



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: Gennaio 2012

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Research and training in the school. Second part. Train to learn to teach
Ricerca e formazione nella scuola. Parte seconda. Fare formazione per
imparare a insegnare**

di Savina Cellamare
Ricercatrice INVALSI
savina.cellamare@gmail.com

Abstract

La continuità e la trasversalità della formazione nell'arco di vita di una persona, il ridefinirsi degli spazi e dei tempi dei processi formativi, hanno portato allo sviluppo di modalità formative che consentono di seguire iter intenzionalmente progettati e organizzati per produrre apprendimento, ma che offrono anche la possibilità di separare, in forza delle possibilità offerte dai sistemi tecnologici, le azioni d'insegnamento dagli atti di apprendimento. È quanto avviene nella formazione a distanza (FaD), che ha acquisito uno spazio crescente sia in ambito universitario sia professionale, dove la pratica dell'insegnamento si avvale di strumenti diversi, applicandoli alle situazioni e alle persone mediante criteri di adeguatezza e conformità.

Parole chiave: formazione, FAD, ricerca, scuola

Premessa

La continuità e la trasversalità della formazione nell'arco di vita di una persona, il ridefinirsi degli spazi e dei tempi dei processi formativi, hanno portato allo sviluppo di modalità formative che consentono di seguire iter intenzionalmente progettati e organizzati per produrre apprendimento, ma che offrono anche la possibilità di separare, in forza delle possibilità offerte dai sistemi tecnologici,

le azioni d'insegnamento dagli atti di apprendimento. È quanto avviene nella formazione a distanza (FaD), che ha acquisito uno spazio crescente sia in ambito universitario sia professionale, dove la pratica dell'insegnamento si avvale di strumenti diversi, applicandoli alle situazioni e alle persone mediante criteri di adeguatezza e conformità. L'uso delle nuove tecnologie favorisce nell'allievo la partecipazione responsabile al proprio processo di apprendimento, poiché gli richiede lo sviluppo delle capacità di controllo dei processi cognitivi e la padronanza dei saperi e delle competenze che sono oggetto di formazione. Inoltre chi apprende è coinvolto in un ambiente di apprendimento, virtuale ma reale, partecipa in modo dinamico allo strutturarsi, al mantenersi e al riconfigurarsi di reti di relazioni con soggetti diversi, come accade nelle situazioni di laboratorio; queste si caratterizzano per il coinvolgimento attivo del soggetto che apprende, che è sollecitato a un reale investimento di quelle risorse cognitive, emotive, relazionali, prassiche e strategiche che il lavoro sul campo richiede in termini di competenze, conoscenze e abilità di ruolo.

In una società articolata, dinamica e cangiante come quella attuale, anche la scuola è investita da processi di innovazione e di cambiamento spesso rapidi; è perciò importante favorire negli insegnanti in servizio e negli studenti che si preparano a svolgere questa professione, l'acquisizione, lo sviluppo e il consolidamento di competenze pedagogiche adeguate per affrontare quotidianamente il difficile, ma al tempo stesso appassionante compito di istruire, formare ed educare. Su questi tre termini, tra loro fortemente connessi, è opportuno soffermarsi, sia pure brevemente, riprendendo quel filo di condivisione del lessico pedagogico che si è iniziato a delineare nel primo di questi contributi dedicati alla ricerca e alla formazione nella scuola (cfr. QTimes, 4, 2011).

Educazione, formazione, istruzione

Indipendentemente dalla specifica accezione che se ne dà, l'educazione è tra le pratiche sociali fondamentali della vita comunitaria; infatti le prassi educative - codificate culturalmente in consuetudini, norme valori e modi di fare socialmente condivise - sono parte essenziale della vita e della cultura di ogni società. L'educazione è considerata uno dei diritti umani fondamentali e a livello internazionale è intesa come un punto essenziale per uno sviluppo sostenibile, equo e di qualità che caratterizzi l'intera rete dei rapporti umani. Le azioni qualificate come educative si affiancano e si integrano con altre azioni formative, che concorrono alla crescita personale di ciascuno e che si attuano attraverso i processi di insegnamento, di apprendimento e di formazione. In altre parole possiamo dire che «l'educazione è il risultato di un processo composito riconducibile a fattori non solo intenzionali ma anche casuali e involontari e non riconducibili a capacità e prestazioni attese» (Alberici, 2002, p. 24). Al processo educativo concorrono inoltre fattori esterni, o esogeni (quali l'ambiente e l'insegnamento), e fattori interni, o endogeni, come ad esempio il temperamento, le caratteristiche affettive, alcuni tratti di personalità. L'educazione perciò, anche quando è vista come il risultato di percorsi intenzionali, mantiene un carattere generale, che la distingue dalla formazione, indicata come un processo il cui obiettivo è "il sapere, la promozione, la diffusione e l'aggiornamento del sapere [...] ha a che vedere con il significato profondo dell'azione educativa come momento di crescita [...] culturale, sociale, professionale e personale" dei soggetti a cui si rivolge (Quaglino, 1985, p. 22). In sintesi si può dire che «educare ha un carattere più sociale, istituzionale, pone in rilievo la dimensione della con - formazione e della guida, cioè la strutturazione di processi funzionali a modelli sociali. Le pratiche educative sono orientate da modelli e valori e, in generale affidate a un educatore, per lo più adulto, e non al soggetto stesso.

L'educazione è dunque più conformativa, direttiva e, anche, più autoritaria» (Trama, 2003, p. 67. Cfr. anche Cambi, 2000).

Diversamente dall'educazione, inoltre, il concetto di formazione «convenzionalmente sintetizza in un unico termine due modalità di trasmissione del sapere: quella educativa, attinente per convenzione il mondo dei valori, dei comportamenti, delle finalità, e quella istruttiva o addestrativa» (Demetrio, 2003, p. 40).

La formazione è dunque un processo, il cui obiettivo è «il sapere, la promozione, la diffusione e l'aggiornamento del sapere [...] ha a che vedere con il significato profondo dell'azione educativa come momento di crescita [...] culturale, sociale, professionale e personale» dei soggetti a cui si rivolge» (Quaglino, 1985, p. 22). La formazione è quindi descritta come un'attività specificamente orientata verso una professione, tanto che si parla prevalentemente di formazione professionale, articolata poi secondo le diverse modalità con cui si può realizzare tenendo conto delle età dei destinatari.

La formazione professionale non è ovviamente una novità del nostro tempo, ma ha una storia antica che affonda le radici nelle forme di apprendistato e avviamento al lavoro nella bottega artigiana dell'antica Roma e vive una tappa importante della sua evoluzione nel sec. XII, con l'esplosione dei mestieri e l'organizzazione delle corporazioni. Con la strutturazione del lavoro per livelli di competenza (maestri e apprendisti) prendono forma l'idea e la pratica del tirocinio come periodo di formazione all'esercizio del mestiere. Con la rivoluzione industriale sorgono le scuole per apprendisti e si inizia a ridefinire in senso più moderno il problema della preparazione al lavoro. Gradualmente si passa alla creazione delle scuole di arte e mestieri, seguite da molteplici tentativi di creare percorsi di formazione che coniugassero teoria e pratica. Il percorso che ha portato al riconoscimento della pari dignità della formazione professionale rispetto agli altri tipi di istruzione è stato lungo e articolato.

In generale oggi la formazione professionale è definita come un processo attraverso il quale una persona, giovane o non più giovane, può consolidare, aggiornare o migliorare le proprie capacità mediante l'acquisizione e/o l'aggiornamento di conoscenze, abilità e competenze per un esercizio più produttivo e responsabile di una data attività professionale.

Questo tipo di formazione ha due significati principali, che ha acquisito nel tempo e mantiene tutt'ora. Il primo indica interventi formativi rivolti a giovani o adulti occupati o non occupati con l'obiettivo di realizzare un rapido addestramento che consenta un loro avvio veloce al lavoro. Il secondo significato fa invece riferimento all'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze finalizzate all'esercizio di una professione, indipendentemente dall'età dei destinatari.

L'istruzione contiene aspetti sia educativi sia formativi e appartiene quindi a entrambi i processi e alle esperienze che in questi si realizzano. Poiché implica l'accesso ad aree di sapere storicamente elaborate – relative a culture di particolari gruppi – che un soggetto adulto o più esperto apre a chi è più giovane o meno esperto, attiene alla sfera dell'educazione. Costituisce (o dovrebbe costituire) tuttavia un processo formativo specifico, attraverso il quale sperimentare l'applicazione di apprendimenti, perché questi possano tradursi operativamente in azioni manifeste.

Educazione, formazione e istruzione, in quanto implicano l'acquisizione di saperi, sono pertanto accomunate dal termine apprendimento, collante fra concetti non certo equipollenti, poiché hanno uno statuto fenomenologico diverso (Cfr. Cambi, 2000), ma certamente rispondenti all'esigenza di favorire lo sviluppo generale dell'individuo in risposta alle sollecitazioni connesse al rapido e radicale cambiamento del mondo economico e produttivo degli ultimi anni.

Qualunque esperienza formativa, infatti, poggia su un assunto fondamentale, in base al quale un'attività di formazione efficace ed efficiente deve trasferire nei partecipanti sia le conoscenze riferite a un certo ambito o settore sia le abilità necessarie per dare consistenza operativa alle conoscenze stesse.

A livello razionale è facile comprendere l'inscindibilità dei due elementi e questo potrebbe indurre a immaginare l'attività formativa come un percorso meno difficoltoso di quanto in realtà non sia. In effetti il passaggio dalla conoscenza alla prassi è reso spesso contraddittorio dalle interferenze costituite da modelli cognitivi e da prassi operative culturalmente tramandati e appresi, e perciò consolidati in forma di convinzioni e abitudini ancor prima del confronto con l'ambito professionale. Il substrato formato da elementi di senso comune, da conoscenze ed esperienze non sistematiche di varia provenienza può ostacolare il passaggio dalla teoria alla prassi anche in persone che condividono le conoscenze; questa difficoltà si può riscontrare sia in che coloro che affrontano esperienze di prima formazione, finalizzate all'acquisizione di una professionalità futura, sia in persone già professionalmente inserite in un certo ambito.

Come avviene in molti contesti organizzativi, anche nella scuola l'esigenza di formazione è piuttosto sentita ed è stata variamente sottolineata dalle riforme e proposte di riforma che hanno preso vita negli ultimi anni, sia a livello scolastico sia a livello di formazione universitaria con l'istituzione, nel 1998, del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Apprendere in laboratorio

La constatazione della scarsa efficacia di una prima formazione attuata direttamente sul campo, come nel tradizionale tirocinio, e di una formazione in servizio fondata solo sull'ampliamento di un background culturale evidenzia in modo incontrovertibile la necessità di predisporre percorsi di formazione nell'ambito dei quali costruire o consolidare abilità operative; queste tuttavia non sono la risultante di percorsi puramente empirici ma sono strettamente collegate a modelli teorici in grado di sostenere la specifica professionalità insegnante. La sperimentazione, a livello nazionale e internazionale, di formule dirette a incidere sulla pratica didattica ha reso evidente l'opportunità di far precedere gli interventi in situazione reale da fasi di laboratorio, nel corso delle quali si attuino dei training delle competenze, delle conoscenze e delle abilità fondamentali, e perciò irrinunciabili, per lo svolgimento del ruolo docente. Perché queste si sviluppino è infatti necessario allestire «esperienze problematiche, che coinvolgano in modo dinamico il soggetto, il quale attiva delle strategie risolutive in modo consapevole, attingendo alle proprie abilità ed esplorando itinerari nuovi.

Per sviluppare un atteggiamento competente [...] sono necessari il confronto con un'esperienza problematica, l'interiorizzazione delle caratteristiche di un situazione, il ricorso alle risorse padroneggiate e disponibili in quanto automatizzate, la messa in atto di comportamenti adeguati alla risoluzione e al raggiungimento dello scopo accompagnati da un atteggiamento riflessivo» (Fioretti, 2011, p. 77 – 78).

Il laboratorio pedagogico si configura così come il luogo in cui attuare un tirocinio pre didattico, che nasce dalla possibilità di fare esperienza e sperimentare modalità operative già implementate da altri. In questo modo l'esperienza di training condotta in laboratorio realizza due importanti condizioni, ovvero:

- precede l'intervento sul campo ma è conseguente a interventi effettivamente condotti sul

- campo e dei quali è stata verificata l'efficacia;
- produce un costante processo di feedback che rende bidirezionale il rapporto tra attività formativa e pratica quotidiana.

La strategia laboratoriale, in quanto si propone come mezzo privilegiato per la formazione di competenze, non è appannaggio della formazione iniziale, ma costituisce uno strumento essenziale negli interventi di formazione in servizio per dare consistenza operativa al noto enunciato deweyano *to learn by living and by doing* (imparare attraverso il vivere e attraverso il fare). Nel laboratorio infatti si crea l'ambiente pratico e strategico per l'apprendimento e lo sviluppo di competenze professionali vicine all'esperienza quotidiane, e perciò interessanti e stimolanti, da riversare nell'attività in classe (cfr. Dewey, 1974; 2004; Tomassucci Fontana, 1997). Formarsi nel laboratorio vuol dire quindi vivere questo strumento da apprendente e internalizzarlo come strumento di lavoro, da spendere con i propri allievi per il conseguimento di obiettivi didattici di breve e medio termine; significa anche strutturare abiti mentali, atteggiamenti e competenze non limitate a singoli contenuti ma generali e trasversali nella formazione di un individuo (Dewey, 1961; Rey, 2003).

Come ogni altra esperienza di apprendimento, anche la formazione alla professionalità insegnante è il risultato di una costruzione progressiva delle abilità, delle procedure, delle tattiche e delle strategie che fanno parte dell'operatività docente. L'assunzione di uno stile di insegnamento efficace non si esaurisce nell'acquisizione di un unico modello di comportamento, ma si connota invece come l'acquisizione di una competenza didattica caratterizzata da modalità d'azione flessibili, ovvero dalla capacità di modificare le strategie in relazione alle caratteristiche della situazione e al modificarsi di queste. La flessibilità si lega inevitabilmente al possesso di un consistente repertorio di abilità e di comportamenti operativi, tra i quali scegliere i più opportuni. La scelta, a sua volta, richiede e implica una capacità decisionale sui cambiamenti da apportare in base ai risultati forniti dal controllo effettuato sugli effetti dell'azione attivata. È opportuno soffermarci, sia pure brevemente, sull'importanza fondamentale del controllo degli effetti dell'insegnamento, indipendentemente dall'età dei soggetti che li conseguono. L'informazione di ritorno in merito a un processo di insegnamento-apprendimento non può, infatti, essere ricondotta solo ai conseguimenti degli allievi, rilevati alla conclusione di un percorso; una simile modalità esclude la possibilità di misurare l'incidenza che l'azione formativa sta avendo rispetto alle variabili personali del singolo soggetto che apprende e di apportare eventualmente dei cambiamenti tempestivi, necessari a una regolazione del processo in atto.

Appare evidente come l'insegnamento sia un'attività complessa, per la quale è necessario fare esperienza diretta di strategie di comportamento, di metodologie d'azione, di tecniche di gestione della classe, di procedure di ricerca e altro ancora in contesti protetti, ovvero in ambienti di apprendimento opportunamente organizzati secondo i principi della facilitazione e dell'individualizzazione. Anche nella formazione insegnante quindi occorre:

- scandire il percorso complessivo di acquisizione in tappe intermedie, ciascuna delle quali deve produrre la padronanza di una abilità;
- tenere conto delle peculiarità del soggetto che apprende, in termini di modi e ritmi di acquisizione, motivazione, bisogni, capacità, modelli e convinzioni precedentemente acquisiti.

La predisposizione di un ambiente di apprendimento non ha quindi una connotazione prettamente strutturale, quanto piuttosto temporale e psicologica; ciò determina la necessità di garantire la presenza di condizioni in grado di favorire l'apprendimento per qualunque soggetto, quali: «a) opportunità varie per agire didatticamente; b) situazioni che diano la possibilità di imparare ad applicare e produrre strumenti didattici, docimologici e di ricerca; c) possibilità di esercitarsi a progettare e mettere in atto una gamma differenziata di strategie di intervento; d) modalità di consolidamento dei comportamenti più produttivi e pertinenti rispetto all'obiettivo fissato e di modifica di quelli inefficaci e impropri; e) condizioni di feedback sistematico e plurimo, fondato sulla osservazione, descrizione e analisi delle diverse abilità operative impiegate e dei loro effetti» (Tomassucci Fontana, 1977, pp. 45-46).

Giochi di simulazione e microteaching

Tali condizioni possono essere predisposte e controllate all'interno di un laboratorio didattico, nel quale agire attraverso strumenti idonei alla formazione in generale e alla formazione insegnante in particolare, come la simulazione, strumento formativo composito del quale vengono prese in considerazione due tecniche: il role play, per l'esercizio e la modificazione delle abilità socio-relazionali; il microteaching, utilizzato per acquisire e/o affinare le abilità di insegnamento.

Il gioco di ruolo

I giochi di simulazione, o giochi di ruolo, sono nati in ambito militare per l'acquisizione di abilità di carattere bellico; sono stati successivamente adottati dall'industria per la formazione professionale e manageriale. A partire dal 1960 circa hanno iniziato a diffondersi nella scuola, affermandosi rapidamente dapprima nella formazione del personale direttivo e successivamente nella formazione degli insegnanti. La ragione della loro crescente affermazione e della loro diffusione in tutti i settori della formazione risiede nella possibilità che offrono di tenere sotto controllo l'errore, che pure si verifica, e di potervi apportare correttivi immediati. Infatti l'esperienza che un soggetto compie in una situazione simulata è assolutamente reale; ciò significa che l'azione viene realmente compiuta, la capacità che si intende formare o consolidare viene utilizzata e gli effetti delle scelte d'azione vengono riscontrati. Attraverso la simulazione quindi si ha la possibilità di partecipare ad un'attività, di acquisire informazioni e strumenti utili per le scelte operative e le modalità d'azione da mettere in atto nelle future situazioni avendone già verificato personalmente l'efficacia e l'opportunità in sede formativa. L'impiego della simulazione favorisce quindi non solo l'apprendimento e il consolidamento di abilità professionalizzanti ma anche il loro trasferimento da situazioni artificiali a situazioni reali e la loro generalizzabilità in vari ambiti di competenza o settori di intervento. Al di là delle competenze oggetto di intervento formativo specifico, infatti, l'uso della simulazione favorisce la formazione di una modalità di rapportarsi alle situazioni quotidiane secondo un approccio di tipo scientifico.

Tra le diverse tecniche di simulazione il role play è attuato soprattutto per l'acquisizione e lo sviluppo di competenze socio relazionali e di autocontrollo. Si tratta di una tecnica particolarmente interessante per il suo carattere di metodo attivo, attraverso il quale le situazioni problematiche, rispetto alle quali la persona sceglie la modalità di "giocare il ruolo" previsto, sono agite realmente mediante la riproduzione sia delle circostanze sia dell'ambiente relazionale in cui quella situazione ha luogo. Durante il role play i partecipanti al gruppo in formazione ricoprono alternativamente il ruolo di attore e di osservatore, in modo da poter esperire sia le difficoltà su cui si intende riflettere

ai fini di una modificazione sia la possibilità di analisi che scaturisce dall'osservazione. La simulazione non è quindi semplicemente gioco ma richiede l'osservanza di una serie di passi procedurali che ne definiscono la scientificità. Il primo passo consiste nell'identificazione e nella definizione di una situazione interpersonale oggetto di interesse per la frequenza del suo verificarsi tra i partecipanti. La situazione problematica identificata deve essere simulata e successivamente si deve procedere alla sua riproposizione con l'inserimento di un modello positivo, antagonista rispetto al problema considerato. Infine la ripetizione della simulazione deve essere attuata invertendo i ruoli giocati dai partecipanti all'esperienza.

L'obiettivo del cambiamento è ovviamente conseguibile attraverso tappe successive; pertanto può essere utile videoregistrare la simulazione e farne oggetto di discussione e di revisione degli errori commessi perché la modificazione realizzata sia conseguenza di una consapevole assunzione di competenze nuove e non semplice imitazione di proposte, sia pure adattive (cfr. Favorini – Cellamare – Zucca, 2011).

Il micro teaching

Esistono modelli di simulazione di vario genere: fisici, matematici, politici, economici e altro, realizzabili con o senza l'ausilio di strumenti complessi. Sia nella ricerca sia in molti settori della formazione professionale si usa la simulazione uomo - macchina, in cui il soggetto che apprende interagisce con un simulatore e deve prendere le decisioni che ne orientano il funzionamento in vista del conseguimento di un dato obiettivo. La formazione di medici, piloti (di auto o di aereo), di sportivi, per citare solo alcuni esempi, fa ampio uso di tecniche di simulazione.

La forma di simulazione più diffusa in ambito educativo è quella basata sull'interazione umana, che tuttavia non esclude il supporto di software o materiali audio e videoregistrati, come avviene nel micro teaching, una procedura di insegnamento che si basa sulla microanalisi dei comportamenti didattici. Mentre nel role play l'interazione simulata mantiene la caratteristica della spontaneità, nel micro teaching l'ambiente di apprendimento è rigorosamente controllato e semplificato per quanto riguarda alcune caratteristiche essenziali, quali la dimensione del gruppo di allievi, la durata dell'intervento didattico, il comportamento attuato da chi insegna. Ciascun incontro si incentra su una singola abilità operativa da acquisire; tale abilità, pur essendo fondamentale rispetto a un dato contenuto, è generalizzabile a qualunque area disciplinare.

Lo schema del micro teaching si articola in cinque fasi: nella prima il tirocinante attua una micro lezione di cinque minuti che viene videoregistrata; nella seconda fase rivede la registrazione, analizza e valuta il proprio comportamento con un supervisore, concordando con questi le modifiche da apportare; la terza fase consiste nella riprogettazione dell'intervento che viene ripetuto nella quarta fase, sempre attuando un micro intervento di cinque minuti; la quinta e ultima fase consiste nella visione della nuova registrazione e nella valutazione finale.

Benché le caratteristiche dei gruppi in formazione varino e di conseguenza varino anche le loro condotte, è stato possibile individuare strategie utilizzabili in situazioni diverse sulle quali puntare il micro teaching: la variazione degli stimoli verbali e non verbali, il mantenimento dell'attenzione, l'induzione della capacità ad apprendere, l'uso dei materiali audiovisivi, la capacità di sintetizzare gli argomenti e di evidenziarne gli aspetti fondamentali, la gestione delle tecniche di rinforzamento. L'utilizzo del micro teaching presenta vantaggi rilevanti in quanto:

- è un esercizio attuabile in situazione controllate e consente di riprodurre qualunque componente della situazione istruttiva (elementi ambientali, caratteristiche degli allievi, capacità didattiche ecc.);
- è una pratica formativa efficace ed efficiente poiché offre condizioni di apprendimento operativo, individualizzato, conseguibile con minimo sforzo e in economia di tempo;
- facilita l'apprendimento attraverso l'isolamento delle singole abilità;
- definisce con precisione l'obiettivo da conseguire;
- il congelamento tramite videoregistrazione delle sequenze istruttive attuate facilita l'analisi e l'autovalutazione da parte del tirocinante;
- è di facile attuazione perché richiede l'uso di apparecchiature semplici e facilmente reperibili.

I vantaggi che il micro teaching presenta per la formazione degli insegnanti sono legati alla possibilità di isolare le singole abilità; ciò ne facilita l'apprendimento e la stabilizzazione nel personale repertorio di competenze poiché la definizione chiara dell'obiettivo da conseguire, la riduzione delle difficoltà, i tempi brevi delle sequenze di istruzione, permettono il controllo delle interferenze emotive che potrebbero disturbare l'apprendimento. Il processo di acquisizione procede secondo una gradualità che va dal semplice al complesso, con un avviamento progressivo anche dei tempi di addestramento; il ricorso ai gruppi di discussione che seguono le micro lezioni permette inoltre ai partecipanti di condividere le esperienze e le riflessioni, realizzando, sia pure in sede simulata, una comunità di pratiche. Poiché il micro teaching si attua in situazioni controllate che permettono la riproduzione di particolarità ambientali e di caratteristiche degli allievi proprie della situazione reale di classe, le abilità didattiche e le competenze professionali diventano variabili sperimentali da manipolare per produrre le modificazioni attese (cfr. Fontana, 1983; Bocci – Cellamare, 2003).

Conclusioni

Come abbiamo visto il laboratorio crea le condizioni per fare esperienza, modificare competenze, mettere in atto condotte professionali, monitorarle, valutarle, supervisionarle e modificarle in seguito alla constatazione sui risultati effettivamente conseguiti. La modalità laboratoriale offre quindi la possibilità di far sperimentare a chi segue un percorso formativo la reciprocità tra teoria e prassi, che non emerge in percorsi di formazione più tradizionali, nei quali l'allievo (indipendentemente dalla sua età) non è sollecitato a partecipare attivamente al processo apprenditivo. La capacità di insegnare, in quanto comportamento appreso, richiede una formazione continua, come affermano gli studi sul life long learning, e una ricerca costante delle modalità più appropriate a produrre apprendimento con soggetti diversi, per i quali è necessario prevedere l'attuazione di procedure differenziate. Ciò implica la capacità dell'insegnante di variare le proprie scelte strategiche in rapporto alle situazioni, ovvero di assumere decisioni efficaci in risposta ai bisogni educativi e didattici degli alunni. Tali decisioni non possono prescindere da un'accurata osservazione dell'ambiente in cui il processo di apprendimento si realizza, degli attori che vi partecipano e delle variabili intervenienti. Il prossimo contributo sarà dedicato perciò all'osservazione come strumento di ricerca e di intervento educativo - didattico.

Riferimenti Bibliografici:

- ALBERICI, A., *L'educazione degli adulti*, Roma, Carocci, 2002;
- BOCCI F. – CELLAMARE S., *Ricerca, formazione, scuola*, Roma, Monolite, 2003;
- BRACONI L – MARTINI B. – MICHELINI C., *Per un possibile modello di formazione in età adulta. Il progetto Work net*, «Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative», n. 1, gennaio 2011, Trento, Erickson, pp. 57 – 67;
- CAMBI F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma – Bari, Laterza, 2000;
- CELLAMARE S., *Le parole della formazione fra tradizione e innovazione. Un possibile percorso lessicale*, «Prospettiva EP», anno XXX, n. 3, settembre-dicembre 2007, pp. 65-91;
- DEMETRIO D., *Manuale di educazione per gli adulti*, Bari, Laterza, 2003;
- DEWEY J., *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961;
- DEWEY J., *Democrazia ed educazione*, Sansoni, 2004;
- DEWEY J., *La scuola e il fanciullo*, Firenze, La Nuova Italia, 1974;
- DIONISI G. (a cura di), *Insegnanti ricercatori*, Roma, Armando, 2007;
- FAVORINI A.M. – CELLAMARE S. – ZUCCA S., *Studiare per insegnare. Strumenti concettuali e operativi per una formazione continua*, Milano, Franco Angeli, 2011;
- FIORETTI S., *Laboratorio e competenze*, «Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative», n. 1, gennaio 2011, Trento, Erickson, pp. 77 – 82;
- FONTANA L., *I giochi di simulazione nella formazione degli insegnanti*, «Psicologia e scuola», n. 15, 1983, pp. 22 – 28;
- QUAGLINO G.P., *Fare formazione*, Bologna, Il Mulino, 1985;
- REY B., *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, Franco Angeli, 2003;
- SCHÖN D.A., *Formare il professionista riflessivo*, Milano, Franco Angeli, 2006;
- SEMERARO R., *La progettazione didattica, Teorie, metodi, contesti*, Firenze, Giunti, 1999,
- TOMASSUCCI FONTANA M.L., *Far lezione*, Firenze, La Nuova Italia, 1997;
- TRAMA S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2003.