

Gli organizzatori dell'azione didattica: un confronto tra docenti in servizio e studenti in formazione pre-service

The organizers of the educational action: A comparison between teachers in service and pre-service training students

*Maila Pentucci, Chiara Laici**

Abstract

In the didactic action, the organized forms are recursive in the practices of both experienced teachers and pre-service training students; also its meanings are quite similar. According to the studies on Professional Didactics, these recursions are useful for the practice analysis and for promoting an investigative attitude in the teacher as a reflective professional. This paper will try to highlight which pedagogical formats are in some lessons, designed both by teachers and by pre-service training students. In particular, the following aspects will be analyzed: 1) the meanings assigned to these formats by those involved in the research; 2) the reasons for their use; 3) the level of awareness of their involvement in the action (both in terms of design and practice). A first survey, carried out through evidences' analysis and co-explicitation, shows both the teacher enters the community with schemes of action that are already structured, and how the community knowledge influences both the consolidation of didactic formats consolidation and the organizers of the didactic action.

Keywords: didactic format, organized action, professionalization, history teaching, co-explicitation, practice analysis

Introduzione

Insegnanti in servizio e futuri insegnanti in formazione pre-service sono portatori, entrambi, di un pensiero già strutturato sull'azione didattica e sull'insegnamento agito. L'insegnamento può essere infatti visto in larga parte come un

* Le Autrici afferiscono all'Università di Macerata. L'articolo è il frutto di una comune riflessione e discussione tra le Autrici. Nello specifico, Chiara Laici ha scritto i paragrafi "Introduzione", "Dall'azione organizzata ai formati pedagogici", "Conclusioni"; Maila Pentucci ha scritto i paragrafi "Metodologia e descrizione del percorso", "I formati pedagogici emersi dal confronto".

insieme di *habitus*, ovvero *routines* e abilità che si apprendono tramite l'esperienza e che diventano nel tempo comportamenti acquisiti e che rimandano ad un sapere e un fare che sono spesso impliciti e irriflessi (Rivoltella, 2014). Tali preconcezioni vanno oltre la visione professionale di ciascuno (Vinatier, 2013): risentono sia delle personali esperienze scolastiche vissute, sia di quel pensiero di comunità, condiviso oltre i confini di spazio e di tempo all'interno delle scuole, che coinvolge non solo gli esperti ma anche i novizi nel loro ingresso a scuola e i tirocinanti inseriti – sia pur per brevi periodi – nella comunità educante.

Nelle scuole possiamo trovare infatti un insieme dinamico di gruppi di persone, comunità di pratiche, micro-comunità che nascono in modo informale e che possono essere considerate strutture emergenti dove la conoscenza è costruita dal basso e dove docenti esperti, novizi, tirocinanti condividono, spesso in modo non del tutto consapevole, un repertorio di pratiche, un campo tematico ed un impegno (Fabbri e Melacarne, 2015; Laici e Orlandini, 2016; Wenger, 2006).

In particolare, tanto i docenti in servizio quanto i futuri docenti incorporano formati pedagogici, ovvero microprocessi regolari e ricorsivi nel corso dell'azione, situati appunto ad un livello di non completa consapevolezza. Sono organizzatori dell'attività didattica, dotati, secondo gli insegnanti, di una propria autoefficacia e di un potenziale di affidabilità dovuto proprio alla loro consistenza, stabilità e diffusione (Pentucci, 2018).

In questo contributo si cercherà di stabilire quali analogie, in termini di strutturazione e replicazione di formati pedagogici, esistono tra insegnanti in servizio e studenti di Scienze della Formazione Primaria, che si preparano a diventare insegnanti. In particolare, saranno messi in evidenza: 1) i significati che i soggetti implicati nella ricerca attribuiscono a tali formati; 2) le motivazioni per cui vi ricorrono; 3) il grado di consapevolezza con cui li inseriscono nell'azione (sia a livello di progettazione che di pratica). Ciò al fine di comprendere il portato di senso di cui sono investiti aprioristicamente e la loro origine condivisa. Seguendo l'idea in base alla quale i formati pedagogici hanno connessioni con le discipline (Veyrunes, 2015), ovvero si strutturano anche partendo dall'interpretazione, dalla rielaborazione dei saperi sapienti e dalle modalità traspositive messe in atto rispetto a determinate epistemologie disciplinari, il campo di indagine è stato ristretto all'insegnamento della Storia nella scuola Primaria.

Dall'azione organizzata ai formati pedagogici

L'azione didattica si configura come azione organizzata, ovvero come una

successione di attività sostenute da elementi organizzatori, ricorsività che si ripetono, in forma spesso non completamente cosciente, e consentono, se fatti emergere, di leggere la complessità dell'azione stessa nelle situazioni di insegnamento-apprendimento e di comprendere i significati sottesi che i docenti attribuiscono ad esse (Pastré, 2011).

L'analisi su tali aspetti dell'agire didattico, che si collegano ad un sapere e ad un fare spesso tacito, è fondamentale infatti per promuovere negli insegnanti un pensiero riflessivo e sviluppare una postura interrogativa, riflessiva, di ricerca (Dewey, 1986; Laici, 2018; Mortari, 2009).

Sul piano dell'analisi della pratica insegnante, gli organizzatori possono essere presi in carico sia come *instruments*, ovvero come strumenti di ricerca che permettono l'attivazione di letture multiprospettiche rispetto alla multidimensionalità della pratica stessa, sia come *outils*, ovvero elementi su cui formatore e insegnante possono confrontarsi per esplicitare le dinamiche insite nell'azione e il loro funzionamento, aiutando il docente a «sganciarsi da un registro pragmatico ed andare verso un registro epistemico» (Clauzard e Veyrunes, 2007, p. 118).

Tali elementi organizzatori sono rilevabili in una dimensione macro, sotto forma di schemi che guidano e regolano la struttura stessa dell'azione, elementi in sinergia tra loro, che ritornano ogni volta che un soggetto mette in atto regolarità e comportamenti adattivi ricorrenti, per produrre conoscenza entro una determinata situazione (Vergnaud, 2009).

Tuttavia esistono anche organizzatori di livello micro, le tipicità (Theureau, 2006), cioè fenomeni tipici ricorrenti in determinate situazioni, situate rispetto a un preciso contesto, evidenti e quindi raccontabili e commentabili.

Gli organizzatori intervengono in qualità di variabili attive e di processi che caratterizzano e strutturano l'attività dell'insegnante: sono operazioni concrete in cui l'insegnante pone in atto il processo, le scelte che mette in campo sulla base di riferimenti teorici ed esperienziali soggiacenti.

Dunque, l'attività dell'insegnante è un'attività organizzata, ma si differenzia da altre attività professionali per l'alto grado di discrezionalità e l'imprevedibilità delle situazioni. Non a caso Laurillard (2012) ci invita a considerare l'insegnamento come una scienza della progettazione orientata non solo a conoscere e descrivere il mondo ma a cambiarlo ed immaginarlo in modi nuovi grazie al lavoro di un insegnante pratico riflessivo.

L'insegnamento infatti non può essere considerato una mera sequenza di procedure standardizzate replicabili: esso vive in uno spazio di variabilità continua e soprattutto si determina come co-azione, in cui l'attività dell'insegnante e quella dell'alunno si intrecciano in maniera inestricabile.

Il concetto di organizzatore dell'azione, quindi, è quantomai utile per ana-

lizzare la pratica didattica e coglierne i significati, ma va ripensato in una dimensione meno rigida rispetto a quella a forte prospettiva tecnica propria della Didattica Professionale. Tale prospettiva deve essere plurale e soprattutto sistemica, in cui l'elemento organizzatore vada a coinvolgere non solo l'azione dell'insegnante ma anche quella dello studente ed il contributo dell'oggetto culturale.

La Didattica Professionale stessa, infatti, nel suo indagare la situazione di lavoro scolastico, distingue al suo interno attività produttiva ed attività costruttiva, la prima legata al compito da eseguire, al servizio della seconda, che ha come scopi l'apprendimento e lo sviluppo delle abilità degli studenti (Durand, 2012). Tuttavia spesso tali scopi risultano lontani e astratti, difficilmente applicabili alla regolazione a breve termine richiesta in azione, quindi gli insegnanti, in maniera pragmatica, hanno elaborato nel corso del tempo «una serie di compiti in base al loro potenziale di condurre verso un'attività costruttiva» (Pastré, Mayen e Vergnaud, 2006, p. 183), nonché una serie di modalità di condurre e strutturare l'azione dotate, secondo il loro pensiero e la loro esperienza pratica, di una autoefficacia riconosciuta. Tali situazioni organizzate hanno la capacità di resistere nel tempo e di trasmettersi da una generazione all'altra perché ritenuti oggetti-tramite verso gli obiettivi di apprendimento, in grado di concretizzarli e reificarli.

Si configurano dunque come formati pedagogici (Veyrunes, 2011; Veyrunes, 2015), ovvero dispositivi ricorsivi che caratterizzano il lavoro in classe, sia in forma individuale che collettiva. Sono incorporati nella pratica e spesso risultano trasparenti, sia per gli insegnanti che per gli studenti, investiti di una dimensione di naturalità e consuetudine, che li rende profondamente legati alla pratica didattica in quanto tale, al di là dei contesti spaziali e temporali.

Essi infatti si riproducono di generazione in generazione, perché si incorporano sia nell'attività del docente che in quella del discente: sono veicolati attraverso i patrimoni di classe, gli artefatti, i modelli, le strutture, le metodologie. L'alunno se li aspetta, il docente è chiamato ad attivarli, come vere e proprie configurazioni sociali proprie della comunità di pratica-scuola. Potrebbero essere collegabili infatti a quella dimensione della pratica che Wenger (2006) definisce come il repertorio condiviso, la specifica conoscenza che la comunità costruisce e che si rende esplicita con l'insieme di idee, strumenti, informazioni, linguaggi, documenti che i membri della comunità stessa condividono e che, insieme alle altre due dimensioni del dominio di conoscenza e della comunità di persone, caratterizzano le comunità di pratica.

Nel momento in cui l'insegnante entra nella comunità scolastica ha già introiettato questi formati: fin da quando era studente è stato immerso nella cultura della comunità e nell'avvicinarsi alla dimensione docente vi si identifica e la abbraccia, creando un cortocircuito generativo tra cultura propria, personale

e/o locale e cultura di mestiere o globale. Si tratta di una progressiva strutturazione di una identità professionale profondamente influenzata dall'ambiente e dalle interazioni che entro questo ambiente sono state messe in atto (Vinatier, 2013).

I formati pedagogici emergono infatti già nel percorso universitario pre-service, quando l'individuo si trova in una sorta di terra di mezzo tra l'essere studente e l'essere docente, e fanno parte del bagaglio di concezioni che egli possiede rispetto al processo di insegnamento-apprendimento, al ruolo dell'insegnante ed alle norme per "fare scuola" (Seidel e Stürmer, 2014). Così come a livello di costruzione dell'identità professionale è possibile riscontrare, nelle fasi iniziali, concettualizzazioni già strutturate sulla futura professione, per l'insegnante tale processo è ancora più evidente, influenzato da ruoli vissuti durante un periodo di vita lungo e significativo per il proprio sviluppo cognitivo ed emotivo (Rossi e Pezzimenti, 2015), quello dell'essere studente.

Sono caratterizzati da una profonda persistenza: nel tempo, perché come già detto fanno parte di una sorta di patrimonio storico di forme organizzate dell'azione connaturate nelle pratiche docenti; nello spazio, in quanto identificabili, nella stessa forma e con simili attribuzioni di significati, in contesti profondamente diversi e lontani.

La ricerca soprattutto francofona, legata a contesti di analisi di tipo ergonomico, ha individuato vari tipi di formati ricorrenti e persistenti, soprattutto in situazioni didattiche di co-azione: la lezione dialogata, la lezione frontale, il passaggio tra i banchi, il lavoro individuale, ecc. (Veyrunes, 2016). Si tratta di formati generici, centrati sulle modalità interattive messe in atto tra docente e studenti o sulle tipizzazioni dei compiti d'aula, tuttavia a partire da queste premesse è possibile individuare ulteriori formati che interessano il rapporto triadico tra docente, studente e sapere e si connotano anche in base al campo disciplinare di riferimento (Santagata e Barberi, 2005).

Metodologia e descrizione del percorso

L'ipotesi di partenza per il percorso di ricerca era quella di mettere in evidenza la persistenza dei formati pedagogici e la loro persistenza nel pensiero di comunità in maniera integrata tra docenti e studenti. L'approccio di ricerca ha visto la costruzione di una relazione tra ricercatori e insegnanti più che nei termini di "*academic-practitioner-relationship*", in quelli di "*co-equal-relationship*", dove gli insegnanti stessi non sono considerati fonti ma partner attivi della ricerca e dove «l'insegnante informa epistemicamente ed eticamente il dato alla pari del ricercatore» (Perla, 2015).

Si è trattato in pratica di confrontare come analoghi formati, connotati dal punto di vista disciplinare, siano presenti, con significati sottesi simili, sia nel pensiero di insegnanti esperti, sia nelle concezioni di futuri insegnanti, iscritti a Scienze della Formazione Primaria, che dunque possono averli incorporati nelle proprie pratiche di studenti, durante il loro percorso scolastico, e consolidati nelle attività formative di tirocinio nelle scuole.

Pertanto sono state messe a confronto le pratiche progettate e agite di un piccolo gruppo di insegnanti esperti, in ruolo da oltre dieci anni, e quelle di alcuni studenti in formazione pre-service, circa cinquanta, che hanno lavorato in 12 gruppi di 4-5 persone per elaborare la progettazione di un'attività didattica e poi simularla in sede di laboratorio.

Entrambe le tipologie sono state prese in esame su un campo disciplinare e su un nucleo di sapere omogeneo e unico, dunque più facilmente comparabile: lo studio delle grandi civiltà dell'antichità (nel corso della neolitizzazione), affrontato nell'insegnamento della storia in classe quarta o quinta primaria.

L'analisi è stata compiuta su due tipi di prodotti e con due logiche che si sono andate ad intrecciare nei risultati ottenuti.

1. Analisi, da parte dei ricercatori, dei prodotti progettuali e video delle lezioni e delle simulazioni, utilizzata per far emergere gli elementi organizzatori dell'azione che si ripresentavano in maniera omogenea nei due gruppi e tra i due gruppi, attuando tecniche di *noticing* (Schafer e Seidel, 2015).
2. Momenti di co-esplicitazione (Vinatier, 2007), condotta su frammenti video e/o su stralci di progettazione, tra ricercatori e insegnanti e tra ricercatori e studenti per cercare di comprendere il pensiero sotteso ai formati messi in atto, l'attribuzione di significato, le motivazioni attivatrici, il conferimento di efficacia in essi inserito.

Il confronto tra le pratiche è stato focalizzato su due indicatori principali, desunti dall'analisi stessa dei video (Stürmer, Könings, e Seidel, 2015): sul piano epistemologico il modo di far ricostruire agli studenti il sapere storico, analizzando le consegne e gli artefatti previsti e prodotti; sul piano relazionale-operativo l'organizzazione del lavoro di classe, in relazione alla consegna sopra menzionata. Tuttavia i due aspetti risultano profondamente connessi proprio dalla messa in atto di formati pedagogici ricorrenti che legano intrinsecamente il cosa al come.

I formati pedagogici emersi dal confronto

Sul piano della trasposizione e dell'organizzazione dei saperi storici, è risultato evidente il ricorso ad un modello di ricostruzione del sapere che può connotarsi come ricorsività se non come vero e proprio formato pedagogico, nel

momento in cui, discusso con gli insegnanti, viene declinato nella pratica secondo convinzioni e procedure che si discostano dal modello teorizzato in letteratura didattica, ma simile anche in soggetti diversi e distanti.

Si tratta del Quadro di Civiltà (QdC), una forma di organizzazione e ricostruzione del sapere storico (Mattozzi, 2009) istituito a partire dalla visione braudeliana della storia come portato multiplo attraversato da punti di vista differenti, che ne mettono a sistema gli aspetti economici, sociali, politici, culturali, materiali. Il QdC dunque si configura come una rappresentazione iconica e descrittiva dei tratti caratterizzanti la vita collettiva di gruppi umani, colti attraverso microdescrizioni organizzate attorno ad indicatori di tipo tematico. Può essere utilizzato per lo studio di piccoli gruppi, di popoli ampi distribuiti in varie tipologie di strutture politiche, nazionali o sovranazionali (Mattozzi, 2011). Il suo carattere descrittivo lo rende simultaneo e pertanto esclude dalla rappresentazione tutte le componenti legate all'operatore cognitivo "tempo" (Pentucci, 2016), quali la successione, gli aspetti di trasformazione, la possibilità di cogliere evoluzioni, la processualità. L'efficacia del dispositivo e la sua diffusione attraverso l'editoria scolastica, in particolare quella destinata alla scuola di base, ne ha determinato un ampio utilizzo nelle pratiche didattiche di molti insegnanti soprattutto di scuola primaria e di conseguenza una prassi sperimentata da parte di molte generazioni di studenti.

Otto insegnanti sui dieci coinvolti nel progetto e tutti i 12 gruppi di studenti hanno utilizzato (o dichiarato di utilizzare) il QdC per presentare ai bambini una delle civiltà oggetto di studio. Tuttavia solo una docente, che nella successiva co-esplicitazione ha dichiarato di far parte di una associazione di insegnanti di storia in seno alla quale il modello è di fatto nato e dalla quale è stato diffuso, lo ha messo in atto seguendo le regole previste, cioè (in estrema sintesi) facendone costruire tre in successione relativi a diverse fasi significative del popolo in oggetto, messe a confronto e legate tra loro dal processo di trasformazione tra uno stato e l'altro.

Negli altri casi le teorie ingenuie, le procedure consuete e le convinzioni hanno influenzato l'interpretazione e la messa in pratica del modello teorico, al punto da sostituirsi ad esso in maniera profonda; è come se fossero passati solo alcuni aspetti del modello, a volte solo quelli più di superficie, spesso esclusivamente le parti procedurali o operative, ma svuotate del senso originario e piegate a scopi e contesti eterodeterminati (Trincherò, 2013).

Dalla visione dei video dei docenti esperti si nota come il formato sia condiviso tra docenti e studenti, in particolare in termini di procedure. Gli studenti non hanno bisogno di ulteriori spiegazioni nel momento in cui l'insegnante chiede di fare il QdC degli Egizi e non si pongono nessun problema di tipo cronologico, attingono alle informazioni presenti nel sussidiario e le organizzano nel modello in maniera contestuale, senza elementi periodizzanti.

Il modello viene così privato di quella che è la sua caratteristica fondamentale, la dimensione descrittiva di uno stato, che invece esclude la possibilità di dar conto di processualità storiche. Un'altra insegnante dice: «se io do come compito la costruzione del QdC (sui Romani, n.d.a.) lo devono costruire su tutto il percorso storico». La ricercatrice, con la quale aveva discusso della successione tra Monarchia, Repubblica ed Impero, chiede: «quindi saranno tre quadri di civiltà?» e la maestra: «no, uno in cui si deve vedere questa successione».

La stessa idea emerge dagli elaborati degli studenti. Questi appaiono consapevoli del portato descrittivo e puntale del modello, in quanto ne hanno studiato la teoria di riferimento. Nelle co-esplicitazioni diversi gruppi evidenziano l'impossibilità di utilizzarlo per lavorare sull'operatore cognitivo tempo, tuttavia ciò viene contraddetto nelle descrizioni metacognitive della pratica progettata: «abbiamo scelto l'indicatore organizzazione sociale per evidenziare differenze e cambiamenti»; «l'indicatore tempo è importante, permette ai bambini di capire che le civiltà hanno avuto un'evoluzione»; «l'obiettivo della lezione è far emergere la continuità».

I termini cambiamento, evoluzione, continuità sono dimensioni legate ad una visione narrativa della storia, ove il tempo sia l'operatore dominante e l'obiettivo quello di mostrare non stati di cose ma processi. Per lavorare su tale aspetto di competenza è quindi necessario utilizzare altri modelli di organizzazione del sapere, come il processo di trasformazione (Rabitti, 2009), o strumenti quali la timeline o le animazioni geolocalizzate, non il QdC.

La configurazione del QdC come formato è sostenuta anche da un secondo aspetto osservato nella maggior parte dei docenti e degli studenti coinvolti nella ricerca: il modo in cui si rende operativo il QdC, ovvero si fa utilizzare agli alunni per sintetizzare e ricostruire il sapere. In questo aspetto entra la dimensione dell'organizzazione della classe, sempre divisa in gruppi. Le diverse voci del quadro di civiltà, che corrispondono alle diverse tematizzazioni della storia, secondo la teoria di Braudel (1998), chiamate da quasi tutti gli insegnanti "indicatori" sono anche gli organizzatori del lavoro di gruppo. Ciascun gruppo ha un indicatore da coprire e deve svolgere un tipo di lavoro anch'esso standardizzato. Si osserva di fatto un corso d'azione fatto di formati pedagogici che si affiancano l'uno all'altro, in sequenze-tipo (fasi 1 e 2), sequenza già emersa all'interno di altre ricerche condotte solo con docenti esperti (Magnoler e Pentucci, 2017; Pentucci, 2018). A loro volta tali sequenze si standardizzano in ulteriori microsequenze, anch'esse ricorsive (fase a, b, c, d; fase i, ii, iii), così strutturate:

- 1) Il formato QdC per studiare le civiltà.
- 2) Il lavoro di gruppo per operare sul/con il QdC.
 - a. Assegnazione di un indicatore a ciascun gruppo.
 - b. Trattamento dei testi.

- i. Leggere.
 - ii. Sottolineare.
 - iii. Sintetizzare
- c. Restituzione collettiva della porzione di sapere.
 - d. Costruzione di una mappa finale riassuntiva.

Al termine dell'attività ciascun gruppo riferisce la propria sintesi agli altri e collettivamente o individualmente viene prodotta una mappa riassuntiva. Anche il significato della mappa viene in qualche modo equivocato rispetto alle intenzioni del quadro. Infatti, l'esito del QdC dovrebbe avere una forma duplice, testuale, al fine di sperimentare l'utilizzo del linguaggio storiografico e iconica per rappresentare la simultaneità del sapere ricostruito, in genere sotto forma di poster, che «sta al testo come la carta geografica sta al territorio. Il poster si presenta come mappa concettuale della civiltà tematizzata (...) che permette di mettere in relazione i diversi aspetti, permette di allestire il confronto con altra civiltà» (Mattozzi, 2007, p. 32).

Per cercare di capire la persistenza di tali formati in sede di co-esplicitazione sono state poste domande per far emergere i significati ad essi attribuiti e le convinzioni sull'efficacia didattica degli stessi. In realtà non emergono evidenze che motivino in profondità il ricorso a tali organizzatori né il portato di saperi impliciti all'azione che si credeva guidassero le scelte, ma risulta molto chiaro che essi sono presenti a livello precosciente nell'agire del docente, vengono attivati in maniera quasi automatica, considerati imprescindibili perché facenti parte della cultura di comunità.

A proposito del modo di operazionalizzare e realizzare i Quadri di Civiltà si dice:

- *Usiamo gli indicatori del Quadro di Civiltà, i soliti: l'economia, la cultura, gli aspetti... sociali, familiari... (insegnante in ruolo).*
- *Il Quadro di Civiltà è fatto di cinque... no sei indicatori: il lavoro, la politica, la società, la religione... l'arte? Il ruolo delle donne... forse erano cinque (studente in formazione pre-service).*
- *Alla fine verranno delle mappe concettuali che alla fine, proprio alla fine di tutto, metteremo insieme (insegnante in ruolo).*
- *Costruiamo dunque sul quaderno una mappa concettuale con gli indicatori di civiltà trovati (studente in formazione pre-service).*

A proposito dell'organizzazione del lavoro di gruppo le convinzioni sono le seguenti:

- *Sì, sì, gli alunni sono divisi in gruppi, hanno i materiali, li analizzano e da quelli tirano fuori in base all'indicatore dato (insegnante in ruolo).*
- *Lavorano sempre in gruppo: loro sanno già cosa devono fare così si mettono in gruppo e lavorano senza problemi (insegnante in ruolo).*

- *Possiamo organizzare il lavoro come ha suggerito L.: ognuno si concentra su un indicatore, contando gli indicatori ho visto che sono sei, quindi sei gruppi (studente in formazione pre-service).*
A proposito infine, del modo di trattare il testo storico:
- *Sottolineano il testo, poi dividono in sequenze, scrivono il titolo accanto, alla fine ripetono alla classe (insegnante in ruolo).*
- *Devono riuscire a sintetizzare, quindi leggere, cercare informazioni, sintetizzare (insegnante in ruolo).*
- *Concludiamo l'attività dicendo che la costruzione del QdC aiuterà per cercare le informazioni salienti e ricordarle quando dovranno esporre; la consegna che ho previsto è la seguente: leggete, sottolineate le parole-chiave, fate la sintesi partendo da queste parole chiave (studenti in formazione pre-service).*

Conclusioni

Osservare e confrontare le pratiche di docenti in servizio e futuri docenti può essere utile per due differenti ragioni. Da un lato è possibile comprendere quali sono le similitudini di cui sono portatori i due soggetti, sia per quanto riguarda gli schemi operativi, sia nelle strutture di pensiero che guidano l'azione. I soggetti in formazione per diventare insegnanti infatti non entrano nei loro percorsi universitari o postuniversitari come tabula rasa, ma possiedono un proprio sapere pratico rispetto all'insegnamento (Perla, 2011), maturato sia da discenti, sia nelle varie esperienze, anche informali, di insegnamento osservate e/o esercitate (tra loro ci sono istruttori sportivi, insegnanti di catechismo, educatori volontari, persone che impartiscono ripetizioni) e consolidato nel loro percorso formativo, attraverso la pratica del tirocinio diretto.

In questo modo è possibile ripercorrere storicamente la persistenza di concezioni e formati, capire come e a che livello si strutturano e come coincidono, nella percezione del docente e in quella del discente.

In secondo luogo la riflessione si può estendere al costrutto di sapere di comunità per capire come i meccanismi che regolano la formazione e la diffusione e determinano il consolidamento di formati pedagogici non sempre sono sostenuti da teorie didattiche ma derivano da interpretazioni condivise di esse e sono appoggiati su esperienze comuni (Alessandrini, 2012).

Tale metariflessione è utile per promuovere e strutturare una postura professionale riflessiva (Schön, 2006) in cui gli insegnanti investigano e riflettono sulle pratiche di insegnamento, si impegnano a fare del proprio agire didattico oggetto di indagine e di riflessività continua (Mortari, 2009) ed in tal senso è auspicabile che prenda avvio fin dai primi percorsi formativi frequentati, in

modo da essere più incisiva e diventare strutturale rispetto all'habitus del docente stesso e che le proposte formative pre-service ed in-service possano essere connesse ed allineate su modalità simili, ricorsive e aperte al confronto ed alla condivisione.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2012). La formazione degli insegnanti e dei formatori: prospettive 2020. *Formazione & insegnamento*, 10(1): 47-59. DOI: 10746-fei-X-01-12/04.
- Braudel F. (1998). *Storia misura del mondo*. Bologna: il Mulino.
- Clauzard P. e Veyrunes Ph. (2007). Analyse croisée d'une séance de grammaire au cycle 2. *Recherche et formation*, 56: 109-119. DOI: 10.4000/rechercheformation.982.
- Dewey J. (1986). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Durand M. (2012). Travailler et apprendre: vers une approche de l'activité. In Bourgeois E. e Durand M., a cura di, *Apprendre au travail* (pp. 15-35). Paris: PUF.
- Fabbri L. e Melacarne C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Laici C. (2018). L'analisi delle pratiche come strumento per la formazione dell'insegnante professionista riflessivo. *Essere a Scuola*, 7: 36-41.
- Laici C. e Orlandini L. (2016). "Avanguardie Educative": paths of innovation for schools. *Research on Education and Media*, 8(1): 53-61. DOI:10.1515/rem-2016-0007.
- Laurillard D. (2012). *Insegnamento come scienza della progettazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Magnoler P. e Pentucci M. (2017). La costruzione del curricolo di geostoria: un percorso tra ricerca e formazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X(n.s.): 385-400.
- Mattozzi I. (2007). L'insegnamento della storia con i quadri di civiltà. *I quaderni di Clio '92*, 7: 3-14.
- Mattozzi I. (2009). La didattica dei quadri di civiltà. In: Rabitti M.T., a cura di, *Per il curricolo di storia. Idee e pratiche* (pp. 49-56). Milano: FrancoAngeli.
- Mattozzi I. (2011). *Pensare la storia da insegnare. Volume 1 Pensare la storia*. Castelfranco: Cenacchi Editore.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle; approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: PUF.
- Pastré P., Mayen P. e Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154: 145-198. DOI: 10.4000/rfp.157.
- Pentucci M. (2016). Digital artefacts to change the teacher's practices. *REM Research on Education and Media*, 8(1): 69-78. DOI: 10.1515/rem-2016-0009.

- Pentucci M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2015). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 1: 9-21. DOI: 10.1285/i24995835v2015n1p9.
- Perla L. (2011). La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 6: 119-130.
- Rabitti M.T. (2009). La didattica dei processi di trasformazione. In Rabitti M.T, a cura di, *Per il curriculum di storia. Idee e pratiche*, pp. 103-110. Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella P.C. (2014). E-management a scuola: un quadro delle questioni. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 10: 538-548.
- Rossi P.G. e Pezzimenti L. (2015). Dalla prospettiva di studente a quella di docente. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 14: 341-353.
- Santagata R. e Barbieri A. (2005). Mathematics teaching in Italy: A cross-cultural video analysis. *Mathematical thinking and learning*, 7(4): 291-312. DOI: 10.1207/s15327833mtl0704_2.
- Schäfer S. e Seidel T. (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 7(2): 34-58.
- Schön D. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Seidel T. e Stürmer K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in pre-service teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4): 739-771. DOI:10.3102/00028312026004473.
- Stürmer K., Könings K. D. e Seidel T. (2015). Factors within university-based teacher education relating to pre-service teachers' professional vision. *Vocations and Learning*, 8(1): 35-54. DOI: 10.1007/s12186-014-9122-z.
- Theureau J. (2006). *Le cours d'action: Méthode développée*. Toulouse: Octares.
- Trincherò R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. In *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 2(13): 52-67. DOI: 10.13128/formare-13256.
- Vergnaud G. (2009). The theory of conceptual fields. *Human development*, 52(2): 83-94. DOI: 10.1159/000202727.
- Veyrunes P. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011. Testo disponibile al sito: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00656079/document> (01/04/2019).
- Veyrunes P. (2015). Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants. In Lussi Borer V., Durand M. e Yvon F., a cura di, *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 33-48). Bruxelles: De Boeck.
- Veyrunes P. (2016). Les formats pédagogiques classiques: entre confort et efficacité. In Lussi Borer V. e Ria L., a cura di, *Apprendre à enseigner*, pp. 66-67. Paris: PUF.

- Vinatier I. (2007). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste. Définitions et enjeux. *Recherche et formation*, 56: 33-46. DOI: 10.4000/rechercheformation.860.
- Vinatier I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles: DeBoeck.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.