

Saperi buoni e utili: il punto di vista degli insegnanti in formazione

Investigating relevant knowledge in professional development from teachers point of view

Laura Parigi^a, Margherita Di Stasio^b

^a Indire Firenze, l.parigi@indire.it

^b Indire Firenze, m.distasio@indire.it

Abstract

Partendo dal punto di vista di chi opera nella formazione, il presente contributo si propone di approfondire i giudizi degli insegnanti con il fine di individuare i saperi che la comunità professionale considera rilevanti. A tal fine si sono analizzati gli esiti dell'indagine TALIS e i monitoraggi di alcuni corsi Indire, reputati rappresentativi per l'ampiezza della popolazione raggiunta. Se TALIS mette in evidenza come in presenza di buoni livelli di partecipazione e soddisfazione persista una percentuale significativa di insegnanti che considerano la proposta di formazione inadeguata, i monitoraggi Indire fanno emergere una richiesta di focalizzazione sui *saperi d'esperienza* ed evidenziano l'importanza di figure della comunità professionale (insegnanti, esperti disciplinari) che si fanno carico di mediare i *saperi per insegnare* in buone pratiche. Il confronto tra le fonti non produce esiti che hanno valore di generalizzazione, ma è proposto per mostrare come un'analisi di casi di formazione possa contribuire ad approfondire le tendenze emergenti nelle indagini internazionali.

Parole chiave: sviluppo professionale degli insegnanti; sapere pratico; rilevanza; formazione in servizio.

Abstract

Starting from teachers professional development (TPD) perspective, in this paper we intend to get a deeper understanding of practitioners' opinions about what kind of knowledge is considered relevant in the professional community. To this purpose we analyze data from TALIS and from five Indire courses, attended by a significant number of in service teachers. If TALIS points out that a considerable amount teachers consider teacher professional development inadequate, in spite of good levels of participation and satisfaction, in Indire courses teachers correlate satisfaction with a strong focus on practical knowledge and on the presence of a mediator, a colleague that has been able to decline theory and research outcomes into a good teaching practice. This conclusion cannot be yet generalized, but is offered as an example of how a systematic analysis of TPD cases can add more depth to the picture emerging from the TALIS survey.

Keywords: teachers' professional development; practical knowledge; relevance; in service training.

1. Introduzione

Il problema della distanza tra ricerca e pratica emerge da alcuni studi che leggono in chiave critica le valutazioni espresse dagli insegnanti riguardo ai saperi prodotti in ambito accademico. Una recente rassegna realizzata da Mazzoni e Mortari (2015) ha evidenziato la sfiducia degli insegnanti nei confronti della ricerca reputata autoriferita, produttrice di sapere poco accessibile e poco utile non solo a fini pratici, ma anche alla comprensione dei problemi che si presentano nell'agire professionale. Il lavoro prende in considerazione studi sulla rilevanza percepita dagli insegnanti nell'ambito della ricerca qualitativa (Yu, 2011), ma anche rassegne sistematiche sulla criticità nel trasferimento dei risultati della ricerca nella pratica (Hierbert, Gallimore & Stigler, 2002). Altri studi sottolineano come il problema possa essere ricondotto al linguaggio della ricerca (Mireztky, 2007), alla necessità di migliorare il processo di trasferimento delle conoscenze (Cooper, Levin & Campbell, 2009; Dagenais et al., 2012) e di rivedere la formazione come un processo di supporto all'applicazione dei saperi prodotti dalla ricerca (Cordingley, 2008).

Si tratta di alcuni cenni al problema, offerti qui senza pretesa di esaustività, ma con il fine di individuare un riscontro a una difficoltà vissuta spesso anche nei contesti di formazione degli insegnanti. Se analizzassimo le biografie di ricercatori e professionisti, in particolare di chi approda all'esperienza di formare chi insegna senza aver esercitato il mestiere d'insegnare, raccoglieremmo storie sulla difficoltà di superare una certa diffidenza, almeno iniziale. In molti potrebbero raccontare episodi di disinteresse, non diversi da quelli che gli insegnanti riportano quando parlano dei loro studenti, o richiami più o meno espliciti a lasciar perdere "la teoria" e ad "andar dritti al sodo", perché "agli insegnanti serve risolvere questioni pratiche" e non "perdersi in giri di parole"¹.

In questi contesti il giudizio degli insegnanti non può non essere preso in considerazione in quanto esso condiziona il successo dell'azione formativa. Ma oltre a essere funzionale alla formazione, la conoscenza dei saperi che gli insegnanti ritengono buoni e utili rappresenta una risorsa per la ricerca educativa stessa poiché si propone di elaborare saperi che contribuiscano a migliorare le pratiche educative e ciò accade difficilmente se gli insegnanti non attribuiscono valore a quei saperi. Tuttavia, la questione della rilevanza (Hammersley, 2007), ovvero la misura della ricerca in base all'uso del sapere che viene fatto nella realtà, non sembra avere assunto lo stesso peso dei problemi relativi al rigore, all'attendibilità e alla validità, alla qualità scientifica e alla cumulabilità dei risultati (Ranieri, 2009). Come evidenziano Mazzoni e Mortari (2015) nel loro studio, c'è unanimità nel rilevare il problema, ma manca un'attività sistematica sulle credenze e sugli atteggiamenti dei soggetti che operano nelle due comunità a confronto.

Si tratta di una ricerca non semplice da fare, anche perché il giudizio degli insegnanti difficilmente lascia traccia, più spesso resta implicito, condiviso all'interno della comunità professionale, espresso informalmente. Ma in questo contributo tenteremo di offrire alcune piste di lavoro inquadrando il problema da una diversa angolatura. Come si accennava nei paragrafi precedenti, la questione della rilevanza dei saperi è cruciale nella formazione, specie quando essa è destinata agli insegnanti in servizio: professionisti

¹ Le espressioni sono tratte, a titolo esemplificativo, dalla registrazione degli scambi tra insegnanti e ricercatori in un recente seminario di formazione per il progetto Indire "Avanguardie educative" svoltosi a Montelupo Fiorentino (Fi) il 15 e il 16 ottobre 2015.

esperti, membri di una comunità caratterizzata da una cultura professionale fatta di pratiche, artefatti, norme, credenze, atteggiamenti. Quando partecipano alla formazione, o quando decidono di non partecipare, questi insegnanti esprimono preferenze, ragioni, valutazioni che possono contribuire a far chiarezza su questo fenomeno della distanza. E le indagini finalizzate a rilevare la qualità della formazione spesso registrano dati utili alla ricostruzione di questi giudizi: dalla dichiarazione delle aspettative e dei bisogni all'espressione dei livelli di soddisfazione e della percezione di ricaduta. In questo contributo ci chiediamo dunque: può la formazione, che ha così tanta necessità di saperi buoni e utili, contribuire alla ricerca sulla rilevanza? Possono i dati sugli esiti di corsi, attività seminariali, workshop, etc., contribuire a identificare i saperi che gli insegnanti giudicano rilevanti?

2. Il sapere che serve: il punto di vista degli insegnanti

Nei paragrafi che seguono tenteremo di offrire una risposta a queste domande attraverso il commento di dati tratti da tre fonti: l'indagine TALIS (Teaching and Learning International Survey) (OECD, 2014) e due monitoraggi che hanno indagato gli esiti dei corsi PON (Programmi Operativi Nazionali) progettati e gestiti da Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) per il periodo 2007-2013: Didatec, sul tema delle tecnologie didattiche, e quattro corsi dedicati alla didattica disciplinare². L'intento non è operare generalizzazioni, ma mostrare come dall'analisi di singoli casi di formazione si possano individuare elementi di interesse riguardo al tema della rilevanza dei saperi.

La lettura dei dati sarà orientata a individuare i saperi che portano gli insegnanti in formazione e che sono correlati alla soddisfazione e alla ricaduta percepita. Per l'identificazione di tali saperi faremo riferimento alla suddivisione tra saperi teorici e saperi pratici. Tra i primi sono compresi i saperi da insegnare (i saperi disciplinari e i saperi esterni alla pratica educativa) e i saperi per insegnare (i saperi pedagogici e i saperi sulla didattica delle discipline). Nel secondo gruppo sono invece compresi i saperi sulla pratica, quelli tipicamente procedurali e formalizzati (metodi e strategie) e i saperi della pratica/saperi d'esperienza come le buone pratiche (Aleandri & Gemma 2012; Rossi, Magnoler & Scagnetti, 2012). Attingeremo al rapporto TALIS per individuare il quadro internazionale delle motivazioni, delle aspettative, e del livello di soddisfazione degli insegnanti. La ricerca insiste su una popolazione composta da insegnanti che hanno esperienze di formazione eterogenee, identificate da alcune macro-tipologie, ma non consente di mettere in relazione i dati con la tipologia di saperi oggetto dei percorsi formativi. Questo tipo di lettura è invece possibile a livello di singoli casi di formazione. In quest'ottica attingeremo ai dati dai corsi Indire che si riferiscono complessivamente ad una popolazione di circa 16.500 insegnanti³. I dati sono ricavati dai monitoraggi realizzati

² Mat@bel, Educazione scientifica, Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue, Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea (Indire, 2014a).

³La formazione Didatec ha raccolto l'adesione di poco meno di 15000 iscritti, mentre per le formazioni disciplinari hanno registrato 1653 partecipanti. Queste popolazioni sono ben rappresentate nei monitoraggi: la parte quantitativa del monitoraggio Didatec è stata elaborata su un campione di 2724 corsisti, giudicati rappresentativi rispetto alla popolazione degli iscritti, mentre nel caso dei corsi disciplinari il campione è costituito dal 36% del totale dei partecipanti.

da due soggetti diversi, individuati tramite bando pubblico. In entrambi i casi si è scelta una metodologia di indagine quali-quantitativa che ha combinato la somministrazione di survey a tutti i corsisti, dirigenti e tutor con la realizzazione di studi di caso sulle scuole che hanno ospitato i corsi.

2.1. Il quadro internazionale

Secondo l'indagine TALIS (Figura 1), la formazione rappresenta una risorsa per l'88,4% degli insegnanti, anche se l'Italia esprime una percentuale considerevolmente più bassa (75,4%). Tuttavia il rapporto evidenzia alcuni vincoli che ostacolano la partecipazione. Ai fini del nostro discorso, ci soffermiamo sul solo dato che ci sembra significativo rispetto alla questione della rilevanza: la mancanza di offerta di formazione adeguata indicata dal 39% dei rispondenti.

	Paesi TALIS	Italia	Francia	Inghilterra	Spagna
Non possedere i prerequisiti necessari (p.e. titoli di studio, esperienza, anzianità)	11,1%	14,0%	9,8%	10,1%	7,8%
Costo troppo elevato delle attività di SP per l'insegnante	43,8%	53,0%	24,4%	43,4%	38,1%
Mancanza di sostegno da parte dell'amministrazione/datore di lavoro/dirigente scolastico	31,6%	39,8%	14,3%	27,4%	30,6%
Le attività di SP confliggono con l'orario di lavoro	50,6%	59,6%	42,6%	60,4%	59,7%
Mancanza di tempo a causa di impegni familiari	35,7%	39,2%	43,9%	27,0%	57,5%
Mancanza di offerta adeguata di formazione	39,0%	66,6%	42,5%	24,8%	61,5%
Mancanza di incentivi per partecipare a attività di SP	48,0%	83,4%	49,8%	38,1%	80,3%

Figura 1. Le barriere percepite dagli insegnanti alla loro partecipazione ad attività di sviluppo professionale (SP) (tratto da MIUR, 2014, p. 60).

Questa percentuale raggiunge il 66,6% nel contesto italiano, è superiore alla media nei Paesi con partecipazione più bassa, e percentuali nettamente inferiori alla media nei Paesi con partecipazione più alta, come l'Inghilterra: un dato che meriterebbe di essere approfondito per comprendere se la percentuale varia anche in funzione dell'obbligatorietà della formazione.

L'indagine TALIS inoltre non ci consente di identificare cosa gli insegnanti considerino inadeguato: il modo di formarsi, le persone che li formano, i contenuti? Dati, questi, che sarebbero molto utili per comprendere i livelli di soddisfazione, generalmente molto alti (tra il 70 e il 90%) indipendentemente dai temi trattati nelle formazioni. Nel rapporto emerge anche che la formazione si realizza prevalentemente in contesti tradizionali come corsi (71%), e conferenze nei quali i ricercatori condividono gli esiti del loro lavoro (44%). Gli insegnanti dunque si formano e sono contenti di averlo fatto, la formula del

corso sembra “funzionare” e la ricerca è considerata una risorsa per la formazione. Restano però da approfondire le ragioni che portano una percentuale significativa di insegnanti a considerare la mancanza di adeguatezza della formazione una barriera alla partecipazione.

2.2. Aspettative e motivazioni nei corsi di formazione PON

Prima di procedere nell’analisi dei monitoraggi è necessario offrire alcuni elementi di contesto. I corsi PON si basano sul modello di blended learning di Indire (Faggioli, 2006). Le formazioni propongono un’offerta di materiali teorici e proposte operative: studi di caso e percorsi didattici, in alcuni casi tratti dalla documentazione di esperienze autentiche, in altri casi elaborati da insegnanti o esperti di altro tipo. Nella formazione sono dunque inclusi saperi teorici (materiali di studio), ma grande centralità è assunta dai saperi sulla pratica emergenti dalle buone pratiche che sono l’oggetto di ricerca prioritario di Indire. I corsisti sono chiamati a intraprendere un percorso che si articola in tre fasi:

1. autoanalisi dei bisogni formativi e di specifici problemi didattici;
2. progettazione e messa in atto di un percorso o di un’attività didattica tratti dall’offerta formativa;
3. documentazione, riflessione e riprogettazione della pratica. Il processo è mediato da un tutor, anch’esso insegnante in servizio, selezionato e formato a sua volta, che svolge il ruolo di facilitatore e di coach.

Tornando all’analisi dei monitoraggi, l’esigenza di migliorare la didattica risulta essere la motivazione prevalente alla partecipazione ai corsi disciplinari (Figura 2), ma anche per i corsi sulle tecnologie, sia nei corsi avanzati che base (Figura 3).

Per quale motivo ha deciso di seguire la formazione PON?	Risposte		% sui casi
	n.	%	
Per curiosità	24	3,7	6,0
Per migliorare la mia didattica	370	56,3	92,0
Per confrontarmi con i colleghi	174	26,5	43,3
Per sperimentare la formazione a distanza	53	8,1	13,2
Per continuare il percorso avviato l’anno precedente	34	5,2	8,5
Altro	2	0,3	0,5
Tot.	657	100,0	163,4

Figura 2. Motivazioni alla base dell’iscrizione ai corsi PON disciplinari
(tratto da Indire, 2014a, p. 48).

Dalla lettura dei dati quantitativi sembra emergere un interesse verso metodi, strategie, saperi, formati codificati per l’azione didattica (Calvani, 2011). Le indagini qualitative, in particolare dei PON disciplinari, consentono però di approfondire il senso attribuito ai termini usati nel questionario. Nelle interviste e nei focus group i corsisti dichiarano di aver partecipato alla formazione per trovare percorsi didattici innovativi ed efficaci, più

che strategie. Si tratta di insegnanti in servizio da più di 15 anni e con percorsi formativi in ingresso molto diversi tra loro, ma è interessante cogliere come nel loro lessico⁴ l'aspettativa ricondotta al metodo non sia diretta a schemi e modelli di comportamento, quanto a un contenuto nel quale i saperi da insegnare e per insegnare sono rielaborati in una pratica, autentica o simulata.

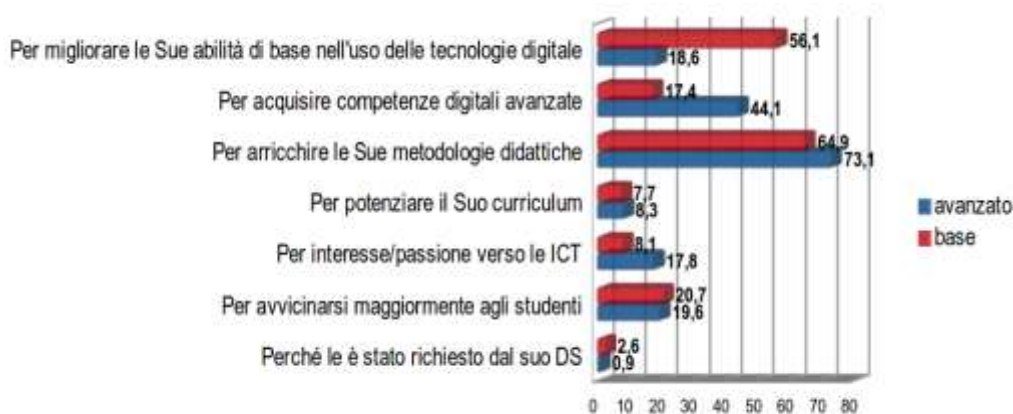


Figura 3. Motivazioni all'iscrizione al corso PON Didatec. (tratto da Indire, 2014b, p. 77).

Riguardo al problema di adeguatezza rilevato nel TALIS, può essere interessante considerare il dato sull'abbandono nei corsi PON: contenuto nei corsi Didatec (19,7%), più significativo nei corsi disciplinari (circa 40%) nei quali si registra anche un fenomeno di assenteismo che caratterizza la partecipazione come discontinua. Almeno nelle formazioni oggetto di questi monitoraggi, il giudizio sull'adeguatezza della formazione alle aspettative varia significativamente in relazione al tema e al tipo di saperi. Gli insegnanti abbandonano meno facilmente i corsi che hanno come oggetto saperi trasversali, saperi nuovi rispetto alla loro esperienza professionale, mentre sono meno disposti ad impegnarsi nei percorsi rispetto ai quali essi hanno maturato saperi d'esperienza.

2.3. La soddisfazione: discipline e tecnologie a confronto

Consideriamo ora i giudizi sulla soddisfazione e sulla qualità dei corsi. L'indagine TALIS (Figura 4) ha messo in evidenza come la formazione produca livelli di soddisfazione alta a prescindere dagli argomenti della formazione. Questa tendenza si conferma anche nei corsi PON (Figura 5), sia nel caso delle tecnologie didattiche (con un livello medio di 7 su 10 punti) che nel caso dei corsi disciplinari che si attestano su un livello di soddisfazione medio superiore agli 8 punti. Ma rispetto a quali traguardi può essere riferita questa soddisfazione? E in che modo questi traguardi possono essere correlati alle diverse tipologie di saperi dell'insegnare?

⁴“In merito alle aspettative ci si è iscritti fondamentalmente in quanto alla ricerca di nuovi percorsi di insegnamento per coinvolgere gli studenti”. / Ricerca di nuovi percorsi di insegnamento per coinvolgere gli studenti/ Approccio pratico alla formazione: “la mia aspettativa era quella di poter calare in classe ciò che imparavo”(Focus group, Monitoraggio PON Disciplinari).



Figura 4. I livelli di soddisfazione nei corsi disciplinari (scala: 1=per niente soddisfacente; 10=completamente soddisfacente, al netto dei “Non so”) valori medi (Indire, 2014a, p. 75).

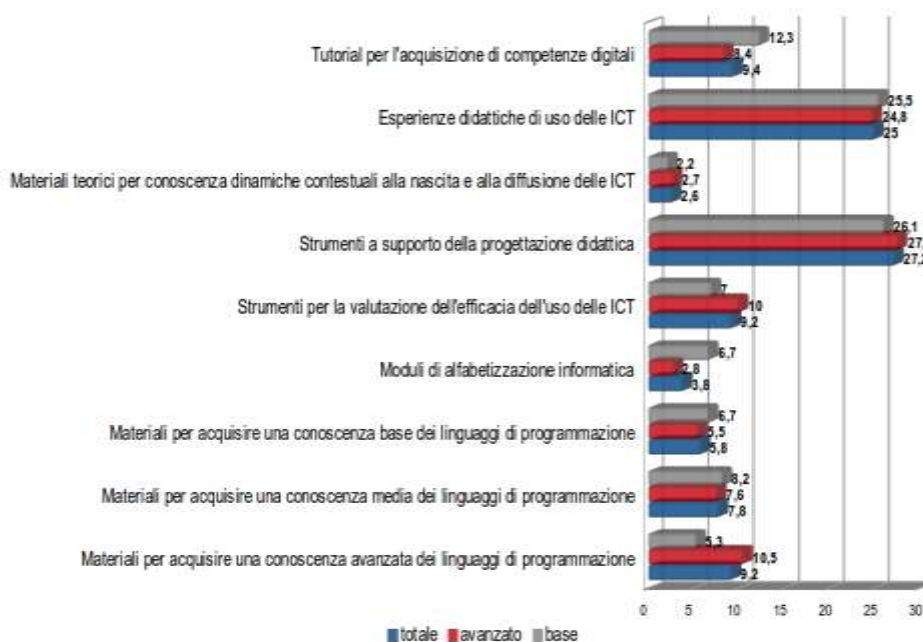


Figura 5. Contenuti che i beneficiari vorrebbe integrare o introdurre all'interno del progetto (adattato da Indire, 2014b, p. 96).

Nel caso dei corsi disciplinari, il livello di soddisfazione è stato ricavato da un modello a sei dimensioni che ha fatto emergere come punti di forza il lavoro del tutor e la qualità dei contenuti. Pur mantenendo un apprezzamento molto alto, per gli apporti dati dagli esperti – tipicamente docenti universitari a cui è stato attribuito il compito di curare approfondimenti metodologici o sul dominio disciplinare – si è rilevato un livello di soddisfazione leggermente minore.

Nel caso di PON Didatec, i corsisti hanno individuato il lavoro collaborativo con i colleghi come il maggiore punto di forza della formazione, seguito dall'azione del tutor e dalla strategia formativa adottata nei corsi che si sostanzia nell'analisi di uno studio di

caso e nella successiva progettazione di un percorso o di una unità didattica da realizzare in classe con gli studenti. La rilevazione sul gradimento delle fasi e degli strumenti previsti nel modello formativo aggiunge alcuni elementi a questo quadro. Gli insegnanti sembrano aver gradito in particolare gli strumenti per il trasferimento dei contenuti teorici nella propria prassi: il format per la definizione di un proprio problema di partenza (7,41%) e le linee guida per la documentazione delle esperienze (7,47%).

Se si considera il dato sulla richiesta di nuovi contenuti, si rileva uno sbilanciamento verso i saperi pratici che spesso implicano i saperi da insegnare e per insegnare, ma che per gli insegnanti sembrano rappresentare quel *quid* caratterizzante un contenuto “buono e utile” per la formazione. I corsisti Didatec, nello specifico, non solo hanno richiesto un numero maggiore di esperienze didattiche, ma hanno indicato la necessità migliorare l’aderenza dei contenuti alle attività didattiche quotidiane. Su questo occorre una precisazione utile a confrontare il dato dei corsi disciplinari rispetto a quanto emerso dalla formazione Didatec. I percorsi delle formazioni disciplinari sono stati elaborati da insegnanti che hanno lavorato in stretta collaborazione con esperti di didattica disciplinare, in molti casi essi stessi pratici che hanno assunto un ruolo autorevole all’interno della comunità professionale attraverso la validazione di organismi riconosciuti, come le associazioni disciplinari. I casi Didatec, invece, sono stati elaborati da autori di provenienza eterogenea: pratici, docenti universitari, ricercatori, ai quali è stato richiesto di elaborare casi simulati o autentici. Il giudizio dei corsisti qui riportato non tiene conto di questa eterogeneità e sarebbe interessante comprendere meglio come varia in relazione all’esperienza diretta che l’autore ha della pratica di insegnamento. In questo caso però dobbiamo limitarci a sottolineare che, per i percorsi tecnologici, è mancata una doppia scrittura (pratico-esperto) che invece sembra aver inciso positivamente sulla qualità dei contenuti disciplinari.

Ma quali sono, in sintesi, gli elementi di interesse che si possono cogliere dalla lettura di questi dati riguardo al problema che ci siamo posti, ossia migliorare la comprensione dei saperi che gli insegnanti reputano rilevanti? Rispetto al dato generico del TALIS, l’analisi dei corsi PON sembra legare il giudizio degli insegnanti alla presenza di un sapere che rielabora la teoria alla luce dell’esperienza, che trasferisce e forse produce una conoscenza nuova, altra, che fa da ponte tra i saperi da insegnare e per insegnare e i saperi della pratica. In altre parole, gli insegnanti considerano buono e utile un sapere d’esperienza altrui, possibilmente di un membro della comunità professionale (esperto disciplinare, tutor) che si sia fatto carico di leggere e “testare sul campo” i saperi teorici, e che abbia messo in parola questo processo. In questa ottica può essere letto il giudizio positivo espresso nei confronti del tutor che, ricordiamolo, è un insegnante che spesso coniuga l’esperienza sull’argomento del corso con conoscenza ed esperienza di formazione dei colleghi. E in questa chiave interpretiamo la differenza di giudizio espressa nei confronti dei contenuti nei corsi Indire. Nel caso dei saperi disciplinari, la credibilità di un equilibrio tra saperi teorici e saperi d’esperienza si realizza nella produzione dei contenuti attraverso la cooperazione un insegnante e di un esperto disciplinare, non necessariamente un accademico, che abbia esperienze sia della pratica didattica e di ricerca.

3. Conclusioni

Abbiamo aperto questo contributo interrogandoci sul tema della rilevanza dei saperi nella formazione dei docenti in servizio e abbiamo cercato una risposta nei risultati delle indagini che abbiamo analizzato.

Ci siamo chiesti nello specifico:

1. se la formazione può fornire un contributo alla ricerca sulla rilevanza dei saperi;
2. se gli esiti delle formazioni riportati nei monitoraggi possono guidarci nell'identificare quali sono i saperi che i docenti in formazione ritengono utili.

Gli esiti della nostra analisi sembrano, se non fornire delle risposte esaustive, quantomeno dare degli elementi che contribuiscono a tratteggiare in modo più preciso l'orizzonte in cui inserire la formazione dei docenti. Sintetizziamo le caratteristiche di questo quadro rispondendo alle nostre domande nell'ordine inverso a quello in cui ce le siamo poste.

Dal report TALIS (OECD, 2014) emerge una significativa percezione dell'inadeguatezza della formazione, dichiarata dal 66% dei rispondenti italiani. Dall'analisi dei monitoraggi PON è emerso come, in questo caso, i valori varino rispetto alla tematica del corso e i docenti siano più portati a rimanere in formazione quando il tema riguarda quelli che abbiamo definito saperi nuovi, trasversali, rispetto ai quali, probabilmente, sentono di non aver accumulato la stessa esperienza che hanno rispetto al proprio ambito disciplinare; a questo affianchiamo invece la maggior soddisfazione espressa nei confronti di questi corsi da chi li ha portati a termine. Possiamo azzardare una correlazione fra l'expertise di cui il docente si sente portatore e il suo modo di rapportarsi all'offerta formativa: cerca di formarsi dove ritiene di essere carente, ma al contempo si sente autorizzato a esprimere giudizi più netti (in questo caso in senso positivo) dove sente di essere titolato a farlo.

L'apprezzamento della possibilità di lavorare con altri colleghi e quindi di potersi confrontare con loro e con il tutor, sembra fare da eco al dato TALIS (OECD, 2014) secondo cui l'Italia risulta tra i Paesi in cui “più del 30% degli insegnanti riporta di non ricevere un riscontro sul proprio insegnamento nella propria scuola da nessuna delle cinque fonti identificate dalla rilevazione TALIS” (ivi, p. 129) che sono “pari, mentori, Dirigente e, in alcuni casi, valutatori esterni o agenzie.” (ivi, p. 126).

Nel quadro quindi di una comunità di professionisti che cercano un confronto, emerge un giudizio positivo nei confronti del tutor, anch'esso un insegnante, e portatore di una particolare expertise, che la comunità stessa riconosce ponendolo in una posizione di *primus inter pares*. Di nuovo questo rapporto tra teoria e pratica sembra emergere dal gradimento degli strumenti utili al trasferimento nella pratica dei saperi teorici e nell'apprezzamento dei materiali “disciplinari” scritti a quattro mani da un docente e un esperto di natura ibrida, che ricalca e accentua le caratteristiche già date per il tutor.

La ricerca di quello che abbiamo poco sopra definito come equilibrio tra saperi teorici e saperi d'esperienza è il leitmotiv che guida le risposte dei docenti; sembra infatti che questa mediazione sia l'elemento che fornisce credibilità alla formazione, la cifra dei saperi considerati rilevanti. Nella costruzione di questo equilibrio gioca un ruolo chiave la figura di un “mediatore” che appartiene al mondo dei “saperi esercitati” (Desgagné, 1997), ma che si fa portatore di esperienze di formazione di pari e di ricerca, che si qualifica dal punto di vista dei contenuti come un esperto riconosciuto dalla comunità.

Con tutti i limiti di un approfondimento ancora in fieri, la formazione si conferma una risorsa per identificare i saperi desiderati dagli insegnanti, che la comunità professionale ritiene “buoni e utili”; la sfida per la nostra ricerca è accogliere queste indicazioni e

partire dai saperi desiderati per produrre saperi validi per la formazione. Rimane una domanda ancora aperta relativa all'utilità che quanto emerso dalle formazioni può avere nella ricerca sulla rilevanza dei saperi. La formazione può tuttavia fornire alla ricerca piste e aperture di lavoro.

In primo luogo, poiché le considerazioni emerse dall'analisi dei monitoraggi devono essere lette in stretta relazione alle esperienze di formazione analizzate e alle aspettative che l'Indire – storicamente deputato alla ricerca sulla documentazione delle pratiche – genera nei destinatari, sarebbe auspicabile poter verificare se anche in altri casi di formazione il livello di soddisfazione e i giudizi sulla qualità possano essere correlati alla presenza di saperi e figure che dall'interno della comunità professionale operano una mediazione tra ricerca e pratica.

Un'altra questione da indagare è se i giudizi variano e in che direzione, al variare dell'approccio teorico soggiacente alla struttura della formazione.

Un approfondimento che andrebbe poi portato avanti rispetto ai ruoli che si delineano, in particolare rispetto a questa figura di mediatore" che sembra concretizzarsi; qual è il profilo di questo soggetto? Com'è possibile formarlo? Come coinvolgerlo in processi di progettazione e ricerca?

Non possiamo dare, ad ora, una risposta, ma provare a tracciare interrogativi e accogliere e approfondire le indicazioni emerse dai monitoraggi.

Bibliografia

- Aleandri, G., & Gemma, C. (2012). *Come preparo la lezione*. Roma: Armando.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare: criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Cooper, A., Levin, B., & Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 159–171.
- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37–52.
- Dagenais, C., Lysenko, L., Abrami, P.C., Bernard, R.M., Ramde, J., & Janosz, M. (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: a review of empirical research. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 8(3), 285–309.
- Desagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(2), 371–393.
- Faggioli, M. (2006). Il modello Puntoedu sviluppato da Indire: un incontro tra progettazione e bisogni della scuola. In Quaderni degli Annali dell'Istruzione 110-111 2005. *Puntoedu: un modello di apprendimento* (pp 11-44). Firenze: Le Monnier.
- http://www.annaliistruzione.it/var/ezflow_site/storage/original/application/025471b90f4912fa989c79870c7554b6.pdf (ver. 15.12.2015).

- Hammersley, M. (2007). The issue of quality in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 287–305
- Hiebert, J., Gallimore, R., Stigler, J.W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3–15.
- Indire. Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (2014a). *Monitoraggio delle azioni di formazione attuale nell'a.s. 2012-2013 nell'ambito dei progetti PON (Asse 1 - Obiettivo B - Azione 10) curati da Indire*. Aprile 2014. Rapporto finale a cura di Pragma s.r.l. <http://formazionedocentipon.indire.it/?p=1020> (ver. 15.12.2015).
- Indire. Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (2014b). *Rapporto di monitoraggio delle azioni formative attuate nell'ambito del progetto PON Didatec corso base e PON Didatec corso avanzato*. Aprile. Rapporto a cura di Consorzio Grow-up.
- Mazzoni, M., & Mortari, L. (2015). La “banalità” della ricerca educativa. Le attese di educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 175–190.
- Miretzky, D. (2007). A view of research from practice: voices of teachers. *Theory into Practice*, 46(4), 272–280.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Guida alla lettura del Rapporto Internazionale OCSE TALIS 2013 'Results: An International Perspective on Teaching and Learning OECD (2014) – Focus sull'Italia*.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning* OECD Publishing.
- Ranieri, M. (2009). Evidence Based Education: un dibattito in corso. *Je-LKS-Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(3), 147–152.
- Rossi, P.G., Magnoler, P., & Scagnetti, F. (2012). Professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica ai saperi della pratica. In AA.VV., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione* (pp. 545-561). Quaderni della rivista Education Sciences & Society. Roma: Armando.
- Yu, K. (2011). Exploring the nature of the researcher-practitioner relationship in qualitative educational research publications. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(7), 785–804.