

a cura di Maria Chiara Pettenati

VOCI della SCUOLA

VISITING E FORMAZIONE DOCENTE

L'esperienza delle visite a scuole innovative
nell'anno di formazione dei docenti neo assunti

** Articolo estratto da "Visiting e formazione docenti", a cura di
MC.Pettenati, fascicolo di "VOCI DELLA SCUOLA", n. 12-13 di Notizie
della Scuola, 15 marzo 2019, Tecnodid, Napoli*

NUOVO ANNO DI FORMAZIONE CRONACA DI UN SUCCESSO ANNUNCIATO

Giancarlo Cerini



Una stagione di speranze

Le azioni per accompagnare i docenti neo-assunti nel loro primo anno di servizio (periodo di prova e di formazione) hanno subito una brusca accelerazione a partire dalla massiccia immissione in ruolo dei docenti precari prevista dalla legge 107/2015. Al netto del consueto turn-over dovuto ai pensionamenti, gli organici del personale docente sono stati incrementati di circa 55.000 unità aggiuntive costruendo un apposito organico di potenziamento. Questo ha consentito di ampliare le immissioni in ruolo che si stimano in circa 130.000 unità nel primo triennio (2015-18) di applicazione della legge. È evidente che una simile “ondata” di nuove immissioni in servizio, considerando anche la provenienza differenziate del personale (con un mix di assorbimento dalle storiche graduatorie ad esaurimento e di più recenti vincitori di concorso), poteva trasformare l’anno di prova in una pratica amministrativa da “liquidare” nel minor tempo possibile.

Così non è stato, per il convergente impegno ideativo e operativo del MIUR (Direzione Generale per il Personale della Scuola), dell’INDIRE e del sistema degli USR (Uffici Scolastici Regionali). D’altra parte, il periodo di incubazione della “Buona Scuola” a cavallo del 2014 e 2015 era ricco di aspettative e di fermenti innovativi, soprattutto nel campo della professionalità docente e della formazione in servizio¹. Rendere la formazione dei docenti “*strutturale, permanente, obbligatoria*” sembra(va) aprire nuovi scenari per lo sviluppo professionale dei docenti, l’articolazione delle funzioni (o carriere), l’investimento sulla qualità del lavoro in classe, tutti elementi che non potevano non influire sull’idea di insegnante e sulle procedure per il suo reclutamento e conferma nei ruoli. Così, il DM 850 del 27 ottobre 2015 – relativo al periodo di prova – è stato il primo provvedimento attuativo della legge 107/2015, stante l’esigenza di garantire un percorso di formazione e di accompagnamento nell’immissione in ruolo di decine di migliaia di docenti.

Nel frattempo, il MIUR si era attrezzato, realizzando nel corso dell’a.s. 2014/15 un percorso sperimentale di prima formazione dei neo-assunti, valorizzando molteplici esperienze innovative che si stavano promuovendo in diverse realtà del nostro Paese, in particolare in Emilia-Romagna² e in Provincia di Trento, ove il percorso di formazione era già stato innovato attraverso modifiche alla tradizionale impostazione ministeriale, ormai invecchiata e trasformata in una stanca routine.

I fulcri del nuovo modello

In primis, diventava urgente superare la netta divaricazione tra le attività formative in presenza (tra l’altro, andando oltre la mera successione di lezioni espositive) e quelle da

¹ G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *La buona scuola 1. Le professionalità*, Voci della scuola 5/2014, Tecnodid, Napoli.

² G. Cerini, *Le radici emiliano-romagnole del nuovo modello formativo*, in USR ER, Studi e Documenti, n. 15, dicembre 2016 (www.istruzioneer.gov.it).

svolgere on line sulla piattaforma (ridottesi, però, a generiche attività di studio e copia incolla di relazioni). Quindi si è messo al centro delle azioni formative la dimensione della professionalità agita in un contesto operativo, dando “dignità” epistemica all’esperienza didattica, da rielaborare – tuttavia – attraverso strumenti di documentazione, narrazione e riflessione (il portfolio) e con l’aiuto di un docente esperto che potesse assumere la funzione di “tutor” (o di un gruppo in formazione o di un singolo docente per affiancarlo nel contesto di lavoro).

A quel punto era necessario riclassificare anche le attività *on line*, trasformando la piattaforma INDIRE da *repository* più o meno frequentato, da cui prelevare variegati tipi di materiali, in strumento “performativo” delle attività in presenza, cioè in grado di supportare i docenti nella rielaborazione della loro esperienza professionale in fieri. Così, la piattaforma si è trasformata in un dispositivo strutturato, ma malleabile, per contenere le azioni che i docenti avrebbero dovuto svolgere sul campo: innanzi tutto la documentazione (attraverso *media* diversi) di sequenze didattiche (meglio quelle oggetto di messa a punto con il tutor, per l’osservazione in classe) accompagnate da elementi di tipo riflessivo (“*come sta cambiando il mio modo di lavorare? Chi mi aiuta in questa azione? Come trasferisco i guadagni della mia formazione in presenza – laboratori, incontri, tutoraggio – nel mio habitus professionale?*”).

Si tratta di una operazione di riflessione sulle proprie strutture di professionalità che richiede di essere agevolata attraverso la ricostruzione dei passaggi salienti della propria storia personale e professionale (il curriculum), ma da arricchire attraverso una autoanalisi dei diversi aspetti del proprio stile professionale (il bilancio iniziale delle competenze). Il primo anno di servizio, con le correlate attività formative (incontri di accoglienza, laboratori formativi, osservazione in classe) – suggellate in un patto professionale da stringere con i responsabili del nuovo contesto di lavoro – avrebbe dovuto “stressare” quel quadro iniziale, “falsificarlo” per irrobustirlo, dare conto dell’evoluzione professionale e sfociare in un bilancio in uscita, la cui parte qualificante diventa il “patto per lo sviluppo” professionale, cioè l’impegno ad inoltrarsi in un percorso permanente di crescita¹.

Sul piano logico non fa una piega, ha un suo ritmo performante, con una successione sicura di eventi, attività, adempimenti, che “orienta” il neo-assunto alle prese con un nuovo contesto operativo e con l’ansia dei molti adempimenti che si possono ritorcere anche sul suo status professionale (c’è pur sempre la possibilità di non farcela... e di dover ripetere l’anno di prova). Certo, le sfaccettature del modello sono molte, via via regolamentate dalle sempre più anticipate istruzioni ministeriali, ed è quindi corretto non esagerarne le sue virtù salvifiche (la professionalizzazione dei docenti richiederebbe ben altre procedure di formazione iniziale). Il modello sperimentato, però, ha una sua leggibilità e gli esiti dei monitoraggi effettuati con gli stessi partecipanti, quasi in tempo reale, sono di tutto rispetto.

Un approccio “bonsai”

La necessità di rinnovare il modello precedente, ormai consunto, e contemporaneamente di qualificare il nuovo percorso ha portato ad una eccessiva compressione di mini-attività (mini-laboratori di 3 ore, mini-cicli di osservazioni in classe, portfolio “mordi e fuggi”), che richiederebbero viceversa una ariosa distensione di tempi.

¹ G. Cerini, M. Spinosi, *Anno di formazione. Le novità*, Voci della Scuola, 9/2016, Tecnodid, Napoli (con saggi di M. Spinosi, G. Cerini, S. Versari, P. Magnoler, PG Rossi, R. Cardarello, MR Turrissi, G. Rispoli, P. Senni Guidotti Magnani).

Si pensi che nelle esperienze accreditate di costruzione di bilanci di competenze¹ il periodo in cui si svolge ha una certa lunghezza (alcuni mesi) e viene accompagnato da una specifica figura di supporto (il “bilancista”). Così, l’osservazione in classe dovrebbe prolungarsi nel tempo ed ampliarsi ad altri momenti della vita professionale. Forse ci sarebbe bisogno non di un solo tutor per “accogliere” un docente in un nuovo contesto professionale, ma di più figure di supporto². Insomma, il periodo di formazione e di “induzione professionale” (che comunque gode di un pacchetto di ore significativo: 50) dovrebbe essere più lungo e distendersi in almeno un biennio. A maggior ragione se, per il futuro, l’ingresso nei ruoli si otterrà con un semplice concorso “secco” per titoli ed esami, visto l’accantonamento del D.lgs. 13 aprile 2017, n. 59, che prevedeva un lungo training formativo.

Lo stesso svolgimento dei laboratori di formazione (mai nome fu tanto impegnativo!) non può ridursi a brevi sequenze di poche ore, con il rischio di dare spazio al narcisismo del formatore, piuttosto che alla partecipazione euristica del docente formando.

Una figura emergente: il tutor

La messa a fuoco dei dispositivi pedagogici ed organizzativi, che si sono via via affinati con l’apporto di tutti i soggetti partecipanti al progetto formativo, ha coinvolto in prima persona gli USR responsabili della supervisione sul territorio e poi le scuole-polo per la formazione, anche attraverso opportuni briefing nazionali e seminari interregionali, la cui documentazione è presente nel ricco *toolkit* messo a disposizione da INDIRE³. Sono, invece, rimasti più in ombra i due soggetti che all’interno della scuola hanno poi assicurato la concreta gestione di una buona “fetta” delle azioni formative: i tutor dei docenti neo-assunti ed i dirigenti scolastici, responsabili della procedura (non solo amministrativa) di conferma in ruolo.

Il tutor non è una presenza nuova nel nostro sistema educativo, se si pone mente alle figure che accompagnano la formazione universitaria dei docenti, fungendo da collante tra mondo della scuola e università. In questa ottica sono stati oggetto anche di specifica attenzione e studio⁴. Più debole è invece la figura del tutor accogliente, cioè del docente “esperto” che affianca il docente “principiante” in periodo di prova. Esisteva anche prima del nuovo modello, ma la sua funzione era del tutto marginale, quasi notarile o, nel migliore dei casi, di incoraggiamento e consulenza limitata alla stesura della relazione finale.

Molto opportunamente il DM 850/2015, che ha rivisitato a fondo l’anno di formazione, rafforza le funzioni del docente tutor, ne delinea i compiti, lo coinvolge anche in una dimensione valutativa, e adombra – in forma leggera – alcuni incentivi e riconoscimenti per i suoi compiti. Siamo ben lontani dalla vagheggiata figura del “mentor” del documento preparatorio della “buona scuola”⁵, ma comunque il ruolo del tutor si è venuto via via consolidando, anche attraverso l’organizzazione di specifiche attività di formazione e di consulenza, non

¹ P.F. Bresciani, *Il bilancio di competenze, fortunato malinteso*, in “Rivista dell’istruzione”, n. 6, novembre-dicembre 2015, Maggioli, Rimini.

² 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.

³ Sul sito dell’INDIRE lo spazio per i docenti neo-assunti contiene un “ambiente di supporto” accessibile a: www.neoassunti.indire.it

⁴ P. Magnoler, *Il tutor. Funzione, attività, competenze*, Franco Angeli, Milano, 2017.

⁵ R. Baldascino, *Mentoring. Un’idea di formazione diversa*, in “Voci della Scuola”, 5/2014, cit.

sempre a portata di mano, vista la grande platea di insegnanti coinvolti (in genere con un rapporto 1:1 tra tutor e docente neo-assunto).

Il profilo si è curvato verso funzioni di ascolto, accompagnamento, consulenza piuttosto che di regolazione, controllo, verifica. Lo stesso focus del “*peer to peer*”, cioè l’osservazione reciproca in classe tra le due figure senior e junior, ha richiamato l’idea di un apprendimento tra pari, piuttosto che quella di una supervisione professionale, di cui pure c’è una traccia nella normativa, ma non facile da esercitare senza una adeguata formazione al *counseling*.

L’osservazione in classe nel periodo di prova¹:

L’osservazione in classe, compito tipico affidato al tutor, dovrebbe cogliere dominanze, regolarità, stili di lavoro rilevabili in una ipotetica ora di lezione, scandita in unità temporali più ridotte (ad esempio di 10/15 minuti), corredandola di notazioni di eventi, incidenti critici, reazioni, ecc.

Ad esempio, molto utile risulterebbe una semplice check-list, che passi in rassegna gli indicatori più significativi dell’azione didattica:

- strategie didattiche (strutturazione dell’insegnamento, interazione verbale, sostegno all’apprendimento, feed-back, 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.).

Il convitato di pietra: il dirigente scolastico

Imbarazzante appare la posizione istituzionale del dirigente scolastico. Richiamato dalla 107/2015 a funzioni di indirizzo e di orientamento della comunità professionale, ivi compresa la cura della formazione continua e la valorizzazione delle risorse professionali, ma finito nel tritacarne mediatico della metafora del preside “sceriffo”, del tutto eccedente rispetto allo spirito e alla lettera della norme. Semmai, la difficoltà del dirigente è quella di conciliare il sovraccarico di compiti amministrativi (che lo portano lontano dalle aule) con la immagine di una leadership educativa, focalizzata sull’apprendimento degli allievi, che si sta consolidando in tutta Europa².

Anche nel campo della procedura di conferma in ruolo, al dirigente è stato chiesto di costruire una relazione di orientamento professionale del neo-assunto, con la mediazione operativa del tutor. Emblematico l’obbligo di “visita” al docente neo-assunto nell’esercizio della sua attività di insegnamento, propedeutico al “sigillo” finale di conferma in ruolo, previo parere del Comitato di Valutazione (con la sola presenza della componente docente).

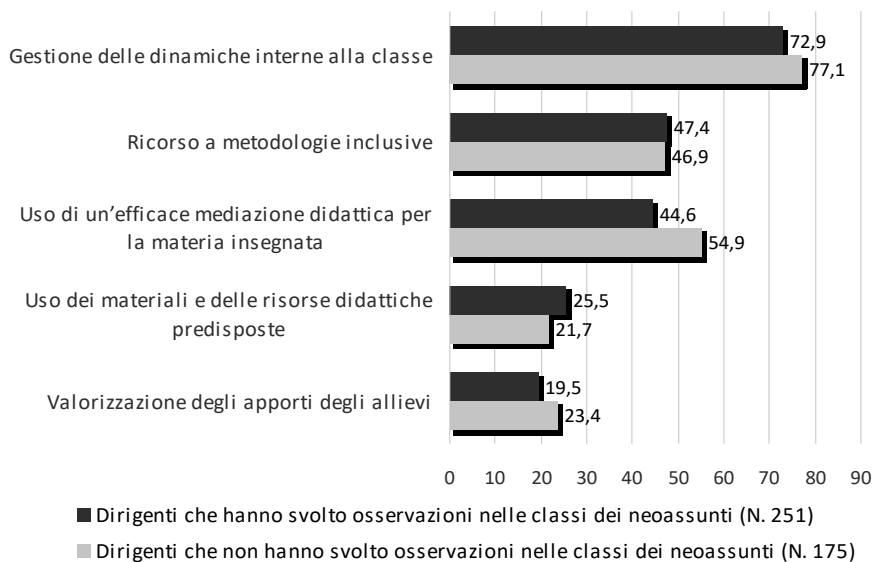
¹ Lo stralcio è ripreso dalla nota USR ER n. 466 del 15 gennaio 2015, prelevabile in rete sul sito dell’Ufficio Scolastico regionale: http://ww2.istruzioneer.it/wp-content/uploads/2015/01/2015genn_AFdocNeoass-All1.pdf. La nota è accompagnata dal resoconto dell’esperienza di tutoring realizzata in Emilia-Romagna nel corso dell’a.s. 2013-2014, con un monitoraggio curato da Lorella Zauli.

² Cfr. M.G. Dutto, *Il dirigente scolastico e la leadership della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2019.

Nelle poche ricerche svolte sul ruolo del dirigente nell'anno di formazione¹, emerge che le modalità con cui i docenti osservano il "docente in azione" sono rivolte soprattutto alle situazioni relazionali, di gestione della classe, di tenuta di un clima positivo, di approcci didattici innovativi. Un occhio alla dimensione "vitale" dell'essere insegnante, piuttosto che a quella strettamente didattica del "fare" l'insegnante. Anche questo un segno dei tempi.

Riprendiamo dal report della ricerca svolta in Emilia-Romagna 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 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, 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".

¹ M.L. Giovannini, A. Rosa, *Dirigenti scolastici e neoassunti*, in USR Emilia-Romagna, *Essere docenti in Emilia-Romagna 2015-16*, Tecnodid, Napoli, 2016.

La novità del “visiting”

Dall’anno scolastico 2017-18 il modello dell’anno di formazione si è arricchito con l’esperienza del “visiting”. L’obiettivo del visiting è di fornire ai docenti neo-assunti l’opportunità di incontrare realtà scolastiche ad alta intensità innovativa, dove la qualità di nuovi ambienti “fisici” di apprendimento (spazi, tempi, tecnologie, ecc.) si coniuga con la qualità delle “relazioni” che si stabiliscono tra allievi e docenti. Una scuola che vale la pena visitare è certamente quella che dimostra concretamente di agire come una comunità professionale coesa e motivata, che offre testimonianze di lavoro collaborativo e condiviso tra gli adulti.

In una idea matura di visiting dovrebbe valere la reciprocità: l’apprendimento non è solo per chi si reca in un ambiente diverso dal proprio, ma anche di chi accoglie, sia perché entra a contatto con nuovi punti di vista (in questo caso avremmo la formula degli scambi “pedagogici”)¹, sia perché deve ricostruire internamente la propria struttura educativa per renderla leggibile ai nuovi interlocutori. Si tratta di un esercizio di distanziamento metacognitivo che non può che giovare ad entrambi.

La “visita” non dovrebbe trasformarsi in uno “spot” di poche ore, ove magari la scuola ospitante mette in vetrina i propri prodotti pedagogici, ma dovrà consentire ai partecipanti di vivere una giornata educativa (nel senso più ampio del termine), con i suoi diversi ritmi e tempi di impegno degli allievi e degli adulti (lezioni, laboratori, uscite, relazioni sociali). In alcuni protocolli di visita viene prevista anche la partecipazione a momenti conviviali (es. consumare un sobrio pasto con gli operatori della scuola visitata). In questa ottica si può parlare di ambienti di apprendimento “immersivi”.

La visita deve essere progettata nelle sue diverse fasi: presentazione del focus innovativo che caratterizza la scuola, incontro con referenti e responsabile della struttura educativa, consegna di una documentazione sintetica, osservazioni in situazione mentre si realizzano attività didattiche, momenti finali di ricostruzione e rielaborazione del percorso. È opportuno che i docenti visitatori possano usufruire di una guida-tutor che li accompagna nei diversi spazi della scuola, nella consapevolezza che uno spazio fisico non è mai neutro, ma è soprattutto uno spazio mentale ed emotivo, animato da chi lo vive quotidianamente.

La durata di un ciclo di visite può essere variabile: si va da due giornate intere di 6 ore ciascuna, completamente sostitutive dei laboratori (12 ore), fino a “pacchetti” parziali di 6 o 9 ore, con residuo orario per la frequenza dei laboratori. Qualche USR ha abbinato due visite in un unico pacchetto, comprensivo obbligatoriamente di una scuola del primo ciclo e ad una del secondo, per favorire una più ampia socializzazione professionale. In alcuni casi è stata prevista la “restituzione” degli della visita nei successivi laboratori formativi in presenza.

Una visita è più efficace se realizzata da una delegazione di docenti neo-assunti. Una soluzione potrebbe essere quella di comporre un gruppo formato da 3 a 6 docenti, anche provenienti da realtà diverse, ma “spinti” da un interesse comune. Meglio se accompagnati da un tutor esterno (una figura di facilitatore) e accolta da un tutor interno.

Il dialogo tra generazioni di insegnanti, tra storie e biografie diverse, può far scattare la molla dell’apprendimento professionale e organizzativo. Nel corso della visita vanno previste delle soste “riflessive”, per favorire situazioni di scambio, rielaborazione, confronto e accesso a documentazione mirata. Un tempo finale sarà dedicato alla stesura “immediata”

¹ L’esperienza degli scambi pedagogici nell’ambito dei servizi educativi per l’infanzia è documentata nei siti dedicati della regione Emilia-Romagna: http://zerotreeer.it/?page_id=80

di un primo report, che poi sarà ospitato all'interno del portfolio docente anche a testimonianza dell'avvenuta effettuazione della visita.

La visita può essere equiparata al "tirocinio osservativo" che si realizza anche in occasione della formazione iniziale dei docenti (e quindi è utile reperire modelli, schede, protocolli, sui siti dei Dipartimenti di Scienze della formazione delle nostre Università), ma in questo caso con un valore aggiunto dovuto alla maturità professionale dei docenti coinvolti, sia sul versante dei partecipanti che dei tutor accoglienti. La relazione è tra "pari" e configura l'assunzione di una progressiva capacità di leggere un contesto educativo. È una situazione che si presenta anche nel caso della valutazione esterna delle scuole nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione. Il protocollo di visita messo a punto dall'INVALSI (http://www.invalsi.it/snv/docs/ves/Programma_Protocollo_Valutazione_esterna_2016.pdf) viene agito da soggetti che assumono i ruoli diversi di valutato e valutatore, ma lo stesso INVALSI suggerisce di considerarlo un tracciato per un dialogo "professionale".

Un modello formativo in evoluzione

L'anno di formazione negli ultimi anni è cambiato notevolmente, passo dopo passo, dimostrando di saper coniugare molte esigenze tra di loro spesso contrastanti: la tempestività delle operazioni, il "senso" delle diverse metodologie formative, l'integrazione tra i momenti in presenza e quelli on line, le nuove strategie di governance della formazione. Gli esiti sono stati soddisfacenti e apprezzati e stanno anche influenzando gli sviluppi del sistema di formazione permanente dei docenti.

Questo però non significa che tutti i problemi siano stati risolti e non ci sia nulla da modificare. L'ottica è quella del miglioramento continuo, attraverso un monitoraggio continuo e briefing frequenti con tutti i soggetti impegnati in questa azione. Le esigenze che stanno emergendo sono così riassumibili.

Governance

L'attuale assetto della governance dell'anno di formazione ha bisogno di consolidarsi. Il baricentro è posizionato nello staff USR, che però condivide con vari soggetti, tra cui i referenti degli Uffici Scolastici Territoriali e i dirigenti scolastici responsabili delle scuole polo delle reti di ambito. Questi ultimi vanno accompagnati e sostenuti con varie modalità. Emerge l'esigenza di supporto e sarebbe auspicabile avviare percorsi di formazione, ovvero identificare chi si occupa della formazione dei docenti in una regione, e garantire per tutti i soggetti momenti di crescita di competenze in "gestione" della formazione in servizio.

È indispensabile anche una maggiore attenzione a ciò che avviene (o non avviene) all'interno delle scuole, focalizzando l'azione sulla funzione di impulso del dirigente scolastico (come sceglie i tutor, che clima costruisce, come anticipa, come guida il percorso).

Bisogni formativi

L'analisi dei bisogni formativi troppo spesso si traduce nella raccolta di desideri, esigenze, interessi dei singoli docenti, quasi che poi si dovesse organizzare – a specchio – una formazione mirata *on demand*. Questo porterebbe ad una frammentazione dei percorsi (con impronta disciplinare) e lascerebbe in ombra gli aspetti trasversali della professionalità docente. Ma, soprattutto, non collegherebbe il bisogno del singolo (che per i neo-assunti è

comunque forte) con le caratteristiche del contesto lavorativo di appartenenza. Ogni docente fa parte di una comunità professionale che agisce in uno specifico istituto scolastico, con le sue domande, le sue prospettive di sviluppo, le sue criticità. Non basta dunque un “referendum” per censire gli *hits* delle tematiche richieste, occorre piuttosto una capacità di inciampo tra bisogni del singolo, esigenze della scuola e obiettivi si sistema. Il dirigente scolastico (con l’aiuto di una figura di riferimento per la formazione, interna ad ogni scuola) dovrebbe dedicare maggiori energie alla cura delle risorse professionali.

Laboratori formativi e momenti in presenza

Occorre rendere più flessibili le attività in presenza, ad esempio alleggerendo le rigidità dei laboratori, rendendo meno aleatorie le attività. Per questo motivo, dalla rigida scansione di 4 laboratori di 3 ore (dei veri e propri stuzzichini pedagogici, nel migliore dei casi!), si è ora data la possibilità di modulare in tempi più lunghi la durata dei laboratori. Non si esclude nemmeno che un formatore possa accompagnare lo stesso gruppo in una esperienza di progressiva costruzione del sé professionale, per tutti e quattro gli incontri programmati. In questa ipotesi, la qualità metodologica e meta-didattica del laboratorio dovrebbe prevalere sulla pertinenza del contenuto “disciplinare” o “tematico” da approfondire.

I momenti plenari in presenza dovrebbero essere sgombrati dalla routine informativa per lasciare spazio ad aspetti culturali e di testimonianze di “passione” per la professione.

Il *visiting* è una attività da arricchire e potenziare perché è una forma di apprendimento in contesto reale apprezzato rispetto alla fruizione, magari passiva, di un contenuto in un laboratorio. Progressivamente si dovrebbe estendere il contingente dei partecipanti alle visite esterne, in vista di una loro generalizzazione.

Si dovrebbe enfatizzare maggiormente la traccia lasciata dai laboratori e dal *visiting* nel portfolio online, sottolineando come questi aspetti siano importanti per accompagnare la riflessione l’applicabilità di modelli didattici ed organizzativi innovativi nei concreti contesti di lavoro.

Le prossime sfide per la professionalità

Abbiamo già ricordato come la legge 107/2015 proponga una nuova prospettiva per la formazione dei docenti: essa viene definita “permanente, obbligatoria, strutturale”. Si esce dalla logica dei corsi di aggiornamento e si sceglie la strada dello “sviluppo professionale” continuo. Continuare ad apprendere è un dovere per chi si dedica all’insegnamento, per riscoprire ogni volta le caratteristiche e le potenzialità degli allievi che si hanno di fronte, per padroneggiare le nuove tecnologie digitali che tanto peso hanno nella vita dei ragazzi, per essere informati sulle innovazioni in atto nel sistema educativo (e non subirle passivamente). La formazione, dunque è una scelta deontologica dei singoli (non si è veri professionisti se non si mantengono costantemente aggiornate le proprie competenze), ma si intreccia direttamente con la costruzione di comunità professionali.

L’insegnamento, l’educazione, la didattica sono oggi più che mai una scelta di team, una impresa collaborativa: l’insegnante grande solista della didattica non ce la fa più da solo a reggere l’impatto del rapporto con gli allievi. La tanto elogiata autonomia scolastica (con i suoi impegnativi corollari di curriculum, progettazione, didattiche personalizzate, flessibilità organizzative, valutazione formativa) non vive senza un gruppo professionale di docenti fortemente

motivati verso l'innovazione, l'impegno didattico condiviso, il controllo dei risultati, la regolazione consapevole delle scelte. E questo richiede un'attitudine al confronto, alla ricerca, alla documentazione. Il lavoro collaborativo è l'orizzonte di una professionalità efficace.

La formazione continua è il *fil rouge* che accompagna il ciclo di vita professionale di ogni docente. L'obbligo di formazione si configura innanzi tutto come una scelta di carattere deontologico, perché fa parte integrante della responsabilità professionale. È vero, oggi la legge parla di "obbligo" ed è un principio più incisivo della formula del diritto-dovere. Tuttavia l'obbligo non si potrà ridurre al conteggio di un numero prefissato di ore da "passare" in aggiornamento, secondo una scansione già vissuta alcuni anni fa nella scuola italiana. Ciò che più conta è la qualità dei percorsi formativi e quindi:

- la sicura individuazione delle competenze da raggiungere,
- la messa a fuoco dei nodi culturali e pedagogici sottesi alla professione,
- il carattere operativo ed esperienziale (in forma di ricerca-azione),
- la documentazione degli apprendimenti e dei risultati acquisiti.

Tutto ciò può essere profilato in crediti formativi (in unità formative certificabili) in cui sarebbero descritti il tempo della formazione, la natura delle attività (ricerca, sperimentazione didattica), il lavoro in rete, la documentazione dei risultati. Nell'insieme potrebbe essere accreditato un tempo *all inclusive* di 25 ore per ogni unità formativa frequentata. Ogni istituzione scolastica propone ai suoi docenti un'unità formativa all'anno (sulla base dei bisogni effettivi della scuola e del personale) e riconosce ai docenti un'ulteriore unità formativa sulla base delle loro libere scelte (avendo a disposizione anche la card).

È poi evidente che sarebbero riconosciuti (e accreditati) gli ulteriori percorsi più impegnativi, liberamente intrapresi dai partecipanti. Questa ipotesi avrebbe il pregio di privilegiare la qualità del lavoro formativo, di tenere in equilibrio le scelte personali e quelle dell'istituzione, oltre ad essere compatibile con l'attuale quadro contrattuale, che inserisce la formazione come elemento costitutivo della professionalità docente, senza però regolamentarla nel dettaglio.