



Sini, Anna (1995) *Formazione e aggiornamento: considerazioni generali e modalità d'intervento*. In: Nuvoli, Gianfranco (a cura di). *Problemi psico-pedagogici, formazione e orientamento: la secondaria superiore nella Provincia di Sassari*. Cagliari, Editrice Dattena. p. 187-207. (Osservatorio scolastico permanente, 1).

<http://eprints.uniss.it/8101/>



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI
FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA
DIPARTIMENTO DI ECON. ISTIT. SOCIETÀ



AMMINISTRAZIONE PROVINCIALE DI SASSARI
ASSESSORATO ALLA CULTURA E PUBBLICA ISTRUZIONE

**Problemi psico-pedagogici,
formazione e orientamento**

La secondaria superiore nella Provincia di Sassari

a cura di
Gianfranco Nuvoli

con scritti di:

M. Manca	G. Brianda
G. Cioffi	G. Nuvoli
S. Cadeddu	G. M. Cappai
G. Casedda	G. Manca
I. Musacchia	B. Pinna
A. Sini	



editrice dattena

*Il presente lavoro è stato realizzato e pubblicato
dall'Università di Sassari, Facoltà di Lettere e Filosofia, su progetto
in convenzione finanziato dall'Amministrazione Provinciale di Sassari,
Assessorato alla Cultura e Pubblica Istruzione.*

Il volume è curato da Gianfranco Nuvoli

© 1995

EDITRICE DATTENA
Via Tempio 27, Cagliari
Tel. 070/650988

Progetto grafico e composizione di Gianfranco Nuvoli
Stampato nella Tipografia Stampacolor srl, Sassari,
presso i propri stabilimenti di Muros (SS) nel gennaio 1995

FORMAZIONE E AGGIORNAMENTO: CONSIDERAZIONI GENERALI E MODALITÀ D'INTERVENTO

Anna Sini

Considerazioni preliminari

Le trasformazioni socio-culturali degli ultimi decenni, quali l'innovazione scientifico-tecnologica con la conseguente organizzazione del sistema economico-produttivo e lo sviluppo di nuove conoscenze — a cui abbiamo assistito in parte da spettatori, del quale ci sentiamo in parte interpreti e di cui ne saremo consapevolmente o inconsapevolmente autori —, hanno avviato processi di revisione anche nel labirinto formativo, nel tentativo di offrire un miglioramento del servizio (Zanni, 1992).

In un tale contesto sociale, politico e culturale, che presenta profonde fratture, alla scuola è affidato il difficile compito di ricucirle. Sono stati vani, infatti, i tentativi di riforma delineati ed in parte avviati nei vari ordini di scuola: gli ordinamenti della Scuola Materna, quelli attuativi dei programmi della Scuola Elementare 1985 e la sofferta e non ancora attuata riforma delle superiori. Questi tentativi legislativi sono stati riconosciuti e valutati dall'opinione pubblica e dalle componenti interessate come risultati di una inconcludente politica scolastica, a causa di una scarsa progettualità e di un'originaria incompiutezza di interventi. Tale politica, inoltre, ha acceso un forte dibattito tra Stato-Regioni-Enti locali-Università e, alla luce dei fatti, è apparsa più attenta a tamponare emergenze e problematicità residuali che a prevenirne gli effetti.

Qualsiasi cambiamento sociale comporta inevitabilmente rinnovamenti più o meno vasti in tutti gli altri settori, influenzando i modelli di vita ed in particolare il mondo formativo ed educativo. Di tali trasformazioni se ne percepisce il flusso superficiale, macroscopico, mentre è difficile prevederne le ricadute significative e l'influenza "sui settori che interessano il processo educativo quali: la famiglia, i gruppi dei pari ed i soggetti stessi dell'apprendimento: i giovani" (Genovesi, 1991).

Non vi è dubbio che sussista un forte legame tra sistema formativo, contenuti, strutture formative e società e come sia impossibile per il sistema formativo rimanere a lungo meno recettivo o estraneo ai processi di rinnovamento sociale (Cesareo, 1992).

Il processo formativo ed esigenze di formazione

Sembra inevitabile constatare come le spinte e le dinamiche sociali, dovute ai mutamenti in atto, possano interessare il mondo e il sistema formativo e tessere una rete di connessioni e interdipendenze con esso e favorire l'evolversi della domanda educativa, dei modelli e degli stili d'insegnamento (Saltelli, 1991).

Per offrire risposte adeguate e concrete al cambiamento e alle domande dell'utenza, la formazione e la professionalità, importanti nel campo educativo, non possono essere lasciate all'improvvisazione e all'impreparazione. Sarebbe, invece, necessaria una formazione sistematica e continua di tutti coloro che operano nel settore, per una crescita qualitativa del servizio, con acquisizione di nuove conoscenze e competenze ben definite (Zanni, 1992). Utenza che rivela caratteri di ambiguità soprattutto nella scuola secondaria superiore, che appare il segmento scolastico più delicato e fragile. Infatti, mentre gli insegnanti di scuola materna ed elementare danno al loro ruolo una valenza prevalentemente psicologica ed affettiva; gli insegnanti di secondaria superiore, invece, avvertono la perdita e la mancanza di un tale rapporto e contatto con i giovani, con i loro bisogni emotivi ed affettivi.

In effetti il periodo adolescenziale appare come "un'età preziosa", un'età comunque "difficile" che sembra coincidere con il risveglio della coscienza di sé e dello spirito critico, della costruzione di una personalità consapevole e responsabile (Genovesi, 1991).

Dato che ogni livello scolastico, pur nella propria specificità, richiede analoghe competenze d'intervento, tali da supporre una globalità e una continuità dell'azione educativa, non si farà qui distinzione tra insegnante elementare o insegnante di secondaria superiore in quanto si sottolinea ed evidenzia la necessità di una ricca formazione per essere insegnanti in qualunque ordine di scuola. Ciò presuppone, però, una notevole sensibilità di progettazione e gestione a livello istituzionale sia nazionale che locale.

Tenendo conto di queste prospettive e in linea con queste impostazioni, il processo educativo "viene inteso dalla parte del soggetto portatore di una domanda di formazione ed elaboratore di una risposta che lo formi" (Nanni, 1994).

Ma questa necessità di formazione determina e richiede attività di aggiornamento importanti per un docente e/o insegnante che gioca un ruolo certamente essenziale nel processo formativo.

Nonostante sia nato sin dagli anni '50 un ricco dibattito appoggiato e sostenuto da stimolanti esperienze didattiche, la necessità di una specifica, articolata e ricca preparazione sul piano psico-pedagogico-didattico e disciplinare del docente, rimarcata da più parti, non ha avuto risposta alcuna se non in sporadici interventi legislativi che non hanno mai visto piena e significativa attuazione.

Formazione e/o aggiornamento

E' interessante in tale contesto l'analisi espressa da Raffaele Laporta (1985): "Aggiornare è un processo didattico come qualunque altro, e l'aggiornamento, più in generale, è un caso specifico di 'educazione degli adulti'. Come tale richiede conoscenze di psicologia del tipo di adulto trattato, di sociologia della sua professione, delle dinamiche interpersonali, di metodologie di comunicazione e del lavoro intellettuale collettivo; è un caso particolare di riqualificazione professionale che comporta un esito pratico verificabile sul lavoro, ossia nel rendimento didattico dell'insegnante aggiornato".

Laporta, inoltre, sostiene che "Parlare di aggiornamento, oggi, non vuol dire risolvere un problema del tipo 'come conservare e sviluppare una formazione esistente', ma affrontarne un altro 'come qualificare professionalmente un insegnante senza preparazione professionale'" (Laporta, 1984).

Da questo quadro di analisi se ne deduce che i processi ed i concetti di formazione e aggiornamento, apparentemente differenti, assumono sia connotati ambigui che finalità comuni. Infatti, risulta quanto mai difficile definire che cosa è la formazione e cosa, invece, è l'aggiornamento, cercando di distinguere la realtà da ciò che vorremmo che essa fosse.

Il significato del termine 'formazione' ha subito delle oscillazioni interpretative. Attualmente lo si pensa come una competenza tecnica legata all'addestramento professionale e al mercato del lavoro, o in particolare "all'iniziazione ad un ruolo sociale specifico" (Nanni, 1994). Il problema della formazione degli insegnanti è legato alla loro preparazione professionale acquisita durante un curriculum superiore e/o universitario.

L'aggiornamento, secondo la definizione di Laporta (1985), è "un corso di riqualificazione professionale", ed esso va inteso quale strumento che permette l'approfondimento di conoscenze già acquisite.

Nella realtà operativa, purtroppo, emerge la labilità del confine tra i due differenti termini, e infatti viene a mancare la formazione, condizione fonda-

mentale affinché si realizzi l'attività di aggiornamento. Allora ci si chiede perché, in una organizzazione come quella scolastica, ad un certo punto gli insegnanti chiedano di realizzare progetti di formazione-aggiornamento.

Forse l'insegnante si sente, in parte, poco preparato ad un insegnamento più avanzato e riscontra difficoltà che sembrano ormai connotare, in modo generalizzato, la sua funzione docente. Difficoltà che pongono l'accento su compiti che richiedono:

- capacità di comprendere problemi e disturbi del comportamento e/o apprendimento;

- capacità d'intervento compensativo e/o risolutivo di situazioni di disagio dovute all'inadeguatezza della scuola sia sul piano metodologico che su quello relazionale.

Queste problematicità sono sentite, in parte, dal docente come vere responsabilità e concause di una inadeguata realtà formativa.

E' indubbio, infatti, che non sia possibile, e tanto meno sufficiente, acquisire conoscenze e competenze in un periodo definito della propria vita; nessun curriculum superiore o universitario può formare un insegnante per sempre, per poter poi operare nella realtà quotidiana ed interagire con gli allievi. Non pare sufficiente neanche la sola «formazione sul lavoro» o «formazione in servizio» a colmare "il divario tra il dinamismo scientifico e la staticità del mondo formativo", in quanto spesso la formazione potrebbe essere parziale e lacunosa e non rispettare i tempi dei cambiamenti esterni (Zanni, 1992).

Occorrerà superare la rigidità che il modello formativo ha sinora proposto per sviluppare consapevolmente il ruolo dinamico che la scuola, la funzione e la professione docente andrebbero ad assumere in un contesto globale di dinamiche evolutive per un aggiornamento o una formazione permanente in servizio.

Una formazione così intesa determina il ruolo centrale che l'insegnante va ad assumere con una inevitabile polarizzazione di ruolo: dev'essere da un lato *rappresentante* dell'organizzazione istituzionale, quindi richiedere un'adeguata funzionalità strutturale; e dall'altro *difensore* dell'allievo nel senso di consentire la piena attuazione del diritto di questi a sviluppare per intero tutte le proprie potenzialità, ivi comprese quelle cognitive.

Un'altra importante analisi, a tale proposito, viene esposta da J. C. Vonk (Scurati, 1992), che definisce il processo di professionalizzazione dei docenti come un atto di "socializzazione secondaria", un itinerario all'interno del quale assumono rilevanza le definizioni di ruolo, sia quelle provenienti dagli altri sia quelle autodefinitive. Tale processo avrebbe origine nel momento in cui l'insegnante-studente inizia il periodo di formazione, risulterebbe quindi influenzato dalle sue esperienze, e culminerebbe nel tirocinio diretto e nel-

l'avvio professionale (ingresso nella professione). Viceversa, a contatto diretto con la prassi scolastica, il 'neo-insegnante' spesso constata l'inadeguatezza della sua formazione per la risoluzione delle prime difficoltà incontrate e si adagia su soluzioni e comportamenti tradizionali dimenticando tutte le innovazioni studiate. In conclusione l'autore (ibidem) auspica "un sistema di orientamento e sostegno intensivo degli insegnanti durante l'inizio della loro carriera" limitando il processo di "rigido adattamento".

Vonk (ibidem) sottolinea, inoltre, la presenza a livello europeo di due modelli fondamentali di formazione: uno definito «modello della competenza compiuta» l'altro «modello della professionalità aperta». Il primo richiede una competenza pedagogico-didattica ad alto livello nelle varie discipline da reintegrare con la formazione in servizio; il secondo mette l'insegnante al centro del processo formativo, in quanto capace di analizzare i bisogni della scuola e di auto perfezionarsi.

La formazione in servizio e l'autoaggiornamento, quindi, si propongono sia come sostegno per la soluzione di problemi sia come nuove iniziative di professionalizzazione continua.

Tipologie e modalità formative

Nonostante le carenze legislative e strutturali e le difficoltà formali e sostanziali, nella scuola italiana esistono insegnanti e singoli operatori innovativi e attenti, capaci di recuperare questo ruolo formativo ed educativo assunto o demandatogli, e capaci di interagire con le nuove generazioni "divenendo virtualmente agenti di cambiamento" (Cesareo, 1992).

Ciò che viene spesso messo in discussione è il modo con cui si concretizza l'attività di aggiornamento.

La necessità della formazione in servizio correttamente impostata ed attuata nasce dai bisogni, più o meno espliciti, non solo di singoli insegnanti, ma anche di piccoli gruppi di docenti che chiedono all'intero corpo insegnante di farsi carico di tali bisogni e che le richieste non solo vengano accolte, ma insieme progettate, insieme realizzate e verificate per avvalersi delle risorse che l'ambiente e la comunità mettono a disposizione. Solo in questi termini si può superare l'insicurezza e la sfiducia nei confronti dell'aggiornamento da parte di insegnanti che possono aver vissuto esperienze deludenti, mal concepite e organizzate (Di Fonzo, Liporace, 1991). Quindi, "motivazione" e "demotivazione" sono due variabili che potrebbero assumere valori significativi per una valutazione dell'attività di aggiornamento.

Esistono gruppi di docenti realmente interessati e motivati che hanno autonomamente progettato una formazione ciclica e attuato sperimentazioni

didattiche con la collaborazione di associazioni professionali ed educative o altri tipi di agenzie formative. In tale contesto il così detto "autoaggiornamento" può assumere un ruolo di vera e propria ricerca didattica. Al contrario in una situazione demotivante, sottolinea Laporta (1990), "l'autoaggiornamento avrebbe solo la funzione di copertura di un rifiuto per un'attività più strutturata e impegnativa".

Altre modalità organizzative di aggiornamento o autoaggiornamento sono rappresentate da:

- gruppi stabili di lavoro costituiti a livello di singole o più scuole;
- iniziative che prevedono la realizzazione di percorsi didattici da verificare sul campo;
- iniziative di collegamento tra la ricerca universitaria e la scuola.

Le modalità di intervento formativo possono essere attuate per discipline o aree disciplinari, possono essere residenziali o meno, cicliche e non. Per la realizzazione delle suddette iniziative di formazione, gli I.R.R.S.A.E., spesso, hanno utilizzato gli stessi insegnanti come formatori dei colleghi; in alcuni casi la scelta è risultata valida riconoscendo agli stessi capacità e competenze notevoli, in altri casi non si sono ottenuti risultati del tutto soddisfacenti.

Anche le Università promuovono delle iniziative nel merito, studiate, elaborate e verificate come ricerca di modelli efficaci e proponibili in sede scolastica e validi per la ricerca accademica. A volte, però, queste esperienze sono risultate non rispondenti alle varietà delle richieste per modalità con tempi lunghi e contenuti esclusivamente teorici. Infatti, sembra riduttivo ritenere l'aggiornamento solo come un momento conoscitivo, durante il quale degli esperti presentano problematiche teoricamente intessute a livello informativo senza porre attenzione alle difficoltà operative demandate alla buona volontà dei docenti. Possedere nozioni teoriche disciplinari non comporta avere necessariamente una ricaduta sulla pratica dell'insegnamento.

Un altro problema è quello della realizzazione dell'aggiornamento senza valutare che i destinatari diretti dell'azione formativa in tale contesto sono gli adulti, con i quali è necessario interagire, tener conto della situazione professionale e dell'arricchimento del percorso esperienziale. Inoltre, l'adulto non desidera essere né valutato né controllato sui risultati dell'aggiornamento, che comunque ha sempre una componente di arricchimento personale che contribuisce alla maturazione professionale (Zanni, 1992).

Per valutare il successo dell'aggiornamento non è sufficiente riferirsi al successo formale dell'iniziativa, ma occorre tener conto e valutare il miglioramento dell'azione didattica e del rendimento degli allievi, pur riconoscendo che quest'ultima è una delle attività più complesse da verificare in modo oggettivo.

Un'altra verifica interessante da attuare è quella riguardante la "ricaduta" nel sistema in cui si opera e ci si aggiorna. L'aggiornamento contenutistico tocca problematiche che superano il semplice rapporto docente-allievo, "la ricaduta" non sempre dipende dalla volontà delle singole persone, ma la complessità del cambiamento esige, oltre alle nuove conoscenze e competenze, nuove scelte della classe politica e l'interesse da parte delle componenti del processo formativo sia interne (docenti, allievi, gruppo dirigente e amministrativo) che esterne (famiglia, forze sociali e politiche) (Zanni, 1992).

Aspetti legislativi

Un'indagine legislativa sulla formazione e sull'aggiornamento può servire a cogliere le volontà politiche e culturali che sinora si sono espresse, ma non serviranno ad una ricerca su ciò che la formazione e aggiornamento sono realisticamente nella pratica quotidiana.

Il problema della formazione iniziale del docente e della sua riqualificazione professionale si pone sin dalla fine del Settecento. Un periodo, questo, di grandi mutamenti culturali, politici e pedagogici. Infatti, in quei decenni nasce la scuola pubblica moderna (a carattere elementare e popolare) con la quale si esige una conoscenza generale (non troppo profonda) delle materie da insegnare quali: la religione, il lavoro manuale e donnesco, saper leggere alcuni rudimenti di economia, saper scrivere ed utilizzare l'abaco.

L'unico esempio di corso parauniversitario di riqualificazione e aggiornamento lo si ebbe con l'istituzione del "Corso di perfezionamento per licenziati della scuola normale", che vide in Siciliani il suo massimo rappresentante. Passati alcuni anni questi tentativi furono resi vani con la riforma di stampo gentiliano, con cui venne abolito il tirocinio e la "scuola pedagogica". Una delle teorie pedagogiche che trovò maggiore diffusione fu quella che riteneva che la didattica non potesse fornire regole per insegnare e che aggiornarsi significava imparare di più e meglio la materia. Ad un secolo di distanza, nel 1990, "la legge sancisce che i maestri e gli insegnanti in generale non solo devono formarsi all'Università, ma all'Università devono tornare per la loro riqualificazione professionale" (Bellatalla, 1992)

Ma quale preparazione culturale e quale competenza professionale richiede la scuola italiana dagli anni settanta sino ad oggi, e quale sarà l'insegnante del Duemila? Forse solo allora, e poco meno di un decennio ci separa da quella data, avremo nella nostra scuola un docente specializzato a norma della legge n.341 del 1990 o un laureato maestro e non un maestro laureato, figura questa tradizionalmente diffusa (Santamaita, 1991).

Dopo aver sottolineato quanto sia importante e necessaria una buona formazione per essere insegnanti in ogni ordine di scuola, si prenderà ora in considerazione una parte della relativa legislazione dagli anni settanta ad oggi. Questo periodo, infatti, rappresenta un momento saliente per la scuola italiana.

Il 1974 fu l'anno che vide, dopo lunghe proteste e dibattiti, la nascita dei Decreti Delegati N° 417/418/419, con cui si è sancito in primo luogo l'obbligatorietà della formazione universitaria definendo un nuovo ruolo professionale. In particolare l'Art. 7 del 419/1974 prevede che:

“L'aggiornamento è un diritto-dovere del personale ispettivo, direttivo e docente. Esso è inteso come adeguamento delle conoscenze allo sviluppo delle scienze per singole discipline e nelle connessioni interdisciplinari; come approfondimento della preparazione didattica e partecipazione alla ricerca e innovazione didattica-pedagogica.”

Questo riconoscimento esige dai docenti la disponibilità ad impegnarsi e curare “il proprio aggiornamento culturale e professionale anche nel quadro delle iniziative dei competenti organi” (Art. 2 D.P.R. 417/1974). Ne consegue negli articoli successivi un coinvolgimento dei capi di istituto e degli ispettori tecnici nei rispettivi compiti istituzionali.

Sempre con il D.P.R. 419/1974, la materia riguardante le attività di aggiornamento è stata demandata agli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione ed aggiornamento educativo (I.R.R.S.A.E.); l'Art. 9 ne definisce i compiti:

- “1) Raccogliere, elaborare e diffondere la documentazione pedagogico-didattica;
- 2) Condurre studi e ricerche in campo educativo;
- 3) Promuovere ed assistere l'attuazione di progetti di sperimentazione cui collaborino più istituzioni scolastiche;
- 4) Organizzare ed attuare iniziative di aggiornamento per il personale direttivo e docente della scuola;
- 5) Fornire consulenza tecnica sui progetti di sperimentazione e sui programmi, sui metodi e sui servizi di aggiornamento culturale e professionale dei docenti e collaborare all'attuazione delle relative iniziative promosse a livello locale.

Per l'attuazione dei compiti del precedente comma gli istituti si avvalgono, in via prioritaria, della collaborazione di cattedre e di istituti universitari della stessa o di altra regione.”

In merito all'aggiornamento promosso dagli Istituti regionali di ricerca è opportuno sottolineare il fatto che solo alcune sporadiche esperienze sono state riconosciute valide sia sotto l'aspetto formale e strutturale che su quello contenutistico, di cui ne viene riconosciuto l'alto livello professionale in ambiti di ricerca. Gli altri tentativi si sono certamente più o meno differenzia-

ti e connotati come interventi occasionali di ripiego, a causa di una mancata concretezza progettuale e di estenuanti rallentamenti nel meccanismo burocratico amministrativo. Tali esperienze nulla avevano a che vedere con gli intenti legislativi e con la domanda di formazione-aggiornamento sempre più pressante e precisa che proveniva dal mondo della scuola.

Un altro tentativo di cambiamento può essere considerato, ma solo in parte, l'anno di formazione, istituito con la legge 270/1982, durante il quale si sarebbe dovuto attuare un tirocinio guidato, rivolto ai vincitori di concorso. Questo intervento non è stato previsto per coloro i quali, pur non vincitori di concorso, sono stati immessi in ruolo in base alla fortemente discussa legge sul precariato; per questi è stato, invece, previsto l'anno di straordinariato (anno in prova).

In entrambi i casi a conclusione sia dell'anno di formazione che di quello in prova era teoricamente possibile il licenziamento nel caso in cui il docente non fosse stato ritenuto (da una commissione appositamente nominata) idoneo all'insegnamento. Di fatto, tale eventualità non è mai stata presa in considerazione pur riconoscendo che l'immissione in ruolo così definita e gestita (con una valutazione teorica quale è l'esame) non assicura il possesso di "abilità professionali".

Dai Decreti Delegati che sancivano l'obbligatorietà della formazione universitaria per tutti gli insegnanti si arriva al 1990 per avere la C.M. n.136 che detta disposizioni per la definizione dei piani annuali di aggiornamento per il personale ispettivo direttivo, docente ed educativo della scuola, e la legge n.341 che ne riprende i termini in modo più puntuale.

E' la 341, infatti, che definisce, in termini di legge, il ruolo che assume l'Università nel farsi carico della prima formazione o formazione iniziale degli insegnanti. Tale problema investe le Università in un momento particolare di trasformazioni da più tempo auspicato e in attesa di piena attuazione: la trasformazione delle Facoltà di Magistero in Facoltà di Scienze della Formazione, l'attivazione del corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, la definizione del corso di Laurea per insegnanti della scuola Materna ed Elementare, l'apertura delle scuole di specializzazione per insegnanti ed infine i diplomi universitari dell'area psico-pedagogica.

Con la 341 le Università dovranno provvedere alla prima formazione dei futuri insegnanti anche attraverso "attività di tirocinio didattico". Questo sarà uno dei tanti problemi organizzativi a cui si andrà incontro, in quanto per l'attivazione di tali attività saranno necessarie nuove figure (quali: insegnanti tutors, addetti alle esercitazioni), scuole idonee ed eventuali distacchi. Ma che tipo di formazione verrà richiesta alle nuove figure professionali che andranno così a ricoprire un nuovo ruolo ancora da definire?

Per quanto concerne la formazione in servizio, invece, è la C.M. 136 a definirne i “contenuti” e le “forme”, già per altro previsti dall’art. 7 del D.P.R. 419/1974, ma di particolare interesse sembrano i contenuti relativi alla competenza metodologico-didattica ed ai saperi disciplinari. In particolare il punto 2 recita:

“Una sottolineatura particolare merita il riferimento alla partecipazione alla ricerca e alla innovazione didattico-pedagogica, dal momento che esso pone chiaramente in luce il legame strutturale che unisce aggiornamento e sperimentazione. Quest’ultima si esplica come ricerca e realizzazione di innovazione sia sul piano metodologico-didattico che con riferimento agli ordinamenti e alle strutture esistenti. (...) I contenuti di dette iniziative, quanto meno quelle volte ad assicurare la partecipazione alla ricerca e all’innovazione didattico-pedagogica, devono essere individuati con riferimento a *due vastissimi ambiti oggettivi*, di cui *il primo* relativo ad innovazioni di strutture e di ordinamenti, ed *il secondo*, di tipo curriculare, rivolto alla determinazione di strategie e metodi didattici, comportamenti dell’insegnante, stili d’insegnamento, tecniche di coordinamento, nonché all’approfondimento di problemi epistemologici, psicologici e pedagogici. (...) Nel quadro di tali ambiti più generali, le iniziative di aggiornamento devono aver riguardo:

- alla dimensione della competenza metodologico-didattica;
- alla dimensione dei saperi disciplinari;
- alla dimensione delle abilità di relazione;
- alla dimensione delle competenze organizzative”.

Con la definizione di questi ultimi punti, sembra che la circolare abbia fatto proprie le istanze e i risultati di molte esperienze dando ampio riconoscimento a queste, al carattere formativo e al livello professionale raggiunto.

Un’altra interessante novità sembra riguardare, sempre nella 136, le forme che possono assumere le iniziative di aggiornamento; infatti, oltre a riproporre quelle che di fatto vengono già tradizionalmente attivate, se ne propongono di nuove quali:

“(…) aggiornamento a distanza, con eventuali comunicazioni multimediali e interattive, seminari di “produzione” di pacchetti formativi oggetto di successive più capillari diffusioni, aggiornamento mediante tecnologie telematiche, ecc.) anche avvalendosi della collaborazione di organismi specializzati, quali gli I.R.R.S.A.E., la Biblioteca di documentazione pedagogica (B.D.P.) di Firenze, il Centro europeo dell’educazione (C.E.D.E.) di Frascati e le Università”.

Viene fatto ancora riferimento al ruolo che le Università dovranno assumere dopo la piena attuazione dei nuovi ordinamenti didattici universitari, sempre previsti dalla legge n.341 del 1990. Inoltre, viene dato riconosci-

mento con pari rilevanza alle iniziative di aggiornamento proposte da enti culturali, scientifici ed associazioni professionali.

Nasce qui il problema del coordinamento delle attività di aggiornamento; infatti, gli interventi regionali, provinciali e delle singole istituzioni dovranno tener conto delle iniziative di carattere nazionale o comunque di interesse generale assunte dall'Amministrazione centrale. Si delinea così "Un sistema unitario a progettualità circolare" dall'alto in basso dal basso in alto (Santamaita, 1991). Ancora una volta si avrà a che fare con un organismo di accentramento e con i suoi apparati burocratici lenti e macchinosi.

Le leggi n.341 e n.136, in parte analizzate nei punti che assumono particolare rilevanza, opereranno un vero rinnovamento o faranno sempre parte di un pacchetto legislativo ad hoc preparato in tutte le sue parti, valido propositivamente, ma mai arrivato a destinazione? Per quale futuro si potrà parlare di formazione iniziale, formazione in servizio e aggiornamento distinguendone concretamente i contenuti e le diverse finalità che ora trovano il loro fondamento solo nella prassi teorica? Sono questioni aperte che si spera possano trovare nell'immediato futuro concrete risoluzioni.

Analisi dei dati statistici

Le analisi e le riflessioni che verranno ora effettuate sui dati statistici prenderanno in esame e considereranno gli aspetti generali riguardanti le attività di formazione e/o aggiornamento.

I risultati contempleranno sia dati generali sia quelli relativi ai diversi distretti scolastici coinvolti come campione della ricerca. Le domande si diversificano nel contesto propositivo a seconda che il referente sia docente o studente, ma alcune trovano uniformità per le richieste di contenuto. Le une serviranno a smentire e/o avvalorare le altre. Tali confronti, infatti, potranno essere funzionali sia all'individuazione di eventuali incongruenze nelle risposte tra docenti e studenti, sia a rivelare una uguale o differente percezione di uno stesso problema-fenomeno da parte delle due componenti interessate.

L'analisi sarà suddivisa in due parti:

1- nella prima verranno presi in considerazione i dati riguardanti le domande n. 8-9-10 del questionario docenti e quelle n. 26-28-29-36 del questionario studenti. In particolare verranno messe in relazione le domande n. 8 Doc. con n. 28 Stud., e la n. 9 Doc. con n. 29 Stud.

2- nella seconda parte verranno analizzati i dati relativi alle domande n. 29-30-31 Doc. riguardanti gli aspetti specifici dell'attività di aggiornamento.

PARTE PRIMA

Le domande proposte e i dati analizzati in questa prima parte tenderanno a verificare innanzi tutto:

a) se sussista a livello generale il bisogno, da parte della componente studenti, di un approfondimento dei livelli contenutistici disciplinari proposti;

b) se il tempo-scuola a disposizione sia sufficiente per sviluppare i contenuti previsti dai programmi ufficiali, e più in generale se l'organizzazione scolastica possa costituire un valore significativo che segnala sintomi di disagio sia dei docenti che degli studenti;

c) se vi è disponibilità a partecipare a gruppi di lavoro in orario extrascolastico;

d) quali attività si svolgono qualora siano previsti rientri pomeridiani;

e) se studenti e docenti possiedono alcune competenze e conoscenze sulle possibilità offerte dallo strumento informatico e sull'utilità che alcuni programmi possono avere sulla preparazione generale e/o specifica.

Le risposte date dagli studenti ai primi quesiti proposti mettono in evidenza alcune esigenze di approfondimento di tematiche che non sembrano sufficientemente sviluppate nei relativi contesti disciplinari. Nell'analisi statistica generale della TAB. 26 Stud., la maggioranza di loro (76%) esprime la necessità di approfondire "qualche volta" le tematiche proposte durante le lezioni; l'11% lo ritiene necessario "sempre" e l'11% non lo considera 'mai' necessario. Questi ultimi due dati, come è evidente, si annullano e sottolineano inequivocabilmente il bisogno e le necessità manifestati.

Il confronto statistico per distretti dei dati relativi alla tabella richiamata risulta significativo ($P \leq 0.0114$). Nel distretto n.4, in particolare, è presente la percentuale più bassa (70%) di studenti che dichiarano di sentire "qualche volta" l'esigenza di approfondire temi che vengono proposti durante la lezione; il dato più alto (79%) appartiene a quello n.5. Nel distretto n.4 il valore massimo su indicato è compensato dai dati più alti rispetto agli altri distretti inerenti gli allievi che manifestano il bisogno di ampliare "sempre" le tematiche che vengono proposte dai docenti (15%) e di quelli che sostengono di non sentire "mai" la necessità (13%). Le percentuali più basse al riguardo sono rispettivamente quelle del distretto n.1 e 2 (9%) e n.6-7 (8%).

Questo bisogno di approfondimento sembra essere coerente e pare trovi conferma nella valutazione data al tempo-scuola, considerato e ritenuto dalla maggior parte degli studenti e dei docenti scarsamente sufficiente per la piena attuazione dei programmi definiti istituzionalmente. Dai dati generali delle TABB. 28 Stud. e 8 Doc. risulta che entrambe le componenti ritengono che il tempo-scuola a disposizione sia:

- "in parte" sufficiente per il 57% degli studenti e il 63% dei docenti;

- “totalmente” sufficiente per il 26% degli studenti e il 20% dei docenti;
- “del tutto” insufficiente per l’11% di membri delle due categorie.

Risulta altamente significativo il confronto statistico tra distretti in entrambe le tabelle, rispettivamente $P \leq 0.0001$ e $P \leq 0.0016$. Infatti, il 30% dei docenti e il 38% degli studenti dei distretti 6-7 (medie decisamente più alte rispetto al dato generale) ritiene che il tempo-scuola a disposizione sia sufficiente per sviluppare in modo completo gli obiettivi previsti dai programmi ufficiali. Una minoranza, pari al 5% e 4% degli insegnanti rispettivamente nei distretti 6/7 e 5, lo reputa insufficiente. Si rilevano percentuali ancora elevate del 70% della componente docenti e del 61% degli studenti rispettivamente nei Distretti 5 e 3 che lo considerano “in parte” sufficiente. Si può ipotizzare che tali valori potrebbero essere attribuiti ad una diversa distribuzione oraria e/o ad una diversa organizzazione scolastica rispetto alla specificità e tipologia dei diversi istituti presi come campione. Ci si riserva di approfondire tale ipotesi in un secondo momento.

Un altro valore della TAB. 8 Doc. che assume una certa rilevanza è l’11% nel distretto n.2 relativo ad una mancata o differente valutazione del tempo-scuola da parte dei docenti che pare non forniscano alcuna indicazione nel merito.

Sostanzialmente emerge una carente organizzazione oraria che non tiene conto della problematicità e delle difficoltà rilevate sia dai docenti che dagli studenti, un’organizzazione scolastica non rispondente ai bisogni dell’utenza. Sembra rilevante constatare che, da queste valutazioni di difficoltà complessive che si identificano in sintomi di disagio palese, nasca la necessità e la disponibilità dei docenti e degli studenti a partecipare a gruppi di studio e di approfondimento anche in orari extra-scolastici.

Con riferimento ai dati generali della TAB. 29 Stud. confrontati con quelli della TAB. 9 Doc. si rileva che la maggioranza sia degli uni (52%) che degli altri (56%) sembra interessata a svolgere questo tipo di attività “qualche volta” in orario aggiuntivo.

Più contratto, ma comunque rilevante, è il 16% degli studenti ed il 28% dei docenti che sembrano “sempre” disponibili. Il 15% degli studenti e l’11% del corpo docente non pare interessato ad un coinvolgimento in attività svolte in orario diverso da quello istituzionalmente previsto.

Non risulta significativo il confronto statistico fra distretti sia nella TAB. 29 che nella TAB. 9. Si può altresì constatare una tendenza, comune ad entrambe, che si allinea a quella riscontrata sui dati generali. Infatti, si evidenziano alcuni picchi che si discostano positivamente dalle medie, quali il 23% degli studenti del distretto 3 di Tempio e il 32% dei docenti dei distretti 2 di Alghero e 6-7 di Macomer-Nuoro che sembrano “sempre” disponibili a partecipare ad attività formative in orario extra-scolastico. Si

evidenzia ancora una notevole difficoltà decisionale in merito da parte degli studenti dei distretti 6-7 (25%).

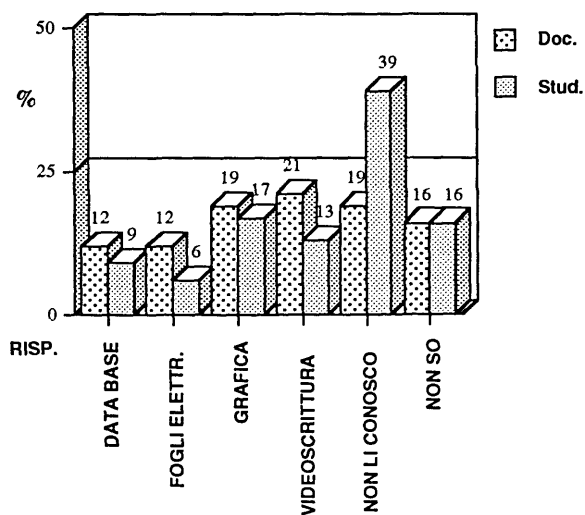
Altre indicazioni ci vengono offerte dai quesiti posti relativamente alle attività svolte durante i rientri pomeridiani previsti dall'organizzazione oraria. Infatti dall'analisi dei dati generali della TAB. 10 Doc. emerge che le attività svolte durante tali rientri riguardano essenzialmente le "discipline curriculari" per il 44%, in misura minore quelle extra-curricolari per il 18%, le rimanenti di tirocinio e di laboratorio registrano percentuali più basse, rispettivamente con il 12% e 14%. Inoltre, il 12% viene attribuito ad altre attività, in genere non definite.

Altamente significativo ($P \leq 0.0018$) è risultato il confronto statistico tra distretti, dal quale emergono alcuni valori che si discostano dalle medie dei dati generali. Innanzi tutto nel distretto 4 di Olbia si evidenzia che un 31% delle attività, svolte nei rientri pomeridiani, sono dedicate a discipline extra-curricolari. I tipi di contenuti e le scelte effettuate in ambito di programmazione, molto probabilmente, vanno oltre le opportunità offerte dai programmi e discipline ufficiali, si aprono nuovi interessi, si offre un diverso coinvolgimento cercando nuove motivazioni negli studenti. Inoltre, un dato rilevante della TAB. 10 nei distretti 6-7 è costituito dal 26% dei docenti che dichiarano di effettuare dei rientri pomeridiani per svolgere delle attività di laboratorio. Ciò sta a significare non soltanto la realizzazione di tali attività ma l'esistenza di strutture di laboratorio realisticamente funzionanti.

Dalla lettura e dall'interpretazione delle TABB. 36 Stud. e 11 Doc. affiorano perplessità e incertezze sulla conoscenza delle possibilità offerte dall'introduzione del computer nell'attività didattica. Alla richiesta di alcune valutazioni sull'utilità di specifici programmi per uso didattico si sono definiti due orientamenti generali le cui percentuali variano di poco e riguardano la videoscrittura e la grafica. Purtroppo, però, appare rilevante che la maggioranza degli studenti e dei docenti non li conosca affatto. In particolare, relativamente alla TAB. 36 Stud., i valori generali evidenziano un dato che si caratterizza negativamente; infatti il 39% di loro dimostra di possedere scarse competenze di carattere informatico e più precisamente dichiara di ignorare i programmi proposti. Il 17%, invece, ritiene più utili alla propria preparazione quelli di grafica, il 13% quelli di videoscrittura, il 9% e il 6% quelli di Data Base e dei Fogli elettronici.

Altri valori interessanti emergono dal confronto statistico per distretti, risultato altamente significativo ($P \leq 0.0011$). L'iniziale 39% attribuito dagli studenti alla loro incompetenza in merito decresce sensibilmente sino ad arrivare al 24% nei distretti 6-7. Qui, infatti, gli studenti segnalano l'utilità di Data Base (15%) e Fogli elettronici (10%). Se ne deduce, pertanto, che in qualche modo li conoscano.

Considerando i risultati generali della TAB. 11 Doc. nel loro complesso, emergono indicazioni analoghe a quelle della TAB. 36 Stud. Da una prima lettura dei dati sembra che i docenti conoscano l'utilità di alcuni programmi applicativi informatici. Invece, sommando il 17% di quelli che non si pronunciano sul quesito formulato (dimostrando così di non essere consapevoli dell'importanza che rivestono) con il 19% che dichiara la propria incompetenza, si raggiunge una percentuale (36%) che risulta prevalere notevolmente sugli altri dati e che denota la presenza di un atteggiamento per lo più di indifferenza per quel che concerne l'uso dello strumento informatico (TAV. 1). Le valutazioni di utilità di alcuni programmi si ripartiscono nell'ordine: videoscrittura (21%), grafica (19%), data base (12%) e fogli elettronici (12%).



TAV. 1: Confronto tra TABB. 36 Stud. e 11 Doc. sulla domanda "Quale programma informatico ritiene più utile per la preparazione professionale?"

Dal confronto statistico per distretti, che è risultato significativo ($P \leq 0.0414$), emergono con chiarezza sostanziali differenze nel valutare l'utilità dei programmi informatici proposti. Relativamente ai docenti che dichiarano la loro incompetenza nel giudicare i pacchetti applicativi con uso didattico trova conferma quasi dappertutto il dato generale su menzionato; fa eccezione il distretto 5 in cui si raggiunge la percentuale più elevata (44%) e il

distretto 3 di Tempio, ove viene registrata quella minore (23%). La valutazione dell'utilità dei programmi specifici risulta rilevante rispettivamente con punte massime e minime come segue:

- | | | |
|---------------------|---------------------------|-----------------------|
| - Videoscrittura | il 25% nel Distr. 4 e 6/7 | il 17% nel Distr. 1; |
| - Data Base | il 15% nel Distr. 2 | il 9% nei Distr. 6/7; |
| - Fogli elettronici | il 16% nel Distr. 3 | il 10% nel Distr. 2; |
| - Grafica | il 30% nel Distr. 3 | il 13% nel Distr. 4. |

In un'epoca in cui lo strumento tecnologico, quale il calcolatore elettronico, assume sempre più un'importanza rilevante ed un ruolo quanto mai preciso nella formazione professionale, la presenza di una percentuale così elevata di studenti e docenti che non lo conoscono sembra contrastare con una delle esigenze più specifiche e qualificate dei nostri tempi. Tale dato sta a dimostrare inoltre quanto il corpo docente sia poco sensibile al problema emerso, ignaro dell'utilità di tale strumento e quanto manchi di una adeguata competenza in merito o quanto siano poco adeguate e precise le informazioni assunte al riguardo.

PARTE SECONDA

Una seconda parte dell'analisi statistica prende in considerazione gli aspetti specifici riguardanti l'attività formativa o di aggiornamento degli insegnanti. Attraverso le domande n. 29-30-31 del questionario Docenti si intende mettere in evidenza:

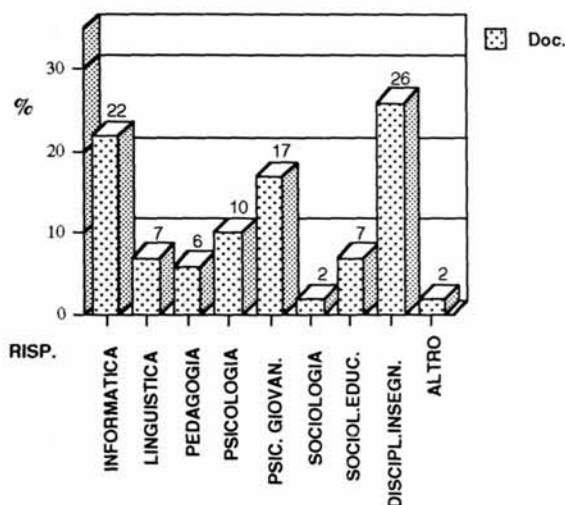
a) quale area contenutistica sia maggiormente carente nella formazione docente e, quindi, quanto la stessa manifesti esplicitamente un bisogno di formazione da parte del docente;

b) quale sia l'indicatore quantitativo che segnala una maggiore o minore partecipazione alle diverse iniziative di aggiornamento;

c) quali enti o associazioni nel territorio provinciale hanno maggiormente contribuito all'attività di formazione e/o aggiornamento dei docenti.

I dati della TAB. 29 Doc. evidenziano alcuni valori che orienterebbero le richieste di aggiornamento professionale dei docenti. I contenuti disciplinari che appaiono più carenti e che sembrano caratterizzare le richieste di aggiornamento riguardano gli aspetti contenutistici specifici di ogni disciplina (TAV. 2). Questi, infatti, raggiungono la percentuale del 26%. Vi è un altro dato che raggiunge il 22% e riguarda una richiesta di aggiornamento su una nuova materia: l'informatica. Infine, un valore percentuale che si distanzia dagli altri sei tipi di contenuti proposti riguarda la necessità di una competenza psicologica, in particolare sulla "psicologia giovanile" (Psicologia dell'età evolutiva), che si attesta sul 17%. Se poi tale valore lo si somma al 9% assegnato alla Psicologia generale, si raggiunge addirittura il 26%. Quest'ultimo dato sottolinea la necessità da parte dei docenti di avere dei

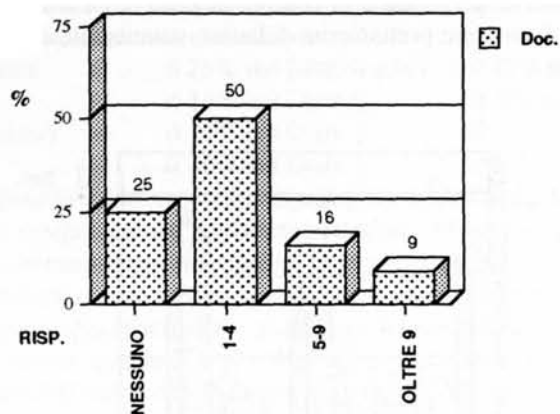
quadri teorici di riferimento in ambito psicologico per una migliore comprensione dei problemi personali e di comportamento degli studenti, andando, quindi, oltre il carattere prettamente didattico-strumentale del rapporto docente-studente.



TAV. 2: "Su quale disciplina orienterebbe soprattutto il suo aggiornamento professionale?"

Il confronto statistico tra distretti, inerente la TAB. 29, non si è rivelato significativo. Nel distretto n.3 è presente la tendenza a una maggiore richiesta di aggiornamento per la disciplina informatica, che raggiunge la percentuale più alta del 34%, mentre solo il 17% sembra prediligere i contenuti delle discipline specifiche. Infine emergono tre dati che attestano l'orientamento degli insegnanti verso un blocco di discipline psicopedagogiche: Psicologia giovanile, Psicologia e Pedagogia rispettivamente con il 12%, 10% e 10%.

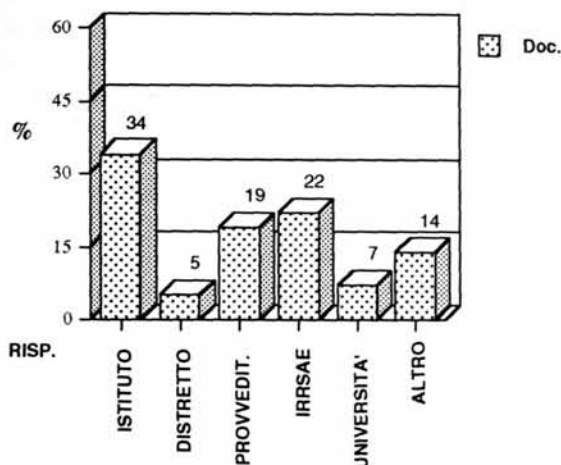
I totali riguardanti la TAB. 30 evidenziano una distribuzione con differenze molto marcate in ordine agli indicatori quantitativi relativi al numero dei corsi di aggiornamento seguiti dagli insegnanti. Infatti, il 50% ha partecipato da 1 a 4 attività di aggiornamento; il 16% da 5 a 9 e solo il 9% ha frequentato oltre 10 corsi (TAV. 3). E' altresì rilevante il fatto che il 25% dei docenti non abbia partecipato a nessun tipo di corso formativo, e cioè 1 insegnante ogni 4.



TAV. 3: "Quanti corsi di aggiornamento ha frequentato durante la sua carriera?"

Il confronto statistico in ambito distrettuale ha dato esito altamente significativo ($P \leq 0.0002$). Sempre nel distretto 3 si registra una inversione nella distribuzione dei dati che si caratterizza negativamente: infatti, il 41% dei docenti non ha partecipato a nessuna attività formativa (4 ogni 10) e solo il 34% (dato questo inferiore alla media complessiva) ha partecipato da 1 a 4 corsi. Questi ultimi valori confermano l'ipotesi precedentemente formulata relativamente al distretto 3 nella TAB. 29 che riguardava una generalizzata uniformità di orientamento per la formazione dei docenti su quasi tutti i livelli contenutistici proposti, senza differenze in alcun modo rilevanti.

L'esame dei risultati globali della TAB. 31 lascia trasparire un maggiore intervento e coinvolgimento degli istituti scolastici in materia di aggiornamento rispetto ad altri enti preposti o con competenze in merito (TAV. 4). Il 34% dei docenti dichiara di aver seguito corsi promossi essenzialmente dagli istituti scolastici, il 21% dall'I.R.R.S.A.E., ente preposto allo scopo, il 18% attivati dal Provveditorato. Solo il 7% afferma di aver seguito corsi formativi promossi dall'Università e dal Distretto. Entrando nel merito del confronto statistico, per altro non risultato significativo, nel distretto 3 si rileva una tendenza che assume connotazioni diverse rispetto al quadro generale. Infatti, il 46% dei docenti afferma di aver seguito corsi istituiti dagli istituti scolastici, il 21% dal Distretto, il 19% dal Provveditorato e il 12% dall'I.R.R.S.A.E. Nel distretto 3 di Tempio, inoltre, pare che l'Università non abbia mai attivato alcun corso di aggiornamento o non sia mai stata coinvolta per la loro realizzazione, mentre appare più incisiva l'azione del distretto.



TAV. 4: "Quali enti o associazioni in prevalenza gestivano tali corsi?"

Considerazioni e proposte finali

In sede di avvio dell'indagine ci si era proposti di capire perché in una organizzazione come quella scolastica ad un certo punto gli insegnanti chiedano di realizzare progetti di formazione-aggiornamento. Non è facile rispondere in modo esauriente a questo interrogativo in quanto le relative problematiche sono numerose, varie e non del tutto chiare.

Dalla 'lettura' e dalla interpretazione dei dati statistici generali e delle tendenze emerse si possono trarre alcune considerazioni ed operare delle generalizzazioni sui fenomeni che pare assumano particolare interesse. Si evidenzia la presenza di un fenomeno di malessere-disagio generalizzato manifestato sia dalla componente studenti che dal corpo docente. I primi ravvisano la necessità di approfondire le tematiche a loro proposte rilevando l'incompiutezza che le stesse assumono a livello contenutistico-formativo nel contesto scolastico istituzionale.

Gli insegnanti, in parte, sembrano consapevoli di una carenza di capacità e abilità rispetto ai compiti e alle innovazioni che la scuola richiede in modo inequivocabile per tenere il passo con i tempi.

Alcuni fattori organizzativi sembrano influire, in qualche modo, sui sintomi di disagio che sono stati sinora imputati solo o prevalentemente a

carenze professionali che interessano le persone che operano all'interno della scuola. Fra questi sono presenti disfunzioni organizzative scolastiche che definiscono negativamente il tempo-scuola riconosciuto insufficiente per la realizzazione degli obiettivi dei programmi ufficiali. Ne consegue, però, la disponibilità manifestata dagli studenti e dagli insegnanti per la realizzazione di gruppi di studio e di approfondimento da attuarsi anche in orario extra-scolastico. Il fatto che il docente prenda atto dell'insufficienza del tempo-scuola a disposizione comporta delle responsabilità per lui aggiuntive.

In alcuni casi è stata rilevata, altresì, la tendenza ad attuare forme di aggiornamento solo perché previste dai compiti istituzionali. Gli interventi derivanti da tale azione non sembrano risultare efficaci, tanto che abbracciano uniformemente tutte le aree senza specificità alcuna al riguardo. In altri casi, invece, è emerso che una fascia di docenti hanno partecipato a corsi di formazione ma ritengono carenti i quadri teorici di riferimento dell'area psico-pedagogica. Questo elemento testimonia ulteriormente la presenza di una maggiore sensibilità degli insegnanti alla comprensione degli aspetti psicodinamici dell'apprendimento e come fattori sociali, psicologici, individuali o di gruppo, se trascurati, possano influire e condizionare negativamente gli interventi educativi. Appare chiaro che la conoscenza di queste tematiche arrechi dei vantaggi dal punto di vista operativo e motivazionale a tutti gli studenti.

Le istituzioni formative attraversano un processo di rinnovamento da cui ci si attende di ottenere risultati che siano non solo formali ma anche realistici. Tale processo non può non tener conto che alla base di un progetto complessivo di modifica strutturale ed organizzativa, adeguata ai tempi e ai bisogni dell'utenza, sta anche una trasformazione delle competenze professionali di tutti coloro che operano nell'ambito del sistema scolastico.

E' necessario, quindi, individuare in modo realistico nuovi campi d'intervento in ordine alla formazione iniziale e in servizio del corpo docente con nuove prospettive di soluzione. Non è più sufficiente il tipo di formazione professionale sinora fornita dall'Università, così come non basta la conoscenza dei contenuti della discipline specifiche. Occorre fornire una preparazione che comporti l'acquisizione di conoscenze teoriche e abiti operativi sulla didattica delle discipline medesime. All'interno di questo contesto dovranno essere sempre contemplate le linee di tendenza della ricerca attuale e la capacità di impiego di nuovi strumenti.

In quest'ottica assumono una certa rilevanza i corsi di aggiornamento-sperimentazione sotto la guida di esperti e attraverso un collegamento costante con l'Università. Occorrerà, quindi, favorire:

- una stretta relazione fra la pratica didattica e la ricerca;
- rendere obbligatorio l'aggiornamento

- prevedere congedi di studio e/o periodi sabatici.

Tutto ciò dovrà avvenire in modo scientificamente corretto rispettando il carattere di continuità e il ruolo dinamico richiesto dall'evoluzione costante della società, della cultura nel suo complesso e, specificatamente, delle scienze dell'educazione, della psicologia e della didattica.

E' importante capire che se da un lato pare fondamentale e necessaria una competenza pedagogico-educativa del docente, quanto mai precisa e puntuale, dall'altro non sembra più sufficiente la sola azione "sul docente". E' altrettanto importante che a questa si affianchi una modificazione strutturale e organizzativa della scuola nel suo complesso, in modo realistico e costruttivo. Ciò permetterà, inoltre, di affrontare e risolvere anche uno dei problemi più scottanti che investe da tempo il mondo della scuola: la 'mortalità scolastica'.

Bibliografia

- Bellatalla L., "Aggiornamento: il modello positivista tra Otto e Novecento", *Ricerche Pedagogiche*, 1992, XXVII, n. 102, pp.45-50.
- Castagna M., *Progettare la formazione*, Angeli, Milano 1991
- Cesareo V., "Mutamenti socio-culturali e rilevanza strategica del sistema scolastico", *Annali Pubblica Istruzione*, 1992, XXXVIII, n. 1, pp.3-11.
- De Bartolomeis F., *La professionalità sociale dell'insegnante*, Feltrinelli, Milano 1977
- Di Fonzo D., Liporace P., "Aggiornamento nella scuola. Un'indagine sui modelli", *Ricerche Pedagogiche*, 1991, XXVI, n. 98, pp.43-49.
- Frabboni F., Genovesi G., *La scuola e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1990
- Frabboni F., Simone R., Vertecchi B., *Per un progetto di scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1986
- Frisanco R., "Formazione degli insegnanti e disadattamento scolastico: una indagine valutativa", *Orientamenti Pedagogici*, 1993, XL, n.2, pp.241-266.
- Genovesi G., "Scuola secondaria superiore: riflessioni su un problema particolarmente spinoso", *Ricerche Pedagogiche*, 1991, n. 99, pp.3-12.
- Laporta R., "Aggiornamento degli insegnanti: una realtà problematica", *Ricerche Pedagogiche*, 1990, n. 94.
- Laporta R., *Insegnanti come e perché*, Giunti & Lisciani, Teramo 1984

- Laporta R., "Editori ed insegnanti: una via all'aggiornamento", *Ricerche Pedagogiche*, 1991, XXVI, n. 98, pp.35-38.
- Laporta R., "La formazione degli insegnanti: una svolta e molti sussulti", *Ricerche Pedagogiche*, 1991, n. 100/101, pp.103-110.
- Marzo S., Rossi L., "Disagio professionale degli insegnanti", *Ricerche Pedagogiche*, 1994, XXVIII, n. 110, pp.41-46.
- Mele O., "Aggiornare o mettere in ricerca", *Ricerche Pedagogiche*, 1993, XXVII, n. 107, pp.49-53.
- Ministero Pubblica Istruzione, *Circolare n° 137*, Roma 1990
- Ministero Pubblica Istruzione, *Circolare n°136*, Roma 1990
- Ministero Pubblica Istruzione, *D.P.R. n° 419*, Roma 1977
- Ministero Pubblica Istruzione, *Legge n° 270*, Roma 1982
- Ministero Pubblica Istruzione, *Legge n° 341*, Roma 1990
- Nanni C., "Il processo formativo: l'emergenza, i problemi. Il Convegno di Firenze", *Orientamenti Pedagogici*, 1994, XLI, n. 2, pp.305-313.
- Rocchetta Tofani L., "Disadattamento scolastico, devianza psicosociale e classroom", *Orientamenti Pedagogici*, 1991, XXXVIII, n. 6, pp.1385-1404.
- Santamaita S., "Aggiornamento e riqualificazione della funzione docente", *Ricerche Pedagogiche*, 1990, n. 94, pp.67-68.
- Santamaita S., "La formazione (iniziale e in servizio) senza formatori", *Ricerche Pedagogiche*, 1991, n. 100/101, pp.119-128.
- Santamaita S., "Per un sistema integrato di formazione continua degli insegnanti", *Ricerche Pedagogiche*, 1992, XXVII, n. 102, pp.39-44.
- Santelli L., "Essere insegnanti: interpretazioni professionali e percorsi formativi", *Ricerche Pedagogiche*, 1991, n. 100/101, pp.111-118.
- Sarti S., "Insegnanti e Informatica. Opinioni di insegnanti sull'introduzione dell'informatica nella scuola media", *Orientamenti Pedagogici*, 1992, XXXIX, n. 5, pp.1073-1110.
- Scurati C., "La questione docente in Europa: dieci anni di incontri e convegni internazionali", *Annuali Pubblica Istruzione*, 1992, XXXVIII, n. 2, pp.121-133.
- Zanni N., "Aggiornamento tra necessità e illusione", *Orientamenti Pedagogici*, 1992, XXXIX, n. 5, pp.967-976.