunque, è uno strumento meta-riflessivo.

<sup>1</sup> Il report della fase iniziale della ricerca è riportato in USR E-R, IRRE E-R, *Il portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti*, Bologna, Quaderni USR E-R, 2004.

<sup>2</sup> Si tratta di: CIDI - Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, AIMC - Associazione Italiana Maestri Cattolici, UCIIM - Unione Cattolica Italiana Insegnanti di scuola Media, MCE - Movimento di Cooperazione Educativa, FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti di Scuola Media, ADI - Associazione Docenti Italiani, APS - Associazione Progetto Scuola, DIESSE - Didattica e innovazione scolastica.

<sup>3</sup> Le osservazioni sul portfolio professionale costituiscono rielaborazione di G. Cerini, *A ciascuno il suo portfolio*, in "Scuola e formazione", n. 1-2, gennaio-febbraio 2014, Cisl-Scuola, Roma.

Il portfolio è sembrato il dispositivo più idoneo per documentare una professionalità in evoluzione, che si sta sviluppando, che sta crescendo, che si misura con i problemi della didattica<sup>4</sup>. Non si tratta di uno strumento per registrare e sanzionare le differenze tra gli insegnanti e nemmeno, fundamentalmente, di uno strumento di valutazione. Semmai il suo significato è di tipo formativo, anche quando lo si usa per gli allievi, per aiutarli a ricostruire i loro progressi, le loro competenze, a prendere anche delle decisioni sulla formazione futura, su un progetto di vita.

Anche per l'insegnante è così. Il portfolio, dunque, non è uno strumento valutativo compilato da qualcuno (ad esempio, il dirigente scolastico) per 'misurare' le capacità di un altro (fosse pure l'ultimo dei precari). Il portfolio riveste una dimensione soggettiva. È il professionista che ha bisogno di un proprio portfolio, per ricostruire la propria biografia di lavoro, per avere presente a 'se stesso' la propria traiettoria professionale<sup>5</sup>. Ciascuno potrà anche decidere, eventualmente, di mettere il proprio portfolio a disposizione di altri soggetti, ma questo 'uso esterno' è già una scelta successiva alle questioni preliminari e non dovrà snaturarne il preminente significato autoformativo: è un documento che deve consentire una possibilità di promozione, di valorizzazione, di stimolo al miglioramento.

### L'esperienza con i neoassunti di Piacenza

Queste consapevolezza sono sembrate particolarmente stimolanti per accompagnare i docenti neoassunti nel percorso di prima professionalizzazione (anno di prova), in cui diventa fondamentale orientarsi tra le tante sollecitazioni e metabolizzarle attraverso qualche utile strumento di riflessione e documentazione. Si è quindi deciso di adottare il portfolio in chiave sperimentale a partire dai docenti neoassunti della provincia di Piacenza (a.s. 2012-13), avvalendosi della collaborazione di P.G. Rossi e P. Magnoler dell'Università di Macerata. Una dottoranda di ricerca, S. Quattrocchi, ha avuto il compito di seguire *in loco* l'adozione del nuovo strumento<sup>6</sup>. Il portfolio personale, che ha coinvolto circa 50 docenti neoassunti, è diventato sostitutivo dell'accesso alla piattaforma Indire ed era integrato con gli incontri in presenza curati dall'*équipe* dei consulenti.

Come si è venuto caratterizzando il processo? Il portfolio elettronico è stato gestito sulla piattaforma Mahara, di dominio pubblico, che offre notevoli spazi di flessibilità. Nell'esperienza piacentina gli obiettivi condivisi tra formatori, tutor e corsisti si riferivano a:

- costruire la propria identità professionale;
- analizzare le proprie pratiche ed esplicitare le rappresentazioni e i giudizi;
- innovare;
- chiarire i propri modelli di riferimento;
- progettare il proprio sviluppo professionale.

Il percorso si è via via sviluppato attorno ad alcune coordinate metodologiche:

- improntare le attività a partire dall'azione in classe dei partecipanti, integrandole quanto più possibile nel lavoro quotidiano del docente in modo da favorire una virtuosa circolarità tra momenti formativi e azione;
- alternare momenti teorici a momenti di analisi e rielaborazione individuale e collettiva;

<sup>4</sup> G. Cerini, *Un portfolio anche per il docente?*, in "Rivista dell'istruzione", n. 1, gennaio-febbraio 2006, Maggioli, Rimini.

<sup>5</sup> P.G. Rossi, *Che cos'è l'e-portfolio*, Carocci, Roma, 2006. P.G. Rossi, *Progettare e realizzare il portfolio*, Carocci, Roma, 2006.

<sup>6</sup> L'esperienza formativa svolta a Piacenza è stata documentata nella tesi di dottorato *Teacher ePortfolio e costruzione identitaria: il caso di un corso professionalizzante per insegnanti neoassunti* di S. Quattrocchi, ciclo XXVII, corso di dottorato di ricerca in Human Sciences, Università di Macerata, 2015.

- puntare alla riflessione sull'esperienza, sulla pratica, sul futuro professionale;
- sfruttare la progettazione didattica per guidare i partecipanti verso un confronto critico tra progettato ed agito, movimento fondamentale anche nella dimensione più generale del progetto identitario;
- puntare a una documentazione generativa;
- stabilire un equilibrio tra lavoro individuale e collettivo;
- scegliere una piattaforma tecnologica di semplice uso ma nel contempo sufficientemente ricca di opportunità espressive<sup>7</sup>.

Il percorso sperimentato assume un chiaro movimento dinamico e ricorsivo, in cui da una fase iniziale di presentazione e familiarizzazione con il nuovo strumento e le sue potenzialità, si passa alla costruzione di un bilancio-autovalutazione-posizionamento rispetto alle proprie competenze sulla base di una rubrica di riferimento, per poi dedicarsi alle sequenze di progettazione didattica.

Le due sequenze sono caratterizzate da:

- progettazione di una azione da svolgere in classe;
- revisione a cura dei formatori per verificarne la coerenza;
- riprogettazione sulla base dei *feedback*;
- scelte delle modalità di documentazione;
- realizzazione in classe e documentazione;
- riflessione finale per il confronto tra progettato e realizzato;
- messa in comune e confronto di gruppo.

Le varie tappe fruivano di incontri in presenza con i formatori per sostenere l'azione dei corsisti. Al termine delle sequenze, il corsista è stato invitato a riattraversare l'intera esperienza per interrogarsi su quanto appreso in materia di progettazione e valutazione. La piattaforma Mahara consente di creare una *view* (una documentazione mirata e integrata), per favorire connessione e proiezione, in cui il confronto tra evidenze e riflessione consente di immaginare uno sviluppo futuro (oltre che di presentare il proprio personale percorso di crescita).

Importante, al di là della selezione di materiali o di documenti, è la cornice riflessiva che accompagna i diversi documenti e dà valore anche a un piccolo frammento di esperienza, inserendolo in un quadro di consapevolezza meta-didattiche, in definitiva di crescita professionale<sup>8</sup>; altrimenti resta una raccolta di qualche buona pratica, ma senza un valore aggiunto per il soggetto. Ecco perché è importante che questa dimensione riflessiva sia appresa, attraverso un confronto in un piccolo gruppo di colleghi, con l'aiuto di un collega-esperto (tutor) per selezionare, organizzare, dare un significato strutturato ai documenti via via inseriti nel portfolio.

Questo è stato l'aspetto caratterizzante della ricerca emiliano-romagnola, sia nella fase iniziale con le associazioni professionali, sia nella messa a punto del prototipo piacentino per l'anno di formazione<sup>9</sup>.

### **L'esperienza generalizzata di tutoring**

Il secondo aspetto che si era messo a fuoco sperimentalmente in Emilia-Romagna già nell'a.s. 2013-14 è stata l'attività di tutoraggio al docente neoassunto, rendendo più esplicita e articolata la funzione del tutor accogliente.

<sup>7</sup> S. Quattrocchi, op. cit.

<sup>8</sup> Per una sintesi delle caratteristiche del portfolio professionale, anche alla luce delle più recenti ricerche internazionali, si veda S. Quattrocchi, *Perché un portfolio per il docente?*, in "Rivista dell'istruzione", n. 5, settembre-ottobre 2015, Maggioli, Rimini.

<sup>9</sup> USR E-R (a cura di G. Cerini), *La strategia del portfolio docente*, Tecnodid, Napoli, 2011. Con interventi, tra gli altri, dei responsabili nazionali dell'associazionismo professionale: ADI, AIMC, APS, CIDI, FNISM, DIESSE, UCIIM. Il testo è scaricabile in rete:

<http://ww2.istruzioneer.it/pubblicazioni/>.

Con la proposta del *tutoring* si voleva curvare il periodo di prova verso una dimensione di concreta professionalizzazione e l'introduzione di momenti di reciproca osservazione tra insegnanti rappresentava uno stimolo in questa direzione.

Questo tipo di attività non era previsto dall'ordinamento (che però regola la funzione del tutor che affianca il neoassunto), quindi è stato proposto in via sperimentale con tutte le avvertenze del caso, senza forzature, come possibile esempio di cooperazione professionale, di inter-azione tra pari, di passaggio di saperi, di motivazioni e di stimoli culturali tra una generazione e l'altra di docenti. Nelle linee guida emanate dall'USR E-R si ipotizzavano soluzioni ispirate alla massima flessibilità per offrire ai nuovi docenti esempi fattibili, incoraggiamento, stimolo al confronto, approccio collaborativo, ma anche per motivare i docenti 'senior' a mettere in gioco la propria esperienza, a recepire uno sguardo esterno, a favorire la riflessività.

Pertanto non si chiedeva di 'mettere in scena' attività particolari per colpire gli osservatori, ma di condividere pratiche didattiche normali, con l'obiettivo di raccogliere elementi – su entrambi i lati, dell'osservato e dell'osservatore – su cui confrontarsi successivamente, per riflettere sui passaggi-chiave in cui si sostanzia una efficace azione didattica, che è comunque legata fortemente ai diversi contesti operativi.

Senza irrigidire i modelli si suggeriva l'adozione di una semplice *check list*, per prendere in esame gli indicatori più significativi dell'azione didattica:

- strategie didattiche (strutturazione dell'insegnamento, interazione verbale, sostegno all'apprendimento, *feedback*, ecc.);
- gestione della classe (gestione del tempo, gestione delle attività, organizzazione degli spazi, ecc.);
- sostegno personalizzato (supporti, incoraggiamento, attenzione alle differenze, inclusione, BES, ecc.);
- contesto (coinvolgimento degli allievi, rapporti interpersonali, uso della voce, gestualità, ecc.);
- utilizzo delle risorse didattiche (tecnologie, libro di testo, LIM, altre risorse, ecc.).

L'osservazione assumeva un carattere piuttosto aperto, volendo promuovere un atteggiamento di empatia, reciprocità, consulenza, trasformando il tutor nel collega competente e generoso della porta accanto. La reciprocità era sottolineata anche dalla regola dell'osservazione del docente junior nella classe del docente senior, quasi a carpirne qualche segreto professionale.

Le scuole sperimentali appartenenti alla rete Wikischool ("Pestalozzi" di Firenze, "Don Milani" di Genova, "Rinascita" di Milano) hanno già collaudato appositi protocolli di osservazione dei comportamenti professionali e schede di sintesi con un giudizio espresso da un punteggio sulla base di apposite rubriche descrittive (ove viene apprezzata in particolare la capacità di lavoro collaborativo tra colleghi)<sup>10</sup>.

Il ruolo 'potenziato' del tutor è sembrato l'aspetto più significativo dell'esperienza regionale, come ben sottolinea L. Zauli dell'Ufficio di ambito territoriale di Forlì-Cesena, che ha compiuto un'analitica ricostruzione dell'apporto di questa figura nelle attività formative (*peer review*) realizzate in provincia di Forlì-Cesena<sup>11</sup>.

*"Uno degli aspetti più interessanti della ricerca riguarda la trasversalità delle risposte, che sottende l'idea di un insegnamento che travalica il segmento del singolo ordine di scuola e che si riconosce nell'essenzialità e nei significati di una professione che è tale al di là del grado di appartenenza. In altre parole i temi toccati sono alti e universali, riguardano aspetti fondanti e basilari dell'essere docenti, poiché il Maestro è*

<sup>10</sup> S. Bertone, M. Pedrelli, *Il ruolo della comunità in un modello di valutazione professionale dei docenti*, in "Rivista dell'istruzione", n. 6, novembre-dicembre 2014, Maggioli, Rimini.

<sup>11</sup> La ricerca di L. Zauli è stata sintetizzata in un contributo dal titolo *Peer review: resoconto di una esperienza*, che è stato pubblicato nel volume USR E-R, *Essere docenti in Emilia-Romagna 2014-15*, Tecnodid, Napoli, 2015.

*tale al di là dell'età degli alunni che gli sono affidati, siano essi in fase di inserimento nella scuola dell'infanzia o in procinto di diplomarsi. È persona di cultura chi educa all'esistenza, alla conoscenza del mondo e al mondo della conoscenza o, come ha recentemente indicato Massimo Recalcati ne 'L'ora di lezione', colui che, a prescindere dall'ordine di scuola, sa generare transfert, trasporto, innamoramento sul sapere, che non solo conduce lungo strade sconosciute, ma muove il desiderio del viaggio, rompendo la logica burocratica del calendario e della distribuzione stabilita del tempo"<sup>12</sup>.*

### **Il ruolo del dirigente scolastico**

Un ulteriore aspetto messo a fuoco nel modello emiliano-romagnolo, in particolare nel corso dell'a.s. 2014-15, è stato il particolare ruolo attribuito al dirigente scolastico. Lo spostamento di parte della formazione all'interno del contesto scuola, l'arricchimento della funzione del tutor, la richiesta di momenti di *peer review* hanno certamente comportato maggiori impegni per i dirigenti scolastici. D'altra parte, l'USR E-R ha sempre coinvolto i dirigenti nelle fasi di predisposizione del percorso formativo con apposite conferenze di servizio e valorizzando i momenti dell'interazione tutor-dirigenti-docenti neoassunti. In particolare, al termine dell'anno scolastico 2014-15 è stata realizzata un'indagine per sondare il livello di coinvolgimento sul tema dei dirigenti della regione, con la collaborazione di M.L. Giovannini (Università di Bologna). L'indagine empirica è stata effettuata mediante un questionario anonimo semi-strutturato volto a cogliere punti di vista e percezioni dei dirigenti dell'Emilia-Romagna circa il piano innovativo di formazione dei docenti neoassunti sperimentato durante l'anno scolastico<sup>13</sup>. L'indagine ha inteso approfondire gli elementi qualificanti del modello proposto, con particolare riferimento al ruolo svolto dai dirigenti, rilevando informazioni utili non solo al monitoraggio e alla valutazione delle attività realizzate durante l'anno scolastico considerato, ma anche alla progettazione di quelle previste per l'a.s. 2015-16 alla luce del D.M. 850/2015.

Una buona percentuale di dirigenti scolastici ha segnalato come la pratica dell'osservazione in classe fosse già stata messa in atto nella propria scuola, sia pure in modo non sistematico e informale. Quindi l'osservazione in classe del neoassunto da parte del dirigente, pur essendo stata resa obbligatoria a partire dal corrente anno scolastico "almeno una volta nel corso del periodo di formazione e di prova" (D.M. 850/2015, art. 15, comma 5), in molti casi costituisce una prassi già diffusa tra i dirigenti.

Riprendiamo dal report di ricerca alcuni spunti relativi all'osservazione. "Sia ai dirigenti che hanno svolto osservazioni in classe sia a quelli che non ne hanno svolte è stato inoltre chiesto a quale aspetto hanno dato o avrebbero dato priorità durante le osservazioni (cfr. Graf. 1). Sono emersi dati molto simili tra i due gruppi: risultano infatti importanti soprattutto la gestione delle dinamiche interne alla classe (percentuali superiori al 70% in entrambi i casi), il ricorso a metodologie inclusive (rispettivamente

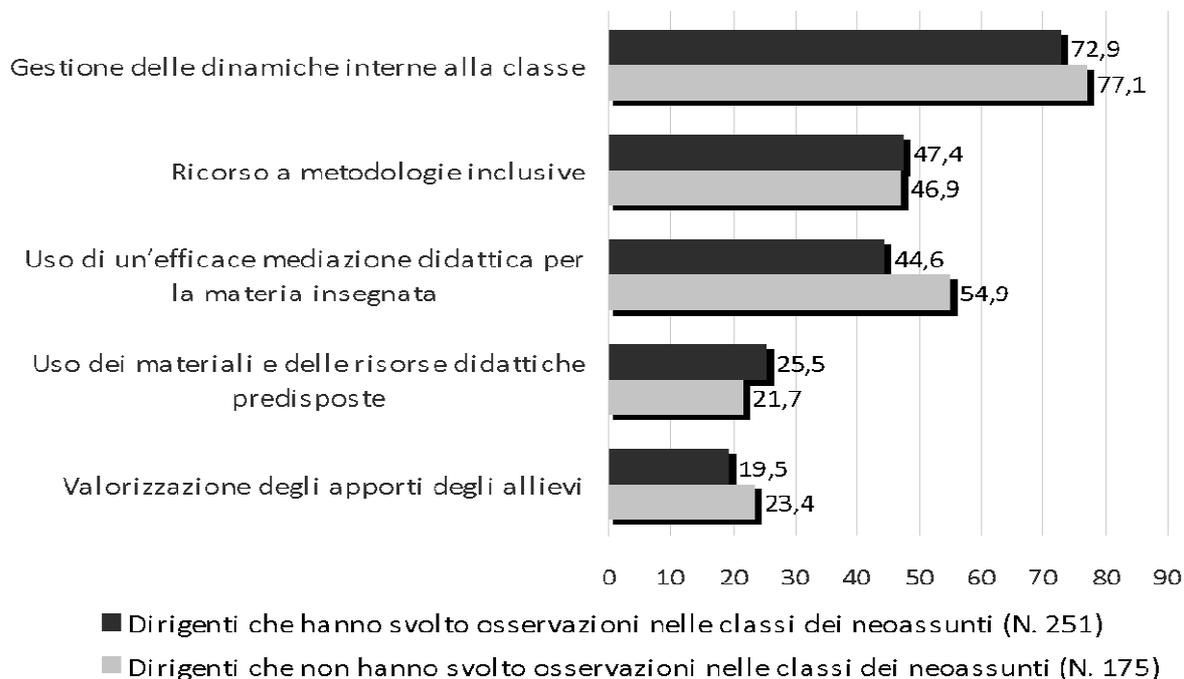
<sup>12</sup> Il testo integrale della pubblicazione *Essere docenti in Emilia-Romagna 2014-15*, è reperibile sul sito istituzionale dell'USR E-R:

<http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2012/01/EssereDocenti2014-15.pdf>.

<sup>13</sup> L'indagine è stata effettuata in seguito a un Protocollo d'Intesa tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna nell'ambito della Commissione per il monitoraggio e la valutazione del Piano di formazione del personale docente neoassunto per l'a.s. 2014-15 (D.D.G. n. 363 del 31 luglio 2015). Il gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'Educazione che ha realizzato l'indagine è composto da M.L. Giovannini, A. Rosa, L. Silva e E. Truffelli. Hanno collaborato alla costruzione del questionario, somministrato in modalità online utilizzando l'applicativo *LimeSurvey* disponibile nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione, anche G. Cerini e M.T. Bertani. Per la presentazione completa dei risultati dell'indagine, si rinvia al Rapporto consultabile online sul sito dell'USR Emilia-Romagna: [www.istruzioneer.it](http://www.istruzioneer.it).

per il 47,4% e per il 46,9%) e l'uso di un'efficace mediazione didattica per la materia insegnata (44,6% e 54,9%)".

Grafico 1 – Aspetti prioritari nell'osservazione del neoassunto (%)



Scrivono i ricercatori<sup>14</sup>, a conclusione del loro report: "In base ai dati raccolti nell'ambito della nostra indagine, si può affermare che i dirigenti sembrano consapevoli di tale complessità e dell'importanza di supportare i neoassunti durante l'anno di prova, esprimendo anche nei confronti della valutazione una visione che ne accentua la funzione formativa di stimolo e sostegno allo sviluppo professionale. In relazione a ciò, emerge tuttavia l'esigenza di evitare che il giudizio finale nei confronti del neoassunto si traduca in una mera formalità burocratica, fornendo ai dirigenti gli strumenti necessari ad affrontare le situazioni in cui il livello di competenze raggiunto non risulti adeguato".

### La diffusione nazionale del modello innovativo

Il MIUR ha emanato la Circolare 6768 del 27 febbraio 2015 con la quale si proponevano per l'a.s. 2014-15 modalità molto più articolate per il periodo obbligatorio di formazione, definendo un percorso formativo assai più 'movimentato', con una diversa scansione delle attività, assai 'vicino' a quello sperimentato in Emilia-Romagna. Va anche ricordato che il responsabile del progetto emiliano-romagnolo (lo scrivente G. Cerini) era stato chiamato a far parte di un gruppo nazionale per la messa a punto di nuove modalità per la formazione dei docenti neoassunti, istituito al MIUR presso la Direzione Generale per il Personale (Ufficio D. D'Amico).

Quali le caratteristiche del modello nazionale? Gli incontri frontali erano ridotti all'osso (per una doverosa accoglienza dei 'nuovi' docenti) e venivano sostituiti da laboratori di formazione per piccoli gruppi, mentre si evidenziava un legame più stretto con la vita della scuola in cui si era inseriti (comprensiva di osservazione in classe e supervisione professionale); inoltre compariva la novità della elaborazione di un port-

<sup>14</sup> M.L. Giovannini, A. Rosa, *Dirigenti scolastici e neoassunti*, in USR E-R, *Essere docenti in Emilia-Romagna 2015-16*, Tecnodid, Napoli, 2016.

folio digitale a conclusione dell'attività. Siamo di fronte alle prove generali di un percorso di accompagnamento dei docenti neoassunti che sarebbe poi stato varato a seguito delle immissioni in ruolo previste dalla "Buona Scuola"<sup>15</sup>.

Il nuovo modello si ispira all'idea di una professionalità docente che si arricchisce attraverso la riflessione sulle pratiche, il lavoro collaborativo e in rete, la capacità di documentare la propria attività. Ma procediamo con ordine e analizziamo le novità della nota ministeriale del 2015, che poi è stata sostanzialmente ripresa anche per le attività del 2015-16.

### L'analisi dei bisogni formativi

Gli insegnanti neoassunti in ruolo appartengono a due categorie abbastanza diverse: docenti con numerosi anni di servizio alle spalle e inseriti nelle graduatorie a esaurimento oppure vincitori dei concorsi ordinari, spesso ai primi passi nella carriera docente. Ecco perché è utile conoscerli meglio, aiutarli a costruire un proprio profilo, promuovere un bilancio di competenza su cui innestare un percorso di formazione che dovrà prolungarsi nel tempo e andare oltre il periodo di prova. Nelle ricerche sui bisogni formativi degli insegnanti neoassunti<sup>16</sup> le richieste prioritarie si riferiscono agli strumenti per gestire la classe (relazioni educative, aspetti motivazionali, motivazioni, disciplina degli alunni) e alla pesantezza dei rapporti con i genitori (oggi uno dei punti di maggiore faticosità del 'mestiere'), mentre la padronanza dei contenuti disciplinari viene data per assodata. Non sempre, però, si registra una coerente corrispondenza tra percezione di un problema, vissuti professionali ed esigenze formative manifestate.

Nell'esperienza realizzata parallelamente in provincia di Trento<sup>17</sup>, il profilo di ingresso è articolato su tre dimensioni: le conoscenze psicopedagogiche (come cogliere stili cognitivi e porsi in relazione con gli allievi), le competenze didattico-disciplinari (quindi l'utilizzo ampio della cassetta degli attrezzi per un fare scuola autentico), le conoscenze professionali (come incrementare le competenze digitali, relazionali, organizzative...). Gli esiti dell'auto-analisi, resi visibili in una sorta di egogramma, consentono poi a ogni docente di scegliere i percorsi di approfondimento (laboratori di formazione) su cui perfezionare la propria preparazione.

Nel modello nazionale si fa riferimento a un'ipotesi simile, che poi ha dato vita a un bilancio di competenze, come parte iniziale del portfolio docente. È una scelta emblematica di un metodo processuale che dovrebbe caratterizzare l'intero ciclo di vita professionale di un docente<sup>18</sup>.

### I laboratori di ricerca-formazione

Esiste ormai la consapevolezza che una buona formazione non si realizza frequentando conferenze plenarie, pur condotte da validi esperti, ma piuttosto partecipando a situazioni di ricerca in piccoli gruppi, ove siano favoriti lo scambio professionale, la riflessione sulle pratiche, la ricerca di soluzioni migliorative, grazie all'animazione di una figura di tutor 'accogliente'. Non nascono da oggi le esperienze di formazione partecipata e collaborativa, come i gruppi Scuola-Università, oppure le associazioni disciplinari di docenti, o qualche illuminato progetto ministeriale. In alcuni casi, ci piace citare la Regione Toscana, sono gli Enti locali a sostenere progetti di ricerca didattica che poi

<sup>15</sup> G. Cerini, *La 'Buona Formazione': passo dopo passo*, in "Rivista dell'istruzione", n. 6, novembre-dicembre 2014, Maggioli, Rimini.

<sup>16</sup> L. Gianferrari, *I docenti neoassunti nella scuola che deve affrontare i mutamenti epocali*, FGA Working Paper, n. 23, 2/2010, Fondazione Giovanni Agnelli. Cfr.: <http://www.fga.it/>.

<sup>17</sup> Per approfondimenti sul progetto di formazione dei neoassunti realizzato in provincia di Trento nel 2014-15 si può consultare il sito dell'istituto pedagogico: [www.iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it).

<sup>18</sup> P.G. Bresciani, *Il bilancio di competenze: fortunato malinteso*, in "Rivista dell'istruzione", n. 6, novembre-dicembre 2015, Maggioli, Rimini.

si traducono in momenti di formazione sul campo, come nel caso dei "Laboratori del sapere scientifico"<sup>19</sup>. Ad analoghi principi si ispirano le misure di accompagnamento promosse per la diffusione delle *Indicazioni/2012 per il primo ciclo*.

Quando la formazione 'morde' sui bisogni di conoscenze pratiche degli insegnanti, con ipotesi spendibili in classe, da 'imbastire' e provare insieme ai colleghi, su cui ritornare per un indispensabile *feedback*, siamo già usciti dalla *routine* della lezione cattedratica e ci inoltriamo lungo i sentieri della riflessività professionale. Il 'laboratorio' adulto è una pratica assai promettente, ma richiede tempi adeguati per essere strutturato, con affidamento di conduzione a docenti capaci di accompagnare e far crescere un gruppo, di fornire stimoli appropriati, di favorire la documentazione degli esiti via via raggiunti. Non ci serve il classico esperto accademico, ma piuttosto un buon tutor (e dovremo intenderci su questo termine: perché non un *coach* o un *mentor*?).

Inoltre, la scelta dei temi da approfondire *on demand* dovrebbe essere fortemente connessa alla capacità di autoanalisi dei propri bisogni di formazione. È evidente che i tempi assai stringati dedicati ai laboratori, li caratterizzano piuttosto come esperienza emblematica (una versione 'bonsai' di un vero e proprio laboratorio, che richiede tempi lunghi, accompagnamento, verifiche). Si tratta di un passaggio metodologico su cui occorre certamente ritornare.

### Linee di prospettiva

Un diverso modello di formazione (con le sue scansioni di: bilancio iniziale, osservazione in classe, laboratori formativi, portfolio, patto per lo sviluppo professionale) come quello sperimentato in Emilia-Romagna e poi diffuso a livello nazionale risponde senz'altro all'esigenza di dare maggiore peso al percorso di ingresso dei docenti nella scuola. L'intenzione non è quella di enfatizzare il momento valutativo nei confronti dei docenti che aspirano alla stabilizzazione della loro posizione, ma di aiutare un insegnante in un processo di riconoscimento della propria professionalità (dei suoi punti di forza e di criticità), di favorire l'autovalutazione convalidata da un occhio terzo (il *tutor* o *mentor*, con il supporto nel nucleo/comitato di valutazione), a scopo formativo e di miglioramento. Il percorso di accompagnamento dovrà prevedere anche l'impegno a progettare una o più unità didattiche, a confrontarle e 'validarle' con l'aiuto di docenti esperti, a realizzare colloqui di supervisione con i propri tutor durante l'anno scolastico. È quanto si fa già nelle scuole sperimentali Wikischool, nelle quali un patto per lo sviluppo professionale suggella l'impegno del docente ad arricchire la sua preparazione nel tempo, in sintonia con la progettualità della scuola in cui opera<sup>20</sup>.

Investire sulla professionalità docente rappresenta un obiettivo strategico per la scuola italiana, e questo risultato va perseguito anche a partire dalle scadenze ordinarie del funzionamento della scuola, come è appunto lo svolgimento del periodo di prova per i docenti assunti stabilmente nei ruoli<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> La documentazione si trova in uno specifico spazio web curato dalla Regione Toscana: <http://www.regione.toscana.it/-/laboratori-del-sapere-scientifico>.

<sup>20</sup> Un esempio di 'patto per lo sviluppo professionale' adottato dalla scuola "Don Milani" di Genova è ripreso in G. Cerini, *Crediti e portfolio*, in "La Buona Scuola 1 - Voci della Scuola", n. 3-4 2014, Tecnodid, Napoli.

<sup>21</sup> G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Anno di formazione*, in "Voci della Scuola", n. 9-2016, Tecnodid, Napoli. Con contributi di: R. Cardarelli, G. Cerini, P. Magnoler, G. Rispoli, P.G. Rossi, P. Senni Guidotti Magnani, M. Spinosi, M.R. Turrisi, S. Versari.