

BILDUNG

DIDATTICA DEI PROCESSI FORMATIVI

I3

Direttore

Floriana FALCINELLI
Università degli Studi di Perugia

Comitato scientifico

Pier Cesare RIVOLTELLA
Università Cattolica del Sacro Cuore

Pier Giuseppe ROSSI
Università degli Studi di Macerata

Mina DE SANTIS
Università degli Studi di Perugia

Miguel Ángel ZABALZA BERAZA
Universidade de Santiago de Compostela

Rosabel ROIG VILA
Universidad de Alicante

BILDUNG

DIDATTICA DEI PROCESSI FORMATIVI



Noi osiamo promettere una Grande Didattica cioè un'arte universale di insegnare tutto a tutti: di insegnare in modo certo, si da conseguire effetti, di insegnare in modo facile, quindi senza molestia, o noia di docenti e discenti, anzi con loro grande diletto, di insegnare in modo solido, non superficialmente tanto per fare, ma per condurre ad una vera cultura, a costumi gentili, a una pietà più intensa

Giovanni Amos COMENIO

La collana nasce con l'obiettivo di porre l'attenzione sulla didattica come studio delle azioni che rendono possibile il processo formativo e la progettazione e organizzazione dei contesti in cui esso si realizza. L'azione didattica, sia in contesto scolastico che extrascolastico, a qualunque età e in una logica di *life long learning*, in presenza e a distanza, consente alle persone di sviluppare le proprie potenzialità e di raggiungere la propria forma.

Essa rimanda infatti al concetto di formazione intesa come *Bildung*, processo di sviluppo del soggetto nella sua articolata globalità, compreso nella plurale declinazione dei modi secondo i quali egli vive e agisce il mondo. Nell'idea di *Bildung* si intersecano e si compenetrano le dimensioni corporea, intellettuale e morale del soggetto che, aprendosi alla relazione con l'universo delle cose, dei segni e simboli della cultura, si configura nel mondo e nell'intersoggettività secondo le proprie possibilità attuative e le proprie originali istanze di senso.

L'azione didattica muove dalla riflessione sul presente ma nello stesso tempo, per individuare ipotesi, ha bisogno del passato, dell'azione precedente e della riflessione su tale azione. Nello stesso tempo l'azione è aperta al futuro perché dalla riflessione su di essa può nascere una previsione degli scenari possibili, anche se la prevedibilità come prescrizione degli eventi che accadranno non può essere accolta rigidamente in campo formativo. La riflessione però ha bisogno di criteri di riferimento che consentano di leggere l'azione stessa, non può fare a meno della teoria che dia respiro, ampliamento di prospettiva, senso allo stesso agire.

I volumi di questa collana vogliono dunque offrire spunti di riflessione teorica ma anche risultati di ricerca e documentazione di esperienze didattiche, lette attraverso diverse prospettive disciplinari, per porre l'attenzione su cosa significhino e su come si realizzino i processi formativi nei diversi contesti e nella complessità e dinamicità delle situazioni.

Un modello di formazione vissuta e ricercata

Esperienze di sviluppo professionale
dei docenti nell'Ambito Campania 08

a cura di

Adriana Mincione, Rosaria Capobianco,
Paolo Graziano





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXX
Giacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.giacchinoonoratieditore.it
info@giacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-3634-8

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: luglio 2020

*Ai docenti
che svolgono il mestiere
senza il quale non esisterebbero
gli altri mestieri*

Le persone dipendenti hanno bisogno degli altri per ottenere ciò che vogliono.

Le persone indipendenti possono ottenere ciò che vogliono attraverso i loro sforzi.

Le persone interdipendenti possono combinare i loro sforzi con gli sforzi degli altri per raggiungere i più grandi successi.

(Stephen R. Covey)

Indice

- 15 Prefazione
- 21 Introduzione
Anna Maria Di Nocera

Parte I

Ri-pensare la formazione

- 29 Il progetto formativo. Dall'idea progettuale alla rilevazione dei bisogni formativi per tutte le componenti
Adriana Mincione, Laura Orsola Patrizia Nicolella, Nicola Di Rienzo, Domenico Belardo
- 55 La ricerca-azione e la formazione dei docenti. La sperimentazione di un format operativo
Rosaria Capobianco
- 75 I tutor dell'Ambito Campania 8. La sostanza del cambiamento nella formazione docenti
Angela Comparone, Anna Lisa Marinelli
- 85 Formare il docente inclusivo
Mario Autore
- 95 ...e la formazione continua. I valori di un'esperienza, le prospettive per il futuro prossimo
Emelde Melucci, Paolo Graziano

Parte II
Docenti per la formazione

- 115 Strategie innovative per la didattica dell’Italiano. Metacognizione e “App per prof”
Cristiana Anna Adesso
- 127 Coding e pensiero computazionale. Percorsi di formazione per i docenti della scuola dell’Infanzia e della scuola Primaria
Enza Amoruso
- 137 I futuri cittadini attivi e responsabili. La scuola al servizio del territorio
Mauro Baldascino
- 149 Formare per valutare. Una formazione esperienziale, dal D.lgs. n. 62/2017 all’azione in aula
Mariapiera De Lerma di Celenza e di Castel Mezzano
- 157 La classe transfrontaliera come ambiente per l’apprendimento: la scuola si valuta
Costanza Chirico
- 163 La gestione del disagio scolastico in un’ottica inclusiva
Ivana Gallo
- 171 I dati INVALSI e il goal n. 4 di Agenda 2030. Ripensiamo la didattica
Costanza Chirico, Mariapiera de Lerma di Celenza e di Castel Mezzano, Giulia Gallo
- 179 L’inconscio a scuola e l’*atmosfera analitica*. Un nuovo modo di intendere la relazione educativa
Davide Sagliocco
- 193 La cura dell’*umana* lingua. L’insegnamento del latino con un metodo induttivo–contestuale: il Metodo Ørberg
Maria Rosaria Esposito

- 207 Percepire e regolare il corpo con Dalcroze. Un approccio olistico al lavoro con l'infanzia e la pre-adolescenza
Salvatore Prezioso

Parte III
Docenti *in* formazione

- 217 Il gioco e la sua valenza formativa. Giocare per divertirsi, per conoscere, per crescere
Giulia De Cristofaro
- 229 Advertising Best Practices... Erasmus World. Un'esperienza
Carolina Cerino, Anna Di Pasquale, Anna Iavazzo
- 235 Innovazioni nel trattamento psicopedagogico dell'autismo: il metodo A.B.A.
Rosa Dello Iacono, Maria Cardillo, Immacolata Calabrese, Simona Fabozzi, Maria Giuseppa D'Ambrosio
- 247 L'innovazione *capovolta* restituisce innovazione!
Marianna Lama
- 253 E-twinning: una finestra sull'Europa.
Valentina Sepe
- 259 Ragioni di una sperimentazione di didattica laboratoriale in matematica. Programmazione in verticale tra scuola dell'Infanzia e scuola Primaria
Giuseppina Mitrano
- 265 Classi senza confini. Ascoltiamoci
Teresa Morra
- 275 *Latine loqui ante tempus!* Il latino con metodo Ørberg. Un'esperienza nella scuola Primaria
Angela Chianese, Sara di Ronza, Angela Luiso

- 279 Mostri pelosi e buchi nella pancia. Crescere insieme e orientarsi nel mondo con la nuova letteratura per l'infanzia
Nicoletta Basco
- 287 Conclusioni

Parte IV

Allegati

- 293 Format della ricerca-azione per unità formativa
- 299 Unità formative svolte

Prefazione*

Il presente volume *Un modello di formazione vissuta e ricercata* sintetizza le azioni progettuali e formative dell’Ambito territoriale Campania 08, coordinato dalla Scuola Polo, il Liceo “Enrico Fermi” di Aversa (Caserta), nell’arco del triennio 2016–2019 del *Piano Nazionale per la Formazione dei docenti*. Il volume focalizza l’attenzione sulle proposte formative e sulle esperienze didattiche realizzate nel corso della terza annualità del Piano di Formazione d’Ambito, scaturito dalla previsione normativa della L. 107/2015, la cosiddetta “Buona scuola”, che ha segnato un cambiamento epocale nella concezione della formazione dei docenti come leva strategica per la qualificazione dell’insegnamento e la trasformazione in senso innovativo del sistema dell’istruzione. Ciò anche grazie a un investimento notevole di risorse da parte del MIUR (oggi MI), sia in termini finanziari sia sotto il profilo organizzativo, che ha conferito respiro e prospettiva all’azione di progettazione e gestione delle reti di scuole, forse per la prima volta delegate a condurre e realizzare un piano così ampio e strategico.

La rete dell’Ambito Campania 08, nei tre anni di realizzazione, ha saputo costruire un’efficace proposta formativa, sintetizzata in questo volume. Tale proposta si è ampliata, affinata e perfezionata nel corso del triennio, avendo ben chiara la sua *mission*: poter offrire un tipo di formazione capace di promuovere e consolidare competenze didattiche, di sviluppare un solido sistema per lo sviluppo professionale dei docenti, che avesse come fulcro due elementi fondamentali: la sperimentazione e l’innovazione.

Il docente che sperimenta e sa innovare è un docente che attraverso la crescita della propria professionalità, migliora il rendimento degli studenti intraprendendo nuove strade di insegnamento. È un docente che, rendendo pubblici i risultati della sua ricerca-azione, favorisce indirettamente la formazione dei suoi colleghi e offre all’intera comunità scolastica validi momenti di crescita.

* La prefazione è stata redatta dai curatori del volume.

La prima parte del volume raccoglie tutta una serie di contributi che illustrano l'organizzazione della proposta formativa, passando in rassegna i nodi cruciali: il modello organizzativo, la struttura delle unità formative, la ricerca-azione, il ruolo del docente-tutor, il monitoraggio, la formazione del docente inclusivo e altri aspetti.

I contributi della prima parte, scritti in particolare dai Dirigenti scolastici dei diversi snodi attuativi dell'Ambito, oltre a chiarire gli aspetti organizzativi, focalizzano la loro attenzione su quelli che sono stati gli obiettivi prioritari perseguiti, fin dalla prima annualità, attraverso l'attivazione delle Unità Formative.

Tutto l'impianto progettuale si è sviluppato attorno a dei solidi pilastri, innanzitutto si è voluto valorizzare e promuovere la crescita professionale rafforzando non solo le competenze psicopedagogiche, ma anche e soprattutto le competenze progettuali, valutative, organizzative e relazionali di ogni singolo docente.

La seconda parte del volume raccoglie i contributi degli "esperti": si tratta di un'interessante carrellata di proposte didattiche-formative raccontate da attenti formatori, che hanno saputo trasferire i significativi contenuti culturali, le loro competenze e le pratiche convalidate in esperienze sul campo, in innovative esperienze didattiche, grazie anche ad una serie di metodologie validate e alla passione per la ricerca.

La terza parte del volume raccoglie i contributi dei "*docenti in formazione*", ossia di coloro che dopo aver partecipato da "discenti" ai percorsi formativi, hanno poi realizzato, da "docenti", nell'ambito della ricerca-azione, attività di sperimentazione, riuscendo a convertire la teoria in *praxis* didattica. I docenti partecipanti alle Unità Formative hanno vissuto la formazione come una sfida, come un'opportunità per aprirsi all'innovazione didattica, al confronto tra docenti e alla condivisione di buone pratiche.

I contributi presenti in questa ultima parte del volume testimoniano quanto sia obiettivamente stimolante potersi mettere in gioco, migliorarsi nelle pratiche di insegnamento, affinare l'approccio didattico, perfezionarsi nella capacità di comprensione e di gestione dei problemi. Dalla lettura delle diverse esperienze didattiche presentate si delinea la nuova idea di professionalità del docente: un professionista in continuo apprendimento. L'insegnante è un "professionista riflessivo", per Schön, in quanto è in grado di osservare la pratica e l'esperienza per potenziare le sue azioni future: più il docente riflette su quello che ha già

attuato, più sarà in grado di individuare tutti quei nodi cruciali soggetti al potenziamento, grazie proprio alla formazione.

Alla luce delle ricerche internazionali e della letteratura scientifica di riferimento, l'impianto progettuale dell'offerta formativa dell'Ambito Campania 08, si è sviluppato sul presupposto teorico che ritiene prioritaria la necessità di formare i docenti a saper mettere in relazione l'agire pratico con la corrispondente analisi, mediante il possesso di dispositivi concettuali e di metodi relativi ai *saperi da insegnare*, ai *saperi per insegnare* e ai *saperi sull'insegnare*¹. Tutto il piano didattico/formativo si è sviluppato sull'intreccio osmotico tra teoria, prassi e analisi critica della stessa. Pertanto accanto alla formazione teorica in presenza, gli esperti hanno sviluppato una corposa proposta laboratoriale, elemento fondamentale per attivare l'intervento di ricerca-azione, posto a conclusione della formazione del docente.

Tutte le attività formative offerte ai docenti-corsisti sono state strutturate come interconnesse le une alle altre, con frequenti e continui rimandi teorici e metodologici.

Dalla lettura dei contributi presenti in questo volume si comprende come la ricerca-azione all'interno del percorso formativo sia stata intesa come un'attività di *project-work* finalizzata a sperimentare sul campo, ossia all'interno della scuola di appartenenza di ciascun docente-corsista, le conoscenze offerte dalla formazione teorica attraverso l'analisi dettagliata del contesto e la successiva individuazione delle differenti situazioni problematiche, tutto ciò ha stimolato la progettazione, la realizzazione e la valutazione di microprogetti di ricerca-azione attivati e condotti da ciascun corsista.

Pertanto volendo sintetizzare i paradigmi teorici che hanno orientato le scelte formative e didattiche alla base delle diverse Unità Formative possono essere enucleati tre grandi filoni di pensiero: la *logica dell'indagine deweyana*, la *formazione come ricerca* e il *pensiero riflessivo*.

Per il primo paradigma, la *logica dell'indagine deweyana*, il docente-investigatore è colui che adotta un atteggiamento di grande interesse, di curiosità e di motivazione, attento a raccogliere i dati e pronto a seguire le intuizioni da essi scaturiti. John Dewey, filosofo

1. M. ALTET, *La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du "savoir-enseigner"*, in M. BRU, L. TALBOT (a cura di), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*, Pur, Rennes 2007, pp. 49-65.

dell'educazione, nel lontano 1929, sosteneva con vigore la necessità di avvicinare la ricerca alla pratica educativa e didattica, potenziando la competenza dei docenti come investigatori².

Per il secondo paradigma, la *formazione come ricerca*, gli studi hanno esplorato una serie di dispositivi e di modelli per sostenere lo sviluppo di tutte quelle competenze di ricerca che permettano ai docenti di mettere in pratica le intuizioni deweyane, ponendo in evidenza le potenzialità di modelli di ricerca-formazione, al cui interno si riconoscono differenti interpretazioni³. Del resto Lucia Lumbelli, nel 1980, più di quarant'anni fa, scriveva di un *fare ricerca* che sia anche «consulenza efficace per la soluzione pratica di problemi ben determinati»⁴ e di come la logica dell'indagine dovesse entrare a far parte della vita professionale a scuola.

Attualmente anche la normativa riconosce la *competenza alla ricerca* come una delle competenze fondamentali per la qualità della professionalità del docente e il ricorso alla ricerca-azione è più volte richiamato nei documenti Ministeriali, come un aspetto fondante della qualità dell'agire professionale a scuola (Legge 59/1997 art. 21; legge 107/2015, artt. 1-3; Consiglio di Lisbona, 2000). In ultimo, il Piano Nazionale di Formazione dei docenti, scaturito dal comma 124 art. 1 della L. 107/2015 riflette sulla possibilità di documentare, attraverso dispositivi come il portfolio professionale e il piano di sviluppo professionale, il progressivo affinamento di competenze, attitudini, *expertise* dei docenti, per dare una rappresentazione complessiva della funzione docente. Tale patrimonio professionale potrà essere riconosciuto, valorizzato e incentivato mediante gli strumenti normativi messi a disposizione dal nuovo apparato di *governance* della scuola, capitalizzando in maniera effettiva e concreta le «buone

2. Si veda J. DEWEY, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1929/1967.

3. Cfr. E. NIGRIS, *Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca azione*, in S. MANTOVANI (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998; P. MAGNOLER, *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce 2012; L. ZECCA, *Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa*, in L. DOZZA, S. ULIVIERI (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 450-462.

4. L. LUMBELLI, *La ricerca esplorativa in pedagogia*, «Ricerche Pedagogiche», 1980, pp. 56-61.

pratiche” accumulate nella dinamica virtuosa che collega la ricerca formativa con l’azione didattica.

Il terzo paradigma è il *pensiero riflessivo*, il miglior antidoto a rigide forme di pensiero. L’«agire pensoso», per usare un’espressione di Luigina Mortari, è il frutto di dispositivi formativi che introducono nella scuola forme di ricerca ed il modello della ricerca-azione è senza dubbio uno di quelli che meglio risponde alle richieste della ricerca pedagogica⁵. Del resto tale pratica che ha avuto un’ampia legittimazione in ambito accademico, è oggi ritenuta parte integrante della quotidiana azione didattica, formativa e valutativa⁶.

Da quanto detto risulta chiaro come tutto il percorso formativo proposto, nell’arco del triennio, sia stato un dispositivo flessibile, che ha pienamente incarnato l’idea di una scuola vissuta come un laboratorio attivo, in cui una comunità professionale attrezzata alla ricerca, all’apprendimento, alla verifica e alla trasferibilità di pratiche formative innovative ha potuto affrontare la sfida del miglioramento, interpretando con percorsi di implementazione meditati e originali le priorità nazionali per lo sviluppo del sistema individuate, responsabilmente, dalla stessa L. 107/2015 (art. 1 comma 7).

La consapevolezza della necessità impellente della formazione in servizio, come leva strategica della qualità dell’istruzione, si è fatta ancora più profonda oggi nella *società delle competenze*⁷, una società che considera come una vera ricchezza del soggetto, non solo le conoscenze, ma anche e soprattutto le competenze che offrono la possibilità di affrontare e di gestire l’incertezza di una realtà in continuo cambiamento e che, molto probabilmente, chiederà agli studenti di oggi, i futuri cittadini e lavoratori di domani, di trasformarsi più volte nel corso della loro vita lavorativa e professionale.

Questo volume, scritto a più mani, ha messo in evidenza un binomio inscindibile, il binomio “formazione dei docenti-qualità della scuola”, in quanto è palese come, per assicurare qualità al percorso formativo degli studenti, sia necessario garantire la qualità all’agire educativo e didattico dei docenti all’interno della classe.

5. Cfr. L. MORTARI, *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2003.

6. Cfr. M. BALDACCI, *La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)», 9, 2014, pp. 387-396.

7. Cfr. R. CAPOBIANCO, *Verso la società delle competenze. Per una prospettiva pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2017.

In breve, sono gli insegnanti “ben formati” a fare la qualità della scuola; sono loro — come professionisti dell’innovazione e del cambiamento — a fornire le credenziali per il successo dell’impresa complessiva della “Buona scuola”.