

A cura di Massimo Baldacci,
Elisabetta Nigris,
Maria Grazia Riva

Idee per la formazione degli insegnanti

S C I E N Z E
D E L L A
F O R M A Z I O N E

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Collana di Scienze della Formazione



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/pubblicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

A cura di Massimo Baldacci,
Elisabetta Nigris,
Maria Grazia Riva

Idee per la formazione degli insegnanti

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con i contributi del Dipartimento di Studi Umanistici (DISTUM) dell'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" e del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Isbn 9788835103226

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Il problema della formazione degli insegnanti <i>Massimo Baldacci, Elisabetta Nigris, Maria Grazia Riva</i>	pag. 7
1. Il protagonismo dei futuri insegnanti nei processi di sviluppo professionale all'università <i>Gabriella Agrusti</i>	» 9
2. Sulla formazione dei docenti <i>Beppe Bagni</i>	» 18
3. Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale <i>Massimo Baldacci</i>	» 30
4. Gli insegnanti e la loro formazione iniziale: prolegomeni tra istituzione e sapere <i>Carlo Cappa</i>	» 39
5. I Cinque punti della Ricerca-Formazione docenti per lo sviluppo della professionalità docente <i>Cristiano Corsini</i>	» 49
6. Formazione iniziale degli insegnanti: l'araba fenice <i>Anna D'Auria, Giancarlo Cavinato</i>	» 58
7. La formazione interculturale degli insegnanti <i>Massimiliano Fiorucci</i>	» 68

8. Formazione e reclutamento dei docenti in Italia: criticità e proposte	
<i>Andrea Gavosto</i>	» 85
9. Generale e disciplinare: le due facce della professionalità didattica	
<i>Berta Martini</i>	» 97
10. Ripensare la scuola per ripensare la formazione insegnanti: un appuntamento da non perdere	
<i>Elisabetta Nigris</i>	» 106
11. La formazione dei docenti come chiave per una scuola capace di trasformare la realtà	
<i>Manuela Pascarella</i>	» 117
12. Il ruolo propulsivo dei Dipartimenti di Scienze della formazione per la formazione degli insegnanti	
<i>Maria Grazia Riva</i>	» 131
13. La formazione degli insegnanti	
<i>Maura Striano</i>	» 136
Gli autori	» 143

Il problema della formazione degli insegnanti

Massimo Baldacci, Elisabetta Nigris, Maria Grazia Riva

Introduzione

Nel nostro Paese la questione della formazione degli insegnanti per la scuola secondaria rimane un nodo irrisolto. Dopo la recente cancellazione dei percorsi specifici di preparazione dei docenti, l'unico vincolo per la partecipazione ai concorsi a cattedre da parte di coloro che hanno acquisito una laurea disciplinare è rimasto l'acquisizione di 24 crediti formativi universitari nell'ambito delle scienze dell'educazione. Una quota davvero irrisoria, che era stata concepita soltanto come una prima base su cui innestare un percorso specifico, il quale è però adesso venuto meno.

La persistente assenza di un sistema organico di formazione iniziale dei docenti è in parte imputabile alla sopravvivenza di pregiudizi culturali di matrice gentiliana. Ma solo in parte. Certamente, Gentile nel ridurre la competenza didattica alla padronanza di un sapere ha indotto un atteggiamento semplicistico verso il problema dell'insegnamento, riassumibile nel detto: "chi sa, sa anche insegnare". Tuttavia, dopo l'esperienza delle SSIS (soppresse senza motivo), si è diffusa l'idea che la professionalità dell'insegnante ha un profilo complesso, entro il quale si devono integrare componenti di tipo disciplinare, psico-socio-pedagogico e didattico; sebbene, vi siano ancora alcune sacche di resistenza, o tentativi di tirare la coperta in direzione di una componente o dell'altra, che rispondono più a interessi accademici che a fondate ragioni. Pertanto, imputare la mancanza di un sistema organico di formazione dei docenti soltanto a pregiudizi gentiliani sarebbe attualmente inesatto.

A gravare in modo negativo sulla questione è probabilmente anche una certa incomprendenza da parte di una quota non irrilevante della politica, la quale – al di là delle retoriche sul valore strategico della formazione nell'epoca della globalizzazione – tende in buona misura a trascurare la scuola. Ma forse, oltre che di incomprendenza, si dovrebbe parlare di mancanza di una volontà politi-

ca davvero determinata. Una mancanza che a sua volta ha una possibile radice nella contraddizione che si verrebbe a creare tra l'elevato tenore della preparazione richiesta al docente e l'inadeguatezza della carriera offerta, sotto il profilo sia retributivo sia della continuità (minata dal precariato). Ci si può chiedere se tale condizione dipenda dal fatto che l'offerta di una carriera adeguata richiederebbe investimenti nella scuola, ed elevare le richieste di preparazione senza idonei corrispettivi sarebbe impopolare; si preferisce non alzare tali richieste ed esimersi così dalla necessità di incrementare la spesa scolastica. Questa incoerenza si va ad aggiungere, e nello stesso la rafforza, a un'inerzia presente anche dentro la scuola, che tende a ripeterpetuare modelli trasmissivi schiacciati sui contenuti.

Tuttavia, nel nostro Paese – nella scuola, nelle realtà socio-culturali che con essa interagiscono, così come nella cittadinanza – vi sono anche forze sensibili a questo problema, avvertite del ruolo che la formazione dei cittadini può giocare nello sviluppo civile ed economico della nostra società, e quindi consapevoli dell'esigenza di dare una soluzione organica e avanzata alla formazione dei docenti, e con essa alle questioni del loro reclutamento e della loro carriera. E tali forze si stanno adoperando per spingere le cose in questa direzione.

Rimane però la questione della messa a punto di un modello di formazione dei docenti adeguato e praticabile, sul quale possano convergere queste forze. Ed è a tale questione che il presente volume intende offrire un contributo di riflessione.

A questo proposito, questo libro raccoglie una pluralità di voci, provenienti da varie istanze: la pedagogia universitaria, le associazioni professionali dei docenti (Cidi, Mce), il sindacato Flc, la Fondazione Agnelli. Lo scopo non è quello di presentare soluzioni definitive, bensì quello di offrire uno sguardo multiprospettico e una varietà di ipotesi e di interpretazioni, in modo da favorire un approccio critico e razionale alla formazione dei docenti.

Il nostro auspicio è che questo lavoro possa portare un contributo alla riapertura del dibattito sui temi della scuola, e fornire ipotesi per affrontare il problema della formazione insegnanti.

Il nostro Paese ha bisogno di una scuola all'altezza dei tempi. E la scuola necessita di insegnanti preparati per poter offrire progetti educativi adeguati ai bisogni dei soggetti a cui si rivolge.

Massimo Baldacci, Elisabetta Nigris, Maria Grazia Riva

1. Il protagonismo dei futuri insegnanti nei processi di sviluppo professionale all'università

Gabriella Agrusti*

Una delle principali difficoltà, ma allo stesso tempo un elemento di enorme interesse, nel parlare di istruzione terziaria e formazione degli insegnanti, sta nel fatto che nessuno dei due sistemi coinvolti sia statico: scuola e università sono infatti di sistemi in continua evoluzione. Uno dei punti da chiarire inizialmente è se gli insegnanti debbano essere “istruiti”, “educati” o “addestrati”. Non entreremo per il momento nel merito della diade educazione-istruzione. Per semplificare il nostro ragionamento, concentriamoci solo sull'istruzione, tralasciando momentaneamente la pur centrale componente valoriale e assiologica connessa alla professionalità docente (Vertecchi, 2012). C'è anche chi ritiene che gli insegnanti debbano essere “addestrati” e, sebbene raramente lo si ammetta apertamente, tale orientamento appare evidente scorrendo larga parte della produzione editoriale rivolta agli insegnanti. Tuttavia questa eventualità, da Mialaret in poi, dovrebbe essere scartata a priori:

Le scienze dell'educazione non forniscono alcuna soluzione prefabbricata ai problemi che l'insegnante affronta giorno per giorno [...] l'insegnante non è un robot [...] egli dovrà trovare i suoi comportamenti e risolvere i problemi nuovi cui andrà incontro (Mialaret, 1989, p. 145).

Parrebbe quindi che la sede più opportuna per lo sviluppo professionale degli insegnanti sia l'università, da sempre proiettata sulla ricerca e l'innovazione.

Tuttavia, se gli insegnanti debbano essere istruiti dall'università oppure da altri enti e se tale formazione debba essere offerta a quantità stabili di aspiranti docenti nel tempo è un altro punto oggetto di controversia anche a livello internazionale (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2015). Il dibattito ha subito diverse inversioni di rotta ed è ancora aperto, da quando negli anni Set-

* Lumsa Università – Dipartimento di Scienze Umane, Roma, g.agrusti@lumsa.it.

tanta l'americano Martin Haberman, esperto di formazione degli insegnanti in contesti svantaggiati, sentenziava "Whatever is wrong with teacher education is wrong with higher education" (Haberman, 1971, p. 133), elencando una sequela di ragioni per le quali l'università non fosse la controparte ideale nella costruzione di un percorso di formazione della forza lavoro della scuola. La reciproca diffidenza tra le due istituzioni prendeva l'avvio, da un lato, dalla separazione tra teoria e prassi tipica di alcuni prodotti della ricerca universitaria, poco o per nulla spendibili nel contesto scolastico e, dall'altro, dalla percezione di mancata proattività degli insegnanti vincolati dalle costrizioni organizzativo-burocratiche della scuola. L'a. propugnava seccamente l'abbandono dell'ideale romantico dell'insegnante motivato e preparato che da solo cambia il sistema: "Teachers fit in, fight or flee. [...] Nothing we offer to future teachers – whether skills, values or theory – can withstand what they learn on the job as practitioners" (Haberman, 1971, p. 137). Tra le accuse più incisive mosse alle istituzioni universitarie per la formazione degli insegnanti, vi è l'idea che nemmeno i modelli e le prassi di insegnamento universitari esperiti in prima persona dai futuri insegnanti, per quanto coinvolgenti ed efficaci, possano essere spendibili successivamente nei contesti scolastici, troppo distanti dall'università per struttura, obiettivi e destinatari. Più di recente è stata avanzata la posizione che vede nella mediazione tra scuole e università il connubio risolutivo per gestire una efficace formazione degli insegnanti (Williams & Soares, 2000), sebbene con gli inevitabili distinguo determinati dai contesti sociali nei quali tale mediazione avrebbe luogo.

In aggiunta a questo, i due sistemi, scuola e università, sono in continua evoluzione. Le stesse università si sono evolute nel corso del tempo: da istituzioni-rifugio per lo sviluppo personale dell'inizio del Novecento, nelle quali lo studente investiva nella propria formazione con lo scopo di riceverne benefici successivamente, a veri e propri servizi pubblici, nei quali giovani e non più tanto giovani adulti siano introdotti a determinati ambiti di studio o si affaccino nel corso della vita per acquisire nuove abilità e ri-orientare la propria professionalità (Higher Education Quality Council, 1994, p. 313). Il fluire "liquido" della nostra società (Bauman, 2000) si rispecchia pienamente nell'università e la creatività, la flessibilità, la gestione del cambiamento paiono essere le aree di competenza sulle quali l'attuale presunta *learning society* dovrebbe concentrarsi (Scott, 2015).

Nemmeno il mondo della scuola è immutato, né immutabile, ancorché qualche incursione un po' superficiale potrebbe dare l'impressione che lo sia. La gestione delle scuole si è trasformata profondamente, anche se a livello organizzativo permangono, nella scuola italiana, evidenti ostacoli alla realizzazione di approcci pienamente cross-curricolari per aree quali quella dell'educazione

civica e alla cittadinanza, per i temi ambientali e per quelli legati al multiculturalismo, per le competenze socio-relazionali, per l'area della metacognizione e via discorrendo.

Questi elementi rendono piuttosto complesso parlare di formazione degli insegnanti, eliminando la possibilità che si trovi una formula che possa risolvere d'un sol colpo tutte le questioni. Abbracciare però l'idea di *cambiamento* implicita in qualsiasi percorso di formazione, intrinseca sia alla scuola sia all'università, suggerisce due punti di sviluppo successivi:

1. la formazione degli insegnanti, così come quella di qualsiasi altra categoria professionale, non può essere ridotta ad una semplice questione di trasmissione di conoscenze, né disciplinari, né tecnico-operative (sebbene sia auspicabile una solida base conoscitiva e tecnica). Si tratta di un percorso iterativo potenzialmente indefinito, che coinvolge motivazione, consapevolezza, auto-efficacia, soddisfazione professionale. Se così non fosse, qualsiasi altra istituzione, diversa dall'università, potrebbe essere demandata a tale compito;
2. in tempi mutevoli quali quelli che stiamo vivendo, non possiamo permetterci di trascurare alcuna risorsa o spunto per il cambiamento. In questo l'università si trova perfettamente a suo agio, quale sede nella quale per costituzione si "falsificano verità altrui", almeno da Popper in poi. Le università possiedono le competenze professionali necessarie a sfidare gli assetti precostituiti, ma nel campo della formazione degli insegnanti non possono farlo senza il supporto delle scuole nel percorso. La formazione non è un punto fermo e vi è la possibilità di una ricerca orientata alla formazione e alla trasformazione dell'agire educativo e didattico, come ad esempio illustrato nella disamina delle diverse dimensioni metodologiche della recente Ricerca-Formazione (Cardarello, 2018).

La *Teacher Research* (Lankshear & Knobel, 2004), o in senso più ampio la ricerca sulla *Teacher Education*, è infatti un ambito di studio molto fecondo nel confronto internazionale forse poiché si concentra su di essa uno sforzo considerevole, sia in termini economici sia in termini di risorse umane. Si è calcolato che più del 60% della spesa pubblica sia dedicato ai circa 8,8 milioni di insegnanti nei paesi dell'Unione Europea (Eurostat, 2017). La sola formazione iniziale degli insegnanti già negli anni 2000 impegnava oltre un migliaio di istituzioni per più di 5.000 addetti nel settore in Europa (Buchberger *et al.*, 2000).

La formazione degli insegnanti è solitamente tripartita nella fase iniziale o pre-servizio, nella fase di inserimento (*induction*) e nella fase della maturità professionale, sebbene il carattere di continuità dello sviluppo professionale in

una prospettiva *lifelong* sia centrale nel rafforzamento delle conoscenze e abilità degli insegnanti (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2013; OECD, 2019). I modelli principali di formazione iniziale degli insegnanti sono due:

1. il modello concorrente, nel quale gli studenti sono coinvolti in percorsi di formazione professionale durante il corso di studi di istruzione terziaria che stanno frequentando;
2. il modello consecutivo, nel quale invece gli studenti che hanno conseguito un titolo di istruzione terziaria accedono successivamente a percorsi di formazione professionale appositi e separati (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2018).

Generalmente, l'adozione di un modello consecutivo è dettata dalla necessità di assicurare un contingente di insegnanti qualificati in determinati contesti educativi.

Si può facilmente convenire sul fatto che gli obiettivi comuni dei sistemi di istruzione in materia di formazione e reclutamento degli insegnanti siano:

- attrarre i candidati migliori sollecitandone l'inserimento nella professione fornire una formazione iniziale e continua di qualità;
- favorire la soddisfazione professionale e lo status della professione, al fine di mantenere insegnanti e dirigenti scolastici di qualità.

Se questi sono gli obiettivi, è possibile determinare se e in che misura i diversi sistemi di istruzione abbiano intrapreso il lungo percorso che porta alla loro realizzazione a partire dalle informazioni fornite dalla nota indagine sugli insegnanti promossa dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), TALIS (Teaching and Learning International Survey), indagine che nel 2018 (il suo terzo ciclo) ha coinvolto per lo studio principale 124.000 insegnanti di scuola primaria e secondaria inferiore (oltre ad un campione di insegnanti degli studenti coinvolti in PISA) in 31 Paesi (OECD, 2019; Ainley & Carstens, 2018).

Rispetto alla formazione iniziale, le raccomandazioni di TALIS indicano la necessità di preparare gli insegnanti a lavorare in contesti multiculturali, di multilinguismo e con livelli di abilità diverse. La formazione “uno a tanti”, che non veda l'equità delle opportunità educative ridotta all'uniformità delle proposte didattiche, deve necessariamente implicare, per essere realizzata in un'ottica inclusiva, l'accentuazione delle competenze progettuali degli insegnanti a livello sistemico. Sulle competenze progettuali si potrebbe dire molto a proposito in particolare di quelle valutative. Le metanalisi di Marzano, nell'ormai

non nuovo *Classroom assessment and grading that work* (Marzano, 2006, p. 4), mostrano come all'aumentare delle competenze docimologiche degli insegnanti, migliorino i risultati degli studenti. Sulla valutazione, TALIS mostra come in Italia¹,

Il 74% degli insegnanti valuta abitualmente i progressi dei propri studenti osservandoli e fornendo un feedback immediato (media OCSE 79%), mentre il 69% dichiara di usare sistemi di valutazione elaborati da loro stessi (media OCSE 77%) e il 30% permette spesso agli studenti di valutare i loro propri progressi (media OCSE 41%).

Questi dati sono confortanti purché non si scenda nello specifico per capire esattamente che cosa si valuti e come. Come è facile intuire, le tecniche di osservazione, se attuate senza una adeguata preparazione possono facilmente incrinare la validità e l'attendibilità della valutazione.

Ancora, tra le indicazioni che è possibile ricavare da TALIS, troviamo che la formazione dovrebbe includere dei periodi di formazione obbligatoria all'estero e la conoscenza di lingue diverse non solo per insegnarle, ma anche come strumento di comunicazione con i futuri cittadini "globali". L'Europa in questo viene portata ad esempio, rispetto al panorama mondiale.

Un altro punto fondamentale è quello legato al clima di classe e alle dinamiche relazionali tra insegnanti e allievi. Garantire un contesto di sviluppo protetto è il primo fondamentale elemento dal quale partire. Sempre TALIS mostra come poco più della metà degli insegnanti non si senta preparato nell'ambito della gestione della classe (e potremmo allargare questo discorso ai rapporti con le famiglie e con le altre istituzioni del territorio, all'uso della voce, della prossemica e della cinesica) sebbene poi il 93% si ritenga in grado di controllare comportamenti di disturbo.

Queste sono alcune delle evidenze dalle quali far emergere possibili raccomandazioni per un approccio sistemico e organico alla formazione insegnante. Come, attraverso la formazione continua, si cerca di assolvere a queste istanze? Lo sviluppo professionale continuo è definito per legge come un "dovere professionale" degli insegnanti, e in effetti il 93% ha frequentato almeno un'attività di sviluppo professionale all'anno (media OCSE 94%) ma non esiste un numero minimo di ore obbligatorie. Se si unisce questo elemento, all'altro, molto noto, dell'età avanzata della nostra classe docente, il quadro si fa preoccupante e al tempo stesso mette in luce il ruolo centrale svolto dalla formazione dei

1. I dati presentati relativi all'indagine TALIS sono tratti, oltre che dal già citato rapporto internazionale, anche dalla Scheda Paese Italia (www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_ITA_it.pdf) e dalle Tabelle Nazionali con i risultati italiani curati dall'INVALSI (www.invalsi.it/invalsi/ri/talis/doc/tabelle_nazionali_finale.pdf) (ultima consultazione: 20 aprile 2020).

nuovi insegnanti. È noto infatti come nel prossimo decennio l'Italia dovrà assolvere ad un ricambio generazionale nella scuola pari ad un insegnante su due.

In particolare, per migliorare la formazione iniziale degli insegnanti, l'OCSE auspica la ideazione e promozione di standard di insegnamento che definiscano esattamente ciò che viene richiesto insegnanti quando iniziano la formazione e quando sono pronti per iniziare ad insegnare. Sicuramente i dati ci dicono quanto sia importante fornire un supporto “su misura” per gli insegnanti neoassunti, visto che nei primi anni di carriera tendono a lavorare in scuole più difficili che hanno concentrazioni più elevate di studenti provenienti da situazioni socio-economiche svantaggiate e/o con un background migratorio (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2019). Ciò significa che è indispensabile fornire ai futuri insegnanti gli strumenti concettuali e operativi per poter affrontare la diversità intesa nella più ampia accezione del termine. In mancanza di questi e di altri strumenti, l'efficacia della formazione iniziale e dell'*induction* può venir meno, visto che il 22% degli insegnanti alle prime armi afferma che vorrebbe passare a un'altra scuola se ciò fosse possibile (media OCSE). Certo non si tratta di dati allarmanti, ma di una spia che segnala come la “fuga” sia una reazione ben presente in seguito alle prime esperienze di insegnamento, quasi a ricordarci che il già citato “flee” di Haberman sia ancora molto attuale. Un contesto nel quale, tipicamente, gli insegnanti con più di cinque anni di esperienza riescono a svincolarsi dal peso dei compiti amministrativo-burocratici e dall'incidenza della gestione del gruppo classe, per concentrare la maggior parte del tempo sulle effettive attività didattiche, a differenza dei neoassunti, ricorda interazioni e contesti di intervento non nuovi nel nostro Paese, ben descritti nel romanzo autobiografico *Un anno a Pietralata* di Albino Bernardini (1968), nel quale al maestro fresco di nomina tocca la “classe di risulta, di scarti” che ha “alleggerito” le altre dei soggetti più difficili.

Purtroppo tali auspici paiono ancora in larga parte disattesi dal sistema di formazione iniziale italiano. Siamo il fanalino di coda rispetto al rapporto tra contenuti trattati all'università e contenuti e abilità necessarie ad insegnare. Nel corso della formazione iniziale, il 64% degli insegnanti italiani ha affrontato i contenuti delle materie, nozioni generali di pedagogia e legate alla pratica in classe. Tale percentuale è inferiore a quella media dei paesi OCSE e delle economie che partecipano a TALIS (79%). Il distacco è ancora più marcato per ciò che riguarda le attività di inserimento formale o informale al momento del reclutamento della scuola: il 25% Italia contro il 42% degli insegnanti dei Paesi OCSE e delle economie che partecipano a TALIS. Sebbene tale dato vada ripulito dall'incidenza degli insegnanti della secondaria resta in ogni caso critico. Il *transition shock* dalla formazione al lavoro nell'*induction phase* è quanto meno prevedibile.

Rispetto alle attività di inserimento, TALIS riporta una percentuale media italiana del 18,8% di docenti che abbiano partecipato a programmi a carattere formale contro una media OCSE del 29,4%. Per il *mentoring*, da non confondere con il tutoraggio obbligatorio per i neoassunti e relativo invece alla possibilità che la scuola abbia una struttura interna dedicata precipuamente al supporto nella quale i docenti più esperti offrono sostegno ai docenti con minori esperienze, i dati sono ancora più distanti dalla media OCSE (5,1% media italiana contro il 21,9% della media OCSE). Studi ormai consolidati hanno collegato in modo difficilmente equivocabile l'incremento del successo scolastico negli Stati Uniti e in altri Paesi alla presenza di un vero e proprio *induction programme* (Conway, Murphy, Rath & Hall, 2009; Sanders, 1996). La fase di avviamento dei neoassunti dovrebbe quindi essere progettata e sostenuta in modo continuativo e non essere limitata a iniziative di matrice spontaneistica, fortemente esposte al caso.

La progettazione di percorsi universitari organici finalizzati a sviluppare la professionalità docente, che contrastino la frammentarietà e provvisorietà dell'offerta formativa rivolta agli insegnanti, futuri e in servizio, potrebbe giovare sia di maggiore attenzione alla fase di avviamento alla professione e di uno scambio stabile con le istituzioni scolastiche accoglienti, sia della definizione di standard minimi per garantire un monitoraggio in itinere e una valutazione degli esiti di tali percorsi. Sul numero di ottobre 2019 dell'«American Research Educational Journal» si propone uno studio sui Teacher Education program americani dal titolo provocatorio: *Public Accountability and Nudges*, ossia responsabilità pubblica e i “pungoli” le pressioni positive a “fare la cosa giusta” (Goldhaber & Koedel, 2018). L'articolo propone un complesso modello per l'analisi della valutazione di questi programmi. La suggestione che vorrei ricavarne per il dibattito nazionale è legata alla possibilità di lavorare sulla fase di inserimento, così delicata e centrale, con indicatori che permettano di determinarne l'efficacia e la qualità complessiva. In questo modo anche le scelte legate alle riforme educative potrebbero avvantaggiarsi del *nudging*, ossia di pressioni atte ad innescare circoli virtuosi.

Il valore aggiunto determinato dall'individuare nell'università l'alveo preferenziale per la pianificazione e implementazione di tali percorsi potrebbe essere collegato a doppio filo con la necessità di fornire, al futuro insegnante, “un'iniziazione alla ricerca scientifica in educazione gli darà gli elementi essenziali per individuare soluzioni originali ed appropriate per i problemi professionali che gli si pongono dinanzi quotidianamente” (Mialaret, 1989, p. 145). Non si auspica con questo di fare di tutti gli insegnanti dei ricercatori, bensì di renderli protagonisti autonomi della propria crescita professionale, impegnandosi per l'ottimale risoluzione di un itinerario di apprendimento centrato sulla rile-

vazione dei livelli di partenza, sull'analisi degli obiettivi che ci si prefigge di raggiungere, sulle evidenze prodotte dalla ricerca nel settore, sullo sviluppo delle capacità cognitive e tecnico-strumentali funzionali ad intervenire efficacemente nel contesto di insegnamento-apprendimento e da ultimo aprendosi ad un confronto sistematico sulla documentazione dei risultati del proprio agire educativo.

Bibliografia

- Ainley J. & Carstens R. (2018), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*, OECD Education Working Papers, n. 187, OECD Publishing, Parigi.
- Bauman Z. (2000), *Liquid modernity*, Cambridge & Blackwell Publisher Ltd, Oxford.
- Bernardini A. (1968), *Un anno a Pietralata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Buchberger F., Campos B.P., Kallò S.D. & Stephenson J. (2000), *Green Paper on Teacher Education in Europe*, Thematic Network for Teacher Education in Europe, Umea.
- Cardarello R. (2018), *Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione*, in G. Asquini, *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano, pp. 42-51.
- Commissione Europea/EACEA (2019), *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2019, Italia*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2013), *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2015), *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche. Rapporto Eurydice*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2018), *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione e sostegno. Rapporto Eurydice*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea, Lussemburgo.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2019), *Education and Training Monitor 2019*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea, Lussemburgo.
- Conway P.F., Murphy R., Rath A. & Hall K. (2009), *Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study*, University College Cork, Cork.
- Goldhaber D. & Koedel C. (2018), "Public Accountability and Nudges: The Effect of an Information Intervention on the Responsiveness of Teacher Education Programs to External Ratings", in *American Educational Research Journal*, 56(5), pp. 1557-1589.
- Greenwald R., Hedges L. & Laine R. (1996), "The effect of school resources on student achievement", in *Review of Educational Research*, 66(3), pp. 361-396.

- Haberman M. (1971), “Twenty-three reasons Universities Can’t Educate Teachers”, in *Journal of Teacher Education*, XXII(2), pp. 133-139.
- Higher Education Quality Council (1994), *Learning from Audit*, HEQC, Londra.
- Lankshear C. & Knobel M. (2004), *A Handbook for Teacher Research: from design to implementation*, Open University Press, New York.
- Marzano R.J. (2006), *Classroom assessment and grading that work*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Mialaret G. (1989) (a cura di), *Introduzione alle scienze dell’educazione*, trad. it. B. Schettini, Laterza, Roma-Bari.
- OECD (2019a), *TALIS 2019 Results*, vol. I: *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Parigi.
- OECD (2019b), *Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing, Parigi.
- Sanders W. (1996), *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*, University of Tennessee Value – Added Research & Assessment Center, Knoxville.
- Scott C.L. (2015), *The futures of learning: What kind of learning for the 21st century?*, Education Research and Foresight, Working Papers Series, n. 14, Unesco, Parigi.
- Vertecchi B. (2012), *Parole per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Williams A. & Soares A. (2000), “The role of higher education in the initial training of secondary school teachers: The views of the key participants”, in *JET – Journal of Education for Teaching*, 26(3), pp. 225-244.
- Wineburg M. (2006), “Evidence in Teacher Preparation Establishing a Framework for Accountability”, in *Journal of Teacher Education*, 57(1), pp. 51-64.

2. Sulla formazione dei docenti

Beppe Bagni

Ritengo debba essere completamente ripensato lo sviluppo della professionalità docente e questo deve avvenire a partire dalla formazione iniziale dei nuovi insegnanti, da anni è in balia del balbettio incoerente del mondo della politica che ha imboccato mille percorsi diversi senza mai arrivare da nessuna parte.

Il mondo della scuola in questi anni è profondamente cambiato, il suo campo d'azione adesso dovrebbe prevedere la capacità di gestione della propria proposta formativa, la ricerca e sperimentazione didattica, i rapporti col territorio e con le altre scuole con cui condividere percorsi e progetti.

È un'autonomia funzionale che può portare al miglioramento dell'apprendimento, se e solo se il docente avrà dentro di sé la competenza disciplinare pedagogica e psicologica necessaria a dialogare ed affiancarsi ai suoi studenti agendo di conseguenza ai bisogni che sa riconoscere in loro.

Ma non basta, deve avere anche capacità organizzative nella per la costruzione di reti tra scuole nate dal basso e finalizzate non alla concorrenza bensì alla crescita della cooperazione, nella consapevolezza che l'unità evolutiva non è un alunno isolato ma l'"alunno nel suo territorio", culturale, sociale, familiare.

Chi altro se non l'insegnante, può potenziare il dialogo con i genitori basato sul principio della corresponsabilità educativa e sviluppare la collaborazione tra tutti i soggetti che nel territorio svolgono funzioni educative e formative diverse, ma rivolte comunque ai suoi stessi allievi?

La centralità della scuola e dei suoi docenti non deve far pensare a un'autonomia che si configura come autosufficienza. La sfida non si vince da soli: solo se la politica considererà sul serio la formazione come una voce d'investimento e non di spesa, se la città (come comunità e come istituzioni che la rendono possibile) valorizzerà la scuola in un ruolo attivo e specifico nel costruire il sistema formativo sul territorio, allora la scuola potrà avere maggiori strumenti per affrontare e vincere la scommessa.

La sfida regge solo se si costruisce il respiro politico-culturale anche attraverso il coinvolgimento del mondo della cultura e la condivisione delle scuole e degli insegnanti

Il “patto territoriale sulla scuola” è lo strumento più efficace (se sostanziale e libero da pesi burocratici) per tale compito:

- far interagire la competenza e la responsabilità del fare scuola (legata alla professionalità di chi opera nella specifica situazione e a quella della ricerca) con la competenza e la responsabilità degli amministratori locali;
- sostenere la partecipazione competente dei cittadini che con quella scuola costruiranno legami sociali e culturali in grado di rappresentare un riferimento vitale.

La scuola esca dall'autoreferenzialità, i genitori sfidino e aiutino la scuola a farcela, gli studenti pretendano una scuola “importante” e significativa per la loro vita, gli amministratori degli Enti Locali conservino la grinta con cui si sono schierati a fianco della scuola in questi mesi.

Servono risorse economiche ma anche di intelligenza, di pensiero. Serve soprattutto, e in questo momento in particolare, la Politica.

Se vogliamo realizzare un cambiamento sostanziale allora il ruolo della professionalità degli insegnanti risulterà determinante. Il rinnovamento della scuola può essere costruito solo riconoscendo e sostenendo la professionalità degli insegnanti.

È necessario superare la sterile contrapposizione tra un approccio vorrebbe l'insegnamento come libero professionista e uno opposto che lo ridurrebbe ad un'attività impiegatizia. Io credo che sia necessario per superare questa antinomia acquisire la visione di una “professionalità in un progetto” in cui sia evidenziata la dimensione di vera professione legata alla qualità della prestazione piuttosto che all'orario di servizio, sottolineando fortemente il carattere sociale e collegiale del suo agire; nella prospettiva di intellettuali e di professionisti che operano collegialmente in un progetto formativo condiviso. L'insegnante opera in una istituzione “costituzionale” finalizzata a realizzare un progetto educativo pubblico.

Il vero problema della professionalità degli insegnanti non è allora riducibile alla ricerca in astratto di una definizione bensì all'individualizzazione di campi, azioni, percorsi che la possano far decollare e far corrispondere ai bisogni della crescita della scuola.

Si può continuare a fare riferimento alla definizione contenuta nello stato giuridico degli insegnanti (che risale alla legge delega n. 477 del 1973 e al relativo DPR 417 del 1974, poi inserito nel testo unico n. 297 del 1994):

La funzione docente è intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità.

Certo bisogna tener presente le competenze che sono alla base del fare scuola e dei processi necessari per formarle e svilupparle, avendo però sempre in primo piano la dimensione cooperativa e collegiale in cui si esercitano e il ruolo sociale dell'insegnamento.

Si possono ricondurre prevalentemente a sei aree:

1. Le competenze disciplinari, ovvero quel bagaglio culturale che ogni docente deve possedere relativamente alle materie di insegnamento. Tali conoscenze dovranno essere solide, ben strutturate, da aggiornare continuamente. Non c'è relazione o mediazione didattica che funzioni se il docente non possiede le competenze disciplinari necessarie per insegnare.
2. Le competenze epistemologico-didattiche legate alle singole discipline, che corrispondono alla capacità di utilizzare le competenze disciplinari per fini educativi: saper padroneggiare il proprio sapere a seconda dell'età dei ragazzi, degli obiettivi stabiliti, dei ritmi di apprendimento di bambini e ragazzi, dei loro interessi.
3. Le competenze psico-pedagogiche, necessarie per entrare in rapporto con gli allievi, per realizzare una positiva comunicazione didattica, una proficua relazione educativa; per riconoscere i problemi tipici delle varie fasi di età, le dinamiche e i conflitti che nascono all'interno della classe, tra gli alunni o tra alunno e insegnante; per riconoscere i problemi e saperli gestire.
4. Le competenze relative alle tecnologie didattiche digitali, importanti per organizzare l'apprendimento in aula e, specificamente per l'uso del computer e della rete, per insegnare ai ragazzi come selezionare il materiale scaricabile da internet, come avvalersene per un apprendimento sistematico e duraturo, oltre che per tutte le operazioni didattiche che con tali tecnologie si possono fare.
5. Le competenze organizzative e di relazioni tra pari, fondamentali per costruire il proprio percorso di lavoro con i colleghi del Consiglio di classe, di un Dipartimento disciplinare, di un gruppo di programmazione, con i propri alunni, con l'extrascuola. La capacità di lavorare insieme ai propri colleghi, anche di ordini di scuola precedenti e successivi, in funzione dell'attuazione del curricolo verticale è decisiva. Senza essa gli alunni non potranno che formarsi un'idea frammentata e incoerente della loro scuola.
6. Le competenze di ricerca e sperimentazione, indispensabili a individuare i percorsi didattici più efficaci, le metodologie e le strategie più utili, anche

ai fini del sostegno e del recupero, dell'approfondimento e del perfezionamento di conoscenze e abilità. Tale competenza non può svilupparsi senza un raccordo stretto e del tutto nuovo con l'università.

La professione dell'insegnante non deve essere assunta come giustapposizione e sommatoria schizofrenica di tante professioni, se così fosse si perderebbe nella sostanza la centralità del processo di insegnamento-apprendimento al cui miglioramento va invece finalizzata l'attivazione di qualunque nuova figura.

La professione insegnante è complessa, collegiale, sociale ma resta unica. Una unicità che le diverse competenze non intaccano: progettare, governare e valutare appartengono alla stessa figura.

La nostra scuola sempre più si trova nella condizione paradossale di avere confini non definiti, incerti ma contemporaneamente non permeabili. È proprio l'opposto di ciò che servirebbe: confini più precisi ma molto permeabili con l'esterno da cui risultare distinta ma non separata; l'istruzione si nutre di realtà, che fa entrare nelle proprie aule per smontare, analizzare e ricostruire in un processo costantemente ricorsivo. La formazione alla cittadinanza, la pre-professionalità, l'orientamento che sono obiettivi dell'istruzione non si possono raggiungere in altro modo.

Quando si sottolinea l'unicità della professione docente non significa che tutti gli insegnanti debbano svolgere tutte le funzioni con le medesime responsabilità; è possibile individuare compiti di coordinamento, di ricerca, di formazione relativamente a specifiche competenze. Ci sono poi professionalità indispensabili e distinte che vanno dal dirigente scolastico a quello amministrativo, dallo psicologo al bibliotecario, dal medico a esperti in particolari settori culturali. Tali competenze, proprio perché vere professioni, devono interagire con quella dell'insegnare (vera professione), nella logica della permeabilità ma non rappresentano forme di differenziazione della professione insegnante. L'insegnante fa l'insegnante, il che significa oggi avere competenze che vanno oltre l'insegnare, senza ovviamente prescindere.

Se il terreno specifico del mondo della scuola è ancora quello che di contribuire a costruire pratiche per rendere reali il raggiungimento di alti livelli di istruzione da parte di ciascuno, allora da un lato ciò richiede all'insegnante un lavoro di ricerca attorno allo sviluppo del progetto curricolare dai tre ai diciotto anni verso un curricolo unitario ma in grado di intercettare tutti i bambini e tutti i giovani. Dall'altro lato la costruzione di un'organizzazione in grado di attivare momenti di progettualità non solo cartacea, di sostenere le competenze necessarie per il governo delle unità scolastiche in relazione ai compiti che una scuola del diritto alla cultura per tutti pone. E oggi anche questo rivista la formazione dei nuovi docenti.

Rimane certamente importante ragionare sulla libertà di insegnamento. La libertà dell'insegnamento assume la funzione di garanzia costituzionale della stessa libertà (al pluralismo, alla laicità) degli studenti: il diritto/dovere all'istruzione appartengono ai giovani cittadini in crescita e al patto costituzionale di convivenza sociale; gli insegnanti sono i garanti della piena realizzazione di tale diritto/dovere e la loro piena libertà culturale ne misura il livello di garanzia.

In un'accezione di questo tipo la dimensione "individuale" non entra in contrasto con quella "collegiale", ne diviene invece l'elemento di base indispensabile, che proprio nella collegialità può esprimersi in modo compiuto.

Alla personale dimensione culturale, espressa attraverso una libertà d'insegnamento consapevole, si affiancano la partecipazione alle scelte culturali delineate dal progetto nazionale e a quelle definite dal progetto dell'unità scolastica in cui si opera.

Si tratta proprio di operare sul come sviluppare la dimensione collegiale della professionalità degli insegnanti valorizzando quella individuale; come costruire e attivare momenti organizzativi intermedi tra il collegio docenti e il lavoro individuale nelle classi; come far crescere il protagonismo degli studenti; quale forma di gestione sociale della scuola è in grado di superare la scarsa significatività degli attuali organi collegiali.

Tra le tante funzioni che l'autonomia delle scuole ha ampliato non va dimenticata quella che fa capo alla funzione docente: l'art. 6 del Regolamento dell'autonomia (DPR 275/99) – che caratterizza le scuole come centri di ricerca in materia di innovazione metodologica, disciplinare e didattica, e come sedi di progettazione educativa –, riconosce ai docenti un ruolo centrale, strategico e autonomo nelle decisioni e nelle scelte culturali, didattiche, organizzative e gestionali. Abbiamo bisogno di docenti finalmente in grado di svolgere davvero questo ruolo.

1. La formazione iniziale

È dunque necessario e urgente porre mano alla definizione e alla stabilizzazione di un percorso per la formazione degli insegnanti che coinvolga università e scuola, cuscino con propri ruoli e responsabilità. È oggi sempre più urgente, non solo per gli effetti che ne potranno derivare sull'insieme del sistema scolastico, ma perché il ritardo in questo settore rischia di alimentare nuove forme di precariato con conseguenti sanatorie, concorsi riservati, disparità di trattamento per gli accessi nella scuola, con conseguente abbassamento della qualità e dell'efficacia del sistema scolastico stesso.

È stato sufficientemente descritto quanto la condizione di precarietà di chi insegna abbia influito negativamente sulla qualità del sistema di istruzione: la mancanza di continuità didattica, l'incertezza del futuro, la scarsa motivazione ad aggiornarsi e a collaborare con gli altri colleghi hanno rappresentato e rappresentano indubbi fattori di debolezza.

Elemento determinante nel ripensamento alla formazione iniziale è quello riferito al rapporto tra Università e Scuola che incroci anche la formazione in servizio.

È paradossale che ancora la scuola non possieda sedi di riferimento per sviluppare l'autonomia di ricerca prevista dall'art. 6 del DPR 275/99. In tali condizioni il rapporto Scuola-Università si riduce al rapporto tra singoli insegnanti e l'Università e il ritorno per la scuola è contenuto nel potenziamento delle competenze del singolo insegnante e dalle eventuali e casuali disseminazioni di tali competenze. La richiesta che la scuola costruisca una propria identità di ricerca, un ambito proprio di ricerca pone il problema di capire quale possa essere il percorso affinché la scuola possa sostenere l'autonomia di ricerca (quali spazi e tempi, quali competenze) per evitare che si finisca per costruire ambienti marginali e votati all'improvvisazione.

D'altra parte un reale intreccio tra Scuola e Università può costruirsi solo se ciascuno dei due soggetti risulta portatore di una propria e distinta identità con compiti e funzioni specifiche. Problemi che rimangono ovviamente aperti: in cosa consiste la ricerca nella scuola? Come si colloca e relaziona con la ricerca in Università sul terreno delle didattiche disciplinari? Quali sono le sedi di ricerca nella scuola?

Negli anni passati l'esperienza dei corsi di laurea per gli insegnanti primari e delle scuole di specializzazione per gli insegnanti secondari ha sperimentato un livello alto del rapporto tra l'Università e singoli insegnanti (ai quali viene riconosciuto un ruolo "istituzionale"), ma la scuola non è ancora raggiunta come un soggetto autonomo riconosciuto nella valenza di sede di ricerca.

Si può aprire un ragionamento orientato alla prospettiva che veda l'Università responsabile/titolare della formazione iniziale e la scuola responsabile/titolare di quella in servizio (cura del sé professionale), è questa una prospettiva, di cui non si devono nascondere le difficoltà della situazione di partenza, ma può rappresentare una vera svolta nella dimensione della reale collaborazione tra Scuola e Università proprio perché si individuano le responsabilità e competenze da sviluppare.

Si potrebbe dire schematicamente che l'Università, responsabile della formazione iniziale, ha bisogno della collaborazione della scuola: nel contempo la scuola, che deve pensarsi e realizzarsi pienamente come sede di ricerca didattica, ha bisogno della collaborazione dell'Università. Se questo avverrà allora

per la scuola la formazione dei nuovi soggetti farà “nuovi” i soggetti responsabili della formazione.

Non si parte da zero: la riflessione sulle esperienze e sui modelli messi in atto negli attuali corsi di laurea per gli insegnanti primari e nelle vecchie scuole di specializzazione per gli insegnanti secondari, rappresenta un elemento fondamentale per definire possibili percorsi di lavoro.

È il momento di dare via a una seria formazione specialistica per gli insegnanti della secondaria di I e II grado rivedendo il sistema attuale che ci riporta indietro di cinquant’anni, strutturando nello stesso tempo e in forma stabile la formazione in servizio che serve non solo a chi ne è soggetto attivo, ma anche ai soggetti che ne sono responsabili, Scuola e Università che cresceranno così in conoscenza reciproca e collaborazione.

Potrebbe essere un problema, in questa prospettiva di nuova e intensa collaborazione, la separazione dei Ministeri della Istruzione e dell’Università per cui è opportuno riflettere sul fatto che quando alla fine degli anni Ottanta si istituì il Ministero dell’Università, la stessa legge istitutiva indicò esplicitamente una esigenza di coordinamento tra i due dicasteri (art. 4, L. 168/89), oggi forse ancor più urgente vista la revisione in corso del sistema di formazione degli insegnanti secondari che vede coinvolte entrambe le istituzioni. Occorre impegnarsi per rendere sistematico tale coordinamento, recuperando forse lo strumento permanente della Commissione, già previsto dalla Legge nello stesso articolo.

2. La formazione in servizio

In tutte le indagini prese in considerazione si rileva come la formazione in servizio per una professione come quella dell’insegnare debba rappresentare il cardine determinante per lo sviluppo, la crescita e il consolidamento delle competenze dei docenti per il miglioramento e per il miglioramento dei risultati di apprendimento. È probabile che l’enfasi e l’attesa riposte verso la formazione in servizio possano risultare eccessive, superiori alla loro reale valenza nel determinare il cambiamento, ma è sicuramente vero che la carenza che si sta riscontrando è tra le cause dell’arretramento della scuola nel soddisfare ai nuovi bisogni di istruzione.

La formazione in servizio ha vissuto negli anni ottanta e novanta un momento di crescita molto visibile (evidenziato anche dalle indagini) ma sta segnando fortemente il passo rappresentando uno degli indicatori più allarmanti delle ricadute negative che la politica scolastica in corso sta producendo e produrrà nei prossimi anni.

Proprio nella capacità di riattivare negli insegnanti (sollecitando la dimensione collegiale) la dimensione della formazione continua come dato intrinseco alla professione può misurarsi l'efficacia di un processo innovativo da rimettere in azione.

Serve oggi ricostruire i livelli su cui rilanciare la formazione in servizio. Sono distinti perché corrispondono a finalità diverse e necessitano di strumenti e dispositivi diversi.

È necessario far ripartire e sostenere:

1. L'aggiornamento culturale riferito alla necessaria attività di ripensamento e consolidamento professionale, inteso come perfezionamento dell'accesso alla complessità del sapere contemporaneo attraverso l'ottica specifica delle proprie competenze disciplinari.
2. La formazione in servizio coerente con progetti nazionali o di Istituto relativi ai processi d'innovazione o al miglioramento della qualità dell'insegnamento/apprendimento. Può ulteriormente essere distinto in:
 - a. attività di formazione finalizzata a sviluppare le competenze professionali disciplinari, transdisciplinare, psicopedagogiche e relazionali;
 - b. attività di formazione finalizzata a sviluppare competenze organizzative.
3. La progettazione della formazione in servizio può essere realizzata a livello nazionale, regionale, provinciale o di Istituto (con eventuale supporto dell'Università o delle associazioni professionali); deve essere però assunta dal Collegio dei docenti all'interno del piano di aggiornamento dell'Istituto.
4. La ricerca e sperimentazione, intese come la riflessione/studio supportata dalla esperienza diretta in riferimento ad alcune variabili correlate con il processo di insegnamento/apprendimento (qualità culturale del curriculum, qualità delle relazioni tra i soggetti, qualità del contesto educativo).

Essa rappresenta il vero nodo per la ricostruzione della professione dell'insegnare. Solo riconoscendo alla professione la dimensione della ricerca (propria del fare scuola e collegata con quella accademica di cui non è sostitutiva) è possibile pensare di dare agli insegnanti e alle scuole con autonomia la reale strumentazione per produrre innovazione e farsi carico delle esigenze formative che la società pone alla scuola.

È prioritario investire risorse per la costruzione di un sistema nazionale di formazione in servizio per i docenti facendo tesoro delle migliori esperienze presenti nel territorio.

La scuola reale ha già dimostrato di essere capace di mettersi in moto, ma attende segnali convincenti di un cambio di direzione nella politica scolastica del nostro Paese.

La priorità oggi è la costruzione di un sistema nazionale di formazione iniziale e continua capace di attivare quel “processo attraverso il quale si sviluppano e si organizzano la ricerca e l’innovazione educativa”, garanzia di costante miglioramento della dinamica tra insegnamento e apprendimento. È solo questo processo che connota le scuole come centri di ricerca e di sperimentazione.

Ci pare invece che l’attività di formazione in servizio che in larga parte si realizza nelle scuole è contraddistinta dalla provvisorietà, dall’improvvisazione, da scelte centralistiche, in sintesi dalla mancanza di una visione di sistema.

Il problema non è stato risolto con il piano di formazione successivo alla legge 107/2015 che, scegliendo di finanziare ambiti territoriali che coinvolgevano scuole di ogni ordine e grado, ha dato vita a corsi di formazione brevi su tematiche general-generiche senza una visione più ampia.

Le risorse impegnate sono state utilizzate in modo verticistico, a cascata, senza uno sviluppo dal basso che avrebbe potuto valorizzare l’autonomia di ricerca e sperimentazione nelle scuole.

Occorre ripartire dalle Indicazioni per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 (aggiornate nel 2018 con Indicazioni nazionali e nuovi scenari) là dove si afferma che la costruzione del curriculum non è un adempimento formale, ma è “il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l’innovazione educativa”. All’interno di una tale visione la formazione in servizio non può che coinvolgere direttamente scuole e insegnanti, responsabili in prima persona dei processi di ricerca e sperimentazione.

Ma implementare innovazioni significative è possibile soltanto con un’attività di accompagnamento proiettata su molti anni, finalizzata a coinvolgere la generalità degli insegnanti. Le esperienze del passato dovrebbero averci insegnato che la scelta di formare pochi insegnanti per ciascuna scuola utilizzando reti nate appositamente per questo scopo non porta ad effetti significativi.

Auspichiamo il diffondersi di esperienze regionali che hanno previsto finanziamenti consistenti per ogni scuola partecipante, vincolati all’intervento di esperti, all’incentivazione degli insegnanti e all’acquisto di materiali. Valutiamo positive quelle esperienze che garantiscano i tempi distesi necessari ad attivare processi di ricerca, sperimentazione e valutazione nelle scuole, coinvolgendo un numero cospicuo di insegnanti per ogni istituzione scolastica: per questo motivo ciascuna scuola autonoma dovrebbe poter disporre di un finanziamento vincolato ad attività di formazione dei propri docenti.

3. Professionalità docente e organizzazione del lavoro

È importante configurare un'idea di professionista che opera in una Istituzione e che in un progetto collegiale è in grado di utilizzare il sapere disciplinare per la formazione culturale ai diversi livelli di scolarizzazione; la professionalità insegnante si costruisce allora all'incrocio di grandi aree di competenza: padronanza della cultura disciplinare e della cultura relativa alla sua valenza formativa, essere in grado di operare sulla definizione e sulla attuazione del curriculum, collocando il proprio intervento sia a livello di coerenza verticale (progressività) che a livello di coerenza orizzontale (unitarietà), essere in grado di gestire le relazioni interpersonali che caratterizzano i processi di insegnamento/apprendimento in situazione collettiva, essere in grado di costruire il proprio percorso di lavoro all'interno di team (dipartimenti e organi di programmazione)

La professionalità insegnante va pensata in riferimento alla scuola che orienta/centra l'autonomia sul miglioramento del curriculum (autonomia e curriculum sono le due parole che mi pare meglio rappresentano il "che fare" di questa fase). Allora la miniera in cui cercare spunti sulla p.i. è il DPR 275/99 e il D.I. 234/2000.

Non è marginale considerare che lo sviluppo della professionalità insegnante è strettamente legato allo sviluppo del Collegio dei docenti.

È fondamentale che la riorganizzazione delle unità scolastiche sviluppi e valorizzi la professionalità insegnante rafforzando alcune caratteristiche fondamentali indispensabili per sorreggere la trasformazione della scuola dai tre ai diciotto anni:

- la centralità nel processo di insegnamento-apprendimento;
- il passaggio da una prevalenza dell'aspetto trasmissivo a quello di mediazione culturale;
- l'emergere di nuove responsabilità, funzioni e compiti;
- il bisogno di conciliare, non al ribasso, l'autonomia culturale professionale del singolo insegnante con la collegialità e la cooperazione che sono presupposti per corrispondere a bisogni formativi più complessi e caratteristici della scuola di qualità per tutti.

In tale processo la "responsabilizzazione individuale" è l'elemento determinante nel guidare il ridisegno dell'organizzazione delle scuole: ogni "potere" deve risultare da una "responsabilità" e ogni responsabilità deve essere costruita su una "competenza professionale".

La valorizzazione della professionalità degli insegnanti deve comprende-

re allora proprio lo sviluppo di competenze e di responsabilità corrispondenti all'insegnamento/apprendimento accanto a quelle legate alla funzione direttiva e a quella amministrativa. Il problema però non è di equilibrare i poteri del dirigente e degli insegnanti; il problema è di garantire che al centro del rinnovamento ci sia il miglioramento della qualità dell'insegnamento/apprendimento; è dall'insegnamento/apprendimento che si deve partire per costruire e valutare la rete organizzativa e i meccanismi di governo dell'intero sistema altrimenti si torna all'autoreferenzialità.

Il profilo professionale del dirigente scolastico è quello di "garante del progetto d'Istituto", responsabile della "gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio". Ma il ruolo di dirigente non comprende maggiori competenze in riferimento alla funzione dell'insegnare, mentre comprende certamente alte competenze nel governo dell'intero sistema dell'unità scolastica e soprattutto nella valorizzazione delle competenze degli insegnanti nel costruire e nel governare il progetto/processo di insegnamento-apprendimento.

La competenza e la conseguente responsabilità relativamente all'insegnamento/apprendimento deve essere assunta dalla professionalità insegnante intesa come risultato di aspetti connessi alla progettazione, all'organizzazione delle attività e al loro governo sia a livello individuale che collegiale. È qui il nodo: la responsabilità del dirigente scolastico deve coesistere con altre responsabilità; sarebbe un disastro se gli insegnanti fossero ricacciati nel lavoro individuale, nelle aule e nell'anonimato dell'assemblea del collegio. Si deve accettare che il rapporto tra dirigente e insegnante è tra due competenze e quindi tra due livelli di responsabilità; si deve accettare che la scuola con autonomia è un sistema complesso nel quale la responsabilità dell'insegnante non è di livello inferiore. L'insegnante non agisce "su delega". Il progetto e il governo dell'intervento didattico (anche a livello del progetto complessivo) possono solo essere svolti dagli insegnanti. Non si può separare una fase generale in capo al solo dirigente e una attuativa o settoriale da delegare agli insegnanti.

La competenza che l'insegnante deve acquisire con la formazione si manifesta nella responsabilità individuale nell'insegnamento e in quella collegiale nei consigli di classe, nei vari dipartimenti e nel collegio; ma perché sia competenza che diventa vera responsabilità deve assumere sempre la dimensione individuale, vale a dire una competenza che ciascuno deve acquisire e sentire propria. La responsabilità individuale è rappresentativa di quella collegiale. Se è nel collegio che sta la responsabilità del progetto didattico di una scuola, allora il coordinatore non può essere una emanazione della responsabilità del dirigente bensì una figura scelta dal collegio al proprio interno e successivamente "nominata" dal dirigente.

Può darsi che ne nasca una tensione tra responsabilità diverse ma stretta-

mente connesse: quella del preside e del suo staff, interno alla funzione dirigente, e dall'altra la "rete" di responsabilità sulla didattica che è interna alla funzione insegnante. Ma sarà comunque un conflitto pubblico, trasparente e riferito a criteri di adeguatezza professionale, quindi utile per la scuola.

La formazione degli insegnanti deve essere mirata ad una professionalità che li faccia capaci di assumere la responsabilità che compete loro. La deresponsabilizzazione degli insegnanti che è in atto nella scuola è il più grave pericolo.

Strutturare una rete organizzativa di tipo professionale e riconoscere la responsabilità del governo della didattica agli insegnanti (nel collegio dei docenti, nel consiglio di classe, nel dipartimento, nel centro di documentazione e di ricerca didattica, nel laboratorio territoriale, nell'attività tutorale, nel costruire la memoria della scuola ecc.) diventa uno strumento utile per:

- sostenere in modo reale e non volontaristico la dimensione collegiale del lavoro scolastico e del suo collegamento con le attività individuali, non separando lavoro nella classe e attività di ricerca, progetto, governo e valutazione, rendendo cioè "conveniente" professionalmente il lavoro collegiale;
- collegare l'incremento della professionalità degli insegnanti con il processo di miglioramento della qualità dell'istruzione;
- rendere possibile la valorizzazione della cultura e del ruolo degli insegnanti nel governo del progetto didattico complessivo delle unità scolastiche centrando sulla reale capacità professionale di assunzione di responsabilità.

Il modello di scuola da costruire è quello nel quale il dirigente sa assumere tutte le prerogative del proprio ruolo, ma non è dirigente non di "sottomessi" (ai quali concedere responsabilità di secondo livello e vigilate) bensì di una "organizzazione di professionisti" in grado di assumersi responsabilità nel merito del proprio ruolo professionale. È una situazione che prevede alte professionalità in grado di corrispondere a nuove e importanti responsabilità formative della scuola e delle scuole.

3. Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale

Massimo Baldacci

Nel nostro Paese si sta tornando a parlare del problema della formazione dei docenti di scuola secondaria. Dopo che il ministro Bussetti ha cancellato qualsiasi percorso formativo organico indirizzato a questo scopo, si è compreso che la sola acquisizione di 24 crediti di Scienze dell'educazione rappresenta una misura del tutto insufficiente per garantire un solido profilo professionale all'insegnante. Quello di Bussetti, per altro, è soltanto l'ultimo episodio di una lunga e grave sottovalutazione di questo problema. La quale, a sua volta, è figlia di una scarsa comprensione della questione scolastica, del ruolo che la formazione gioca nella modernità avanzata. Ma anche di malintese concezioni dell'insegnamento, spesso visto come una mera trasmissione di un sapere da riprodurre, e quindi legato solo al possesso (non di rado modesto) di certi contenuti da parte del docente. Una concezione, cioè, che serba qualcosa della pedagogia gentiliana, ma smarrendone il quadro d'insieme entro cui le idee del filosofo di Castelvetro acquistavano il loro senso. Per Gentile, infatti, la posta in gioco era quella della formazione della classe dirigente della nazione, e l'asse formativo era quello umanistico (filosofico, in particolare). Oggi, invece, da un lato il riferimento dell'istruzione scolastica dovrebbe essere la Costituzione, e quindi la formazione democratica di tutti i cittadini; dall'altro regna piuttosto la retorica del capitale umano, con la conseguente pressione affinché la scuola provveda a sfornare produttori equipaggiati di solide competenze tecnico-scientifiche. Nell'uno come nell'altro caso, sia rispetto alla cornice democratica che a quella tecno-funzionalista, l'idea gentiliana dell'insegnamento e della perizia didattica come mera padronanza dei contenuti risulta del tutto fuori squadra, anacronistica

In ogni caso, come si diceva, la consapevolezza dell'inadeguatezza dello stato di cose lasciato da Bussetti, ha riattivato il dibattito sulla soluzione da dare a questo problema, con relative prese di posizione e produzione di documenti, tra i quali ve ne sono alcuni capaci di dare indicazioni concrete e lungimiranti (si

veda, per esempio, il documento della CUNSF, la Conferenza nazionale dei Dipartimenti di Scienze dell'educazione, reperibile sul suo sito). L'auspicio è che la politica presti ascolto a questi documenti, frutto di elaborazioni collettive da parte di organismi qualificati, invece di procedere in maniera autoreferenziale.

In ogni caso, rispetto alla formazione iniziale dei docenti, il modello di riferimento rimane quello delle SSIS – le Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, inspiegabilmente soppresse dal ministro Gelmini –, nonché quello dei Corsi di laurea in *Scienze della formazione primaria*.

Entrambi questi modelli, infatti, sono caratterizzati da una impostazione organica, che tiene conto delle diverse dimensioni della professionalità del docente e cerca di svilupparle attraverso un sistema capace di promuovere un rapporto unitario fra teoria e prassi.

In altre parole, l'impianto di tali modelli appare caratterizzato da due concezioni fondamentali: un'idea complessa della professionalità docente, e un'idea di curriculum integrato.

La *concezione complessa della professionalità docente* è legata al superamento di immagini parziali dell'insegnante: come mero esperto dei contenuti, o come puro tecnico della didattica. Ci si è resi conto che la docenza implica una pluralità di competenze: *culturali* (relative ai saperi disciplinari); *didattiche* (inerenti alle metodologie d'insegnamento); *relazionali* (concernenti in rapporto con gli alunni), ed altre ancora. Diamo un cenno a queste competenze.

Le *competenze culturali*, nell'epoca attuale, devono essere assicurate a livelli elevati indipendentemente dal segmento scolastico specifico nel quale l'insegnante presterà la propria opera. Questo appare necessario per due motivi. In primo luogo, per consentire la mobilità verticale dei docenti senza provocare cadute della qualità formativa. In secondo luogo, perché in una società in rapida trasformazione, solo una formazione adeguata sui fondamenti dei saperi metterà in grado i docenti di far fronte alle trasformazioni degli assetti disciplinari.

Le *competenze didattiche* devono rappresentare un corredo professionale comune a tutti i docenti, per assicurare una progettualità formativa elevata, capace di aderire in maniera puntuale e flessibile ai bisogni formativi dei vari territori. Tale base comune è inoltre resa necessaria dallo stile di lavoro collegiale e partecipato richiesto da questa progettualità, che implica una cultura didattica condivisa da parte del corpo docente.

Le *competenze relazionali*, nel quadro di una scuola ormai multiculturale, si pongono come ineludibili per una gestione pedagogica delle dinamiche sociali in direzioni tali da tutelare e da valorizzare gli stili comunicativi presenti nella comunità scolastica, secondo modalità capaci di garantire la sua apertura e la sua coesione umana e civile.

Oltre all'articolazione complessa, il tratto distintivo di questi modelli è quello di fare perno sulla nozione di *competenza*. La *competenza* può essere intesa come la capacità di usare le conoscenze per agire in modo intelligente entro un dato campo d'attività. Si tratta di un costrutto complesso, poiché intreccia il sapere, il saper fare e il sapere pensare, ossia la conoscenza dichiarativa, il sapere procedurale e una componente meta-cognitiva. Di conseguenza, formare competenze non è la stessa cosa che trasmettere conoscenze: la scala temporale diviene più estesa, perché per amalgamare i suddetti ingredienti occorre tempo. Da ciò deriva l'inadeguatezza di percorsi di formazione iniziali brevi per gli insegnanti, se si vuole che la loro professionalità sia fondata su un primo nucleo di competenze. Inoltre, parlare di competenza implica la possibilità di *transfer* nei contesti d'uso professionale. Ma per garantire questa trasferibilità risultano insufficienti i mediatori didattici tradizionali, la lezione e il seminario, in quanto questi comunicano conoscenze astratte e decontestualizzate, che tendono a restare incapsulate nella sfera accademica.

Si è inoltre compreso che la complessità della professionalità del docente non è dovuta solo alla molteplicità delle dimensioni di competenza implicate, ma anche al fatto che tali dimensioni si devono intrecciare e acquisire un profilo operativo e trasferibile nel contesto scolastico. Da qui la seconda idea, quella del curriculum integrato, che oltre alle lezioni e ai seminari includa anche i laboratori e il tirocinio.

La *concezione di un curriculum integrato* è basata sulla connessione di corsi, laboratori e tirocinio secondo un circolo tra teoria e prassi. In questa logica, i *corsi curriculari* mirano non tanto a trasmettere i saperi da "applicare" nella pratica, quanto a costruire le strutture concettuali capaci d'interpretare l'esperienza formativa e di guidare la formulazione d'ipotesi di lavoro. I *laboratori*, dal canto loro, non hanno tanto lo scopo di far acquisire mere abilità operative, quanto quello di fondere conoscenze dichiarative e procedurali, trasformandole in competenze intelligenti, dotate di un profilo riflessivo. Il *tirocinio*, infine, non è da vedere come mero praticantato, ma come il terreno che favorisce un trasferimento flessibile e intelligente delle competenze nella loro reale sede d'esercizio, fornendo loro l'indispensabile profilo pragmatico.

L'elemento maggiormente rilevante di questa impostazione è rappresentato dall'*ottica integrata* secondo cui vengono visti i rapporti tra questi elementi formativi, che li porta ad intrecciarsi variamente in forme mobili e non sempre prevedibili. A questo proposito, devono però essere individuate almeno le forme fondamentali del loro disporsi entro il percorso formativo complessivo.

Difatti, il loro rapporto potrebbe essere concepito alla luce di una *logica gerarchica*, secondo la quale prima viene la teoria e poi la pratica (laboratori e tirocinio), che ne costituisce l'applicazione. Ma in realtà, una logica gerarchi-

ca e sequenziale di questo tipo si è mostrata incapace d'infrangere l'incapsulamento delle conoscenze, le quali tendono a permanere "accademiche" nel senso deterioro del termine. Qualsiasi pratica professionale complessa non richiede, infatti, la semplice applicazione di conoscenze e soluzioni acquisite in astratto, ma l'attitudine ad affrontare in maniera intelligente e riflessiva i problemi del proprio campo d'attività.

Per altro, anche una mera *logica empirica*, che prevede un professionalità tutta costruita sull'esperienza, appare segnata da gravi limiti. Secondo questa soluzione, la competenza professionale s'impara dalla pratica didattica compiuta direttamente scuola, pertanto la preparazione iniziale del docente si deve limitare ai saperi da insegnare e ad una modesta dotazione di conoscenze pedagogico-didattiche, che devono solo fornire un primo approssimativo orientamento. Il resto si imparerà con gli anni, lavorando direttamente in classe.

Se la logica gerarchica si traduce in un'ottica lineare inadeguata a formare una competenza complessa, la logica empirica fraintende l'apprendimento dall'esperienza. Dewey (2000, pp. 186-194) ha distinto due modi di apprendere dall'esperienza: un apprendimento meccanico, basato su un mero processo di tentativi ed errori, ed un apprendimento intelligente, fondato sulla riflessione sui nessi tra idee e fatti. Se l'apprendimento dall'esperienza avviene in maniera meccanica, senza riflessività intelligente, si formeranno abitudini professionali rigide e poco consapevoli. Il corredo professionale del docente, cioè, andrà incontro alla cristallizzazione in una serie di copioni fissi, privi di flessibilità.

La *logica dell'integrazione* sembra in grado di superare tanto i limiti del modello gerarchico, quanto quelli del modello empirico. Infatti, oltre a consentire di formare competenze culturali, didattiche e relazionali, tale modello presenta un valore aggiunto. Se è vero che l'insegnante apprende anche dalla propria pratica professionale, è parimenti vero che la qualità di tale apprendimento dipende da come egli ha *imparato ad apprendere dall'esperienza*: se in maniera meccanica o se in modo riflessivo e intelligente. Da questa considerazione è possibile individuare il valore aggiunto proprio del *modello integrato*: la formazione collaterale di una *competenza metacognitiva* che tende ad aggiungersi alle altre competenze citate, ma in una posizione sovraordinata. Si tratta, infatti, di una competenza di livello logico superiore alle altre delle quali regola l'espressione. Questa particolare meta-competenza si può vedere come una cabina mentale di regia del processo d'insegnamento: ne permette la direzione consapevole e intelligente. Fuori di metafora, si può dire che tale meta-competenza è connessa a un atteggiamento riflessivo e a una propensione investigativa verso la propria pratica professionale. Porta cioè a vedere l'insegnamento come un campo di problemi, da affrontare in maniera altamente pensante e in uno spirito di ricerca, secondo un processo in cui: porsi domande, formulare ipotesi di la-

vorò, sperimentarle, riflettere sui risultati e tornare così a porsi nuove domande, e via di seguito. Così configurato, l'insegnamento diviene una ricerca-azione continua.

Grazie al modello integrato, perciò, è ipotizzabile che la formazione iniziale universitaria dei docenti, oltre ad equipaggiarli di un set di competenze fondamentali, permetta loro di *imparare ad apprendere dalla propria esperienza in maniera intelligente*, gettando così le basi per una formazione in servizio permanente e di elevata qualità.

Rispetto a tali modelli, rimane però una questione aperta, ossia a quale *identità professionale generale* di insegnante si debba fare riferimento. Tale identità non è esauribile in una sommatoria meccanica di competenze. In questo modo, il profilo del docente rimane schematico. Occorre, perciò, vedere tali competenze all'interno di una cornice omogenea, che permetta di concepirle come un dispositivo dotato di senso unitario.

A questo proposito, nella pedagogia sono state successivamente proposte soluzioni diverse per caratterizzare l'immagine del docente. Per esempio, da un lato la metafora dell'*insegnante come artista*, dall'altro quella dell'*insegnante come ingegnere*. Nel primo caso, si evidenzia il ruolo dell'intuizione e della creatività nel lavoro in classe; nel secondo, l'esigenza di una pianificazione didattica tecnicamente adeguata. Si tratta di proposte indubbiamente capaci di cogliere certi aspetti del lavoro didattico, ma che ne trascurano altri parimenti rilevanti. Così, quelli citati sembrano più momenti della professionalità docente, che non modelli capaci di restituirne la complessità.

In realtà, a rigore, il profilo del docente non dovrebbe essere concepito in astratto, ma calibrato in rapporto al tipo di scuola che si desidera. Cioè, dimmi che scuola vuoi, e ti dirò che tipo di insegnante ti occorre. Per esempio, vi possono essere differenze non trascurabili per l'immagine del docente se si muove da un'idea di scuola come comunità democratica indirizzata allo sviluppo dei futuri cittadini o da un'idea di scuola come azienda che produce capitale umano (Baldacci, 2014). Nel secondo caso, il docente è un tecnico della formazione dei produttori, e quindi va a costituire i quadri operativi della fabbrica scolastica. Se, invece, si muove dall'idea di una scuola democratica (che beninteso nel formare cittadini li prepara anche indirettamente al lavoro), così come crediamo che si debba fare, due modelli interessanti sembrano quello dell'*insegnante come ricercatore* (di matrice deweyana) e quello dell'*insegnante come intellettuale* (di estrazione gramsciana). Si tratta di modelli complementari, più che alternativi. E la loro connessione può costituire al tempo stesso l'orizzonte di riferimento unitario per la costruzione delle competenze professionali dei docenti, e la leva per innalzare la loro preparazione su un piano più elevato, rispetto al quale l'acquisizione di competenze appare necessaria ma non sufficiente.

Infatti, limitare tale preparazione all'acquisizione di competenze, significa ridurre l'insegnante a un mero *tecnico* della trasmissione culturale. Per evitare questa riduzione, la formazione degli insegnanti deve essere integrata dalla dimensione della *consapevolezza critica*. Una consapevolezza da un lato critico-epistemologica, dall'altro storico-critica. Qui possiamo dare solo un cenno a tale impostazione.

Iniziamo dal modello dell'insegnante come ricercatore. Nel volume del 1929, intitolato *Le fonti di una scienza dell'educazione* (Dewey, 1996), Dewey avanza l'ipotesi che l'insegnante possa e debba essere un ricercatore sul campo, ma è importante cogliere che lo fa in modo realistico e privo di qualsiasi elemento velleitario.

A questo proposito, egli scrive:

Per quanto riguarda le scuole, è certo che i problemi che richiedono un trattamento scientifico sorgono dall'effettivo contatto con gli studenti; di conseguenza, è impossibile vedere come possa esserci un flusso adeguato di argomenti che ponga e controlli i problemi di cui trattano gli investigatori, a meno che non vi sia una partecipazione da parte di coloro che sono direttamente impegnati nell'insegnamento (ivi, p. 37).

Il pedagogista americano esclude cioè un'autosufficienza dei ricercatori accademici, che li porterebbe a una mera scienza da tavolino. Tuttavia, non elargisce a buon mercato una patente di ricercatore al docente scolastico. La prospettiva che suggerisce è piuttosto quella di una cooperazione tra il ricercatore accademico e l'insegnante, che veda la partecipazione di quest'ultimo a percorsi di ricerca che coinvolgano anche il primo. In altre parole, l'insegnante non può improvvisarsi come ricercatore, quasi che sia sufficiente una generica ispirazione all'indagine scientifica. Nella ricerca sono in gioco competenze di varia natura, che richiedono sia preparazione teorica che pratica sul campo. Pertanto, la figura dell'insegnante come ricercatore non indica una realtà in atto, ma un obiettivo formativo da perseguire in modi coerenti, e rispetto al quale va pensato l'intero percorso della formazione iniziale dei docenti, così come la loro formazione in servizio. Rispetto alla realizzazione di un disegno formativo di questo genere, Dewey dà però anche un'indicazione metodologica: la cooperazione tra ricercatori e insegnanti, ossia la *ricerca collaborativa*. Partecipando a quest'ultima, il docente può gradualmente acquisire la *consapevolezza epistemologica* della logica della ricerca e può trasformarla in un atteggiamento professionale che porta ad affrontare i problemi della pratica educativa in modo critico e riflessivo; secondo lo spirito di una ricerca-azione permanente.

Passiamo adesso al modello dell'*insegnante come intellettuale*. Innanzitutto, la questione è se, in quale senso ed entro quali limiti l'insegnante possa es-

sere visto come un intellettuale. Certamente, se si parte dal modello sartriano è difficile riconoscerlo come tale (vedi Sartre, 1980). Infatti, Sartre ha rappresentato l'esempio tipico di un intellettuale universale, capace di influenzare le dinamiche politico-sociali in forza del proprio prestigio culturale. Si tratta di un ruolo riservato a pochissimi grandi intellettuali (per il nostro Paese, si potrebbe fare il nome di Croce, e per l'ultimo dopoguerra di Pasolini).

Se però si assume come riferimento il modello gramsciano, esposto nelle note dei *Quaderni del carcere* (Gramsci, 1975), la questione cambia. In primo luogo, secondo Gramsci tutti gli uomini sono intellettuali, nel senso che tutti pensano, anche se solo alcuni lo sono di professione (così come tutti gli uomini cucinano, ma solo alcuni fanno il cuoco di mestiere). In secondo luogo, egli considera come professioni intellettuali tutte quelle in cui vi è un rapporto di persuasione e di direzione verso gli altri. Così, la categoria degli intellettuali si allarga in modo inedito: non solo i filosofi, i letterati e gli scrittori, ma anche i giornalisti, i politici, gli imprenditori, i sindacalisti, e – appunto – gli insegnanti. Gramsci, inoltre, distingueva tra l'intellettuale come funzionario dell'egemonia vigente e l'*intellettuale democratico*, che opera per un progresso culturale di massa. Ovviamente, poniamo questa seconda figura come modello per la formazione dei docenti.

Cosa si guadagna, però, nel considerare l'insegnante come un intellettuale democratico? Oltre a legare il suo compito all'orizzonte dell'emancipazione, si giunge a vedere l'insegnamento nei termini di una direzione dei processi formativi, un punto che trova sintonia nel Dewey, di *Democrazia e educazione* (Dewey, 2000). Inoltre, concepire così l'insegnamento porta l'attenzione sui presupposti di tale direzione, e in particolare sulla *consapevolezza storico-culturale* che è richiesta a chi deve svolgere questa funzione.

Come chi governa un'imbarcazione può tracciare una rotta solo sulla base di una mappa e della individuazione della propria posizione, così il docente, per indirizzare il processo formativo nella giusta direzione, deve possedere una consapevolezza della problematica educativa, del modo come essa si dà nella sua epoca e nel suo paese. Una problematica che comprende elementi come l'attuale condizione adolescenziale, l'odierna dinamica sociale dei saperi e così via. Una consapevolezza al tempo stesso storica, sociale e culturale che permette di guardare lontano e da un'ampia prospettiva, e senza la quale la direzione didattica risulta miope e strabica.

In questo senso, il modello dell'insegnante come intellettuale risulta complementare a quello che lo vede come un ricercatore. Secondo quest'ultimo, infatti, si tratta di affrontare i problemi della pratica didattica – così come si danno in una situazione particolare e determinata – con un atteggiamento scientifico (riflessivo, critico ed empirico). Ma per comprendere pienamente il senso

di tali problemi, occorre collocarli nel quadro di una più ampia problematica formativa, e occorre perciò che l'insegnante vesta gli abiti mentali dell'intellettuale. In entrambi i casi, al docente non è richiesto solo il mero possesso di competenze, ma anche una consapevolezza critica (storica ed epistemologica) della problematica formativa.

Formare un insegnante secondo la congiunzione tra il modello del ricercatore e quello dell'intellettuale rappresenta una sfida ardua. Esige un percorso convenientemente esteso e una notevole chiarezza di intenti. Ma se si vuole che la scuola sia effettivamente una comunità democratica capace di curare la crescita intellettuale ed etico-sociale dei futuri cittadini, si devono formare docenti che siano all'altezza di questo compito, in grado di realizzare una scuola della Costituzione.

Bibliografia

- Alcaro M. (1997), *John Dewey. Scienza prassi democrazia*, Laterza, Roma-Bari.
- Altet M., Paquay L., Charlier È. & Perrenoud P. (2001) (a cura di), *Formare insegnanti professionisti*, Armando, Roma.
- Baldacci M. (2013) (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano.
- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Bellatalla L. (1999), *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa.
- Dewey J. (1974), *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino [1938].
- Dewey J. (1996), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze [1929].
- Dewey J. (2000), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze [1916].
- Domenici G. (2017) (a cura di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Armando, Roma.
- Frabboni F. (2000), *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Gramsci A. (1975), *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino [1929-1935].
- Gramsci A. (2013), *Lettere dal carcere*, a cura di A.A. Santucci, Sellerio, Palermo [1926-1937].
- Margiotta U. (2006) (a cura di), "Professione docente", in *Formazione e insegnamento*, IV(1-2).
- Margiotta U. (2011), *La formazione del docente nel terzo millennio in prospettiva europea*, in Binanti L. & Tempesta M. (2011), *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*, Pensa MultiMedia, Bari.
- Perrenoud P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma.
- Santoni Rugiu A. (2006), *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma.
- Santoni Rugiu A. & Santamaita S. (2010), *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Roma-Bari.

- Sartre J.P. (1980), *In difesa degli intellettuali*, in *L'universale singolare*, Il Saggiatore, Milano.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo. Bari.
- Voza P. (2008), *Gramsci e la continua crisi*, Carocci, Roma.
- Voza P. (2009), *Intellettuali*, in Liguori G. & Voza P. (2009) (a cura di), *Dizionario gramsciano 1926-1937*, Carocci, Roma, pp. 424-433.
- Westbrook R.B. (2011), *John Dewey e la democrazia americana*, a cura di T. Pezzano, Armando, Roma.

4. Gli insegnanti e la loro formazione iniziale: prolegomeni tra istituzione e sapere

Carlo Cappa

1. Introduzione

Intervenire, oggi, sul nodo della formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie significa confrontarsi con un ampio dibattito che ha risentito, negli ultimi anni, di una pernicioso instabilità politica e culturale, specie poiché, come già accaduto in passato, si è scelto di porre in ombra le plurali riflessioni sul profilo di questa sfaccettata professione, preferendo individuare nell'istruzione una voce di bilancio da alleggerire. Ci si riferisce, ovviamente, alla legge del 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*, ove si è eliminata la Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT) che, fino a quel momento, avrebbe dovuto rappresentare la via maestra per la formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie, lasciando però sopravvivere il PF24, il quale, in tal modo, da momento preliminare, è assunto a unico passaggio accademico per costruire il bagaglio di conoscenze e competenze dell'area delle scienze dell'educazione e delle metodologie disciplinari necessarie per entrare in classe. Proprio per reagire a questa situazione, già all'inizio del 2019, si era intrapreso uno studio interdisciplinare (Cappa & D'Ascanio, 2019) volto a soppesare potenzialità e criticità del PF24. Poco dopo, sono seguite le attività del gruppo di lavoro dedicato alla formazione degli insegnanti istituito dalla Conferenza Nazionale Universitaria di Scienze della Formazione (CUNSF), realtà presieduta da Maria Grazia Riva dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Ciò ha permesso di elaborare una prima proposta condivisa e approvata, il 20 giugno 2019, dai responsabili dei Dipartimenti e delle Strutture cui afferiscono i Corsi di Studio degli ambiti delle scienze dell'educazione degli Atenei italiani. Il 4 dicembre 2019, a Roma, presso il Palazzo dei Gruppi

Parlamentari – Camera dei Deputati, ho avuto l’opportunità di presentare e discutere questa proposta durante il convegno nazionale dal titolo *Formazione iniziale degli insegnanti: scorciatoie o qualità?* e organizzato dall’ANFIS (Associazione Nazionale Formatori Insegnanti Supervisor), dal CIDI (Centro Iniziativa Democratica Insegnanti) e dal DDM-GO (Docenti Didattica della Musica Gruppo Operativo) – AFAM; le sollecitazioni avute in quest’occasione hanno trovato riscontro in un più articolato contributo pubblicato alla fine dello scorso anno (Cappa, 2019). Il 24 febbraio 2020, infine, ho ritenuto significativo organizzare una tavola rotonda dal titolo *Formazione e reclutamento insegnanti. Sfide per la qualità dell’istruzione*, svoltasi nell’Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”, alla quale hanno preso parte Gabriella Agrusti, Massimo Baldacci, Cristiano Corsini, Andrea Gavosto, Elisabetta Nigris e Mariano Venanzi.

Naturalmente, questo è solo un piccolo spaccato delle tante attività che, nel nostro Paese, si sono poste in campo negli ultimi anni attorno a tali tematiche, attività che hanno mostrato con chiarezza sia la pluralità degli assunti e delle ricette proposte, sia l’acrimoniosa conflittualità nella quale spesso sfocia il confronto. Proprio per tali ragioni, in questo breve contributo, muovendomi dal contesto europeo a quello nazionale, intendo limitarmi ad alcune considerazioni preliminari che reputo utili per poter pensare – impresa che non può che essere collettiva e condivisa – un argomento tanto delicato. Lo stesso caldeggiare l’adozione di cautele prodromiche a un più arioso ragionamento, però, deve partire da una duplice consapevolezza: la prima riguarda il tenere a mente che, nel parlare di istruzione, finanche nel discettarne in chiave risolutamente teorica, occorre ricordare l’opportunità di mantener viva una solida prudenza e che utopie o slanci protervamente categorici s’infrangono contro gli scogli delle condizioni date e della concreta realizzabilità. In un testo di qualche anno fa, Kambouchner, ribadendo il carattere anche filosofico della speculazione sulla scuola, si premurava di ricordare come il pensiero pedagogico dovesse “par constitution, se soucier de mesure, d’équilibre et de dynamique concrète” (Kambouchner, 2013, p. 845). Ciò introduce l’altra faccia di questa consapevolezza: il prendere sul serio la complessità costitutiva dell’argomento. Senza bisogno di scomodare Edgar Morin, la formazione degli insegnanti, coinvolgendo decisori politici, mondo della scuola, accademici e società civile, dischiude una tale molteplicità di prospettive e di impostazioni ideali da sottrarsi risolutamente a soluzioni univoche: le differenze sussistono e non saranno mai cancellate da un’idea unilaterale che volesse recidere il nodo di Gordio. Come in ogni questione che ha del politico, la sola direzione percorribile è quella del compromesso, auspicato in quanto composizione e armonizzazione di istanze tra loro dissonanti e inevitabilmente intrecciato con una dimensione agonica,

come ebbe a ricordare Isaiah Berlin, camminando sugli sdruciolevoli percorsi de *La ricerca dell'ideale*:

Ma i conflitti, anche se non si può evitarli, possono essere attenuati. Si può arrivare a un equilibrio tra le opposte esigenze, a un compromesso [...]. Si devono fissare delle priorità, mai definitive, mai assolute (Berlin, 1994, p. 35).

2. Lo sguardo verso gli altri: aspettative e fraintendimenti

Riflettere sul nostro sistema d'istruzione, tanto attualmente quanto in passato, ha sempre implicato il rivolgere la propria attenzione a ciò che avviene negli altri Paesi. Se tale movimento di pensiero è oggi sospinto da dinamiche proprie dell'Unione Europea e delle realtà internazionali, rispondendo a un contesto mondiale segnato dalla globalizzazione, esso si trova iscritto nella genesi degli studi comparativi in educazione. Fin dal XIX secolo, con Jullien de Paris, Victor Cousin, Pasquale Villari, tra gli altri, i viaggi nelle altre realtà hanno rappresentato un arricchimento e una messa in discussione degli approcci e delle prassi invalsi nei propri confini. Grazie al raffinamento delle metodologie comparative, occorre sottolinearlo, sappiamo quanta circospezione occorra nell'istituire paralleli o nell'ipotizzare possibili prestiti da un contesto nazionale a un altro, senza che ciò implicasse una minore attenzione prestata ai sistemi d'istruzione, sempre ben presenti negli studi comparativi anche in Italia (Cappa, 2018). Già il 20 ottobre del 1900, Sir Michael Sadler, in un famoso discorso tenuto nella Guildford Educational Conference in Inghilterra, si domandò: "How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?" (Bareday, 1964). In tal senso, la rapida diffusione delle grandi indagini internazionali ha provocato due conseguenze che devono essere tenute ben presenti: da un lato, si dispone di una ricca messe di dati, più o meno approfonditi, che costituiscono un elemento imprescindibile per iniziare una seria riflessione comparativa; dall'altro, spesso, si tende a sottovalutare (o ignorare) il processo di costruzione dei dispositivi per la rilevazione dei dati e il lavoro per interpretarli, impegno interdisciplinare e delicato ma necessario per poter giungere a un vero studio comparativo di analisi critica che Robert Cowen ha sagacemente riassunto con il sintagma "reading the global" (Carney, 2010). Questo per dire che, a partire da indagini internazionali, è avventato eleggere improvvidamente un paese con tradizioni e condizioni assai differenti dalle nostre a modello rispetto al quale esemplare impossibili provvedimenti, come di recente è avvenuto per la Finlandia balzata agli onori della cronaca per i brillanti risultati OCSE-PISA. Al contempo, tali indagini possono dirci molto

e sottolineare criticità, se lette con adeguata competenza e se liberate dal desiderio giornalistico (o politico) di renderle meri pretesti per far sensazione e perseguire i propri obiettivi.

Due recenti pubblicazioni, ad esempio, offrono uno spaccato assai interessante rispetto alla formazione iniziale degli insegnanti per comprendere alcuni peculiari ritardi rispetto a tendenze conclamate nella maggior parte dei Paesi oggetto d'indagine. Il primo documento, del 2018 e liberamente consultabile, raccoglie l'indagine realizzata dall'European Commission, *Eurydice Report, Teaching Careers in Europe. Access, Progression and Support* (European Commission, 2018), di cui, per la parte concernente l'Italia, si può trovare un commento del 23 febbraio 2018, a firma di Simona Baggiani, nel sito Indire (Baggiani, 2018). Attraverso l'analisi di quarantatré sistemi educativi, l'indagine approfondisce la professione insegnante per la formazione, l'accesso e le condizioni contrattuali, componendo così un quadro dettagliato e ricco ma, si torna a ribadirlo, non certo comparativo. Emergono con evidenza alcune tendenze principali: la prima è la programmazione degli ingressi in ruolo, ampiamente diffusa e che influenza anche l'accesso alla formazione necessaria per diventare insegnanti. L'assunzione, inoltre, è sovente avocata ai singoli istituti scolastici, pur in accordo con le istituzioni locali. Un secondo aspetto rilevante è la centralità del lasso di tempo che intercorre tra la formazione e l'immissione in ruolo: quasi nella metà dei Paesi, la specifica formazione per diventare insegnanti è abilitante e non richiede ulteriori prove, mentre in un'altra ampia casistica è richiesta una formazione aggiuntiva. Risulta oggetto di riflessione notare che solo in sei paesi, Spagna, Francia, Italia, Lussemburgo, Albania e Turchia, occorra superare un concorso comparativo (European Commission, 2018, p. 33). Una terza riguarda l'immissione in ruolo che, in diciassette Paesi, è condizionata dalla verifica delle competenze attraverso un periodo più o meno ampio di prova in servizio. Accanto a tali tendenze differenziate ma ben riconoscibili, vi sono due elementi dirimenti e che sono fondamentali per immaginare anche gli sviluppi del nostro contesto nazionale: il primo, il percorso di formazione per diventare insegnante è specifico e intreccia indissolubilmente le conoscenze disciplinari e le competenze pedagogiche, didattiche e psicologiche; il secondo, vi sono la richiesta e lo sviluppo di una formazione continua di supporto alla professione insegnante (European Commission, 2018, pp. 8-16). D'altronde, le direzioni intraprese da numerosi Paesi incontrano le raccomandazioni dettagliate date, solo un anno prima, dalla Commissione Europea all'interno di una Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni (Commissione Europea, 2017), *Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la*

vita nel modo giusto, del 2017, nel quale, come aspetti fondamentali per questa professione si sottolineano, nel terzo paragrafo *Sostenere gli insegnanti e i dirigenti scolastici per raggiungere un ottimo livello di insegnamento e di apprendimento*, la qualità e la coerenza della formazione degli insegnanti, e in quello successivo, *Rendere più attraenti le carriere nell'insegnamento*, l'attrattività sociale e finanziaria.

A fronte di tale quadro, le specificità del contesto italiano evidenziate dai due recenti volumi del rapporto OECD-TALIS (2019; 2020) devono essere oggetto di grande attenzione. Nella Country Note italiana estratta dal volume del 2019, oltre alla maggiore presenza femminile rispetto agli altri Paesi e all'età media per insegnanti e dirigenti scolastici più alta della media, che implica la necessità, nell'arco del prossimo decennio, di dover rinnovare quasi il 50% di coloro che sono impegnati in tali professioni, dando alla formazione iniziale un ruolo importantissimo, vi è la sottolineatura della minore diffusione di pratiche didattiche che implicino l'attivazione cognitiva degli studenti e della scarsa propensione a favorire l'autovalutazione (30% in Italia, 41% TALIS). È facile collegare questo dato alla minore presenza, nella formazione iniziale, di un costante intreccio tra contenuti disciplinari, scienze dell'educazione e tirocinio (64% in Italia, 79% TALIS). Solo il 25% degli insegnanti in Italia – TALIS 42% – inoltre, dichiara di aver partecipato a pratiche formali o informali d'inserimento nel momento del reclutamento. Praticamente inesistente, per di più, la figura del *mentor* (5%) per chi è all'inizio della carriera (meno di cinque anni di servizio). Per il momento che stiamo vivendo con un marcato utilizzo della Didattica a Distanza, infine, è utile rilevare come la formazione per l'utilizzo delle TIC sia il tema di sviluppo professionale con la più alta percentuale di insegnanti che ne segnalano un elevato fabbisogno (17%). La mancanza di una solida preparazione nelle scienze dell'educazione e di un efficace tirocinio come pratiche diffuse si riverbera sulla minore preparazione didattica. Ciò è spiegabile con l'età media degli insegnanti molto alta e l'avvio tardivo di una preparazione universitaria non solo disciplinare, iniziata solo con le SSIS e, poi, sviluppatasi con le ben note incertezze fino alla situazione attuale.

In entrambi questi documenti, ci troviamo di fronte a informazioni preziose che, però, non sono mai risposte, men che mai comparative, ma solo indizi per questioni che, affinché possano essere adeguatamente discusse, devono essere contestualizzate, tenendo conto delle dimensioni storiche e concettuali proprie del filtro nazionale, liberandosi quindi dalla tentazione di scovare altrove ricette pronte all'uso per superare *impasses* generatesi negli anni per condizioni ben specifiche; tra l'altro, questo è uno dei motivi per i quali, anche a livello europeo, l'istruzione resta prerogativa nazionale.

3. Dall'ampio al minuto e il rischio di perdersi nel medio

A differenza di altri Paesi nei quali l'impatto delle indagini internazionali è stato fortissimo, basti menzionare il caso della Germania dopo la prima edizione dell'OCSE-PISA, in Italia l'attenzione alla formazione iniziale degli insegnanti si è accentuata, specie negli ultimi vent'anni, in concomitanza di avvicendamenti legislativi che, caparbiamente, si sono ostinati a metter mano a tale percorso. In alcuni casi, anche la dimensione europea è stata tenuta in considerazione (Argentin & Giancola, 2013; Baldacci, 2013; Volpicelli, Cappa & Sellari, 2016), in altri, invece, si è preferito insistere sulle differenti offerte formative presenti nel territorio nazionale (Domenici, 2017) o compiere più dettagliate ricostruzioni storiche (Cappa, Niceforo & Palomba, 2013; Magni, 2019). L'odierna situazione è certamente figlia di un'incertezza costitutiva di questo segmento del sistema d'istruzione, ma discende anche dalla scarsa capacità di affrontarlo cogliendone la natura eterogenea (De Mauro, 2015) e superando steccati disciplinari.

Il brevissimo spaccato internazionale visto pocanzi suggerisce con vigore di immaginare soluzioni che restituiscano piena dignità alla formazione iniziale degli insegnanti, poiché il PF24 è del tutto inadeguato a creare un profilo atto a rispondere alle esigenze educative delle scuole secondarie, tanto rispetto a ciò che è realizzato negli altri Paesi, quanto nei confronti delle esperienze maturate in Italia dopo l'istituzione delle SSIS. Tale inadeguatezza è stata fatta notare sia dalla SIPED (Società Italiana di Pedagogia) a dicembre 2018, sia dal Consiglio Universitario Nazionale con la Raccomandazione di gennaio 2019 (CUN, 2019). Per far questo, però, occorre innanzitutto riconoscere le criticità del nostro sistema d'istruzione, criticità che sono radicate nel cronico sottofinanziamento, così come impietosamente ribadito dalla recente pubblicazione dell'OCSE, *Education at a Glance 2019* (OECD, 2019), ma che si evidenziano anche nella stagnazione dei risultati nelle indagini OCSE-PISA e nelle diseguali performance nei test INVALSI. Eppure, anche innanzi a tali evidenze, continuano a perdurare contrapposizioni e semplificazioni di lunga durata.

Tra le prime, si possono annoverare quelle che vedono schierati su opposti fronti i cosiddetti "disciplinaristi" e gli studiosi delle scienze dell'educazione. Tali attriti sono sempre stati presenti, ma, specie durante la stagione delle SSIS, con il nuovo corso che avrebbe portato al TFA e la compagine capitanata da Giorgio Israel, essi si sono esacerbati, creando la falsa opzione tra una preparazione centrata sulla perfetta padronanza delle discipline da insegnare e un percorso capace di far acquisire gli strumenti pedagogici e didattici più idonei alla professione insegnanti. Che si debba scegliere tra una delle due strade, oltre a essere palesemente fittizio, come ebbe a sottolineare già Visalberghi con

la sua *Enciclopedia pedagogica*, nella quale l'ambito dei *Contenuti* rivestiva un ruolo di grande importanza, istaura una serie di cortocircuiti che non hanno alcuna ragione di sussistere. Da un lato, ci si richiama alla preminenza della disciplina, considerando ogni contenuto, ogni insegnamento, ogni credito non indirizzati a essa come crudeli furti di tempo prezioso per una "vera" preparazione. Dall'altro, s'indulge in un vocabolario spesso artatamente di nicchia che, certo, non facilita il confronto e sembra ergere ostili steccati, dove sarebbe urgente creare un comune terreno per un più pacato confronto. Sarebbe opportuno, oggi più che mai, incontrarsi nel ricco campo della nostra plurale tradizione, nella quale l'atto di trasmissione della conoscenza, di una meravigliosa e delicata filiazione intellettuale (Steiner, 2005) si è sempre intrecciato con la ricerca degli strumenti e dei metodi più efficaci. Senza nulla togliere alle specificità di ogni ambito disciplinare, perché, quand'anche consci dell'importanza di sinergie interdisciplinari, noi tutti siamo specialisti, immersi in una conoscenza perfettamente delineata nel 1917 da Weber nella sua famosa conferenza *La scienza come professione*, l'incontro non può che avvenire nella relazione educativa, ove le competenze di cui ciascuno è portatore possono fiorire e fruttare, a patto che siano state oggetto di una rigorosa preparazione e di un'accurata selezione. Occorre dunque tanto porre un freno ai continui cambiamenti nella formazione iniziale degli insegnanti, prevedendone una durata ragionevole che intrecci sapere accademico, impegno laboratoriale e apprendistato nel tirocinio, quanto liberarsi della retorica di un'improvvisazione lasciata al buon cuore del singolo.

Tali contrapposizioni, inoltre, conducono alla ricerca affannosa di un supposto profilo ideale dell'insegnante, facendo così astrazione dalla indispensabile dimensione storica di questa professione, dimensione che implica, tra gli altri, anche i cambiamenti delle istituzioni coinvolte. Le pressioni cui sono sottoposte la scuola (Baldacci, 2019) e l'istruzione superiore, oggi, non sono le medesime di venticinque anni fa: i mutamenti occorsi si riverberano con intensità su ogni aspetto delle teorie e delle prassi adottate. Ovviamente, in fase di progettazione, è forte la tentazione di riassumere in un prontuario di competenze i tanti tasselli necessari per formare i futuri insegnanti; ciononostante, per quanto avvertite possano essere le raccomandazioni avanzate, esse devono avere la coscienza di essere una parte, inevitabilmente in divenire, di un più vasto scenario nel quale giocano elementi tra loro disomogenei. In quest'ottica, sarebbe meglio parlare di saperi della formazione iniziale degli insegnanti, dando a tale termine il senso attribuitogli da Michel Foucault: una vasta costellazione di dispositivi che concorrono al delinearci di un profilo composito. Le discipline coinvolte, pur rivestendo un ruolo fondamentale, infatti, entrano costantemente in contatto – facendo sponda o scontrandosi – con istituzioni, senso comune,

prassi locali, convinzioni radicate, pregiudizi resistenti e istanze plurime. Tener conto di tutto ciò può aiutare nel passaggio dal contesto internazionale a quello nazionale, in cui, spesso, incalzati dal dover rincorrere l'ennesima riforma, ci si ritrova incapaci tanto di una più distesa progettazione, quanto di una cura del dettaglio che non scada in pedanteria, senza, peraltro, disporre del tempo necessario, attraverso un adeguato monitoraggio, di soppesare l'efficacia delle novità di volta in volta introdotte.

4. Coda

Concludendo queste brevi riflessioni, vorrei ricordare una considerazione forse banale, ma che ritengo essere bussola ancora valida per cercar d'imboccare, tra i tanti sentieri tracciati oggi dal tumultuoso divenire della nostra cultura, una direzione che possa farci eredi della tradizione di cui siamo figli. La linfa di qualsiasi idea di formazione insegnanti si nutre grazie a radici che affondano in un terreno costituito da idee ben più ampie: non c'è idea di scuola senza un'idea critica di società presente e un progetto ponderato di società a venire, non c'è idea di istruzione che non implichi concetti di educazione e di formazione (Bertagna, 2018). È vero che, come spesso è ricordato, nell'etimo del verbo *educare* vi è l'azione di *e-ducere* intesa come estrarre ciò è già presente nell'individuo, di portare a maturazione i suoi migliori presupposti. In questo verbo, però, vi è anche l'aspirazione del trarre fuori l'individuo stesso da una condizione di minorità e di svantaggio, operazione che, nella nostra tradizione, è stata per molto tempo nobile compito delle discipline, guidate, nondimeno, nella loro azione, nella loro trasmissione – in fragile equilibrio tra imitazione e spirito critico – da vigile consapevolezza pedagogica. In un'opera archetipica per la tradizione dell'Umanesimo come il *De pueris statim ac liberaliter instituendis* di Erasmo da Rotterdam, l'autore, nel richiamare la difficoltà di trovare qualcuno in grado d'incarnare l'alto modello di educatore da lui proposto, difficoltà che s'incontra ogniqualvolta si traccia un ideale, esprime un vibrante rammarico per la scarsa considerazione che le autorità avevano prestato a delineare con chiarezza quale dovesse essere la formazione di chi avrebbe educato i loro figli (Erasmo, 2004, pp. 154-155). Richiamare un esempio come questo ci ricorda quanto sia fitta e serrata la trama composta da educazione e istruzione, evoca gli ampi orizzonti di un affresco mobile come quello nel quale s'incontrano le competenze disciplinari e quelle proprie delle scienze dell'educazione, così come ribadisce l'esigenza che entrambe debbano essere acquisite e affinate grazie a un percorso specifico che muova dall'istruzione superiore per essere messo alla prova nel tirocinio.

È vero, una formazione iniziale siffatta è a noi richiesta dal contesto internazionale e dalle emergenze della scuola italiana, ma essa è anche un prezioso lascito della nostra tradizione: ogni rivoluzione, in fondo, non è un ritorno creativo verso ciò che è stato?

Bibliografia

- Argentin G. & Giancola O. (2013), “Diventare insegnanti in Europa. Una comparazione tra quattro paesi”, in *Scuola Democratica*, 3, pp. 863-877.
- Baggiani S. (2018), *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione, sostegno*, testo disponibile su: eurydice.indire.it/la-carriera-degli-insegnanti-in-europa-accesso-progressi-one-sostegno/.
- Baldacci M. (2013) (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano.
- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*, FrancoAngeli, Milano.
- Bereday George Z.F. (1964), “Sir Michael Sadler’s ‘Study of Foreign Systems of Education’”, in *Comparative Education Review*, VII(3), pp. 307-314.
- Berlin Isaiah (1994), *Il legno storto dell’umanità. Capitoli della storia delle idee*, a cura di Henry Hardy, Adelphi, Torino.
- Bertagna G. (2018) (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma.
- Cappa C. (2018), “Comparative studies in education in Italy. Heritage and transformation”, in *Comparative Education*, LIV(4), pp. 509-529.
- Cappa C. (2019), “La centralità della formazione insegnanti in Italia (e in Europa): la proposta CUNSF”, in *I problemi della pedagogia*, LXV(2), pp. 413-430.
- Cappa C. & D’Ascanio V. (2019) (a cura di), “La formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie”, in *I problemi della pedagogia*, Quaderni, marzo.
- Cappa C., Niceforo O. & Palomba D. (2013), “La formazione iniziale degli insegnanti”, in *Revista Española de Educación Comparada*, XXII, pp. 139-163.
- Carney S. (2010). *Reading the global: comparative education at the end of an era*, in Larsen M. (2010) (a cura di), *New Thinking in Comparative Education: Honouring the work of Robert Cowen*, Sense Publishers, Rotterdam, pp. 125-142.
- Commissione Europea (2017), *Sviluppo scolastico ed eccellenza nell’insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto*, Comunicazione della commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, Bruxelles, 8 giugno 2017, COM(2017) 248 final/2.
- CUN (2019), *Raccomandazione “in merito alla posizione di reclutamento degli insegnanti per le scuole secondarie – percorso FIT”*, testo disponibile su: www.cun.it/uploads/70_34/ra_2019_01_16.pdf?v=.
- De Mauro T. (2015), *Saggio introduttivo. La scuola in Italia*, in Clementi F. & Serianni L. (2015) (a cura di), *Quale scuola? Le proposte per l’italiano, la matematica, le scienze*, Carocci, Roma, pp. 17-46.

- Domenici G. (2017) (a cura di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Armando, Roma.
- Erasmus da Rotterdam (2004), *Per una libera educazione*, BUR, Milano.
- European Commission (2018), *Eurydice Report. Teaching Careers in Europe. Access, Progression and Support*. Publications Office of the European Union, Lussemburgo.
- Kambouchner D. (2013), *L'Ecole, question philosophique*, Fayard, Parigi.
- Magni F. (2019), *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium, Roma.
- OECD (2019), *Education at a Glance 2019. OECD Indicators*, OECD Publishing, Parigi, pp. 261-356.
- OECD-TALIS (2019), *TALIS 2018 Results*, vol. I: *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD.
- OECD-TALIS (2020), *TALIS 2018 Results*, vol. II: *Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, OECD.
- Steiner G. (2005), *Lessons of the Masters*, Harvard University Press, Cambridge.
- Volpicelli I., Cappa C. & Sellari G. (2016) (a cura di), *Quale formazione per gli insegnanti oggi? Prospettive italiane e internazionali*, Universitalia, Roma.

5. I Cinque punti della Ricerca-Formazione docenti per lo sviluppo della professionalità docente

*Cristiano Corsini**

La formazione docenti, con la sua complessità, i suoi aspetti problematici e le sue potenzialità trasformative è una delle sfide più significative e stimolanti tra quelle che i saperi pedagogici sono chiamate ad affrontare. Il presente contributo intende inquadrare questa sfida entro la cornice rappresentata dalla proposta elaborata in merito dal Centro Ricerche e Studi sulla Professionalità dell'Insegnante (Crespi) e rintracciabile nel volume sull'approccio crespino alla Ricerca-Formazione (Asquini, 2018), partendo però da alcune riflessioni legate alle esperienze personali di formazione condotte negli ultimi anni e rivolte a docenti di scuole e università.

1. Partire da quel che non va

Prima di iniziare i miei corsi di formazione da qualche anno rivolgo al gruppo di docenti domande relative ai principali argomenti oggetto della mia azione formativa, ovvero la valutazione delle competenze e la valutazione formativa. A domande relative a questi due argomenti ne aggiungo altre sulle aspettative rispetto al corso, segnatamente “cosa si aspetta da questo corso?” e anche “cosa *non* si aspetta da questo corso?”. Raccolte attraverso una piattaforma online, le risposte individuali vengono immediatamente aggregate e restituite, e il primo incontro di formazione prosegue con una discussione, spesso molto vivace, sui punti di forza e di debolezza e su concordanze e discordanze che il gruppo di docenti (o, nel caso del TFA, di aspiranti tali) evidenzia in relazione alle due tematiche.

L'analisi delle risposte fornite alle domande sulla valutazione per competenze e sulla valutazione formativa fa emergere con chiarezza lacune variamente

* cristiano.corsini@uniroma3.it.

diffuse nel gruppo di docenti. In questa sede restituisco quelle più ricorrenti senza alcuna pretesa di rappresentatività statistica, dato che il campione, seppure piuttosto numeroso, non è probabilistico, e dunque non può essere esclusa la possibilità che la mia azione formativa si concentri proprio su gruppi di docenti particolarmente carenti rispetto a certi contenuti.

Rispetto alla valutazione delle competenze emerge con frequenza la contrapposizione tra conoscenze e competenze, con la propensione a concepire le seconde in funzione antagonistica rispetto alle prime. A questo si accompagna la tendenza a concepire la didattica per competenze nei termini di rifiuto e abbandono della lezione frontale. Se la negazione del ruolo che le conoscenze possono giocare nello sviluppo di competenze riecheggia un luogo comune estremamente diffuso nelle discussioni più superficiali e disinformate sulla tematica, la consuetudine a interpretare la lezione frontale come mero ostacolo allo sviluppo di competenze può essere considerata una spia dell'incapacità di concepirla come una opzione didattica da scegliere tra le altre sulla base degli obiettivi che chi insegna via via si pone. Non si vede per quale motivo una didattica per competenze ben progettata debba escludere totalmente momenti di insegnamento frontale piuttosto che alternarli con altre strategie di insegnamento. Un altro diffuso luogo comune relativo alla valutazione delle competenze è la tendenza a considerare le prove strutturate (come i test INVALSI) il mezzo più adatto per accertarne lo sviluppo. Da questo punto di vista, come emerge dalle discussioni che avvio già nel corso dei primi incontri, esercita il suo peso il fatto che la normativa e l'opinione pubblica assegnano effettivamente a tali prove il compito di valutare le competenze, producendo un corto circuito tra i richiami alla dimensione sociale, attiva, situata, dinamica, metacognitiva ed emotiva del concetto di competenza e l'impiego di strumenti che, per definizione, sono standardizzati e forniscono informazioni su alcune conoscenze e alcune abilità che possono incidere sullo sviluppo di competenze, ma non ne costituiscono una misura valida. Il fatto che il risultato delle prove INVALSI rappresenti un obiettivo dell'insegnamento – va considerato nel Rapporto di Autovalutazione come esito raggiunto dalle scuole – sembra portare scuole e docenti (“dobbiamo ottenere buoni risultati alle prove e sviluppare competenze”) a sacrificare gli elementi del costrutto di competenza didatticamente fecondi sull'altare di una misurabilità la cui validità è data per scontata, con conseguenze poco rassicuranti dal punto di vista della progettazione e della prassi educativa. Viene così disincentivato il ricorso a compiti di realtà e autentici, che prevedono l'impiego creativo di conoscenze e abilità in situazioni problematiche e richiedono soluzioni cooperative e complesse, ma non garantiscono il livello di affidabilità e confrontabilità dei risultati assicurato dalle prove oggettive e perseguito dal Sistema Nazionale di Valutazione.

In relazione al secondo argomento, ovvero alla valutazione formativa, i problemi che riscontro più spesso sono relativi a un processo valutativo concepito nei termini di ottemperanza a compiti burocratici di natura certificativa e/o al suo impiego come premio o punizione finale. Spie di questa visione sono la propensione a confondere valutazione e voto e quella a intendere la valutazione formativa come valutazione sommativa in itinere (“applico la valutazione formativa durante il quadrimestre, quando metto voti che poi considero nella media finale”). Una parte consistente di risposte rivela dunque la tendenza a definire “valutazione formativa” un percorso valutativo costituito da una serie di valutazioni sommative, una sorta di via crucis che ha come posta in palio la salvezza o la condanna e accompagna studentesse e studenti verso la ratifica di un giudizio finale che spesso miracolosamente trasforma in sufficienza una serie di insufficienze senza che il livello di sufficienza venga effettivamente raggiunto. Si tratta di una serie di valutazioni in itinere sommative e tombali, gravi ma non serie, che di formativo non hanno nulla, perché non danno forma né ai processi di apprendimento di studentesse e studenti né alle scelte didattiche operate da chi insegna. Dalle risposte emerge dunque una generalizzata ritrosia a concepire la valutazione come strategia didattica: essa tende a essere vissuta e attuata come fine dei processi di apprendimento e insegnamento (e le viene pertanto riservato un posto finale dell’anno o dell’unità didattica) piuttosto che come loro mezzo di regolazione e orientamento (con un conseguente posizionamento mediano). D’altra parte, la diffusione di questa visione è attestata dalle indagini sulle concezioni della valutazione, un filone di ricerca (Harris & Brown, 2009; O’Shea, 2020) che identifica tre principali concezioni valutative dei docenti. La valutazione viene intesa

1. come misurazione, accountability e controllo di apprendimenti, docenti e scuole;
2. come adempimento formale;
3. come processo di indagine che consente di migliorare l’apprendimento, sviluppando strategie metacognitive in chi apprende e regolando la didattica di chi insegna.

Solo la terza visione, che comporta un attivo coinvolgimento di studentesse e studenti nel processo valutativo e si incentra sull’uso di feedback analitici, tempestivi e rigorosi, ha evidenziato associazioni positive con i livelli di apprendimento già a partire dalle prime indagini sull’efficacia scolastica.

Il discorso sulla valutazione nelle settimane di emergenza Covid-19 è stato in questo senso molto indicativo. Nell’impossibilità di “bocciare”, la ministra ha tenuto a ribadire che se uno studente è da cinque merita cinque, riecheggian-

do quel “se un compito è da quattro, io gli do quattro” che valse una lettera da Barbiana. Durante l’emergenza, tra i docenti, le riflessioni sulla validità della valutazione – sul senso complessivo del giudizio all’interno del rapporto educativo – sono state marginali rispetto a quelle sull’affidabilità, legate alla necessità di controllare che il feticcio voto fosse attribuibile a compiti svolti senza ricorsi a “trucchi illegali”, con tanto di soluzioni grottesche (studenti costretti a mostrare costantemente volti e mani alla videocamera mentre rispondevano), aventi l’unico merito di far emergere, nella forzata distanza, l’assurdo normalmente sommerso dall’irriflessa routine della presenza.

Infine, le risposte dei corsisti alla domanda “cosa ti aspetti da questo corso, cosa non vorresti trovare?”, possono essere grossolanamente suddivise in fiduciose e disilluse. Qui mi soffermo sulle seconde, perché danno il senso di un malessere che serpeggia nel corpo docente e che è imputabile a certe scelte formative. Tra le più diffuse, ci sono risposte come: “Non ne posso più di corsi di 30 ore tutte frontali sull’importanza di abbandonare la lezione frontale”. Qualche collega nella formazione iniziale e in servizio ha fatto scelte simili, che attestano errori di contenuto (la lezione frontale, si è visto, non va abbandonata, ma relativizzata come scelta possibile sulla base di determinati obiettivi) e rivelano una certa difficoltà a venire a patti con la necessità di praticare quel che si predica. Altre risposte attestano esperienze formative concepite come erogazione di ricette o mezzi: “Non dateci strumenti che poi non useremo”. Con ogni probabilità, in occasione di formazioni precedenti, sono state spacciate soluzioni semplici e standardizzate a problemi complessi e situati, come sempre sono quelli educativi. Sono state prescritte rubriche, prove standardizzate o prove di realtà senza che il gruppo di docenti le costruissero e le percepissero come possibili soluzioni ai problemi posti dalla prassi educativa. Perché? Forse perché la formazione docenti è prassi troppo spesso irriflessa almeno quanto quella scolastica o universitaria, e difficilmente si apre a una autentica verifica della propria efficacia, e perché si svolge talvolta in condizioni che mal si accordano con le esigenze di una didattica attiva e laboratoriale (difficile spiegare altrimenti la progettazione di laboratori destinati a più di 100 persone). Sta di fatto che le lacune che riscontriamo nel corpo docente non possono essere affrontate con una formazione che riproduce i modelli didattici che pretende di modificare.

2. I cinque punti del Crespi

Come esplicitato in apertura, questo contributo si propone di descrivere i cinque punti che caratterizzano la Ricerca-Formazione elaborata dal Crespi, inquadrandoli all’interno degli orizzonti condivisi tra ricercatrici e ricercatori che

aderiscono al Centro, a prescindere dalle diverse scelte metodologiche e dalle diverse traiettorie individuali e di scuola. Presieduto da Ira Vannini, il Crespi¹ nasce all'interno del Dipartimento di Scienze dell'educazione "G.M. Bertin" (Università di Bologna) e si pone l'obiettivo di collegare tra loro molteplici linee di ricerca sulla professionalità docente. La consapevolezza della sfida che la formazione docenti rappresenta per la ricerca educativa accomuna ricercatrici e ricercatori concordanti nell'individuare nella Ricerca-Formazione un modo di fare ricerca empirica avvalendosi di metodologie differenziate e proponendosi di promuovere la professionalità docente attraverso la costruzione di percorsi comuni di ricerca, in un quadro di collaborazione tra scuola e università. Il gruppo crespino individua cinque punti qualificanti la Ricerca-Formazione (Vannini, 2018):

1. una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
2. la creazione di un gruppo di Ricerca-Formazione di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della Ricerca-Formazione;
3. la centratura sulle specificità dei contesti – istituzionali e non – in cui si svolge la Ricerca-Formazione, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;
4. un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;
5. l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

Il primo punto, *l'esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento*, si focalizza sull'avvio della Ricerca-Formazione. Tale avvio prevede la delineazione di una discrepanza autenticamente percepita come problema. Come rilevato nel volume crespino sulla Ricerca-Formazione (Asquini, 2018), il protagonismo dei contesti nella genesi o nella scelta dell'oggetto di indagine fonda epistemologicamente (Nigris, 2018), operativamente e politicamente (Vannini & Balduzzi, 2018) la Ricerca-Formazione. L'obiettivo di incidere

1. centri.unibo.it/crespi/it/centro.

sulla professionalità docente è perseguito partendo da problemi autenticamente percepiti da chi insegna, nella consapevolezza che, come ricercatori e formatori, non risolviamo i problemi dei contesti (Losito, 2018) né possiamo imporli, ma se come pedagogisti non siamo in grado di ipotizzare percorsi di soluzione di quei problemi che prevedano la partecipazione attiva di chi educa, con relativa acquisizione di autonomia, allora dobbiamo interrogarci sul perché della pedagogia. Va segnalato che con la spinta normativa della formazione obbligatoria in servizio aumentano le occasioni di formazione, ma aumentano anche richieste non autentiche, estrinsecamente motivate.

Il secondo punto è relativo alla *creazione di un gruppo di Ricerca-Formazione di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della Ricerca-Formazione*. Qui convergono due esigenze, una politica e l'altra scientifica, chiaramente interconnesse. Per usare le parole di Vannini, la ricerca si apre alla negoziazione. Si tratta di una dimensione politica, che comprende uno sguardo radicale, non solo perché è chiamata a promuovere emancipazione, ma perché la inserisce in una dimensione di gruppo, socio-costruttivistica (Balduzzi & Lazzari, 2018) e, dal punto di vista della ricerca valutativa, di quarta generazione (Bondioli & Savio, 2018). Questa dimensione viene garantita da una chiara definizione dei rispettivi ruoli. L'amico critico, pur conoscendo solo frammenti dell'esperienza dell'altro, ne condivide l'utopia che le dà senso (Losito, 2018), offrendo un punto di vista altro, altrettanto soggettivo ma distaccato quanto è possibile, che ricopre un ruolo chiaramente distinto: come ricercatori mediamo, promuoviamo il confronto, lo moderiamo, garantiamo rigore nella raccolta e nella documentazione che supporta la restituzione dei risultati e la riflessione su di essi.

Il secondo aspetto è relativo alla dimensione scientifica. Cosa guadagna la ricerca? Come ricorda Cardarelo (2018), il vantaggio più significativo riguarda il repertorio di operationalizzazioni entro i contesti educativi di modelli teorici, dispositivi, strumenti di ricerca. Un esempio lo fornisce il lavoro sulle rubriche valutative svolto da Capperucci (2018), nel quale indicatori e descrittori prendono forma e assumono significato grazie alla capacità dei docenti di ridefinirli a partire dalla prassi educativa. Nella mia esperienza di formatore, in una ricerca sull'autovalutazione (Corsini, 2010) è capitato che a correlazioni statisticamente non significative fosse attribuita piena significatività dai docenti, dato che certe misure sembravano concordare chiaramente con loro precise scelte didattiche e organizzative. A partire dalle considerazioni dei docenti, il gruppo di ricerca che coordinavo ha lavorato sulla sensibilità degli strumenti, ampliando la gamma delle misure in gioco.

Il terzo punto è costituito dalla *centratura sulle specificità dei contesti – istituzionali e non – in cui si svolge la Ricerca-Formazione, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti*. Si tratta di uno dei nodi più complessi (Asquini & Dodman, 2018): come identificare le forze che operano in una struttura al fine di facilitare processi di cambiamento? Talvolta il bisogno di formazione è indotto dall'esterno: se non abbiamo alcuna possibilità di coinvolgere attivamente, anche su input esterno, un gruppo di docenti a partire da problemi educativi realmente percepiti come tali, sarà pressoché impossibile realizzare esperienze di Ricerca-Formazione. In questa fase è inoltre fondamentale sfruttare una attenta analisi del contesto per evitare di presentare dispositivi o strumenti nei termini di novità assolute. Personalmente, se sono chiamato a costruire unità di apprendimento, chiedo quali attività didattiche pregresse possano essere considerate buone attività di partenza: questo processo offre maggiori possibilità a una trasformazione significativa. Sulla sostenibilità incidono negativamente discontinuità e precariato che, contrassegnando scuola e università, indeboliscono i gruppi, ostacolando la possibilità che certe prassi divengano cultura di scuola.

Il quarto punto prevede un *confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione*. Questa è una delle azioni che definiscono il ruolo del ricercatore. Rendere sistematico il confronto significa contribuire a sviluppare competenze metodologiche che renderanno autonomi i contesti. Ma significa anche saper suggerire gli strumenti adatti, senza usare il primo che capita. Se in una Ricerca-Formazione sul valore aggiunto (Castellana & Corsini, 2018) ci fossimo accontentati delle prove INVALSI per rilevare gli effetti della didattica della lettura messa in campo da un particolare gruppo di docenti, non avremmo documentato alcun effetto, perché tali prove evidenziano minor varianza e ipersemplificano il costrutto di comprensione della lettura, ammassandolo dentro una non ben specificata macrocompetenza di italiano (ammesso e non concesso che una prova standardizzata possa valutare una competenza). Al contrario, il gruppo di ricerca ha proposto prove di comprensione della lettura più complete e valide rispetto a quelle nazionali, scelta che ha consentito di accertare l'efficacia dell'intervento svolto. Costruire, scegliere, validare strumenti e dispositivi sono processi consueti per chi fa ricerca, non necessariamente per chi insegna.

L'ultimo punto è relativo alla *attenzione all'effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti*. Rendicontare non significa solo compilare un Rapporto di

Autovalutazione, ma dare ragione, ovvero mettere assieme i conti coi racconti. Come evidenziato nel punto precedente, senza strumenti e dispositivi adatti si rischia di non far emergere quanto fatto o non fatto di buono, sottraendo fini e mezzi all'esame dell'esperienza. Se non diamo ragione dell'efficacia dell'intervento, quell'intervento non si sedimenta nella cultura di scuola.

3. Considerazioni conclusive

La formazione docenti è agente di cambiamento se restituisce i limiti e le potenzialità scientifiche e politiche del nostro ruolo. Può farlo se ci aiuta ad affrontare due tendenze particolarmente nocive. La prima è relativa alla propensione a conferire alla scuola la capacità di riequilibrare – da sola – le iniquità presenti nella società, ed è tipica di certe letture semplicistiche delle indagini PISA o INVALSI, nelle quali i risultati sono considerati effetto del sistema scolastico al netto di condizionamenti culturali ed economici. Tali indagini sono lette come se fossero ricerche sperimentali, come se studenti e docenti nelle scuole fossero distribuiti in maniera randomizzata. Sono indagini correlazionali, sono utili ma non rimandano ad alcun effetto scuola che sia valido e affidabile. Di contrasto, c'è la tendenza a negare la possibilità della scuola di incidere sulle ineguaglianze, tipica di una certa deresponsabilizzazione consolatoria che serpeggia nella classe docente, anche come reazione alla prima. Ma due torti non fanno una ragione. La scuola non può introiettare un senso di impotenza e, per questo, la formazione docenti deve evitare di prescrivere ricette, vivacchiare per assolvere obblighi rendicontativi o di altro genere e impegnarsi a prospettare soluzioni possibili ai problemi che sorgono nei contesti educativi.

Bibliografia

- Asquini G. (2018) (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Asquini G. & Dodman M. (2018), *La sostenibilità della Ricerca-Formazione*, in Asquini G. (2018) (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano, pp. 157-169.
- Balduzzi L. & Lazzari A. (2018), *Ricerca-Form-Azione: implicazioni pedagogiche e metodologiche del fare ricerca "con" gli insegnanti*, in Asquini G. (2018) (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano, pp. 63-74.

- Bondioli A. & Savio D. (2018), *Promuovere dall'interno: la ricerca come formazione*, in Asquini G. (2018) (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano, pp. 75-83.
- Cardarello R. (2018), *Dimensioni metodologiche della Ricerca-Formazione*, in Asquini G. (2018) (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano, pp. 42-51.
- Castellana G. & Corsini C. (2018), "Valutazione formativa vs accountability: l'impiego del Valore Aggiunto nella Ricerca-Formazione", in *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), pp. 56-78
- Corsini C. (2011), "Valutazione come classifica e autovalutazione come ricerca", in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5, pp. 41-47.
- Harris L.R. & Brown G. (2009), "The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students", in *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), pp. 365-381.
- Losito B. (2018), *Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione*, in Asquini G. (2018) (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano, pp. 52-60.
- Nigris E. (2018), *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali ruoli e quali compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione?*, in Asquini G. (2018) (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano, pp. 27-41.
- O'Shea A. (2019), "Teachers' Conceptions of Assessment for Learning: What are the Implications for Children?", in *Polish Journal of Educational Studies*, II, LXXII, pp. 64-78.
- Vannini I. (2018), *Fare ricercar educative per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI*, in Asquini G. (2018) (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano, pp. 13-24.

6. Formazione iniziale degli insegnanti: l'araba fenice

*Anna D'Auria, Giancarlo Cavinato**

Il ruolo degli insegnanti è determinante per la qualità dei processi educativi e dell'istruzione e, attraverso di essi, per la crescita culturale e lo sviluppo del Paese. Soprattutto in questa fase storica, in cui la vita democratica ha bisogno di cittadini capaci di comprendere in modo critico la complessità dei problemi: le differenze tra i nord e i sud del Mondo, i processi migratori e il multiculturalismo, le problematiche ambientali, quelle comunicative e tecnologiche, per citarne solo alcuni. Da ultimo, i problemi legati alla salute pubblica e alle emergenze sanitarie.

Intorno a quali assi promuovere la costruzione della loro biografia professionale? Certo, fondamentali sono i costrutti culturali e la consapevolezza di dover assolvere al ruolo di costruttori di cultura nel Paese. Così come le competenze didattico-pedagogiche necessarie a promuovere apprendimento. Ma la qualità della professione interpella in maniera forte anche le capacità di dare risposte a domande etiche, di assumere responsabilità istituzionali, collettive, civili. Il tessuto professionale dell'insegnante è costituito da un intreccio complesso di saperi, competenze, valori, visioni del mondo, attitudini personali. E non poteva essere diversamente visto che la posta in gioco è molto alta: tutelare il diritto di ognuna/o al pieno sviluppo della personalità e fare della scuola un presidio di democrazia.

Eppure, le politiche per la formazione degli insegnanti della scuola italiana sono da decenni un accumulo di questioni e problemi senza risposta.

L'epidemia Covid-19 ha messo la scuola e gli insegnanti di fronte a scenari inaspettati e difficili, imposto chiusure, distanze, chiamato tutti a trovare, e in breve tempo, nuove modalità del "fare scuola" nell'emergenza.

Sono state richieste a ogni insegnante non solo competenze tecnologiche, ma la mobilitazione delle capacità di imparare ad imparare, di affrontare il nuovo con riflessività, spirito di ricerca per poter, pur facendo i conti con i grandi

* MCE – Movimento di cooperazione educativa.

limiti imposti dal mezzo tecnologico e da una modalità di “scuola non scuola”, riuscire a garantire una continuità pedagogica con bambine/i, ragazze/i. Le difficoltà riscontrate e le proposte estremamente diversificate degli insegnanti, dalla costruzione di percorsi originali e non trasmissivi a basso impatto digitale, al solo invio di schede, hanno evidenziato ancor di più a scuole chiuse quanto la formazione dell’insegnante rappresenti un elemento di disuguaglianza nella garanzia del diritto allo studio, che si aggiunge a quelli strutturali della scuola e delle politiche scolastiche (assenza di tempo pieno, numero di alunni per classe, attribuzione delle risorse, grado d’inclusione delle pratiche scolastiche, netta separazione fra i diversi cicli ecc.).

Nel nostro sistema scolastico permangono evidenti e gravi le carenze nella formazione degli studenti, come provano i test internazionali e le prove INVALSI e la drammatica situazione degli abbandoni, della dispersione, della povertà culturale ed educativa.

Settant’anni di battaglie per una scuola per tutte e tutti, inclusiva, formativa, laboratorio sociale, non selettiva, sembrano non aver lasciato traccia. E la scuola italiana ha mille velocità. La più bassa è quella che le danno gli insegnanti che restano ancorati a un’idea di “programma” (non più cogente nella scuola), a un approccio trasmissivo; che hanno difficoltà di progettazione e di valutazione formativa, non individualizzano i percorsi utilizzando unicamente modalità unidirezionali e richieste di prestazioni individuali.

Per chi attraversa queste corsie della scuola non c’è la rimozione degli ostacoli, costituzionalmente dovuta, non si promuove l’emancipazione dei soggetti e di anno in anno le disuguaglianze d’ingresso vengono riconfermate.

1. Lo sfondo incerto delle politiche per la formazione degli insegnanti

Per quanto ancora nell’ambito della strategia Europa 2020 le “new skills” degli insegnanti sono poste come elemento centrale per il raggiungimento degli obiettivi comuni sull’educazione per i Paesi dell’Unione, la formazione degli insegnanti sembra essere per le politiche italiane un dispositivo sospetto.

Contribuire a costruire personalità resilienti, autonome, in grado di discernere i fatti dai giudizi, impermeabili alle manipolazioni di partiti e grandi organizzazioni del mondo della finanza, dell’economia, del mercato, dei condizionamenti, non sembra che costituisca un valore e un guadagno educativo per la tenuta del Paese. E di governo in governo altre sono state le priorità.

La formazione iniziale – che dovrebbe essere una priorità politica, culturale, pedagogica e psicologica – è, infatti, ripetutamente dimenticata, a volte diretta-

mente contrastata da parte dei governi che si succedono nel Paese. Per quella in servizio si oscilla tra il renderla obbligatoria o, con un ossimoro oramai virale, un “obbligo opzionale”.

Negli ultimi dieci anni il sistema di formazione è stato modificato costantemente e sono stati introdotti vari modelli di abilitazione all’insegnamento. L’ultimo, la formazione iniziale e il tirocinio (FIT), non ha fatto nemmeno in tempo a nascere che, con la Legge di Bilancio 2019, è stato sostituito dalla previsione dei soli 24 crediti formativi per l’accesso al concorso.

Nei legislatori è prevalsa l’idea che bastino il sapere disciplinare e poche conoscenze nei settori antropo-psico-pedagogici e nelle metodologie didattiche (per molti acquisite nel mercato dei 24 crediti formativi) per insegnare.

Chi sa, sa insegnare.

[...] Maestri e professori godono di diverse retribuzioni, sono tenuti ad avere titoli di studio differenti ed hanno caratteristiche professionali diseguali. [...] La negazione del valore della metodologia, assunta nel 1923 dalla riforma gentiliana per l’intero impianto degli studi, non riduce la differenza. [...] Mentre i professori si rinsaldano nella loro tradizionale indisponibilità alla didattica, i maestri adottano diversi modelli che finiscono poi per temperare nella scuola elementare l’impronta della pedagogica gentiliana. Dunque, sembra essere proprio la tradizionale diffidenza dei professori della scuola superiore nei confronti di ogni metodologia d’insegnamento a consolidare l’idea che la didattica sia un “marchingegno pedagogico” e a sedimentare quella sorta di forma mentis intrisa di nostalgia del passato. [...] questo modo di pensare ha pesato in modo significativo anche nelle politiche di formazione e di tirocinio dei nostri insegnanti, tanto da collocare l’Italia in una posizione assolutamente atipica rispetto all’Europa (Bertonelli, 2000, p. 6).

2. Ma a quale insegnante pensiamo?

Alla base di un qualsiasi sistema organico di formazione c’è una precisa idea di scuola e di società. È a partire da queste che si costruisce la rappresentazione sociale dell’insegnante, si definisce il suo compito e l’approccio educativo che gli viene richiesto.

Per la Pedagogia popolare:

L’approccio educativo è quello del potenziale sia dei contesti che dei soggetti per favorire in modo solidaristico e rispettoso delle differenze lo sviluppo degli apprendimenti e delle potenzialità di ciascuno (Goussot, 2016, p. 10).

Pensiamo a un insegnante animato da una genuina passione per l’insegnamento, che condivide con i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze la gioia

dell'incontro con la scoperta e con il processo di ricerca, vivendo l'esperienza educativa mantenendo un contatto fra le emozioni e le conoscenze. Una persona curiosa, che approfondisce e si interroga criticamente sia sul piano culturale, sulle conoscenze dei quadri disciplinari, che su quello professionale, sulle scienze dell'educazione. Che si interroga sulle questioni metodologiche, sul come progettare il curriculum nel rispetto degli stili e dei ritmi personali, che sia predisposto e capace a intrattenere un dialogo pedagogico con i soggetti. Un tale insegnante concepisce la scuola come un luogo di ricerca e non di passiva trasmissione di idee e saperi precostituiti. Assume un'abitudine problematizzante e riflessiva, è capace di esercitare e far esercitare la curiosità, stimolare la domanda e la riflessione critica e quindi pensa il rapporto con i soggetti come un rapporto euristico e di potenziale scoperta così da promuovere cambiamento cognitivo e successo formativo di tutti/e.

Non concepisce la scuola come un luogo dove la società cresce le nuove generazioni nel passivo rispetto della morale dominante, ma dove la realtà viene problematizzata e sottoposta ad un'analisi critica, a uno sguardo capace di osservarne contraddizioni e insufficienze perché si possano promuovere comportamenti più critici, più aperti e predisposti al cambiamento.

Ha fiducia e rispetta gli/le alunni/e, prova piacere nel rapporto che con loro instaura, consapevole che da loro si impara e che non sono dei contenitori da riempire delle proprie convinzioni. Riconosce la loro autonomia, i loro tempi e le loro identità costruendo una didattica come laboratorio di cittadinanza attiva e consapevole.

È una persona impegnata, convinta che il cambiamento sia possibile e che, al di là del suo ruolo professionale, esercita la sua cittadinanza in modo attivo e propositivo, occupandosi di scuola, ma anche dimostrando sensibilità verso altre questioni più generali, dall'ambiente all'accoglienza, dalla solidarietà al volontariato sociale alla difesa della conoscenza ai problemi mondiali.

È in grado di valutare se il proprio lavoro stia favorendo, ostacolando o creando squilibri nel percorso di crescita e apprendimento dell'intera classe e di operare degli accorgimenti, metodologici e contenutistici perché la scuola sia rispettosa dei tempi di ognuno/a e non lasci nessuno/a indietro, così da opporre autostima e fiducia a demotivazione e frustrazione, stimolando il bisogno di valere insito in ognuno/a.

Sa assumere una postura etica, conosce e rispetta un codice deontologico nella relazione con colleghi, allievi, istituzioni, società, i cui principi sono ispirati ai valori costituzionali e alla cura del bene comune. Non lavora in solitudine, ma collabora alle diverse attività previste dalla collegialità docente di cui ha chiare funzioni e compiti.

Sa mantenere un rapporto vivo e dinamico con il mondo della cultura in

generale, in ambito umanistico, scientifico, tecnologico, sa aggiornare le sue conoscenze, ma ha anche maturato degli approfondimenti che lo hanno portato a padroneggiare in modo particolare alcuni temi di cui dimostra profonda expertise. Non è un tuttologo, ma nemmeno un disciplinarista acceso unologo.

Sa riconoscere e impiegare al meglio le possibilità offerte dalle trasversalità fra le discipline per contribuire a costruire connessioni fra dati ed elementi in una visione sistemica, non isolazionista e settoriale, consapevole che oggi i problemi della modernità si possono comprendere ed affrontare con quadri olistici e interazionisti.

Soprattutto l'insegnante che pensiamo si percepisce come un attore in formazione; vive la dimensione professionale non come già consegnata e chiusa, ma come un "mestiere" da inventare e costruire con la consapevolezza che in ogni sua azione esprime verso quali idee di società, scuola, soggetto, relazione orienta il suo agire educativo e le sue scelte metodologico-didattiche. Perché a scuola niente è neutro. Non lo sono la disposizione dei banchi, l'uso della cattedra, la tipologia di lezione, i tempi, i materiali, il valore dato alla relazione, ai bisogni e alle proposte delle studentesse e degli studenti, così come il riconoscimento e la valorizzazione delle culture e dei linguaggi di cui sono portatori. È nell'avere questa consapevolezza che l'insegnante fa un uso politico della professionalità¹.

Contro la fatalità dei doni, quella di chi è già favorito, quella dei violenti, la pedagogia è un'indignazione tranquilla. [...] inventa tutti i giorni un'alternativa possibile [...] ci ricorda instancabilmente che noi possiamo educare solo se facciamo riferimento a principi tanto semplici nella loro formulazione quanto complessi nella realizzazione:

- tutti i soggetti possono imparare e crescere;
- non si può costringere un soggetto a imparare e a crescere;
- si inventano continuamente situazioni di apprendimento che aiutano tutti i soggetti a imparare e a crescere. (Meirieu, 2017, p. 168).

3. Percorso formativo: unitario, dinamico, aperto

Nel documento messo a punto dalla segreteria del MCE in occasione della giornata organizzata in collaborazione con la SIRD alla Sapienza a Roma il 9 febbraio 2019 "Qualità dell'istruzione, qualità della formazione" si è cercato di analizzare cosa non funziona e cosa dovrebbe esser messo in campo nella formazione degli insegnanti per garantire l'emancipazione di tutti/e i soggetti e l'equità dei risultati della scuola.

1. MCE (Movimento di Cooperazione Educativa), *I 4 passi per una Pedagogia dell'emancipazione*, in www.mce-fimem.it.

La proposta è che la formazione dovrebbe essere concepita:

- come un processo unitario in cui le diverse fasi di formazione: iniziale, in ingresso, in servizio possano integrarsi;
- coerente, non frammentario perché sviluppato intorno ad assi sui quali si ritiene necessario insistere dal punto di vista delle competenze disciplinari, psico-socio-pedagogiche, metodologiche e didattiche, oltre che dello sviluppo di particolari propensioni personali;
- aperto e dinamico perché costruito sull'interazione tra soggetti e competenze diversi che intervengono nella formazione: Università, scuole, associazioni professionali e attraverso la quale l'insegnante può realizzare la sua personale formazione lungo tutta quanta la sua vita professionale;
- capace di dar luogo a un ciclo continuo di apprendimento "trasformativo" per sostenere nel tempo lo sviluppo di professionisti in grado di promuovere nella scuola un approccio attivo, socio-costruttivo, che stimoli processi di ricerca, modalità cooperative di insegnamento-apprendimento, come richiesto negli stessi documenti ministeriali (MIUR 2018. *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari –Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*).

4. Come cominciare?

Tra l'amore per gli alunni e quello per i saperi, noi insegnanti non dobbiamo scegliere (Meirieu, 2005, p. 21).

La professione dell'insegnante deve necessariamente comprendere la conoscenza e la padronanza dei contenuti, dei nuclei fondamentali, e dei linguaggi della disciplina, così come la capacità di ricercarne e integrarne le continue evoluzioni.

Ma i saperi disciplinari da soli non bastano per insegnare, se non inseriti nel quadro più ampio dei saperi professionali.

I saperi disciplinari non esauriscono la pedagogia anche se ne rappresentano la condizione per il suo sviluppo. Il loro rapporto con la pedagogia è ben chiarito da Ph. Meirieu:

Esiste un'antiorità della cultura e dei saperi rispetto alle persone che vengono al mondo, ma ogni soggetto deve far propria questa cultura e questi saperi attraverso un percorso individuale che richiede un impegno personale. Ontologicamente il sapere precede l'imparare; pedagogicamente il soggetto precede il sapere. In questa contraddizione sta tutta la difficoltà dell'azione formativa (Meirieu, 2013, p. 22).

Per realizzare la mediazione tra i saperi formali della disciplina e il soggetto che apprende, occorrono competenze pedagogiche, didattiche, metodologiche, relazionali, comunicative. Affinché lo studente possa costruire un oggetto culturale è compito dei docenti la preparazione di un ambiente di apprendimento, la scelta di dispositivi, di tecniche, di tempi adeguati, un'azione intenzionale e una capacità di progettazione e riprogettazione costante per la comprensione e l'acquisizione di contenuti e concetti.

Invece, dietro la cancellazione dei percorsi di specializzazione post universitaria, così come nella previsione riduzionista dei 24 crediti formativi per accedere ai concorsi, resiste l'idea che “chi sa, sa insegnare”.

A ciò si aggiunge il fatto che non prevedere un percorso di specializzazione post-laurea per i futuri insegnanti della scuola secondaria significa continuare a mantenere, nonostante l'elevamento dell'obbligo e la conseguente necessità di percorsi curricolari verticali unitari e coerenti, una profonda differenza fra la qualità della formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria e quelli di scuola dell'infanzia e primaria, per i quali è consolidato un percorso di laurea inclusivo di un consistente tirocinio di 600 ore. Differenza che sottende la divisione gentiliana tra una scuola per tutti, quella primaria, e una scuola per pochi rivolta alla formazione delle classi dirigenti, e per questo ancora incurante di assicurare che tutti siano messi in condizioni di raggiungere il successo formativo.

L'Italia continua a restare in coda tra i Paesi industrializzati per mobilità sociale:

Da una generazione all'altra, i figli ereditano non solo gli (eventuali) beni di famiglia, ma anche l'istruzione, il tipo di occupazione e di reddito. Nel corso della vita gli spostamenti sulla scala sociale restano scarsi, soprattutto per chi sta ai gradini più bassi (Scuola24 – il Sole 24 ore, *Italia fanalino di coda per mobilità sociale*, 18 giugno 2018).

Per “rimuovere gli ostacoli” c'è bisogno di promuovere quella dimensione riflessiva e di ricerca indispensabile allo sviluppo della professionalità reintroducendo per gli insegnanti della secondaria un percorso di specializzazione post-laurea. Va reintrodotta e valorizzata la pratica del tirocinio e del laboratorio, costruendo un modello integrato tra saperi teorici e saperi pratici, tra ricerca universitaria e ricerca didattica a scuola.

Il circolo virtuoso didattica-ricerca-didattica è ciò che promuove negli insegnanti un atteggiamento consapevole e riflessivo, teso a interpretare e orientare le situazioni che contribuisce a determinare (Meirieu, 2017, p. 47).

Il tirocinio e il laboratorio sono ritenuti da tutti gli esperti del settore momenti estremamente qualificanti l'esperienza formativa iniziale degli insegnanti. Sono pratiche indispensabili per favorire, oltre allo sviluppo di riflessività, l'abitudine al lavoro di gruppo, alla cooperazione e alla revisione collegiale delle proprie convinzioni e pratiche.

Non è trascurabile poi la necessità che le università italiane dovrebbero armonizzare i loro stessi approcci metodologico-didattici in modo coerente con la ricerca educativa e le competenze professionali che si intendono sviluppare nei futuri insegnanti. Non risulta infatti generativo di utili apprendimenti professionali formare alle pedagogie attive attraverso la lezione frontale o alle didattiche socio-costruttive attraverso un lavoro prevalentemente individuale. Sarebbe auspicabile che nelle aule universitarie il futuro insegnante possa incontrare, vivere e sperimentare come studente i saperi e le pratiche della professione: centralità del soggetto, didattica euristica, lavoro cooperativo e veder "emergere la necessità della formalizzazione all'interno dello stesso (suo) lavoro di scoperta" (Meirieu, 2017, p. 29).

Dal racconto di una studentessa in formazione:

Alcuni professori erano entusiasmanti. Li ascoltavo a bocca aperta parlarmi di come funzionava la scuola in epoche passate. Altri invece pretendevano di discorrere su didattiche innovative impartendo lezioni frontali e unilaterali. Di certo non rappresentavano il modello da seguire per insegnare. "Un grammo di buon esempio vale più di un quintale di parole" scrive il predicatore francese San Francesco di Sales. Nuovamente vidi come solo pochi professori fossero abili istigatori di curiosità. [...] Sentivo che non stavo acquisendo le giuste basi. Cosa dovrò fare effettivamente poi in classe? Come insegnerò questo? Ero piena di dubbi e questioni che ancora non si dipanavano (Abbatelli, 2017).

5. Formazione in servizio come raccordo tra esperienza e sua ricostruzione riflessiva

La formazione in servizio deve poter assumere come centrale e punto di partenza dei percorsi l'esperienza sul campo, quella fatta in classe, a scuola, perché questi sono i luoghi dove la professionalità si esprime, si interroga, riflette ed è chiamata a dare risposte al lavoro quotidiano.

Il poter lavorare sulle esperienze dirette, confrontarsi con gli altri nella dinamica di gruppo, permette di rendersi consapevoli delle proprie credenze, convinzioni, rappresentazioni cognitive implicite della professione. Queste condizionano fortemente lo sguardo, gli elementi di osservazione, le valutazio-

ni e le scelte professionali determinando la natura e la qualità delle proposte formative.

Per produrre apprendimento, inteso come cambiamento/trasformazione individuale e di gruppo, la pratica del laboratorio adulto come modalità di formazione in servizio è sicuramente da privilegiare. Questa modalità di formazione permette di partire dal sapere dell'esperienza, invita alla problematizzazione, al confronto tra pratiche, permette di allargare le prospettive e i modelli di riferimento.

Per questo i caposaldi irrinunciabili secondo il Movimento di cooperazione educativa per una formazione di professionisti riflessivi sono:

- il coinvolgimento e la pratica di gruppo e il contare su dispositivi orizzontali di scambio, condivisione, partecipazione per costituire comunità di pratiche come ambienti integrati di apprendimento e non la fruizione personale di lezioni e interventi unidirezionali di formatori;
- esperienze formative che consentano la messa in causa e il potenziamento di atteggiamenti quali imparare ad auto-percepirsi, auto-interrogarsi, auto-valutarsi;
- la cura del sapere pedagogico per potersi emancipare; sapere che si sviluppa attorno alle finalità, ai valori; alle conoscenze sullo sviluppo e sulle fasi dell'apprendimento; alle pratiche (metodi, strumenti, istituzioni della vita della classe e della scuola).

La formazione professionale dei docenti capaci di organizzare il lavoro scolastico liberando le capacità espressive, logiche e creative non è soltanto una questione pedagogica e burocratica, essa è prima di tutto un urgente problema politico nel quadro di un risanamento morale dell'intera società (Da una lettera di Mario Lodi, per il 60° del MCE, dicembre 2011).

Bibliografia

- Aa.Vv. (1994), *Cooperazione Educativa*, 3, n. monografico: *La formazione degli educatori*, La Nuova Italia, Firenze.
- Aa.Vv. (2000), *Insegnare e apprendere*, Giunti Firenze.
- Aa.Vv. (2003), *Cooperazione Educativa*, 5, n. monografico: *Quale formazione?*, Junior, Bergamo.
- Abbatelli (2017), "Prepararsi al mestiere", in *Cooperazione Educativa*, 2, p. 66
- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio*, FrancoAngeli, Milano.
- Canevaro A. (1983) (a cura di), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze.

- Cocever E. (1993), in Mauco G. (1993) (a cura di), *Psychanalyse et éducation*, Flammarion, Parigi.
- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma.
- Goussot A. (2016) (a cura di), *Per una Pedagogia della vita*, Edizioni del rosone, Foggia.
- McTighe J. & Wiggins G. (2004), *Fare progettazione. La “pratica” di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma.
- Meirieu Ph. (2005), *Lettre à un jeune professeur*, ESF Editeur, Parigi.
- Meirieu Ph. (2017), *Pedagogia*, Aracne, Roma.
- Nicolli S. (2018) (a cura di), *Narrare la scuola. Insegnanti riflessivi e documentazione didattica*, Asterios, Trieste.
- Paupini C. & Abbatelli E. (2017), “Prepararsi al mestiere”, in *Cooperazione Educativa*, 2, pp. 66.
- Perrenoud Ph. & M. Grandinetti (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma.
- Schön D.A. (2007), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.

7. La formazione interculturale degli insegnanti

Massimiliano Fiorucci

Il contributo che segue intende affrontare la complessa questione della formazione degli insegnanti da una particolare angolatura che oggi sembra sempre più irrinunciabile come conseguenza della configurazione multiculturale delle nostre società. E, tuttavia, non è possibile intraprendere una seria riflessione sulla formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori senza fare riferimento ad una concezione dell'educazione interculturale. Come è noto sono molte le definizioni, le concezioni e le interpretazioni dell'“educazione interculturale” che si sono sviluppate nel corso degli ultimi anni in Italia, in Europa e nel mondo (Catarci & Fiorucci, 2015; Grant & Portera, 2011; Tarozzi & Torres, 2016).

L'educazione interculturale si presenta oggi come una proposta pedagogica articolata e complessa che è andata arricchendosi sia attraverso la riflessione di esperti di organizzazioni internazionali, di accademici, di insegnanti, di educatori, di operatori sociali sia attraverso l'accumularsi di pratiche e di concrete esperienze didattiche nei diversi ordini e gradi di scuola e la loro valutazione. Anche se l'origine dell'educazione interculturale va rintracciata nello sviluppo dei fenomeni migratori essa, però, ha lentamente abbandonato il terreno dell'educazione speciale rivolta ad un gruppo sociale specifico (i migranti) diventando un approccio pedagogico innovatore per la rifondazione del curricolo in generale.

Senza alcuna pretesa di completezza ed esaustività è possibile tentare di selezionare alcuni elementi trasversali che sono comuni alle differenti concezioni. Per orientarsi in questo fiorire di approcci e di iniziative, può essere utile chiedersi quale importanza è concessa alle tre preoccupazioni/valori fondamentali:

- l'apertura alla diversità;
- l'uguaglianza delle opportunità e l'equità;
- la coesione sociale (Ouellet, 2007, p. 130).

Ampliando la riflessione all'educazione alla cittadinanza sempre Ouellet individua altri due valori/preoccupazioni:

- la partecipazione critica alla vita e alla deliberazione democratica;
- la preservazione della vita sul pianeta e lo sviluppo durevole (ivi, p. 157).

Con specifico riferimento al contesto italiano si può assumere come riferimento quell'importante documento redatto nel 2007 dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale che è *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*. Si tratta di un documento che propone un progetto molto avanzato, per volti versi ancora attuale e in gran parte da realizzare.

La presenza sempre crescente di alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole pone l'insegnante di fronte a nuovi problemi e in una nuova condizione. Tutto ciò comporta la necessità di acquisire competenze specifiche, di tipo interculturale, che permettano di fronteggiare nel modo migliore le inevitabili problematiche che via via si presentano in una relazione di questo tipo.

Come ha affermato Remo Roncati:

Si impone, in presenza di alunni stranieri, la necessità di trovare nuovi strumenti didattici di intervento o di ridefinizione di quelli già esistenti in relazione al particolare tipo di utenza che i docenti hanno di fronte. Occorre, in modo particolare, procedere ad una programmazione didattico-educativa ben strutturata al suo interno, che partendo dalle effettive condizioni degli allievi e dai loro bisogni, delinea obiettivi educativi validi e ben definiti, una metodologia ed una strutturazione didattica idonea e la possibilità di valutazioni oggettive, che consentano di ottenere buoni risultati (Roncati, 1991, p. 20).

La situazione in linea di principio non sembra comportare particolari problemi, ma sul piano pratico la questione è decisamente più complessa. Gli insegnanti, infatti, lamentano di non possedere le competenze e gli strumenti idonei a fronteggiare i "problemi" che vengono a determinarsi con l'ingresso dei bambini stranieri nelle classi.

Francesco Susi, già nel 1995, ha dato voce alle difficoltà incontrate dagli insegnanti:

Gli insegnanti sentono il peso di una situazione che li costringe a rispondere *da soli* ai problemi posti dalla presenza di allievi stranieri. Sono consapevoli del fatto che il loro impegno e la loro disponibilità personale sono fattori importanti, ma non sufficienti (Susi, 1995, p. 114).

Essi, in sostanza, chiedono strumenti per una formazione adeguata.

Ha affermato Claudio Desinan:

Per prima cosa, gli insegnanti debbono far propria l'idea che l'educazione interculturale non è una eccezione, o una appendice che essi debbono aggiungere alla loro azione educativa e didattica nel caso in cui siano iscritti nella loro classe degli scolari immigrati, ma deve essere assunta come una nuova modalità di educazione (Desinan, 2003, p. 78).

Su questo principio debbono poi innestarsi, soprattutto per quanto riguarda la formazione primaria, tutta una serie di competenze che consentano agli insegnanti di:

- essere avviati alla conoscenza della “cultura” del bambino immigrato;
- imparare a stendere un profilo biografico e cognitivo del bambino immigrato per una progettazione educativa individualizzata;
- acquisire le nuove competenze di glottodidattica necessarie per mettere in grado gli allievi di affrontare meglio i problemi del bilinguismo (*ibidem*).

È importante, inoltre, che gli insegnanti riflettano sugli atteggiamenti e sulle rappresentazioni che essi stessi assumono nei confronti dei bambini stranieri e che intraprendano su se stessi una profonda opera di revisione culturale.

Il CNPI (Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione), a proposito della formazione iniziale degli insegnanti in ambito interculturale, ha affermato già molto tempo fa che

Si tratta di assicurare [...] sia le necessarie conoscenze culturali di tipo filosofico, storico-sociale, antropologico, linguistico e pedagogico anche in prospettiva comparativa, sia le competenze metodologiche che riguardano la gestione della classe, la conciliazione degli obiettivi cognitivi e affettivi con quelli comportamentali, l'animazione dei gruppi, l'individualizzazione dell'insegnamento, la didattica disciplinare e interdisciplinare per problemi, per obiettivi e per concetti, sia infine le competenze istituzionali che consentono di interagire produttivamente coi colleghi, con le famiglie e con le istituzioni pubbliche e private, anche di altre nazioni (CNPI, 1992).

Si tratta, per l'insegnante, di raggiungere una preparazione scientifica, in quella direzione, che permetta una costante organizzazione e pianificazione del lavoro da svolgere in base alle potenzialità degli alunni immigrati ed autoctoni.

Naturalmente, oltreché alla *formazione iniziale* assicurata dalle Università almeno per la formazione primaria (Bosello, 2010, pp. 65-101), si deve pensare anche alla *formazione in servizio* per insegnanti, per i quali si deve mirare a rinforzare un tipo di professionalità che li renda adatti a promuovere l'edu-

cazione interculturale. Gli insegnanti non sono, tuttavia, soddisfatti da quelle rare iniziative di formazione sull'interculturalità organizzate dagli enti preposti all'aggiornamento.

Dichiarano, soprattutto, di avere bisogno di formazione. A questo riguardo esprimono insoddisfazione per l'inesistenza di un dispositivo di formazione in servizio che li aiuti a far fronte ai problemi che incontrano nel loro lavoro, ma affermano anche di non considerare utile la poca formazione che, in qualche caso, hanno ricevuto. "Sono stata a diversi corsi di aggiornamento degli insegnanti, ma si parte sempre da un punto sbagliato e cioè dalla lezione". "Nessuna delle mie esperienze di formazione è veramente servita. [...]". La formazione, d'altra parte, dovrebbe essere non solo diversa, ma anche inquadrata in un progetto complessivo di sostegno agli insegnanti (Susi, 1995, p. 115).

François Ouellet già nel 1991 aveva proposto e predisposto tre diversi percorsi formativi per gli insegnanti in servizio da realizzarsi in appositi *stage*; si trattava di itinerari di tipo *autointerpretativo*, di tipo *eterointerpretativo* e di *relativizzazione critica* che miravano, a partire dall'analisi di situazioni e problemi concreti e ben conosciuti, a mettere in discussione i propri pre-giudizi identificando e contestualizzando i fenomeni collocandoli storicamente, socialmente ed economicamente per giungere ad una vera e propria "comprensione interculturale" (Ouellet, 1991; Desinan, 2003). Si tratta, detto in altri termini, di mettere gli insegnanti in condizione di operare un vero e proprio "decentramento cognitivo" attenuando il grado di etnocentrismo che è alla base della loro formazione: l'obiettivo da conseguire consiste, per usare le parole dello scrittore kenyota Ngugi wa Thiong'o (2000), nello "spostare il centro del mondo".

Il progetto interculturale in cui gli insegnanti sono chiamati ad impegnarsi deve essere un progetto educativo condiviso dalla comunità scolastica tutta e non deve rincorrere l'emergenza. Esso non riguarda soltanto gli immigrati, ma al contrario si rivolge a tutti, chiedendo uno sforzo di analisi e comprensione ma anche e soprattutto di comunicazione e di trasformazione.

Il sapere richiesto a tutti gli insegnanti è un sapere teorico che si alimenta di tutte quelle discipline che studiano le condizioni socio-culturali dei soggetti umani con cui si ha a che fare e che aiutano ad esplorare la "differenza" in modo articolato (Dasen, 1996, pp. 23-37). Accanto all'apporto di tipo teorico è necessario fornire agli insegnanti, sia nella formazione iniziale sia in quella continua, competenze relazionali e didattiche

[...] che non possono maturarsi se non in concreti momenti di *ricerca-azione* e in esperienze formative guidate e partecipate [...]. Quello degli insegnanti è un saper fare didattico che si alimenta di riflessioni teoriche ma si matura articolandosi e svolgendosi

a diretto contatto con i problemi. Questo significa che occorre sviluppare nuovi filoni della ricerca pedagogica interculturale, di cui gli insegnanti dovranno essere attori corresponsabili più che utenti e fruitori, e che si dovrà rinnovare lo stesso modo di fare didattica e ricerca universitaria, se è vero che la formazione di tutti gli insegnanti dovrà passare attraverso questo filtro istituzionale che dovrà garantirne la validità e l'efficacia (Sirna, 1996, p. 16).

L'educazione interculturale è un grande progetto che rischia però di essere travolto da un'eccessiva dose di retorica. È giusto, pertanto, chiedersi: come dovrebbero evolvere le conoscenze e le competenze del personale della scuola affinché esso sia in grado di mettere in atto i comportamenti professionali previsti dall'educazione interculturale?

Risposte concrete a questo interrogativo possono essere trovate solo per mezzo di ricerche empiriche sui bisogni formativi dei docenti anche a partire dalle situazioni problematiche che si trovano a vivere quotidianamente. Ciò che specificamente viene richiesto dagli insegnanti è una più incisiva formazione professionale in servizio (che non dovrebbe più essere episodica e consistere in corsi di lezioni, ma continua e organizzata nelle forme di gruppi di insegnanti che riflettono sui problemi e programmano il lavoro didattico col sostegno degli esperti). La flessibilizzazione dei curricula e l'attenzione educativa per gli aspetti relazionali sono fattori fondamentali di successo per le strategie di inserimento scolastico e sociale degli studenti immigrati.

In effetti, si tratta in sostanza di:

- ripensare le proprie modalità di insegnamento attraverso una revisione continua e critica dei contenuti e dei metodi;
- adottare atteggiamenti favorevoli all'instaurarsi di un "clima scolastico" di apertura e dialogo in classe ed allo sviluppo di una percezione della diversità come arricchimento reciproco;
- accedere alle nuove conoscenze necessarie per essere in grado di gestire tale complessità;
- adottare atteggiamenti critico-riflessivi in relazione alle pratiche didattiche sperimentate;
- adottare un atteggiamento di ricerca in collaborazione con gruppi di insegnanti e con l'ausilio di esperti esterni, mirando alla realizzazione di un progetto di ricerca-azione, che costituisca un metodo attivo di formazione in servizio e di aggiornamento permanente (Cesari-Lusso, 1996, p. 172).

Il grado di fattibilità di quanto è stato detto dipende, in realtà, dall'attenzione posta su almeno quattro momenti principali:

1. la costruzione di un solido quadro di riferimenti teorici che consenta di fare luce sul vasto campo di saperi su cui poggiano i progetti di formazione interculturale;
2. l'individuazione delle conoscenze e delle competenze fondamentali da promuovere o rafforzare;
3. la costruzione di un impianto metodologico forte e condiviso;
4. la definizione di adeguati percorsi formativi di aggiornamento in termini di metodi e contenuti (Ouellet, 2007, pp. 169-181).

È importante, a questo punto, introdurre una precisazione di non poco conto. Secondo uno schema considerato ormai classico ma anche datato, la costruzione della professionalità dell'insegnante si articola attorno a tre dimensioni: sapere, saper essere, saper fare. Tuttavia, nei percorsi di formazione queste tre dimensioni non vengono sollecitate nello stesso modo. Ciò che va sottolineato è che nel campo della formazione interculturale risulta utile privilegiare ed enfatizzare – come ha sottolineato Vittoria Cesari-Lusso (1996, pp. 169-181) – la dimensione del *saper fare professionale*, in quanto può meglio favorire un grado sufficiente di adesione al progetto formativo e riversarsi positivamente sulle altre due dimensioni. Al contrario un approccio di formazione degli insegnanti fondato esclusivamente sul sapere e sulla trasmissione dei contenuti provoca una serie di resistenze che rendono gli insegnanti stessi poco disponibili a lavorare per trasferire sul concreto piano della didattica gli apporti teorici eventualmente appresi.

Per quanto concerne, invece, iniziative di formazione incentrate principalmente sul sapere essere si rischia, in questi casi, di “evadere le preoccupazioni professionali per diventare momenti di tipo terapeutico centrati sull'introspezione personale” (ivi, p. 178).

In breve, a questo punto, è possibile tentare di elencare le funzioni che l'insegnante, interculturalmente preparato, dovrebbe svolgere e cioè:

- stimolare la curiosità;
- insegnare a documentarsi;
- rendere critici nei confronti dei mass-media;
- far conoscere gli stereotipi e superare i pregiudizi;
- porre attenzione al “clima scolastico” e alla gestione dei rapporti interpersonali;
- far sperimentare modalità di gestione non violenta dei conflitti;
- sostenere gli allievi nella scoperta della propria e dell'altrui identità;
- utilizzare positivamente e valorizzare le differenze;
- suscitare la consapevolezza dell'arricchimento reciproco degli scambi culturali (Durino Allegra, 1993, pp. 121-135).

In questa stessa direzione appaiono sempre molto stimolanti le riflessioni e le considerazioni di Paulo Freire pubblicate nel volume *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* (2004), dedicato alla formazione degli insegnanti e degli educatori. In questo testo, pubblicato per la prima volta nel 1966, si ribadisce che

[...] uno dei saperi indispensabili è che chi viene formato, fin dall'inizio della sua esperienza, si consideri egli stesso un soggetto che produce sapere, e si convinca una volta per tutte che insegnare non è trasferire conoscenza, ma creare le possibilità per produrla o costruirla.

Formare, in altri termini, è molto più che addestrare una persona, grande o piccola, giovane o adulta, nell'uso di alcune abilità. Insegnare esige comprendere che educare è una forma di intervento sul mondo; l'educazione non è mai stata, non è, né può essere neutrale, "indifferente". Freire sottolinea come non vi sia insegnamento senza apprendimento e, pertanto, insegnare esige ricerca, capacità critica e riflessione critica sulla pratica. Insegnare, come si è detto, non è trasferire conoscenza ed esige curiosità passando da una curiosità ingenua ad una curiosità epistemologica. Insegnare, come sottolinea Freire, è una peculiarità umana ed esige che ci si impegni comprendendo che educare è una forma di intervento sul mondo. Gli insegnanti e gli educatori devono saper ascoltare ed essere disponibili al dialogo riconoscendo che l'educazione è ideologica prendendo posizione sulle questioni importanti.

1. Le componenti di una formazione interculturale per gli insegnanti: la proposta di F. Ouellet

Per definire meglio e più puntualmente le componenti di una formazione interculturale rivolta agli insegnanti è utile fare riferimento ancora una volta agli studi e alle proposte di F. Ouellet che suggerisce di adottare la "strategia della deviazione di rotta" (Ouellet, 1999). La prima deviazione di percorso può realizzarsi attraverso

[...] l'esame critico delle grandi *tematiche teoriche* che permettono di teorizzare, nello stesso tempo, l'apertura alla diversità etnoculturale, la ricerca di una coesione sociale in uno spazio comune di deliberazione e la lotta contro la discriminazione e le disuguaglianze; la seconda, attraverso l'*esplorazione dell'estraneo*. Saranno così più preparati a capire l'evoluzione della cultura dei cittadini del nostro Paese e di coloro che hanno scelto d'immigrare in un Paese straniero, o sono stati costretti a farlo. La deviazione del percorso può essere completata dall'esplorazione di un universo culturale estraneo

agli insegnanti di una classe sociale media, ossia dalla cultura degli ambienti operai o di quelli meno abbienti (Ouellet, 2007, p. 145).

Il programma di formazione si completa, secondo Ouellet, con l'elaborazione del *progetto d'intervento* il cui scopo è di contribuire al miglioramento della qualità dell'educazione per tutti gli alunni e con lo sviluppo di *competenze specifiche* per l'educazione interculturale.

1.1. Fondamenti di una formazione interculturale: l'analisi critica dei problemi teorici

Non è possibile poter intervenire in modo efficace in ambito interculturale senza una conoscenza delle diverse questioni sociologiche, politiche, filosofiche, giuridiche ed etiche sollevate dalla conciliazione tra apertura alla diversità, coesione sociale e uguaglianza. Si possono individuare alcuni assi principali di carattere teorico di cui gli insegnanti devono avere una cognizione minima per essere in grado di collocare le sfide del pluralismo culturale nel quadro delle trasformazioni più ampie che preoccupano le società contemporanee:

- cultura, etnicità, identità, relativismo culturale e suo superamento;
- ostacoli alle relazioni interculturali: pregiudizi, discriminazioni, razzismo, antirazzismo;
- uguaglianza delle opportunità, dinamiche dell'esclusione e dell'emarginazione;
- nazione, stato, comunità, nazionalismo, liberalismo, democrazia pluralista, cittadinanza, educazione civica e alla democrazia;
- modelli di inserimento degli immigrati nelle società contemporanee: assimilazione, multiculturalismo, integrazione pluralista, politiche dell'immigrazione e dell'integrazione in Italia, in Europa e nel mondo (Ouellet, 2007, pp. 145-146).

Non si tratta di dar loro dei congegni all'ultima moda e degli strumenti pedagogici già perfezionati, che essi dovrebbero solo adattare alle particolari condizioni della loro classe. Si tratta piuttosto di offrire loro un quadro concettuale più ampio e più critico di quello che già posseggono (Ouellet, 2007, p. 146).

Tutto ciò allontana per un certo tempo gli insegnanti dalle preoccupazioni pratiche e conduce a riesaminare criticamente certe idee preconcepite e certi pregiudizi negativi sugli immigrati, sui gruppi culturali minoritari o su alcune pratiche culturali non bene accette nelle società d'accoglienza.

1.2. L'esplorazione di un universo culturale estraneo

Può essere di qualche utilità, sempre secondo Ouellet, esplorare gli aspetti dominanti di un paese altro a cui gli insegnanti sono particolarmente interessati e che è rappresentato nella scuola attraverso la presenza di allievi stranieri. Il lavoro di ricerca potrebbe concludersi con una breve monografia in cui siano presentati gli approfondimenti di alcuni punti quali:

- l'universo religioso tradizionale e le sue trasformazioni contemporanee;
- la famiglia e l'educazione dei figli;
- il sistema educativo;
- le tensioni fra tradizione e modernità;
- i rapporti tra gruppi culturali e religiosi e le politiche dello stato in questo ambito;
- i problemi economici e il loro impatto sulla volontà di emigrare.

Oltre allo studio e alla lettura di testi gli insegnanti potrebbero consultare specialisti che possano consigliare letture adeguate per comprendere la situazione culturale, sociale, politica, economica e religiosa del Paese considerato. Sono inoltre essenziali scambi di opinione sui risultati delle ricerche tra gli insegnanti con persone esperte provenienti da vari paesi per raccogliere le loro testimonianze sulle difficoltà dell'immigrazione e sulle trasformazioni subite dalle rispettive culture nelle società d'accoglienza (Ouellet, 2007, pp. 148-149). Ciò consente di capire meglio le condizioni e la cultura dei genitori dei propri alunni migliorando le comunicazioni scuola-famiglia.

1.3. Il progetto di intervento

La formazione interculturale deve fornire agli insegnanti anche strategie di intervento efficaci e indicazioni per affrontare positivamente le sfide del pluralismo culturale.

Due campi di sperimentazione pedagogica [...] sembrano particolarmente fecondi: la pedagogia dello scambio scolastico e l'apprendimento in cooperazione. Combinando i due approcci, si potrà riuscire, progressivamente, a trasformare la pedagogia affinché essa rifletta le tre preoccupazioni fondamentali di un'educazione veramente interculturale: l'apertura alla diversità, l'uguaglianza e la coesione sociale (Ouellet, 2007, p. 150).

1.4. Le competenze specifiche

Una formazione realmente interculturale dovrebbe dotare gli insegnanti anche di specifiche competenze. Se ne possono di seguito indicare alcune:

- le competenze necessarie per formulare un giudizio critico sulle differenti tesi che si affrontano circa gli assi teorici sopra menzionati;
- le competenze utili per raccogliere dati etnografici sugli allievi, le loro famiglie e il loro ambiente socioculturale, per interpretarli ed elaborare strategie di collaborazione scuola-famiglia;
- le competenze legate alla gestione della classe secondo le strategie dell'apprendimento cooperativo;
- le competenze collegate alla valutazione del funzionamento dei gruppi di lavoro e delle produzioni individuali e collettive degli allievi;
- le competenze necessarie a gestire i conflitti di valori attraverso la deliberazione democratica, la mediazione interculturale e la negoziazione;
- le competenze utili all'elaborazione dei criteri per valutare il carattere democratico della gestione, il contenuto interculturale dei programmi, le procedure di valutazione e di orientamento, la presenza di stereotipi e pregiudizi nei programmi e nei materiali didattici, il clima interculturale della scuola (Ouellet, 2007, pp. 151-152).

Tenendo conto di quanto sopra affermato è possibile individuare alcuni elementi utili per la progettazione di un percorso formativo per insegnanti.

1.5. Le competenze e le capacità da promuovere

Per quanto concerne le *competenze e le capacità da acquisire e sviluppare* vanno segnalate almeno le seguenti.

1.5.1. Imparare ad assumere una prospettiva di “etnocentrismo critico” ed essere disponibili a decostruire le proprie rappresentazioni pregiudiziali (De Martino)

Ogni gruppo umano è etnocentrico, si dovrebbe almeno mirare ad acquisire consapevolezza di ciò. La consapevolezza rappresenta la preconditione per qualsiasi percorso interculturale. La nozione di etnocentrismo critico è stata coniata da Ernesto De Martino partendo dal presupposto che la civiltà occidentale “non può inverarsi se non negandosi”. De Martino definiva la sua posizione “etnocentrismo critico” riferendosi con tale espressione all'impossibilità e all'inu-

tilità di uscire dalla propria tradizione culturale, dunque dal proprio etnocentrismo, che però deve farsi critico in quanto non dimentica mai la propria origine storica. Nel libro *La fine del mondo* De Martino afferma che l'etnocentrismo critico è l'atteggiamento di chi "pone in causa il proprio etnos nel confronto con gli altri etne" (De Martino, 1977, p. 333) e "si apre alla prospettiva di un umanesimo molto più ampio di quello tradizionale" (*ibidem*), che sempre De Martino ne *Il mondo magico*, aveva definito come "umanesimo ristretto" perché limitato alla cultura occidentale. L'etnocentrismo è ineliminabile nel senso che il giudizio che si formula sugli "altri" "non può non essere etnocentrico" (ivi, p. 394), fondato cioè su categorie nate all'interno di quella determinata civiltà; ciononostante deve essere critico, ossia non dogmatico e consapevole della limitatezza del proprio giudizio.

1.5.2. Assumere una prospettiva di decentramento cognitivo, affettivo e esistenziale

Non è possibile immaginare un percorso formativo interculturale senza la capacità di assumere punti di vista diversi mettendosi nei "panni degli altri"; si pensi in questa prospettiva al contributo offerto dalla psicologia contemporanea (da J. Piaget a C.R. Rogers). Si tratta di favorire negli allievi la capacità di decentrarsi ma ciò è possibile solo a condizione che gli insegnanti stessi mettano in discussione se stessi, le proprie rappresentazioni e le proprie emozioni. L'insegnante dovrebbe essere quindi in grado di effettuare il decentramento cognitivo, che si basa sulla capacità del soggetto di uscire dal proprio schema di riferimento esistenziale e valoriale; il decentramento cognitivo è una modalità flessibile di acquisizione della relatività (flessibilità cognitiva e solidità emotiva).

La capacità di decentrarsi cognitivamente è una caratteristica del pensiero maturo, adulto. Esso consiste nella capacità, raggiunta attraverso lo sviluppo psichico, di apprendere un oggetto da diversi punti di vista e in una pluralità di modi. Le spiegazioni di un fenomeno, quindi, possono essere date secondo diversi quadri di riferimento, e non soltanto attraverso la prospettiva egocentrica. L'attitudine egocentrica ed etnocentrica, che pone illusoriamente al centro del mondo, costituisce una fase infantile del pensiero umano. Il bambino, crescendo, apprende a superare il suo punto di vista immediato. Impara, cioè, non solo a riconoscere uno straniero, ma anche a pensare se stesso "straniero dell'altro". Scuola di decentramento cognitivo sono la socialità e la vita collettiva, ma anche quella storia che contribuisce a formare un pensiero più obiettivo e logico. Riconoscere e affrontare la diversità attraverso i diversi piani temporali è una delle caratteristiche di un pensiero metacognitivo e dialettico che permette di pensare le contraddizioni. Va chiarito che il processo di reciprocità sul piano cognitivo non è sufficiente

da solo; di pari passo, va anche creata una capacità di reciprocità morale; l'educazione, infatti, deve rendere capaci di comprendere gli altri anche quando, come osserva Piaget, l'insieme dei fattori affettivi e delle tradizioni collettive fanno pressione impedendo di ragionare obiettivamente. In altre parole, anche la storia può divenire causa di rigidità e di chiusura, quando trasforma le tradizioni o le abitudini di un gruppo in fattore di pressione che limita la libera scelta degli individui; in questo caso l'educazione deve dinamizzare gli apprendimenti e produrre "squilibri", confronti dialettici tra vecchie e nuove rappresentazioni (Santerini, 2004, pp. 246-247).

1.5.3. Essere consapevoli del proprio ruolo di mediatori interculturali e apprendere a mediare con il "metodo degli shock culturali" (Cohen-Emerique)

Tutte le definizioni della mediazione hanno in comune l'idea che l'agire e il pensare degli uomini si esprimano attraverso una dialettica tra diversi fattori che di volta in volta raggiungono punti di sintesi, di parziale ricomposizione tra spinte diverse. Mediazione non significa neutralità asettica e priva di conflitti, indica piuttosto lo spazio del conflitto tra differenti tradizioni, tra molteplici orizzonti di senso, tra orientamenti di carattere morale, politico, economico. La mediazione così come l'educazione si configura quasi sempre all'interno di una relazione di potere asimmetrica: è necessario esserne consapevoli. Le proposte formative nel campo dell'intercultura possono trovare un valido contributo nella proposta elaborata da Margalit Cohen-Emerique. Per tutti coloro che, a vario titolo, si occupano di educazione, formazione, comunicazione e mediazione interculturale il nome di Margalit Cohen-Emerique costituisce, infatti, un punto di riferimento imprescindibile. La traduzione in lingua italiana del libro di Margalit Cohen-Emerique e Ariella Rothberg *La méthode des chocs culturels*, rappresenta, pertanto, un importante snodo in vista della formazione interculturale di tutte quelle persone che a vario titolo entrano in contatto con i migranti. Come sempre una maggiore competenza nella gestione delle relazioni con le diversità avrà ripercussioni positive per tutti e su tutti. Ogni soggetto, indipendentemente dalle proprie origini, è di per sé diverso dagli altri e si confronta in modo diverso, autonomo, originale e critico con il proprio sistema culturale e valoriale di riferimento e le relazioni tra persone non possono mai essere standardizzate. Il volume di Margalit Cohen-Emerique e Ariella Rothberg (2016) rappresenta perciò un contributo molto importante nell'ambito della formazione e delle relazioni interculturali. Trattandosi di un manuale ha la caratteristica di essere utilizzabile e verificabile e propone una metodologia formativa innovativa, denominata "metodo degli shock culturali" o anche "metodo degli incidenti critici", elaborata negli anni Ottanta da Margalit Cohen-Emerique. Il

“metodo degli shock culturali” può contribuire a diffondere anche in Italia tale metodologia, quale strumento formativo qualificante e offre uno strumento per costruire una nuova idea di formazione interculturale, che vede al centro del suo interesse la relazione tra le persone in tutta la sua complessità. A partire dall’osservazione del lavoro degli attori sul campo, Margalit Cohen-Emerique ha cercato di meglio definire la pratica interculturale. Ha analizzato le interazioni che hanno luogo tra persone di origine culturale diversa ed ha identificato i principali ostacoli alla comunicazione tra il migrante e tutte le persone della società di accoglienza con le quali entra in contatto (dall’insegnante all’educatore, dall’assistente sociale allo psicologi, dall’infermiere al medico ecc.). Le ricerche di Margalit Cohen-Emerique dimostrano che, nell’approccio interculturale, le conoscenze teoriche sulle cosiddette altre culture non sono sufficienti e, in alcuni casi, anche dannose se rimangono a livello folkloristico e superficiale. Per un corretto approccio interculturale è necessario, invece, partire da sé, prendere coscienza delle proprie “zone sensibili” e accostarsi con tatto a quelle del proprio interlocutore. Nell’interazione con gli altri, infatti, si possono verificare o provocare degli “shock culturali” che bisogna imparare a decodificare, a gestire e a disinnescare. Un sano atteggiamento interculturale richiede allora di saper gestire le proprie emozioni, di tollerare l’ambiguità, di sospendere il giudizio e di interrogarsi cercando di dare spazio all’immaginario culturale dell’altro. Il metodo proposto da Margalit Cohen-Emerique consente agli operatori di prendere coscienza dei propri limiti e della propria identità sociale e culturale: “la conoscenza dell’altro passa attraverso la conoscenza di sé”. L’obiettivo è quello di superare gli ostacoli che si frappongono alla relazione e alla comunicazione interculturale passando dal decentramento alla scoperta del quadro di riferimento dell’altro per giungere ad un costruttivo percorso di negoziazione/mediazione. Lo shock culturale, all’interno di un tale approccio interculturale e se analizzato correttamente, può diventare fonte di apprendimento e di nuova attribuzione di senso per tutti consentendo una crescita umana, culturale e professionale che potrà garantire la realizzazione di una società aperta, realmente democratica e solidale.

1.5.4 Il quadro delle competenze dell’insegnante per la gestione della diversità

Nel 2010 il Consiglio d’Europa ha pubblicato i risultati del progetto *Policies and practices in teaching socio-cultural diversity* che ha coinvolto, nel periodo compreso tra il 2006 e il 2009, un gruppo di esperti nella formazione degli insegnanti di differenti paesi (Austria, Bulgaria, Cipro, Estonia, Francia, Grecia, Norvegia e Regno Unito). La pubblicazione presenta in ap-

pendice “Il quadro delle competenze dell’insegnante per la gestione della diversità”. Si tratta di 18 competenze suddivise in 3 *macroaree* che vengono di seguito riportate:

<i>Conoscenze e comprensione</i>	<i>Comunicazione e relazioni</i>	<i>Gestione, organizzazione e insegnamento</i>
<p>Competenza 1 Conoscenza e comprensione del contesto politico, giuridico e strutturale della diversità socio-culturale</p> <p>Competenza 2 Conoscenza dei riferimenti internazionali e comprensione dei principi chiave dell’educazione alla diversità socioculturale</p> <p>Competenza 3 Conoscenza delle diverse dimensioni della diversità, per es. etnicità, genere e bisogni speciali, e comprensione delle loro implicazioni in ambito scolastico</p> <p>Competenza 4 Conoscenza della varietà di approcci didattici, metodi e strumenti per “rispondere” alla diversità</p> <p>Competenza 5 Abilità di indagare diversi temi socioculturali</p> <p>Competenza 6 Riflettere sulla propria identità e sul proprio impegno rispetto alla diversità</p>	<p>Competenza 7 Promuovere e sostenere una comunicazione positiva con allievi, genitori e colleghi provenienti da diversi contesti socioculturali</p> <p>Competenza 8 Riconoscere e rispondere agli aspetti comunicativi e culturali dei linguaggi utilizzati a scuola</p> <p>Competenza 9 Favorire mentalità aperte e rispetto nella comunità scolastica</p> <p>Competenza 10 Motivare e stimolare tutti gli allievi ad impegnarsi nell’apprendimento sia individualmente sia cooperando con gli altri</p> <p>Competenza 11 Coinvolgere tutti i genitori nelle attività scolastiche e nei processi decisionali collettivi</p> <p>Competenza 12 Affrontare conflitti e violenza per prevenire la marginalizzazione e il fallimento scolastico</p>	<p>Competenza 13 Indirizzare la diversità socioculturale nello sviluppo istituzionale e del curricolo</p> <p>Competenza 14 Costruire un ambiente di apprendimento partecipativo, inclusivo e sicuro</p> <p>Competenza 15 Selezionare e modificare metodi di insegnamento adeguati ai bisogni di apprendimento degli allievi</p> <p>Competenza 16 Valutare criticamente la diversità nei materiali didattici, per esempio libri di testo, video e media</p> <p>Competenza 17 Utilizzare una varietà di approcci per un insegnamento e una valutazione culturalmente sensibili</p> <p>Competenza 18 Riflettere sistematicamente e valutare la propria pratica e il suo impatto sugli allievi</p>

Fonte: Allan, 2010, pp. 133-134¹.

1. La traduzione dall’inglese è mia.

Si tratta di una proposta articolata che impone un percorso di revisione radicale del modo di insegnare e di fare scuola. Non solo è necessario *conoscere e comprendere* le questioni legate alla diversità nelle sue differenti forme e manifestazioni ma è altrettanto importante conoscere i contesti politici, giuridici e strutturali (nazionali e internazionali) nei quali si colloca la “diversità”. Agli insegnanti interculturalmente preparati si chiede inoltre di conoscere sia i principi chiave dell’educazione alla diversità socio-culturale sia i diversi approcci didattici, i metodi e gli strumenti sia, infine, le metodologie più appropriate per indagare differenti temi socio-culturali. Ma affrontare la questione delle diversità richiede anche di riflettere criticamente e consapevolmente sulla propria appartenenza identitaria. Come è noto, tuttavia, la conoscenza da sola non è sufficiente. Vi sono infatti da sviluppare anche le competenze relazionali e comunicative e quelle organizzative, gestionali e didattiche. Per quanto concerne le prime (*relazionali e comunicative*), il volume del Consiglio d’Europa individua in particolare quelle relative alla promozione di una comunicazione positiva con tutti gli interlocutori (allievi, genitori, colleghi) portatori di culture differenti, alla costruzione di mentalità aperte, alla motivazione all’apprendimento sia individuale sia cooperativo, al coinvolgimento delle famiglie nelle attività e nei processi decisionali della scuola e alla gestione positiva e non violenta dei conflitti per scongiurare il pericolo della marginalizzazione e della dispersione scolastica.

Per quanto concerne invece le dimensioni *didattica, gestionale e organizzativa* vengono individuate le competenze che favoriscono l’inserimento della prospettiva interculturale nel percorso istituzionale e curricolare, la predisposizione di un ambiente di apprendimento partecipativo e inclusivo, l’individuazione di metodi di insegnamento a misura dei bisogni di formazione degli allievi, l’analisi critica dei materiali didattici per individuare la presenza di eventuali messaggi svalorizzanti nei confronti delle diversità, l’utilizzo di una pluralità di approcci didattici attenti alla dimensione culturale e la capacità di riflettere sistematicamente sulle proprie pratiche professionali valutandone l’impatto sugli allievi.

Bibliografia

- Allan J. (2010) (a cura di), *Policies and Practices for Teaching Socio-Cultural Diversity*, Diversity and inclusion: challenges for teacher education, Council of Europe Publishing, Strasburgo.
- Baldacci M. (2009), “L’educazione interculturale e le classi-ponte”, in *Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative*, 2, pp. 33-38.

- Beacco J.C., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. & Panthier J. (2016), “Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale”, Conseil de l’Europe, Strasburgo, trad. it. E. Lugarini e S. Minardi (2016), in *Italiano LinguaDue*, Semestrale del Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.
- Bosello P. (2010), *La cittadinanza interculturale nella formazione iniziale dei docenti*, in Santerini M. (2010) (a cura di), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l’integrazione*, Erickson, Trento, pp. 65-101.
- Catarci M. & Fiorucci M. (2015) (a cura di), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Routledge, Londra.
- Cesari-Lusso V. (1996), *Formazione interculturale degli insegnanti: dal dire al fare...*, in Sirna C. (1996) (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, il Segnalibro, Torino, pp. 169-181.
- CNPI (1992), Pronuncia del 23 aprile 1992 su “L’educazione interculturale nella scuola”.
- Cohen-Emerique M. & Rothberg A. (2016), *Il metodo degli shock culturali. Manuale di formazione per il lavoro sociale e umanitario*, FrancoAngeli, Milano.
- Dasen P. (1996), *Fondamenti scientifici di una pedagogia interculturale*, in Sirna C. (1996) (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, il Segnalibro, Torino, pp. 23-37.
- De Martino E. (1977), *La fine del mondo. Contributo all’analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino.
- Demetrio D. & Favaro G. (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- Desinan C. (2003), *Orientamenti di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Favaro G. (2009) (a cura di), *Un passo dopo l’altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri. La sperimentazione del Quaderno dell’integrazione nelle scuole fiorentine*, Edizioni Polistampa, Firenze.
- Fiorucci M. (2011) (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorucci M. (2011a), *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell’educazione*, Armando, Roma.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F. & Portera A. (2017) (a cura di), *Gli alfabeti dell’intercultura*, ETS, Pisa.
- Freire P. (2004), *Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino.
- Grant C.A. & Portera A. (2011) (a cura di), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, New York.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale, Roma.
- Ongini V. (2019), *Grammatica dell’integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Roma-Bari.
- Ouellet F. (1991), *L’education interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, L’Harmattan, Parigi.

- Ouellet F. (1999), *De la nécessité du detour en formation interculturelle. Le programme de l'Université de Sherbrooke*, in Alleman-Ghionda C. (1999) (a cura di), *Éducation et diversité socio-culturelle*, L'Harmattan, Parigi, pp. 193-215.
- Ouellet F. (2007), *Le componenti della formazione interculturale*, in Santerini M. & Reggio P. (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Unicopli, Milano, pp. 129-169.
- Piaget J. (1967), *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino.
- Rogers C.R. (1970), *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze.
- Roncati R. (1991), *La scuola italiana e l'integrazione degli alunni stranieri*, in "Scuola e didattica", 6, 11, p. 20.
- Santerini M. (2004), *Il valore formativo della storia contemporanea*, in Bosco G., Mantovani C. (a cura di), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 243-256.
- Santerini M. (2010), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento.
- Sirna C. (1996a) (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, Il Segnalibro, Torino.
- Sirna C. (1996b), *L'esperienza interculturale nei percorsi formativi*, in Sirna C. (1996) (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, il Segnalibro, Torino, pp. 3-21.
- Susi F. (1995a), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma.
- Susi F. (1995b), *Ricerca sulla presenza di allievi stranieri nelle scuole italiane*, in Susi F. (1995), *L'interculturalità possibile*, Anicia, Roma, pp. 105-119.
- Tarozzi M. & Torres C.A. (2016), *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism. Comparative Perspectives*, Bloomsbury Academic, Londra - New York.
- Wa Thiong'o N. (2000), *Spostare il centro del mondo. La lotta per le libertà culturali*, Meltemi, Roma.

8. Formazione e reclutamento dei docenti in Italia: criticità e proposte

*Andrea Gavosto**

Il sistema di reclutamento e di formazione iniziale dei docenti in Italia è giunto a un'*impasse*: nell'attuale configurazione esso non è in grado di garantire, da un lato, livelli adeguati di apprendimento agli studenti, soprattutto a quelli più deboli, dall'altro, agli insegnanti prospettive accettabili sul versante delle competenze professionali e della sicurezza lavorativa. In assenza di una riforma profonda degli attuali meccanismi di ingresso nella carriera docente, il rischio è di un rapido decadimento della qualità della nostra scuola pubblica. Inevitabilmente, le famiglie più benestanti e avvertite culturalmente finirebbero con il ricorrere a soluzioni diverse, come le scuole private, concentrando in quelle pubbliche i casi più deboli e aggravando così i già rilevanti divari sociali del nostro sistema. Una difesa di corto respiro di alcuni privilegi di categoria, attraverso il mantenimento di meccanismi di assunzione ormai obsoleti, finirebbe quindi con il segnare il declino del ruolo di un servizio pubblico essenziale quale è l'istruzione.

Nel seguito, si cercherà di documentare le distorsioni causate dai processi di reclutamento e di formazione iniziale degli insegnanti, utilizzando dati quantitativi riferiti all'Italia o desunti dai confronti internazionali. Si inizierà mettendo in luce alcune delle carenze del sistema scolastico italiano; si procederà quindi ad analizzare, in sequenza, il sistema di reclutamento, quello di formazione iniziale e quello di formazione in servizio dei docenti: cammin facendo, saranno indicate alcune linee di intervento per ovviare agli evidenti difetti dei nostri ingranaggi.

* Fondazione Agnelli; andrea.gavosto@fondazioneagnelli.it. Le considerazioni riportate in questo capitolo riprendono i contenuti del mio intervento in occasione del seminario su "Formazione e reclutamento dei docenti: criticità e proposte", Università di Tor Vergata, Roma, del 24 febbraio 2020. Esse sono il frutto di molteplici discussioni con i miei colleghi in Fondazione, in particolare Marco Gioannini, Stefano Molina, Chiara Orbisaglia e Chiara Zonda, che ringrazio. Ovviamente la responsabilità di quanto scritto è solo mia.

1. Il sistema scolastico italiano

Non è questo il luogo per un esame critico del sistema scolastico italiano¹, che negli ultimi anni ha mostrato problemi significativi nel livello degli apprendimenti e degli abbandoni scolastici, soprattutto in alcune aree (sud tirrenico), indirizzi (scuola media e istruzione professionale) e materie (matematica e scienze). È noto che gli esiti delle prove standardizzate internazionali collocano l'Italia in posizioni di rincalzo rispetto alla maggior parte degli altri paesi avanzati: ad esempio, la recente indagine OCSE-PISA del 2018 rileva che le competenze di lettura e scienze dei quindicenni italiani sono al di sotto della media dei paesi dell'OCSE.

Ai fini della discussione dei meccanismi di reclutamento e formazione, due aspetti meritano di essere sottolineati. Il primo sancisce in modo inequivocabile il fallimento formativo del nostro sistema scolastico: secondo le ultime rilevazioni dell'INVALSI, basate su prove uguali per tutti gli studenti, più del 40% dei maturandi, al completamento dell'intero ciclo di tredici anni, non raggiunge una soglia minima di competenze in matematica, definita come livello 2. In alcune regioni del Sud, la percentuale sale oltre il 60%. Questa situazione allarmante si ritrova nelle diverse tappe della carriera scolastica per la matematica (e per l'inglese) e, in misura di poco inferiore, per la lingua italiana. È evidente che quasi la metà degli studenti italiani esce dal sistema scolastico con un bagaglio di conoscenze e competenze assolutamente insufficiente per affrontare le sfide della vita e del lavoro: alla luce di questi dati, proseguire l'insegnamento *more solito* rappresenterebbe una colpa grave nei confronti delle future generazioni.

Il secondo aspetto che merita di essere notato riguarda invece l'evoluzione della popolazione scolastica nel prossimo decennio: gli andamenti demografici ci permettono di stimare con accuratezza che, di qui al 2030, la popolazione scolastica compresa fra 6 e 19 anni si ridurrà di 1.100.000 unità, scendendo sotto i 6,5 milioni. Ovviamente, il calo demografico si è cominciato ad avvertire prima nella scuola dell'infanzia e primaria; nei prossimi anni, anche gli altri ordini vedranno diminuire gli alunni. Tenendo conto del rapporto fra docenti e studenti nei diversi gradi, e della distribuzione delle ore di insegnamento, si può stimare che, a parità di regole (senza quindi modificare, ad esempio, il numero di studenti per classe), circa 65.000 cattedre o posti siano destinati a venir meno di qui al 2030. Ai nostri fini, l'informazione è importante poiché suggerisce che i futuri ingressi nel corpo docente saranno ridotti rispetto al passato e unicamente destinati a rimpiazzare parte delle uscite per pensionamento.

1. Cfr. a questo proposito Gavosto (2019).

2. Il reclutamento dei docenti

La scuola italiana vive un paradosso. Da un lato, da anni appena la metà dei ruoli, autorizzati dal Ministero dell’Istruzione e da quello dell’Economia e finanza, viene coperta da candidati (*Figura 1*); dall’altro, il numero di insegnanti assunti a tempo determinato – tipicamente da settembre a giugno – è in continua crescita, nonostante l’intenzione dichiarata da molti governi ed esplicitata soprattutto nella riforma della Buona scuola del 2015, di eliminare una volta per tutte il fenomeno del precariato nella scuola (*Figura 2*).

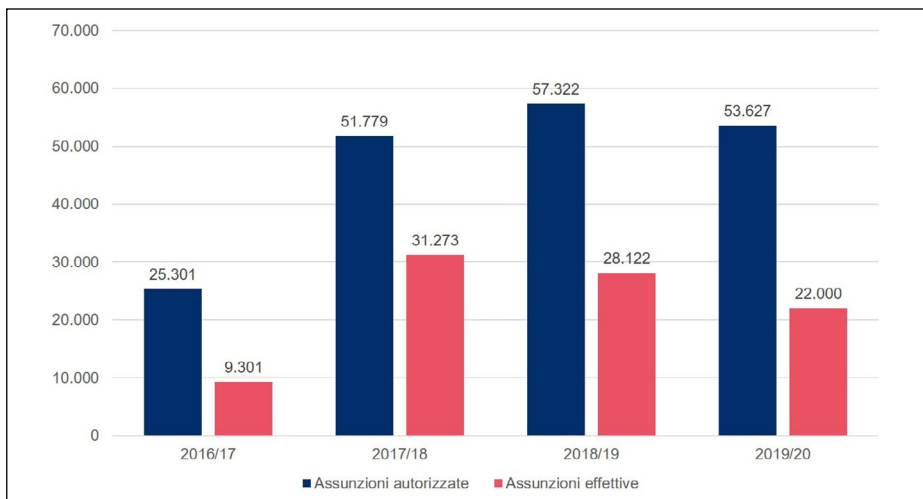


Figura 1 – Assunzioni autorizzate ed effettive
(Fonte: elaborazioni CISL su dati Miur)

Come è possibile che così tante cattedre rimangano vuote, pur essendovi moltissimi supplenti in attesa da tempo di un posto di ruolo? La risposta è apparentemente semplice, anche se deflagrante per il nostro sistema scolastico: i docenti in lista di attesa non hanno le caratteristiche, geografiche o di competenza disciplinare (classe di concorso), che rispondono alle necessità delle istituzioni scolastiche. In altre parole, mentre le scuole del nord hanno, ad esempio, bisogno di insegnanti di matematica, fra i potenziali candidati che posseggono i requisiti per assumere un posto di ruolo si trovano prevalentemente soggetti specializzati in discipline umanistiche, risidenti al sud. Questo è il fenomeno noto come *mismatch* territoriale o disciplinare. Alcuni esempi numerici possono aiutare a comprendere la gravità del fenomeno. In tutta Italia, il 90% delle cattedre di Storia e filosofia messe a bando nelle secondarie di II grado nell’anno scolastico 2019/2020 è sta-

to colmato; nel caso di Matematica e fisica nello stesso grado, invece, il tasso di copertura sul territorio nazionale è appena il 47%. Se prendiamo invece una qualsiasi classe di concorso – ad esempio, il sostegno nella scuola dell’infanzia – si possono osservare enormi differenze regionali: in Veneto la percentuale di riempimento nel 2019-2020 è stata del 36%, a fronte dell’88% in Puglia. Non vi è dubbio che quello della scuola sia un mercato del lavoro con profonde segmentazioni territoriali e disciplinari, che impediscono alle scuole di garantire la continuità didattica in molte materie e, d’altro canto, obbligano laureati ad accettare situazioni di persistente precariato, perché residenti in province o specializzati in classi concorsuali, che non incontrano i fabbisogni delle scuole.

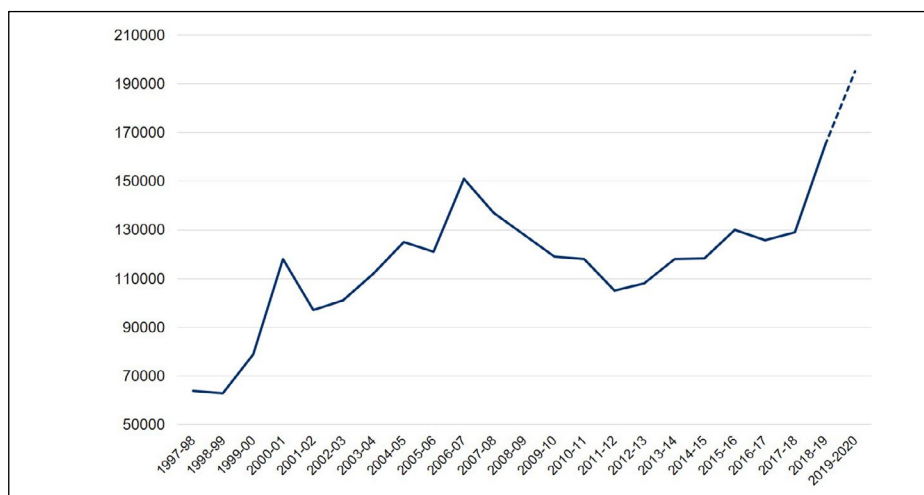


Figura 2 – Docenti con contratto a tempo determinato annuale

(Fonte: “La giostra degli insegnanti: precariato e turnover nell’ultimo biennio” di Gianna Barbieri e Paolo Sestilo; ipotesi FGA dopo il 2018)

Dal punto di vista della selezione dei docenti, la scuola italiana si trova oggi nel peggiore dei mondi possibili: ma come si è arrivati a questo punto e come se ne può uscire? Per capire le cause dell’attuale situazione, bisogna fare un passo indietro e spiegare i meccanismi di reclutamento che ci hanno condotto fin qui. L’unico modo previsto dalla legge (L. finanziaria 296 del 2006, mai modificata) per l’assunzione in ruolo degli insegnanti è quello del “doppio canale”, ciascuno per il 50% dei posti previsti nell’anno:

1. *Concorso nazionale.* È la via di accesso naturale, anche se non si riesce a garantirne la regolarità biennale prevista. L’ultimo concorso ha avuto infatti

luogo nel 2016 (63.712 posti in 3 anni): sono pochi gli idonei non ancora in ruolo. Le graduatorie sono regionali: oggi per molte classi di concorso al nord, ma non solo, sono esaurite.

2. *Graduatorie provinciali a esaurimento* (GAE). Si tratta di graduatorie di abilitati, a cui era stata promessa l'assunzione da parte del ministro Fioroni. Con la legge 107 del 2015 (Buona scuola) sono stati assunti 92mila insegnanti dalle GAE e dagli idonei del concorso nel 2012. Di questi, 49.000 sono stati destinati all'organico di potenziamento, senza una cattedra fissa². Oggi le graduatorie sono praticamente esaurite, pur con differenze fra i diversi gradi scolastici.

Entrambi i canali sono, di fatto, prosciugati: l'assenza di candidati con i requisiti previsti dalla legge è dunque il principale motivo per cui sempre più cattedre messe a bando rimangono vuote.

Come riescono le scuole ad assicurare lo svolgimento dell'anno scolastico? Attivando contratti a tempo determinato³. Prima della riforma della Buona Scuola, le supplenze annuali erano prevalentemente assegnate alle GAE: oggi, a GAE esaurite, le scuole possono attivare supplenze annuali dalle *graduatorie di istituto*, suddivise in: 2° fascia: abilitati (numeri ormai piccolissimi); 3° fascia: non abilitati (difficili da calcolare poiché lo stesso individuo può iscriversi a più d'una graduatoria; diciamo circa 350.000 teste); MaD (Messe a disposizione): laureati (e, talvolta, anche laureandi) che presentano candidature spontanee per supplenze alle scuole a fronte di requisiti minimi (ad es. aver sostenuto un esame della materia).

È dunque facile capire perché il numero dei supplenti sia lievitato in maniera così significativa negli ultimi anni: tuttavia, si tratta di una soluzione del tutto insoddisfacente, per almeno tre motivi. In primo luogo, è indecorosa: non dà ai docenti a tempo determinato una prospettiva definita di accesso alla professione, tenendoli in un limbo dalla durata variabile; questa è una delle diverse ragioni per cui è difficile attrarre i migliori laureati nella scuola. Diverse sentenze della Corte di giustizia europea (con riferimento a una Direttiva del 1999) impongono di assumere i lavoratori a tempo determinato dopo 36 mesi o pagare un indennizzo. In secondo luogo, è inefficace: i supplenti, così come i

2. Con la riforma della Buona scuola si era provato ad attuare la mobilità nazionale dei docenti sia per gli idonei sia per gli iscritti alle GAE: essa è stata ricevuta con forte opposizione dai docenti (la "deportazione"), anche a causa degli errori nell'algoritmo ministeriale di assegnazione dei posti, e poi abbandonata.

3. La maggior parte dei contratti a tempo determinato corre da settembre a giugno (fino al termine delle attività didattiche); un numero inferiore copre tutto l'anno. Per entrambe le categorie, si parla genericamente di supplenti "annuali".

docenti di ruolo (si veda dopo) non sono sottoposti ad alcuna verifica delle loro competenze didattiche; le loro competenze disciplinari dovrebbero essere state verificate solo per i pochi abilitati, mentre per i non abilitati fa fede solamente il percorso di studi. Inevitabilmente, la qualità dell'insegnamento è destinata ad abbassarsi, soprattutto quando si ricorre a neo-laureati senza alcuna esperienza pregressa. Infine, la soluzione è deleteria per la continuità dell'insegnamento, dato che i docenti precari possono non essere confermati (e, di fatto, spesso non lo sono) nella stessa scuola, pur avendo dimostrato professionalità e competenza sul campo, e sono quindi costretti a rientrare nelle graduatorie e attendere la nuova nomina per l'anno successivo.

Politicamente, la coesistenza di cattedre prive di titolare di ruolo e di supplenti annuali ha creato inevitabili tensioni, che hanno spinto i diversi ministri ad approvare sanatorie per regolarizzare i precari, spesso con requisiti minimi o nulli: le principali sono state quelle di Fioroni del 2006 (150.000 assunzioni preventivate, 83.000 effettuate) e Renzi-Giannini (120.000 assunzioni). Se le sanatorie rappresentano una soluzione "facile" per rispondere alle esigenze dei precari, non altrettanto può dirsi della riforma dei meccanismi di assunzione dei docenti, che rappresenta il cuore del problema: l'opposizione delle organizzazioni sindacali al superamento del "doppio canale" è sempre stata forte, in larga parte per il timore di dare alle singole istituzioni scolastiche maggior potere di scelta dei docenti. Oggi però, come abbiamo visto, proseguire con il doppio canale non è più una strada percorribile. Vediamo dunque quali potrebbero essere le direzioni di una riforma del reclutamento.

Il primo aspetto da considerare è il ripristino della separazione tra i due momenti dell'*abilitazione* e dell'*assunzione*: la prima dovrebbe infatti verificare che i candidati soddisfino gli standard professionali che la collettività considera imprescindibili per l'insegnamento, come ad esempio quelli descritti nel documento del 2018 "Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio" della Direzione Generale per il personale scolastico del MIUR; come in molti professioni, l'abilitazione all'insegnamento non comporterebbe però automaticamente il diritto a essere assunti, che dipende in ultimo dalle necessità didattiche e organizzative delle scuole.

Se nella scuola dell'infanzia e primaria l'abilitazione si ottiene già al momento della laurea, per le secondarie si possono ipotizzare tre strade alternative:

1. una laurea abilitante (magistrale o ciclo unico);
2. una commissione di abilitazione continua, a sportello, attivata in periodi stabiliti o su richiesta dei candidati, sull'esempio universitario;
3. un concorso nazionale con l'abilitazione (idoneità) per chi supera una certa soglia, anche se non è vincitore.

L'abilitazione deve essere un requisito necessario per tutti gli insegnanti e deve riguardare non solo la conoscenza disciplinare, ma anche le competenze didattiche, teoriche e pratiche. L'esperienza di questi anni mostra come nel caso i) e ii) il collo di bottiglia sia rappresentato dalle Università, che non attivano i corsi abilitanti necessari perché non dispongono di informazioni preliminari sulla quantità di posti di ruolo disponibili o perché non hanno abbastanza risorse (punti organico).

Una volta ottenuta l'abilitazione, per l'assunzione in ruolo sono ipotizzabili due modalità:

1. *Concorso nazionale o locale regolare*, che dovrebbe aver luogo al massimo ogni 2 anni. Il vantaggio è che si tratta di una modalità di ingresso equa e aperta a tutti coloro che posseggono i requisiti, oltre a rappresentare la regola per l'accesso alla Pubblica amministrazione. L'esperienza ci dimostra, però, che in Italia è molto difficile garantire lo svolgimento dei concorsi a date regolari; inoltre, le procedure concorsuali sono spesso complesse e facilmente impugnabili, mentre non sempre le commissioni sono all'altezza del compito, anche per via dei bassi rimborsi che non incentivano i migliori docenti e dirigenti a partecipare; infine, l'assunzione attraverso concorso e conseguente graduatoria non consentirebbe di risolvere il problema del *mismatch*, ovvero di assegnare alla singola scuola il docente che risponde esattamente ai suoi bisogni.
2. *Chiamata diretta*, attraverso un concorso della singola istituzione scolastica (o rete di scuole). L'iter potrebbe essere il seguente: la scuola pubblicizza la posizione che vuole riempire, sulla base di caratteristiche coerenti con il proprio Piano triennale dell'offerta formativa; una commissione decisa dal Consiglio di istituto esamina i curricula vitae, le lettere di referenza e i crediti ottenuti nelle esperienze precedenti, convoca i candidati più promettenti per un colloquio e una prova pratica, ed effettua la selezione finale. Il vantaggio è che in questo modo si risolverebbe il problema del *mismatch* fra scuole e docenti, potendo selezionare il candidato più adatto, e si garantirebbe la continuità didattica da un anno all'altro. Come dicevamo in precedenza, però, la chiamata diretta ha sempre incontrato una forte opposizione nel mondo della scuola, essendo percepita come un meccanismo non egualitario (a fortiori!) e a rischio di favoritismi; inoltre, la figura pubblica dei docenti cambierebbe da funzionario dello Stato (*civil servant*) a professionista al servizio dello stesso (*public employee*).

Qualunque sia la modalità scelta per l'assunzione, è evidente che entrambe possono migliorare – e di molto – la qualità dell'incontro fra scuola e docente e,

di conseguenza, degli apprendimenti degli studenti, per una data composizione del corpo dei futuri docenti. Da solo, il meccanismo di assunzione non può però risolvere la vera questione strutturale della nostra scuola, ovvero come attrarre alla professione insegnante i migliori laureati nelle diverse discipline. Sappiamo infatti (Argentin, 2018) che, soprattutto fra i bravi laureati scientifici, l'attrattività dell'insegnamento è modesta a fronte delle possibilità in altri settori lavorativi, in particolare, privati. Le leve utilizzabili per convincere i laureati più brillanti a intraprendere questa professione sono diverse: la costruzione di una carriera dei docenti, con passaggi che corrispondono ad assunzioni di responsabilità crescente; l'adeguamento della progressione retributiva a quella degli altri paesi europei; il passaggio a un lavoro a tempo pieno, svolto a scuola e adeguatamente retribuito.

3. La formazione iniziale

Il meccanismo di reclutamento è solo una delle condizioni necessarie per avere nuovi docenti di valore, che superino i bassi livelli di apprendimento caratterizzanti il nostro Paese, come abbiamo visto all'inizio; l'altra è la formazione fornita all'inizio della carriera, volta a costruire la cassetta degli strumenti di ogni buon insegnante. Anche su questo secondo fronte, però, la situazione è del tutto insoddisfacente, soprattutto per quel che riguarda la scuola secondaria (per infanzia e primaria è prevista la laurea in Scienze della formazione primaria, abilitante). Dal 2009 a oggi si sono succeduti ben quattro diversi modelli di formazione iniziale: questo valzer è il frutto di esigenze politiche, per cui ciascun governo ha voluto negare le scelte fatte dal predecessore, piuttosto che valutare l'efficacia di un modello rispetto all'altro. Dopo l'esperienza delle SSIS, peraltro chiusa in maniera forse eccessivamente frettolosa (De Simone & Molina, 2012), nel 2010 si è passati ai Tirocini Formativi Attivi, corsi post-laurea con un anno di tirocinio presso le scuole; dopo alcune modifiche, anche questo modello è stato soppresso con la Legge 107/2015 (Buona scuola), che ha previsto i percorsi di Formazione Iniziale e Tirocinio di durata triennale, dopo il concorso di accesso al ruolo: dopo un primo anno di specializzazione universitaria, erano ipotizzati due anni di tirocinio in aula, con una verifica conclusiva dei candidati. Il passaggio al nuovo modello sarebbe dovuto avvenire gradualmente, con passaggi semplificati per i docenti con un'esperienza pluriennale di lavoro. In realtà il FIT non è mai entrato a regime, essendo stato abolito dal ministro Bussetti, membro del governo Lega-M5S. Quest'ultima soluzione, ancora in vigore, è in realtà un ritorno a un antico passato: per diventare insegnanti di ruolo nelle scuole secondarie è sufficiente possedere una laurea magistrale

disciplinare, inclusi 24 miseri crediti formativi universitari (su 120) in materie antropologiche, psicologiche e pedagogiche.

Oggi, ai futuri insegnanti sono dunque richieste nessuna competenza didattica e poche nozioni pedagogiche: una scelta estrema, e scarsamente condivisibile.

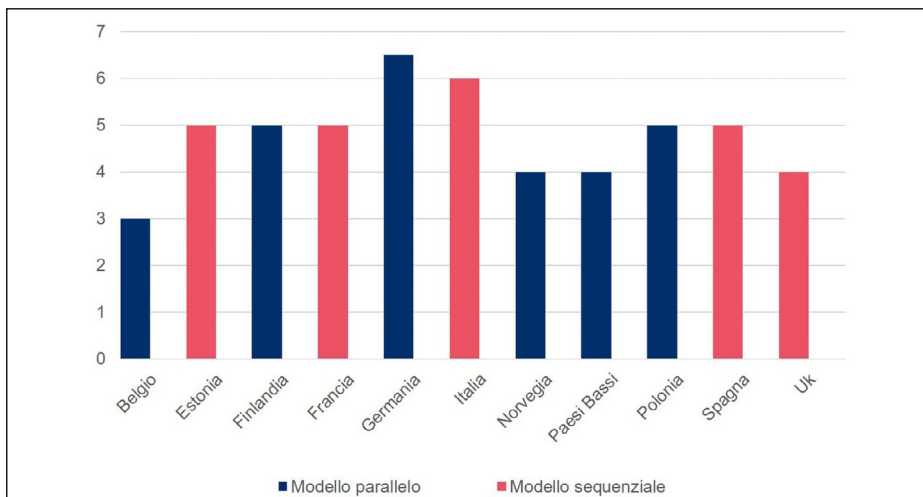


Figura 3 – Formazione iniziale dei docenti in Europa
(Fonte: Eurydice 2015, formazione dei docenti di secondaria di I grado)

In comune, i vari modelli di formazione iniziale all'insegnamento che si sono succeduti hanno due difetti. Il primo è la scarsa enfasi sulle competenze didattiche, che sin dai tempi di Gentile hanno sempre avuto un ruolo sussidiario rispetto a quelle disciplinari, nella convinzione che la conoscenza della materia sia condizione sufficiente per insegnarla: in realtà, oggi sappiamo che un buon docente deve possedere una gamma di strategie di insegnamento ricca e adattabile alle diverse fasi dell'apprendimento, che spazi dalla didattica trasmissiva a quella esplorativa, da quella collaborativa a quella metacognitiva (Bonaiuti, 2014). La preparazione didattica, che non può ovviamente prescindere da quella disciplinare, deve quindi diventare un tassello fondamentale della formazione anche dei docenti italiani. Il secondo difetto della formazione iniziale nel nostro paese è che essa è organizzata in modo sequenziale, anziché parallelo, come accade in molti altri paesi europei (*Figura 3*). Da noi, infatti, come si è visto i vari modelli hanno sempre previsto una prima fase di istruzione disciplinare a livello universitario, seguita poi (tranne che nell'attuale modello) dalla formazione didattica, sia teorica sia pratica, in aula; altrove invece le varie fasi si alternano, affiancando lo studio disciplinare e pedagogico ai tirocini in aula.

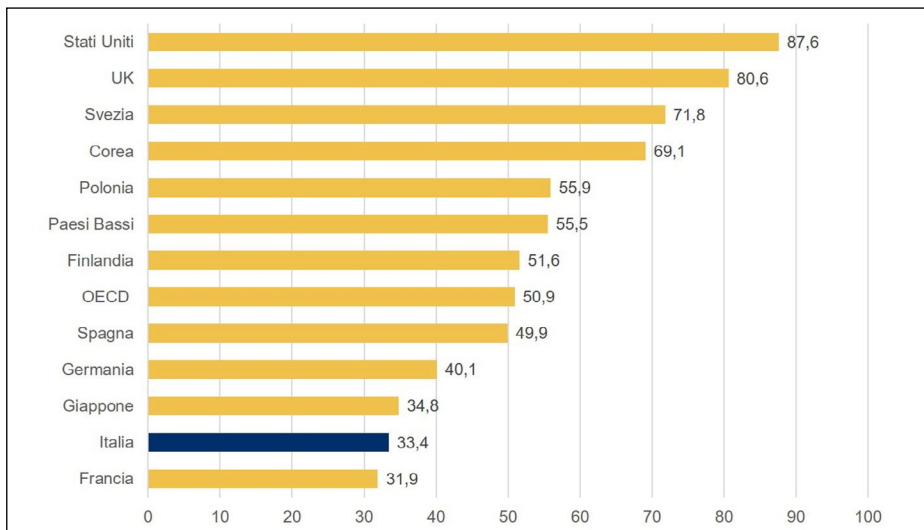
Il chiaro vantaggio dell'approccio parallelo è che il futuro insegnante può applicare immediatamente le nozioni apprese e capire se è effettivamente portato per la pratica dell'insegnamento. Un esempio è la Germania, dove già a livello di laurea magistrale si può optare per lo studio della didattica della disciplina, che viene poi rafforzato attraverso un tirocinio di 1 o 2 anni.

Nella prospettiva italiana avrebbe dunque senso, dopo la laurea disciplinare, attivare lauree di secondo livello, ed eventualmente corsi di specializzazione post-lauream, volti all'insegnamento, che includano un congruo numero di crediti da ottenere attraverso tirocini nelle scuole.

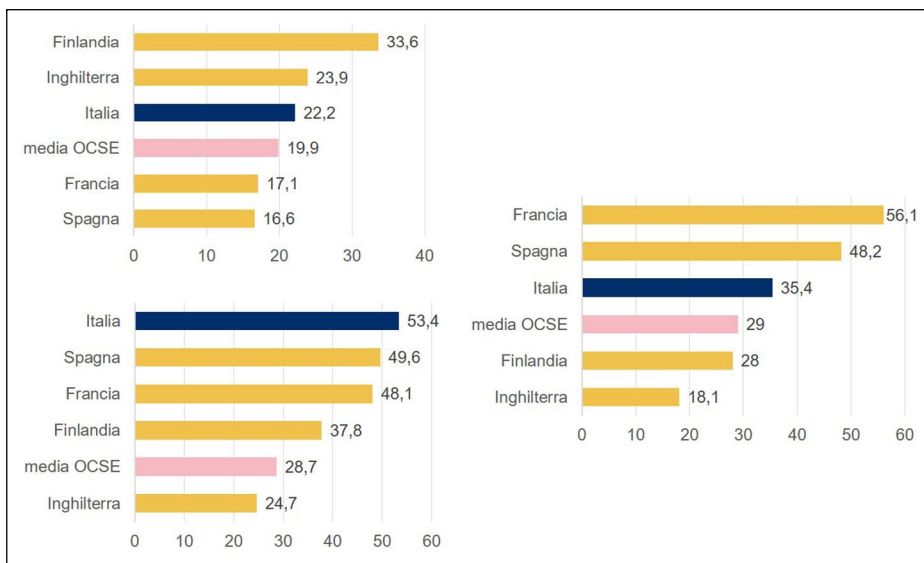
4. La formazione in servizio

Abbiamo visto all'inizio come i trend demografici relativi agli studenti rendono assai improbabile un massiccio rinnovamento dell'attuale corpo docente: di conseguenza, l'esigenza di migliorare la qualità degli apprendimenti non può che passare largamente dalla formazione dei docenti attualmente in servizio. Non vi è qui lo spazio per una disanima dettagliata delle caratteristiche della formazione professionale di cui si avvalgono oggi i docenti. Due aspetti meritano tuttavia di essere discussi. Il primo riguarda l'intensità e i contenuti della formazione. Come si può notare nella *Figura 4*, i docenti italiani sono fra quelli che ricevono meno formazione fra i paesi OCSE. Secondo l'indagine TALIS del 2018, la ragione principale sta, a differenza degli altri paesi, nella mancanza di adeguati incentivi a seguirla (70,2%): è chiaro che, in assenza di avanzamenti stipendiali o di carriera, gli insegnanti hanno meno interesse a dedicare tempo e denaro all'aggiornamento professionale. Le conseguenze sono però, necessariamente, un deperimento delle loro competenze. Competenze che, come si può osservare nella *Figura 5*, sono prettamente disciplinari, analogamente a quanto abbiamo visto per la formazione iniziale: gli stessi insegnanti denunciano la scarsa familiarità con gli strumenti didattici e la pratica d'aula.

Il secondo aspetto, che ha spesso scatenato polemiche nel mondo della scuola, è quello dall'obbligatorietà della formazione in servizio. La legge 107/2015 (Buona scuola), ancora in vigore, definisce la formazione in servizio dei docenti di ruolo "obbligatoria, permanente e strutturale" (comma 124). I successivi tentativi di quantificare l'obbligo in numero di ore annue (il MIUR aveva proposto 125 ore su un triennio) sono però falliti. Il compromesso finale è stato di intendere l'obbligatorietà nel senso della "coerenza dell'attività formativa con i contenuti del Piano Triennale dell'Offerta Formativa". Di fatto, tutto è ormai lasciato alla volontà dei singoli, senza vincoli particolari.



*Figura 4 – Percentuale di docenti che ha svolto formazione nei 3 mesi precedenti
(Fonte: PISA 2015)*



*Figura 5 – Percentuale di docenti di scuola media che si sente “per nulla o poco preparato” rispetto a: contenuti disciplinari; didattica della disciplina; pratica d’aula
(Fonte: TALIS 2018)*

Da questo punto di vista, la scuola italiana è, insieme a quella francese e di alcuni paesi scandinavi, in controtendenza con il resto dell'OCSE, dove la formazione in servizio è obbligatoria *tout court* o, comunque, un requisito per gli aumenti salariali o di carriera. Questa seconda strada appare politicamente più praticabile nel caso italiano, vista la resistenza di parte del mondo della scuola all'obbligatorietà: si tratterebbe, in sostanza, di creare opportuni incentivi a una maggiore formazione attraverso la subordinazione degli aumenti salariali o dei passaggi di carriera (da costruire), che impongono ai candidati di acquisire competenze attraverso la formazione. Tali competenze andranno poi verificate attraverso prove, osservazione diretta o dei pari.

In conclusione, i meccanismi di assunzione e formazione nella scuola italiana, appaiono ormai del tutto inadeguati a garantire in futuro agli studenti livelli di apprendimento adeguati alle esigenze della cittadinanza e del lavoro. Un dibattito nazionale su questi temi appare più che mai urgente.

Bibliografia

- Argentin G. (2018), *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, il Mulino, Bologna.
- Bonaiuti G. (2014), *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- De Simone G., Molina S. (2012), *Quello che le neoassunte non dicono*, FGA_WP46, testo disponibile su: www.fondazioneagnelli.it/2012/11/14/wp-46-sapere-non-sapere-insegnare-neoassunti-giudicano-la-formazione-ricevuta-g-de-simone-s-molina/.
- Gavosto A. (2019), *Investire in istruzione*, in Dell'Aringa C. & Guerrieri P. (2019) (a cura di), *Inclusione, produttività, crescita. Un'agenda per l'Italia*, il Mulino, Bologna, pp. 567-597.

9. Generale e disciplinare: le due facce della professionalità didattica

Berta Martini

1. L'idea di professionalità docente

La formazione degli insegnanti è stata ripensata da tempo sotto il profilo dello sviluppo professionale, inteso come crescita ottenuta in base all'esperienza e alla riflessività sistematica esercitata su di essa (Glatthorn, 1995). Questo ripensamento costituisce il punto di arrivo di un lungo dibattito, sviluppatosi sia in ambito sociologico sia in ambito pedagogico sulla professionalità degli insegnanti (Lisimberti, 2006). Già dagli anni Sessanta, in ambito sociologico, il tema della professionalità docente si è contrapposto a quello della professione insegnante e ha portato a inquadrare la figura dell'insegnante come *semi-professione* (Etzioni, 1969; Cesareo, 1976). Secondo questa categorizzazione, che si innesta in quella dicotomica, di matrice funzionalista, che distingue tra *professioni* e *non-professioni*, nelle semi-professioni ricadono le professioni sociali, caratterizzate da uno status meno legittimato e formalizzato rispetto alle professioni, un corpus di conoscenze meno specializzate e una minore autonomia. In questa prospettiva, l'insegnante occupa, per così dire, una posizione intermedia tra l'impiegato che opera all'interno di un'organizzazione burocratica e il professionista, il cui profilo è caratterizzato da conoscenza specializzata, autonomia e responsabilità (Hoyle & John, 1995). Altri, come Cesareo (1968), interpretano la professionalizzazione come un processo continuo nel quale convivono impegno burocratico all'interno di un contesto istituzionale e professionalità. Più recentemente, Schön (1983), la cui elaborazione è stata applicata soprattutto in ambito pedagogico, individua nell'attitudine del singolo a porre in atto una pratica riflessiva ciò che lo qualifica come professionista. Infine, Perrenoud (1994) introduce l'espressione "mestiere in via di professionalizzazione" per rendere conto della dinamicità e della complessità del processo di professionalizzazione dell'insegnante che da soggetto "applicatore di conoscenza" si trasforma in soggetto attivo capace di elaborare risposte proprie nell'esercizio della sua professione.

L'idea di professionalità docente non ha potuto considerarsi scontata neanche presso gli insegnanti. In Italia essa è stata oggetto di tre ricerche dell'Istituto IARD (Cavalli & Argentin, 2010) condotte rispettivamente nel 1990, nel 1999 e nel 2008. Le indagini proponevano di scegliere tra diverse interpretazioni che riflettevano, nella opinione degli intervistati, l'immagine ideale esplicita: insegnante come professionista che fornisce servizi basati su competenze specialistiche; come semplice impiegato; come funzionario che svolge una funzione pubblica sulla base delle proprie competenze; come persona che ha scelto di svolgere una importante funzione sociale. La ricerca ipotizzava la contrapposizione fondamentale tra semplice impiegato e professionista e collocava in posizione intermedia l'immagine del funzionario e della persona che svolge un'importante funzione sociale. I risultati hanno fatto emergere un'oscillazione dei risultati nel tempo. Tra il 1990 e il 1999 la visione della figura ideale dell'insegnante come persona che ha scelto di svolgere un'importante funzione sociale veniva superata nettamente da quella di professionista. Questo risultato veniva confermato nel 2003 dai risultati di un'altra ricerca rivolta ad un campione nazionale di insegnanti che svolgeva anche compiti gestionali. Tuttavia, contrariamente all'ipotesi che si andasse affermando fra i docenti una visione più professionale del proprio ruolo, l'indagine del 2008 presenta una prevalenza dell'immagine ideale dell'insegnante come persona che svolge un'importante funzione sociale. In parte, la successiva tendenza alla fiducia nel professionismo è interpretabile alla luce dell'introduzione, negli anni Novanta, della Autonomia scolastica e della formazione universitaria degli insegnanti attraverso l'istituzione del corso di laurea abilitante in Scienze della formazione primaria e del biennio di Specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria. Viceversa, la mancata percezione di riconoscimento sociale che la formazione universitaria avrebbe dovuto garantire è probabilmente il fattore responsabile della tendenza a riaffermare con forza che l'insegnante svolge soprattutto un'importante funzione sociale. Percezione che, oggi, in permanenza di uno scarso riconoscimento sociale, ben si allinea con le emergenze sociali e educative cui la scuola e gli insegnanti sono posti di fronte.

In ambito pedagogico la professionalità dell'insegnante e il costrutto di sviluppo professionale come crescita si sono collocati prevalentemente nel paradigma dello sviluppo delle competenze, sia per quanto riguarda la formazione iniziale, come acquisizione delle competenze di base, sia per quanto riguarda la formazione in servizio, come acquisizione della capacità di apprendere continuamente, in linea con l'idea di formazione permanente.

Nell'ambito della formazione degli insegnanti la competenza viene assunta come chiave di volta dell'opzione tra percorsi formativi centrati sul rapporto

intensivo e critico con le discipline di insegnamento (che rispondono alla logica della padronanza del sapere insegnato) e percorsi centrati sulle pratiche sociali (che rispondono alla logica della capacità di saper insegnare). Il costrutto di competenza ha permesso di superare questa dicotomia. Sebbene esso rinvii essenzialmente ad un sapere della pratica, e per elevati livelli di professionalità anche a un sapere pratico esperto, essa è sorretta da un sapere teorico che “passa” nelle pratiche come attitudine a saper vedere e a saper agire nel contesto. Peraltro, questo modo di intendere la competenza la affranca dalla tentazione di concepirla semplicemente in chiave applicativa, come mera conoscenza in uso, differenziandola, in questo modo, dalla *performance*: pur essendo la *performance* un possibile indizio “esterno” della competenza, quest’ultima si riferisce a ciò che la *performance* sottende, ossia alle conoscenze, alle abilità e alle disposizioni interne del soggetto. In effetti, una delle ragioni del successo di questo paradigma nell’ambito della formazione professionale degli insegnanti, va ricercata proprio nel fatto che esso permette di trattare in termini più pertinenti il problema, annoso, del rapporto tra *conoscenza teorica* e *conoscenza pratica*. Il costrutto di competenza si pone infatti oltre la dicotomia tra il sapere e un saper fare di tipo applicativo, assumendo lo status di conoscenza nel quale si combinano conoscenze di tipo dichiarativo e procedurale con conoscenze di tipo condizionale, che determinano dove, quando, con quale pertinenza, attraverso quali adattamenti si esercita la propria professionalità, ossia in che modo si agisce.

Tale paradigma, seppur nella diversità degli approcci, ha permesso alla comunità pedagogica, da una parte, di convergere verso una interpretazione della professionalità come caratteristica imprescindibile dell’essere insegnante; dall’altra parte, di concentrare la riflessione sul profilo professionale dell’insegnante. Frabboni (2002) articola le competenze degli insegnanti in quattro ambiti: la competenza disciplinare; la competenza didattica, declinata in direzione sia generale sia disciplinare; le competenze relazionali, comprendenti le dimensioni della comunicazione, della socializzazione e quella socioaffettiva; e le competenze legate al saper essere.

Scurati (1997) riconduce la professionalità docente come caratterizzata da una tensione morale deontologica, una vocazionalità matura, che coniuga la propria funzione sociale con proprie aspirazioni personali; il possesso di contenuti validi e scientificamente fondati; il possesso di abilità tecnico-pratiche; la disponibilità alla formazione; la libertà e l’autonomia professionale.

Pellerey (2001) integra le competenze riconducibili a comportamenti osservabili con le disposizioni personali, spostando l’attenzione dal saper fare professionale al saper agire professionalmente.

Baldacci (2013) individua il profilo di un insegnante riflessivo dotato non solo di competenze disciplinari, ma anche professionali, declinate in prospettiva generale e disciplinare, e legate alla comprensione delle problematiche dell'insegnamento, alla consapevolezza critica delle metodologie di insegnamento, nonché alle capacità relazionali per la gestione del gruppo classe e dei pari professionali.

2. Competenze generali e disciplinari

In rapporto alla definizione dei profili di competenze professionali, giocano un ruolo importante le *competenze didattico-general*i e *didattico-disciplinari*. Esse riflettono infatti in maniera macroscopica l'istanza dicotomica del sapere e del sapere insegnare.

Nell'ambito dell'insegnamento disciplinare nella scuola secondaria, l'esercizio di competenza dell'insegnante si pone al crocevia di tre ambiti di studio distinti: il *Sapere disciplinare*, la *Didattica generale* e la *Didattica disciplinare specifica*. Nella scuola secondaria di primo e di secondo grado il processo di insegnamento/apprendimento è infatti centrato su un dominio di sapere specifico ed è pertanto interessato alla riflessione epistemologica su di esso, ovvero alle sue componenti epistemiche e metodologiche e alle relazioni tra queste; in quanto processo formale che ha luogo all'interno dell'istituzione scuola, esso è oggetto della Didattica generale, la quale ne individua principi teorici e modelli operativi; infine, in quanto processo finalizzato alla trasmissione in chiave formativa di un particolare sapere, esso sollecita l'interesse della Didattica disciplinare, che ne indaga gli specifici fenomeni e problemi. L'intersezione di questi tre ambiti di studio, tuttavia, se da una parte amplifica lo spettro delle possibili riflessioni, dall'altro rischia di frammentare il sapere sull'insegnamento, a meno che non si chiariscano le specificità di ciascun ambito e si sia capaci di prospettare un quadro formativo unitario all'interno del quale articolare funzioni particolari e rapporti reciproci.

Una prima osservazione riguarda il fatto che *Sapere disciplinare*, *Didattica generale* e *Didattica disciplinare specifica* sono tre domini conoscitivi che hanno un diverso status epistemologico.

La Disciplina costituisce infatti un sistema organizzato di conoscenze scientificamente fondato che preesiste all'insegnamento. Essa ha cioè una propria esistenza "oggettiva" – direbbe Popper – indipendente dal fatto di essere insegnata a qualcuno. Al contrario, la Didattica generale e le Didattiche disciplinari, si danno come saperi emergenti da un campo professionale preesistente,

quello dell'insegnamento. Seguendo Hofstetter e Schneuwly (2014) possiamo dire che esse si sviluppano secondo un processo di *disciplinarizzazione a dominanza secondaria*. Il fatto di emergere da un campo professionale preesistente corrisponde a uno dei due "movimenti" che caratterizzano l'emergenza delle scienze empiriche (Bourdieu, 2003). Il primo movimento, di tipo interno, procede per progressiva specializzazione; il secondo, di tipo "esterno", procede per progressiva costituzione delle professioni sociali di riferimento. Tali movimenti possono assumere diversa dominanza l'uno sull'altro. In particolare, può avvenire che le professioni di riferimento si dispieghino a partire dalla disciplina, oppure che la disciplina abbia una genesi secondaria rispetto alle professioni che a quella preesistono in qualche forma. Se ammettiamo che i saperi didattico-generale e didattico-disciplinare emergano da un processo di disciplinarizzazione a dominanza secondaria, allora oggetti e problemi di studio sono determinati prevalentemente a partire da saperi professionali e da questioni sociali, anziché a partire da concetti e metodi di cui i campi professionali costituiscono l'applicazione. Ciò significa che il sapere professionale dell'insegnamento non può essere concepito in chiave applicazionista: né come applicazione del sapere della Didattica né come applicazione del sapere delle Didattiche disciplinari. Al contrario, la trasformazione e l'evoluzione di questo sapere professionale è un fattore determinante della emergenza e dello sviluppo dei campi di studio della didattica generale e disciplinare. Osserviamo che in questa prospettiva, i processi di disciplinarizzazione in direzione generale/disciplinare dei campi di studio didattici chiariscono anche la radicalità e la necessità del rapporto tra Università e Scuola, come sedi rispettivamente deputate alla ricerca e all'esercizio della professionalità docente. E ciò in vista sia delle soluzioni di ingegneria curricolare dei percorsi formativi, sia dello sviluppo dei campi di ricerca didattica. In sintesi, in forza del processo di disciplinarizzazione secondaria del campo degli studi didattici la formazione degli insegnanti, oltre ad essere nutrita dalle acquisizioni della ricerca, diventa dispositivo generativo per lo sviluppo di quest'ultima.

Una seconda osservazione riguarda le relazioni tra i domini conoscitivi considerati.

Disciplina, Didattica generale e Didattica disciplinare specifica concorrono allo sviluppo della competenza professionale in quanto consentono di comprendere proprietà generali e specifiche dei fenomeni didattici. Nel primo caso diremo che tali fattori/variabili sono di tipo *didattico-generale* (nel senso di aspecifici), nel secondo caso che sono di tipo *didattico-specifico* (Martini, 2014). Le rispettive competenze professionali devono pertanto mettere l'insegnante in condizione di saper interpretare i fenomeni didattici in base a significati gene-

rali e/o disciplinari, in rapporto ai fattori/variabili che di volta in volta vengono presi in considerazione. Nel primo caso, la competenza dell'insegnante si esplica, per esempio, nella progettazione del curriculum, nella elaborazione strategie didattiche o nella gestione della classe; nel secondo caso, ancora per esempio, nella selezione del sapere da insegnare, nella interpretazione in chiave disciplinare del comportamento cognitivo dell'allievo o nella previsione delle difficoltà degli allievi in relazione agli ostacoli epistemologici della disciplina. In questa prospettiva, Didattica generale e Didattiche disciplinari si offrono agli insegnanti come campi di concettualizzazione dei fenomeni didattici ai quali attribuire significato generale o specifico rispettivamente. In sintesi, la relazione tra componente generale e componente disciplinare dello sviluppo professionale riguarda la possibilità di rivolgere alle situazioni di insegnamento e apprendimento uno sguardo "scalare": in base ai costrutti didattico-generalisti che descrivono i fenomeni didattici nei termini di ciò che è indipendente dal sapere oggetto di insegnamento e apprendimento; o in base ai costrutti didattico-disciplinari che descrivono i fenomeni didattici nei termini di ciò che dipende da un tale sapere.

La continuità tra sguardo generale e specifico è un'istanza presente anche in Paesi nei quali il discorso didattico si è sviluppato a partire dalle sole didattiche disciplinari. In particolare, questa esigenza è fortemente affermata da Chevallard (2014), quando nell'ambito del dibattito francofono sulla frammentarietà del sapere didattico, interviene con forza sull'esigenza di una determinazione generale del discorso sull'insegnamento. Esigenza anticipata già nella sua teoria antropologica del didattico (Chevallard, 1992). Secondo l'autore, l'esistenza del didattico (*le didactique*, declinato al maschile) è un fatto sociale e si dà ogni qual volta un soggetto ha l'intenzione di far nascere, o di cambiare, il rapporto di un soggetto a un oggetto di conoscenza. Pur aderendo ad un'impostazione largamente epistemica, di cui la teoria della Trasposizione didattica è l'espressione più macroscopica (Chevallard, 1991), egli avverte da subito l'insufficienza di una riflessione informata delle sole conoscenze epistemologiche, per quanto solide, e la necessità di assumere i fatti dell'insegnamento come oggetti di una scienza. "Il didattico" è appunto, secondo Chevallard, l'oggetto di questa scienza. Scostandosi nettamente dalla posizione assunta da altri autori (Reuter, 2014), Chevallard ipotizza che nell'ambito di una tale scienza sia possibile la costruzione di oggetti di studio che riguardano l'insegnamento di uno specifico sapere anche da parte di un'équipe che comprenda anche coloro che non sono specialisti di quel sapere. In questo modo Chevallard prefigura una Didattica *tout court* che comprende tutte le altre DD costituite a partire dalle discipline insegnate a scuola. È opportuno precisare che l'autore si riferisce alla situazione francese nella quale il discorso didattico è, sin dalle sue origini, articolato

nelle singole didattiche disciplinari. L'emergenza de *le didactique* legato alle didattiche disciplinari da una relazione logica di inclusione costituisce senza dubbio una novità in ambito francofono e segna in direzione generalista l'evoluzione del campo di studi. Si ammette, in altre parole, la possibilità di un ambito di ricerca a-specifico da un punto di vista disciplinare e tuttavia caratterizzato fortemente da un punto di vista epistemico. La scienza didattica la quale, afferma Chevallard, trasforma un fatto istituzionale in un fatto epistemologico, è la scienza che studia l'insieme dei fatti didattici. Ciò permette, sempre secondo il nostro autore, di evitare di interpretare acriticamente le discipline come "date" una volta per tutte, per assoggettarle ai vincoli storici e sociali che di volta in volta le trasformano e ne ridefiniscono i confini. Lo studio dei fatti didattici e del loro effetto sugli apprendimenti si allarga allo studio delle condizioni e dei vincoli, articolati secondo i livelli di una *scala di codeterminazione didattica*, suscettibili di influire sull'ecologia di ogni specifico sistema didattico. Ciò significa assumere tra didattica e didattiche una differenza di grado, relativa alle condizioni che insistono sui fatti didattici: condizioni più generali al crescere dei livelli della scala e più specifiche al decrescere di essi. Una prospettiva, questa, non dissimile dalla nostra. Sguardo scalare su variabili e significati di tipo a-specifico/specifico e livelli di codeterminazione didattica dei fattori che incidono sui fenomeni didattici alludono infatti entrambi alla necessità, e all'opportunità, di lavorare al confine tra generale e disciplinare. E ciò vale per pensare sia la ricerca sia la formazione degli insegnanti.

Un'ultima annotazione, per concludere. La conciliazione tra dimensione generale e disciplinare della competenza didattica, sebbene sia stata affermata da tempo (Damiano, 2006; Nigris, 2012; Perla, 2014; Moretti & Leone, 2010) rimane problematica, a causa dell'assetto istituzionale che i campi di studio didattico generale e disciplinare assumono nel nostro Paese.

In Italia, l'assetto istituzionale che ha permesso la professionalizzazione della ricerca didattica ha visto crescere la ricerca didattica generale nelle strutture accademiche dedicate alle Scienze dell'educazione, che perciò si è nutrita di una cultura pedagogica estranea a considerazioni specificatamente didattico-disciplinari. Parallelamente, la ricerca didattico-disciplinare si è sviluppata, laddove questo è avvenuto, per lo più nelle strutture accademiche dedicate alle discipline corrispondenti, perciò in maniera indipendente da una più generale implicazione educativa e formativa. Ciò non ha favorito la collaborazione tra comunità scientifiche di riferimento, né la nascita di quelle infrastrutture comunicazionali e editoriali che permettono ai ricercatori di lavorare sugli stessi problemi. Le conseguenze di questo stato di cose ricadono inevitabilmente su alcuni aspetti assai rilevanti: la qualità della scuola, la quale difficilmente è ca-

pace di portare a sintesi le acquisizioni provenienti dai due ambiti; la rilevanza politica e sociale delle istituzioni deputate alla formazione, le quali stentano a far valere posizioni unitarie; lo sviluppo della ricerca didattica, la quale, rendendo poco permeabili i propri confini finisce col limitare approcci interdisciplinari potenzialmente fecondi; infine, la progettazione dei percorsi di formazione degli insegnanti, sui quali rischiano di prevalere logiche giustappositive anziché integrative. Tutti aspetti che impongono di interrogarci con urgenza sui possibili territori di integrazione fra approcci “generali” e “specifici” per agire congiuntamente sulle politiche istituzionali, la ricerca e il sistema di formazione degli insegnanti della scuola secondaria.

Bibliografia

- Baldacci M. (2013) (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano.
- Bourdieu P. (2003), *Il mestiere dello scienziato. Corso al Collège de FRANCE 2000-2001*, Feltrinelli, Milano [2001].
- Casareo V. (1968), *Insegnanti, scuola e società*, Vita e Pensiero, Milano.
- Cavalli A. & Argentin G. (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna.
- Cesareo V. (1976), *Sociologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Chevallard Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Chevallard Y. (1992), “Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique”, in *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 12, 1, pp. 73-111.
- Chevallard Y. (2014), “Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique”, in *Éducation & Didactique*, 8, 1, pp. 35-44.
- Damiano E. (2006), *La nuova alleanza*, La Scuola, Brescia.
- Etzioni A. (1969), *The Semi-Professions and Their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers*, The Free Press, New York.
- Frabboni F. (2002), *La scuola ritrovata*, Laterza, Roma-Bari.
- Glatthorn A. (1995), *Teacher Development*, in L. Anderson (1995) (a cura di), *International Encyclopedia of teaching and teacher education*, Pergamon Press, Londra.
- Hofstetter R. (2010), *Genève: Creuset des sciences de l'éducation*, Droz, Genève.
- Hofstetter R. & Schneuwly B. (2014), *Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe: les sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines*, in Engler B. (2014) (a cura di), *Disziplin-Discipline. 28 Kolloquium (2013) der Schweizerischen Akademie der Geistes und Sozialwissenschaften*, Academic Press Fribourg, Friburgo, pp. 27-46.

- Hoyle E. & John D. (1995), *Professional Knowledge and Professional Practice*, Cassel, Londra - New York.
- Lisimberti C. (2006), *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Vita e Pensiero, Milano.
- Martini B. (2014), "Didattica e didattiche: la dialettica generale/specifico nell'articolazione del campo della didattica", in *Pedagogia più Didattica*, 1, pp. 79-87.
- Martini B. (2016), *La didattica disciplinare*, in Baldacci M. & Colicchi E. (2016), *Teoria e prassi in pedagogia*, Carocci, Roma, pp. 221-240.
- Moretti G. & Leone G. (2010), *Formazione degli insegnanti e competenze didattico-disciplinari*, CUEC, Cagliari.
- Nigris E. (2012), *Didattica e saperi disciplinari: un dialogo da costruire*, in Rivoltella P.C. & Rossi P.G. (2012) (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia, pp. 59-78.
- Pellerey M. (2001), "Origini e sviluppi degli approcci 'per competenze' nella formazione professionale", in *Studium Educationis*, 2, pp. 461-484.
- Perla L. (2014) (a cura di), *I nuovi licei alla prova delle competenze*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Perrenoud Ph. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Parigi.
- Reuter Y. (2014), "Didactiques et disciplines: Une relation structurelle", in *Éducation & Didactique*, 8, 1, pp. 53-64.
- Schneuwly B. (2014), "Didactique: construction d'un champ disciplinaire", in *Éducation & Didactique*, 8, 1, pp. 13-22.
- Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
- Scurati C. (1997), *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia.

10. Ripensare la scuola per ripensare la formazione insegnanti: un appuntamento da non perdere

Elisabetta Nigris

“L’Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro”, in cui “la sovranità appartiene al popolo, che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione” (art. 1). Ma come può un popolo esercitare la sua sovranità se la scuola non fornisce gli strumenti per capire e interpretare la realtà, per fare delle scelte oculate di fronte alle questioni complesse che la nostra società si trova ad affrontare? Con le parole del terzo articolo della Costituzione italiana verificiamo che i costituenti non solo hanno affermato un principio di uguaglianza, ma hanno assegnato alla Repubblica il compito di intervenire per realizzarla. Si legge infatti:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali (art. 3, Co 1). [...] È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese (art. 3, Co 2).

Ma come possono essere uguali due cittadini, se uno ha studiato e l’altro è analfabeta? Come può un cittadino avere uguali diritti se la scuola si basa ancora eccessivamente sul fatto che a casa ci siano genitori acculturati che compensano il lavoro fatto, o “non fatto”, a scuola?

Alla scuola è quindi affidato un mandato educativo che diventa strategico per la vita di ogni singolo cittadino. Questo compito comporta una grande sfida per il sistema scolastico nella misura in cui intende proporsi come “la scuola per tutti e per ciascuno”: una scuola veramente inclusiva, capace di individuare le strategie più adeguate per formare cittadini democratici che partecipano alla costruzione del bene comune. Se intendiamo, infatti, la scuola come “spazio pubblico”, riprendendo la nota espressione di Hannah Arendt, pensiamo a

[...] un insieme concreto di condizioni di apprendimento dove la gente si trova per parlare, per impegnarsi nel dialogo, per condividere le proprie storie, per lottare insieme all'interno di relazioni sociali che rafforzano, piuttosto che indebolire, le possibilità di cittadinanza attiva (Giroux, 1989, p. 201).

A fronte dell'ingente sforzo e impegno che coinvolge docenti di ogni ordine e grado di scuola, dirigenti scolastici, amministratori e decisori politici per dare senso e forma a questo “spazio pubblico”, l'analisi e gli studi sul nostro sistema scolastico, comparato a quello degli altri paesi europei, ci parlano di una scuola in grande difficoltà.

I dati relativi alla scuola del nostro paese descrivono una realtà complessa in cui emergono elementi di disagio di derivazione culturale di ampie fasce della popolazione scolastica. Il fenomeno della dispersione scolastica (Eurostat, 2019) mostra un valore medio del 10,6% relativamente ai 18-24enni che hanno abbandonato prematuramente la scuola (Indicatore ELET – Early leavers from education and training) e l'Italia occupa la quart'ultima posizione con una percentuale del 14,5%, subito prima di Romania, Malta e Spagna (Eurostat, 2019).

Entrando nello specifico, possiamo vedere che riesce a concludere il percorso universitario e a raggiungere la laurea:

- solo l'8% dei giovani tra i 25 e 34 anni con genitori privi di un diploma secondario superiore (si consideri che la media OECD è del 22%);
- il 32% dei giovani con genitori con un diploma di scuola secondaria di secondo grado;
- il 65% dei giovani con i genitori in possesso di una laurea, con uno scarto di 57 punti percentuali in più rispetto a chi non ha avuto la sorte di avere genitori laureati (MIUR, 2018), (ISTAT-OCSE, 2016).

Secondo PISA 2015:

In Italia un alunno su quattro non raggiunge le competenze minime in matematica: ha grandi problemi a far di conto, elaborare dati, utilizzare le formule principali. Non va meglio in quanto a padronanza della lingua. Così un quindicenne su cinque ha gravi difficoltà ad analizzare e comprendere il significato dei testi scritti, e un alunno su tre non raggiunge la sufficienza (livello 2) in almeno una delle tre discipline ritenute fondamentali da OCSE per l'esercizio del diritto di cittadinanza (MIUR, 2018b, p. 12).

Così il cadere fuori (*dropping out*) dal nostro sistema scolastico e formativo e l'imparare meno sono condizioni, all'avvio della vita, che riguardano tendenzialmente, sempre e molto di più, i figli di famiglie povere e povere di istruzione, a maggior ragione se crescono in contesti territoriali escludenti, in particolare nel Mezzogiorno ma anche

nelle periferie urbane di tutta Italia, in modo marcato se stranieri con un forte trend migliorativo se di seconda o terza generazione e peggiorativo se non nati in Italia (ivi, pp. 12-13)

Allargando l'orizzonte da cui analizziamo la salute del nostro sistema scolastico, possiamo rilevare come la scuola italiana abbia visto in questi ultimi decenni diminuire l'interesse degli studenti nei confronti dei contenuti proposti, che vengono percepiti come molto distanti dal mondo esperienziale degli allievi e da quelle che vengono definite le loro "enciclopedie". Inoltre, gli studenti percepiscono una forte estraneità rispetto alle modalità con cui i contenuti vengono presentati, tendenzialmente cattedratiche, astratte e decontestualizzate, tanto da apparire sempre meno idonee a interloquire con le modalità comunicative e con gli stili di apprendimento dei giovani. L'analisi dei dati ISTAT-OCSE del 2016, con un aggiornamento MIUR (2018b), porta a considerare tale fenomeno come un tratto "ereditario" (MIUR, 2018b), per lo meno per quanto riguarda il nostro paese.

Il fenomeno dell'abbandono, in molti casi, si sovrappone e/o si intreccia con quelli dei *low skill learners* e dell'analfabetismo funzionale. Il fenomeno dei "*low skilled*" – ragazzi e adulti che non acquisiscono le conoscenze e le competenze di base necessarie a garantirsi un futuro in questa società – risulta sempre più pressante nel contesto italiano, soprattutto se messo in relazione, come propone Alberici (2002) all'analfabetismo funzionale, concetto introdotto da questo autore per distinguere i diversi livelli di competenza che separano le persone appena capaci di leggere e scrivere (analfabeti di base) da quelle che padroneggiano tali capacità in misura insufficiente rispetto agli standard richiesti dalla società contemporanea. Questo fenomeno si riscontra soprattutto nei ragazzi più disagiati (ma non solo) che non sentono la scuola come loro.

Di fronte a questi elementi, la domanda che sorge spontanea è se la scuola italiana, la scuola di cui ci parlano questi dati, possa essere considerata la "scuola di tutti e per ciascuno", una scuola democratica e inclusiva, una scuola in cui tutti hanno gli stessi diritti e la stessa opportunità di fruire del percorso offerto, raccogliendo il massimo dei benefici, raggiungendo il massimo dei risultati e sviluppando al massimo tutte le sue potenzialità.

L'OECD (2016) chiede all'Italia di aumentare gli investimenti in programmi educativi capaci di tradursi in proposte didattiche diversificate, che rispondano ai bisogni formativi di tutti gli studenti e non solo di quelli con maggiori possibilità cognitive e culturali. Naturalmente tale richiesta impone un ripensamento del ruolo della scuola, della professione dell'insegnante e, più in generale, un'ampia riflessione sulla necessità di rinforzare il sistema della formazione degli insegnanti. Infatti, come mette in luce il dibattito internazionale, la

qualità di un sistema scolastico dipende largamente dalla qualità dei suoi insegnanti e dalle politiche che guidano la loro selezione, il loro reclutamento, il loro aggiornamento: un insegnante competente può fare la differenza nella vita di un bambino, tanti insegnanti competenti contribuiscono a formare le future generazioni e, dunque, a migliorare la nostra società. I docenti costituiscono il patrimonio più importante di ogni organizzazione, su cui si fonda la qualità dei processi che si generano al suo interno, che vanno a costituire una comunità di apprendimento, grazie alla quale si può generare da un lato innovazione e qualità, dall'altro lato partecipazione e condivisione rispetto alle scelte pedagogiche e formative da parte di tutti i soggetti coinvolti.

Lo sviluppo professionale è [...] il processo attraverso il quale, da soli e con gli altri, gli insegnanti rivedono, rinnovano ed estendono il loro impegno come *agenti di cambiamento*, e attraverso il quale acquisiscono e sviluppano criticamente quelle conoscenze, abilità e competenze di intelligenza emotiva essenziali per un buon pensiero professionale e per una pianificazione della pratica con i bambini, i giovani e colleghi, in ogni fase della loro vita di insegnamento (Day 1999, p. 4).

Il nostro paese, di fatto, raccogliendo un lunghissimo dibattito internazionale del secondo Novecento, è arrivato solo nel 1990 ad avere una Legge (la 341) che garantisse a tutti gli insegnanti una formazione all'insegnamento di tipo universitario. Tale formazione ha potuto prendere avvio solo nel 1999 con le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS), poi trasformata nel 2010 (D.M. 249/2010) nei percorsi di Tirocinio Formativo Attivo (TFA), che hanno portato – pur con tanti aspetti da migliorare e le molte disparità fra le diverse sedi in Italia – gli insegnanti secondari a interrogarsi finalmente su come costruire le loro competenze professionali. Queste esperienze hanno inoltre rappresentato un laboratorio di un inedito e proficuo dialogo fra docenti delle discipline e docenti delle aree pedagogico-didattiche.

I dati disponibili e il dialogo con le scuole e i Dirigenti scolastici ci dicono che gli insegnanti neo-laureati e neo-specializzati hanno portato, in questi anni, una ventata di innovazione e di valorizzazione della professionalità insegnante che ha dato buoni frutti con allievi delle scuole dei diversi ordini e gradi, pur distribuite in aree socio-geografiche molto diverse fra loro. È grave che, dopo questo percorso virtuoso, ci si sia trovati a mettere in discussione quanto era stato conquistato così faticosamente allo scopo di allinearsi con le aree più avanzate d'Europa. Se, infatti, per ora viene garantita e difesa ancora la preparazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria, l'orizzonte relativo alla formazione degli insegnanti della scuola secondaria rimane confuso e contraddittorio.

Per ripartire con il piede giusto, però, ancora prima di pensare ad un percorso di formazione che garantisca l'acquisizione – da parte dei futuri docenti – delle competenze necessarie per operare in sistemi complessi, è necessario riconsegnare la dignità al ruolo docente visto che ormai, secondo i dati e le ricerche dell'OECD, questa professione sta perdendo prestigio e viene percepita come una professione “superata”, non appetibile, una professione che sta diventando il capo espiatorio di tutte le rimostranze contro la scuola.

Infatti, le ricerche se abbiamo sopra citato le ricerche sul disagio degli studenti della scuola italiana non possiamo dimenticare che un forte disagio è riscontrabile anche fra gli insegnanti del nostro sistema scolastico.

Come affermano Cavalli e Argentin nel loro testo, *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*:

Il professionista si sente isolato, demotivato, scoraggiato perché gli utenti sembrano non avere più bisogno del suo contributo, della sua professionalità, del suo sapere. L'insegnante non è più riconoscibile come prima e questa professione è quella all'ultimo posto nei sondaggi sui desideri dei laureati (Cavalli & Argentin, 2010).

Si assiste, infatti, ad una demotivazione professionale sempre più diffusa anche fra i docenti più impegnati e innovativi (OECD, 2020¹): un generale disorientamento nell'applicazione della normativa in merito alla didattica e alla valutazione; un fenomeno di *burn out* (Favretto, Comucci & Tajoli, 1992; Velasco *et al.*, 2013) in aumento, oltre ad una forte difficoltà nel mettere in atto un reale pensiero riflessivo e critico (Pinelli, 2013; Grion, 2008; Shulman, 2000).

Spesso i docenti, quando si trovano fra loro ma anche quando partecipano a momenti di formazione e di confronto, descrivono le loro classi come luoghi sempre più densi di bambini e ragazzi che *presentano difficoltà* o che manifestano *comportamenti che si discostano dalle richieste della scuola*. L'avvento della scuola di massa ha messo in luce come esistano grosse sacche di popolazione che un tempo non potevano accedere all'istruzione, ma che tuttora presentano caratteristiche che rimandano ad un forte svantaggio-culturale e a quelle che oggi vengono definite “povertà educative” come illustra molto lucidamente il documento del MIUR del 2016. Nonostante esistano documenti autorevoli che descrivono e spiegano l'entità e l'articolazione del fenomeno che viene ascritto alla definizione di “povertà educative” e dei conseguenti abbandoni scolastici (MIUR, 2018b) e che i più recenti documenti del MIUR (Indicazioni Nazionali

1. Nel report viene evidenziato come la soddisfazione degli insegnanti si attesti sopra un positivo 60% ma rispetto a cinque anni fa sia diminuita. Campione: 4.000 insegnanti per ciascuno dei 38 Stati partecipanti.

e Nuovi scenari, 2018) ne parlino in maniera così esplicita, il dibattito su questi temi è ancora molto poco sviluppato fra gli insegnanti e nei contesti scolastici.

Come evidenziato da diversi studiosi (Nigris, 2004; Kanizsa, 2010) il disagio e la difficoltà di dover riconoscere e accettare lo iato fra la scuola che hanno conosciuto, in cui sono stati allievi e la scuola di oggi, con le sue richieste, con le sue normative ma anche con i suoi allievi così uguali, e al tempo diversi, “da quelli che noi eravamo”: bambini e ragazzi che spesso non corrispondono all’allievo “ideale”, ad un’idea di “normalità” che inconsapevolmente i docenti si aspettano e perseguono, “normalità” peraltro così difficile da definire.

D’altra parte, troppo spesso i problemi dei ragazzi – dovuti alla mancanza di un progetto educativo forte e di un mandato educativo chiaro, dibattuto e condiviso della scuola – ricadono sulle spalle degli insegnanti a cui vengono addossate tutte le colpe senza che sia loro fornita una preparazione professionale sufficiente per poter far fronte alle molteplici richieste della società nei confronti della scuola. La professionalizzazione della categoria non passa dalle accuse alla categoria e dalle difese di categoria ma, a monte, passa dalla necessità di una formazione specifica, che oggi non c’è più: sebbene da più parti evocata, poche le voci che si sono levate quando l’attuale governo ha cancellato tutti i contenuti formativi del decreto legislativo n. 59 del 2017 sulla formazione iniziale dei docenti e il loro progressivo inserimento nella professione.

Ai docenti chiediamo motivazione, passione, alta professionalità, padronanza disciplinare, pedagogica, didattica, psicologica, gestionale, capacità di innovare e aggiornare: giusto e doveroso pretenderlo; ma cosa ricevono in cambio? Il riconoscimento sociale del ruolo dei docenti dipende sicuramente anche dalla conquista di un contratto migliore e di un salario adeguato, ma passa innanzitutto dalla loro professionalizzazione unita a una riflessione comune sui loro ruoli e sulle loro funzioni da un lato, e sul mandato educativo e sociale della scuola dall’altro. I docenti vorrebbero mutare la loro condizione, ma sono combattuti tra la necessità di migliorare e la paura di subire l’ennesima riforma non accompagnata da un piano nazionale organico di formazione che sostenga i docenti nella sua realizzazione; a volte sembra quasi che essi preferiscano il male conosciuto ad una non ben definita “innovazione” che non si sa dove porterà. Se vogliamo che la scuola diventi un’organizzazione che apprende (*learning organization*) capace di far leva, al suo interno, su soggetti consapevoli del proprio ruolo e direttamente coinvolti e responsabili dei processi dell’organizzazione stessa (Grion, 2008, pp. 15-16), allora dobbiamo ribadire che le risorse umane costituiscono il patrimonio più importante di ogni organizzazione, poiché da esse ne può dipendere il successo o l’insuccesso. Al riguardo, c’è bisogno di una strategia organizzativa intesa a favorire idonee politiche di sviluppo delle risorse umane, al cui interno le politiche formative svolgono una funzio-

ne preminente e occorre fare pratica di responsabilità condivisa nei riguardi dell'apprendimento e della formazione (Rossi, 2011, pp. 10-11).

D'altronde negli ultimi anni, di fronte a scelte governative che alternano posizioni diverse o addirittura opposte fra loro – senza essere peraltro sostenute né da studi nazionali e internazionali, né da un dialogo serio con il mondo della scuola – è importante che il mondo della ricerca e, in particolare, il mondo pedagogico tenga vivo il dibattito sulla formazione degli insegnanti, sia per quanto riguarda la formazione iniziale, sia rispetto al delicato momento dell'inserimento dei docenti nel mondo lavorativo (quello che nella letteratura internazionale viene definito *Induction*) la ricerca internazionale mostra come cruciale e strategico, sia infine rispetto alla formazione in servizio a cui devono essere destinati fondi sufficienti come suggerisce l'OECD e come mostra tutta la ricerca relativa alla qualità della scuola. In particolare, è importante che la formazione iniziale e in servizio promuova nei docenti un atteggiamento scientifico, che permetta loro di osservare, monitorare e comprendere la realtà complessa in cui si trovano ad agire e li metta in grado di operare scelte sempre più consapevoli.

Già Dewey affermava, in modo chiaro ed esplicito, che il soggetto protagonista della riflessione sulla scuola e sul fare scuola non può che essere l'insegnante stesso. Questo grande precursore affermava, già quasi un secolo fa (Dewey, 1938), che l'educazione è una continua riorganizzazione e ricostruzione dell'esperienza, orientata a promuovere un pensiero capace di fronteggiare e gestire le esigenze di una società che si evolve e cambia rapidamente. Teorizzando l'*inquiry approach*, Dewey propone l'idea di scuola-laboratorio dove la logica dell'indagine diventa strategia didattica e prassi educativa nell'alternarsi fra pratica e teoria: la tensione alla sperimentazione è il tratto fondamentale che accomuna il bambino che impara, il ricercatore che indaga e l'educatore che insegna e che è rivolta alla promozione di un'attitudine all'uso critico della ragione, all'attribuzione di importanza alla comunicazione, alla creatività, all'antidogmatismo (Asquini, 2018).

“L'atteggiamento di ricerca è dimensione imprescindibile nei processi educativi e per le diverse professioni educative” e i diversi soggetti che operano in campo – l'educatore, il docente, il dirigente scolastico e tutti gli operatori del settore pedagogico – a diverso livello e con competenze varie si trovano a porre domande, a riflettere sulle azioni compiute, a delineare ipotesi su di esse. Possiamo collocare allora senza esitazione gli operatori stessi della scuola al centro del processo di ricerca (Benvenuto, 2017, p. 23). L'insegnante, nella sua carriera deve via via imparare “to think, know, feel and act like a teacher” (Feiman Nemser, 2008), deve apprendere cosa significa essere insegnante e agire come insegnante; in altre parole, come affermano Smith e Ingersoll (2004), il docente ha due professioni: insegnare e imparare ad insegnare.

La formazione, sia quella iniziale che quella in servizio, dunque, dovranno essere volte ad accompagnare il docente nel passaggio dalla *ricerca per il sapere* alla *ricerca per l'agire* (Corey, 1953) aiutandolo a interrogarsi sui propri comportamenti e sulle proprie credenze e a superare le proprie resistenze al cambiamento (Parise & Spillane, 2010), per guidarlo così verso scelte consapevoli capaci di trasformare il contesto educativo in cui il processo di insegnamento/apprendimento avviene.

Come mostra chiaramente la ventennale esperienza condotta nell'ambito di Scienze della Formazione primaria, è necessario pensare le *due prospettive – teoria e pratica* – come reciprocamente illuminanti per una migliore comprensione della complessità e per un processo decisionale più consapevole e autodeterminato (Altet, 2001; Perrenoud, 1994). Il dibattito sulle competenze professionali dei maestri (Le Boterf, 2008; Baldacci, 2010; Magnoler, 2012) da cui ha preso le mosse il percorso di laurea per la formazione dei futuri maestri – ci mostra il superamento del modello tecnico-razionale che pensa alla formazione del docente in termini di applicazioni nella pratica di prescrizioni apprese in ambito teorico prima dell'immissione nel mondo della scuola. Come nella formazione di tutte le professioni che richiedono una stretta connessione tra teoria e pratica, l'alternanza – oltre all'integrazione – fra teoria e pratica è il dispositivo che permette di affrontare la problematica di un apprendimento orientato verso l'agire e l'analisi dell'agire (Schön, 2006; Lenoir & Vanhulle, 2006): in altre parole, è auspicabile un percorso di formazione che integra e alterna momenti di riflessione teorica in contesti protetti (università) a momenti di immersione nella pratica, rispetto a cui docenti distaccati dalla scuola e docenti universitari accompagnano una riflessione guidata da principi teorici appresi.

Questo modello pratico-riflessivo (Shulman, 1987; Schön, 2006; Damiano, 2013) è quello appunto incarnato nei corsi di laurea in SFP, i cui risultati vengono descritti e confermati sia dai dati di Alma laurea, sia dall'apprezzamento dei dirigenti delle scuole in cui i laureati in formazione primaria vengono inseriti (Korthagen, 2010; Damiano, 2007).

In sintesi, possiamo dire, richiamando ancora una volta le parole di Dewey che l'atteggiamento di ricerca costituisce per il docente l'inizio e la chiusura del processo di insegnamento/apprendimento: l'inizio perché pone i problemi che soli conferiscono alle indagini qualità ed espressione educativa, la chiusura perché solo la pratica è in grado di provare, verificare, modificare e sviluppare le conclusioni di queste indagini (Dewey, 1929, pp. 23-24). E credo che questa sfida, che questo grande pedagogista ci lancia ormai un secolo fa, non vada persa ora che abbiamo l'opportunità di delineare un nuovo percorso di formazione iniziale e in questo periodo di grande emergenza educativa.

Bibliografia

- Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano.
- Altet M. (2000), “L’analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante?”, in *Recherche & formation*, 35(1), pp. 25-41.
- Asquini G. (2018), *La ricerca formazione. Temi esperienze e prospettive*, Franco Angeli, Milano.
- Baldacci M. (2010), *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano.
- Benvenuto G. (2017), *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Cavalli A. & Argentin G. (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola, Terza indagine dell’Istituto Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna.
- Corey S. (1953), *Action Research to Improve School Practices*, Teachers College, Columbia University, New York.
- Damiano E. (2007), *L’insegnante etico*, La Cittadella, Assisi.
- Damiano E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*, Franco Angeli, Milano.
- Day C. (1999), *Researching Teaching Through Reflective Practice*, in Loughran J. (1999) (a cura di), *Researching teaching: Methodologies and practices for understanding pedagogy*, Falmer Press, Philadelphia, pp. 215-232.
- Dewey J. (1993), *Esperienza e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze [1938].
- Dewey J. (1967), *Le fonti di una scienza dell’educazione*, La Nuova Italia, Firenze [1929].
- Eurostat (2019), *Early leavers from education and training*, testo disponibile su: ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training.
- Favretto G. & Comucci Tajoli A. (1992), *Insegnare Oggi. Soddisfazione O Stress?*, FrancoAngeli, Milano.
- Feiman-Nemser S. (2008), *Teacher learning: How do teachers learn to teach*, in Cochran-Smith M., Feiman-Nemser S., McIntyre D.J. & Demers K.E. (2008) (a cura di), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*, Routledge, Londra, pp. 697-705.
- Giroux H.A. (1989), *Schooling for democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age*, Routledge, Londra.
- Grion V. (2008), *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Carrocci, Roma.
- Kanizsa S. & Gelati M. (2010), *10 anni dell’Università dei Maestri*, Junior, Brescia.
- Korthagen F.A. (2010), “How teacher education can make a difference”, in *Journal of education for teaching*, 36(4), pp. 407-423.
- Le Boterf G. (2008), *Repenser la compétence*, Eyrolles, Parigi.
- Lenoir Y. & Vanhulle S. (2006), *L’état de la recherche au Québec sur la formation et l’enseignement. Vers de nouvelles perspectives de recherche, fdition du CRUP*, Sherbrooke, Québec.

- Magnoler P. (2012), *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Maslach C. & Leiter M. (2000), *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*, Erickson, Trento.
- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Firenze.
- MIUR (2017), *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*.
- MIUR (2018a), *Gli alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2016/2017*, testo disponibile su: www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0.
- MIUR (2018b), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, testo disponibile su: www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/.
- MIUR (2018c), *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari*, testo disponibile su: www.indicazioninazionali.it/2018/02/18/documento-indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari/.
- Nigris E. (1998), *Un rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione*, in Mantovani S. (1998) (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. Gli strumenti qualitativi*, Mondadori, Milano, pp. 164-196.
- Nigris E. (2004), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma.
- OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Parigi.
- OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Parigi, [dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en](https://doi.org/10.1787/eag-2016-en).
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results*, vol. II: *Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, testo disponibile su: www.oecd-ilibrary.org/education/annex-bmain-breakdown-variables_d1ba43b3-en.
- Parigie L.M. & Spillane J.P. (2010), "Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice", in *The elementary school journal*, 110(3), pp. 323-346.
- Perrenoud P. (1994), "Compétences, habitus et savoirs professionnels", in *European journal of teacher education*, 17(1-2), pp. 45-48.
- Pinelli G. (2013), *La professione docente tra rappresentazioni e progetto formativo*, Aracne, Roma.
- Rossi P.G. (2011), *Didattica enattiva. Complessità, teoria dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano.
- Save The Children (2017), *Sconfiggere la povertà educativa in Europa*, testo disponibile su: s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/sconfiggere-la-poverta-educativa-europa.pdf.
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo*, FrancoAngeli, Milano.

- Shulman L.S. (1987), “Knowledge and Teaching: teaching: foundation of the new reform”, in *Harvard educational review*, 57(1), pp. 1-23.
- Shulman L.S. (2000), “Teacher development: Roles of domain expertise and pedagogical knowledge”, in *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(1), pp. 129-135.
- Smith T.M. & Ingersoll R.M. (2004), “What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?”, in *American educational research journal*, 41(3), pp. 681-714.
- Velasco V., Miglioretti M., Celata C. & Vecchio L. (2013), “Il benessere degli insegnanti e le loro rappresentazioni di promozione della salute”, in *Psicologia dell'educazione*, 7(1), pp. 97-121.

11. La formazione dei docenti come chiave per una scuola capace di trasformare la realtà

Manuela Pascarella

Noi siamo proclivi a considerare la scuola da un punto di vista individuale, come alcunché che si limita ai rapporti tra maestro e alunno, fra insegnante e genitore. Quel che ci interessa al massimo è il progresso fatto da quel determinato fanciullo di nostra conoscenza, il suo sviluppo fisico, il suo profitto nell'abilità di leggere, di scrivere, di ritrarre [...]. Queste sono le pietre di paragone secondo le quali giudichiamo il lavoro della scuola. E abbiamo ragione. Tuttavia occorre allargare il nostro orizzonte. Quel che i genitori migliori e più saggi desiderano per il proprio figlio, la comunità lo deve desiderare per tutti i suoi ragazzi. Qualsiasi altro ideale per la nostra scuola ristretto e privo di attrattiva, a lungo andare distrugge la nostra democrazia.

1. Il senso dell'educare

L'etimologia del termine educare, da *ex ducere*, trarre fuori, ci rivela un'immagine maieutica dell'educazione, che si pone agli antipodi rispetto all'idea di formazione come accumulo di dati o come mero addestramento tecnico. In tal senso possiamo fare nostra l'affermazione secondo cui l'educazione è “un processo formativo che spinge l'uomo ad avere il coraggio dell'utopia” (Genovesi, 2001, p. 22), in quanto fa emergere dall'individuo potenzialità, capacità, qualità desiderabili che non sono ancora espresse e quindi si configurano come qualcosa che ancora non c'è.

Affinché la relazione educativa si connoti in modo efficace e sia effettivamente capace di lasciare un segno positivo nell'esperienza scolastica di giovanissimi studenti è determinante il ruolo dell'insegnante. Al docente scuola e società assegnano un compito tutt'altro che semplice: “tramutare lo sforzo degli allievi per raggiungere apprendimenti, che da soli non solo non sarebbero in grado di raggiungere, ma di cui non sospetterebbero neppure l'esistenza, nel piacere della conoscenza” (ivi, p. 74). Rendere il sapere attraente e desiderabile agli occhi di un adolescente, motivarlo anche nei momenti di difficoltà, saper

evocare scenari stimolanti dall'arte alla fisica, dalla storia alla poesia richiede una grande capacità professionale. È quindi naturale interrogarsi su come si costruisca un profilo che sia in grado di interpretare questa sfida così complessa.

2. Miti da sfatare

Ancora oggi intellettuali o figure che non conoscono il mondo della scuola parlano di una presunta “vocazione” alla professione insegnante, come se migliaia di uomini e di donne che entrano in classe fossero parte di una schiera di “chiamati”. Questo evidentemente alimenta una confusione tra l'idea del docente come un professionista della didattica e quella di un lavoro missionario.

Ancora più spesso la professionalità docente è stata identificata con l'insieme di *competenze tecniche* che si acquisiscono con l'esperienza, da cui l'idea che il solo fatto di lavorare in classe possa sostituire una formazione adeguata.

Assai diffuso nella narrazione pubblica degli ultimi anni il mito del docente come *eroe solitario*, che afferma il suo valore a prescindere dal contesto sociale, dalle riforme che si abbattono sulla scuola, dalla situazione quotidiana in cui opera, dai modelli educativi proposti, dal rapporto con i colleghi e da tutto ciò che avviene prima e dopo il suono della campanella. È questo il modello che massimizza l'idea individualistica dell'insegnamento, funzionale a giustificare l'ideologia del merito, della valutazione, della premialità, come elementi di crescita del sistema, che invece proprio questi medesimi fattori contribuiscono a deteriorare.

3. Formazione come base della professionalità

“Educatori si diventa, non si nasce” (Genovesi, 2016, p. 2), interpretare questo ruolo in modo efficace richiede abilità, intenzionalità e una consapevolezza critica che non possono essere frutto di improvvisazione, ma richiedono una formazione specifica.

La professione docente è infatti un equilibrio complesso di diverse componenti:

- un *solido bagaglio culturale*, che costituisce la trama attraverso la quale si costruiscono orizzonti di senso della realtà – le grandi categorie con cui interpretare il mondo. che consentono di storicizzare ogni fenomeno politico, culturale, scientifico e sociale

- *consapevolezza del ruolo docente*, della funzione educativa e culturale in senso più ampio e delle problematiche fondamentali del proprio contesto professionale
- un' *approfondita conoscenza disciplinare*, che rappresenta la base per la possibilità di comunicare e far vivere lo statuto epistemologico della disciplina che si insegna
- una *profonda competenza pedagogica e didattica* che possa costituire il principale strumento della relazione educativa tra insegnante e studente e insegnante e gruppo classe
- *adeguata alfabetizzazione digitale*, tale da avere una familiarità con l'uso della tecnologia, che permetta di adoperarla con padronanza e creatività, piegandola alle esigenze della didattica; parallelamente ad una consapevolezza delle ricadute dell'utilizzo pervasivo delle tecnologie e dei social media, in termini di stili cognitivi, processi cerebrali, identità personale, relazioni.
- *capacità relazionali*, necessarie per costruire rapporti proficui con colleghi, studenti, famiglie e altri operatori. La capacità di saper lavorare insieme è fondamentale nell'insegnamento, tuttavia questa dimensione della collegialità è tanto coltivata nella scuola primaria, grazie ad esempio alla programmazione, quanto rara nella scuola secondaria
- sapersi rapportare al proprio lavoro quotidiano attraverso l' *esigenza di fare ricerca e la capacità di farla*. *L'insegnante è un ricercatore nel campo della didattica*, capace di affrontare i problemi con un approccio e un metodo che sono quelli della pedagogia. In questo senso quella del docente è una *professione laica*, che fa proprio un approccio di tipo scientifico ai problemi e che tende come obiettivo verso la costruzione di un futuro migliore del presente, a partire da una sostanziale fiducia nell'intelligenza dell'uomo (Genovesi, 2001, p. 82).

Tutti questi elementi di professionalità non si improvvisano, e sono frutto di specifici percorsi di studio, riflessione, confronto e approfondimento. Oltretutto tutti questi elementi sono anche utili ad acquisire una propensione alla formazione che poi accompagna tutta la vita lavorativa del docente.

4. Scuola = comunità educativa democratica

L'idea di una scuola come comunità educativa democratica riveste un ruolo centrale rispetto alla possibilità di realizzare un sistema educativo in cui collegialità, professionalità, pluralismo siano elementi che realizzano un equilibrio funzionale al dettato costituzionale.

Infatti la formazione in ingresso, come chiave della professionalità docente, non può essere considerata una variabile del tutto indipendente dall'idea di scuola che si persegue.

Non a caso le riforme della scuola che si sono caratterizzate come battaglie per l'innovazione del sistema, nel solco della grande stagione dei diritti civili, hanno ispirato l'idea di una scuola democratica e pubblica: l'unificazione della scuola media nel 1962, l'istituzione della scuola materna statale nel '68, gli organi collegiali nel DPR 416 del 1974, la legge 517 del 1977 (integrazione, programmazione e valutazione), i programmi della scuola media del 1979 e quelli della scuola elementare del 1985 (Baldacci, 2014, pp. 13-14), hanno prodotto rivoluzioni culturali, metodologiche e professionali, tenendo saldamente insieme un'idea di scuola, un modello educativo e condiviso con una base pedagogica e una grande stagione di formazione del personale.

Purtroppo negli ultimi decenni abbiamo assistito a un fenomeno di “progressivo tramonto di una vera idea di scuola, sostituita dai luoghi comuni della vulgata neoliberista” (ivi, p. 7): il ritorno al voto numerico, i grembiulini, il maestro unico e poi i tagli ai finanziamenti, il merito, i bonus, le card, la premialità, la retorica della valutazione, “*passepartout* capace di aprire tutte le porte” (Tocci, 2015, p. 46) che ha sopperito al vuoto di idee che ha accompagnato l'affermazione del “paradigma del capitale umano”¹ nel sistema di istruzione del nostro Paese.

A dispetto della mancanza di idee e di riflessione pedagogica che attraversa le più recenti riforme, rileggere oggi, a distanza di 35 anni, alcune delle norme che hanno caratterizzato la grande fase dell'innovazione scolastica, è un'esperienza ancora molto significativa. Nei *Nuovi programmi didattici per la scuola primaria* del 1985 troviamo ad esempio un'idea di scuola – modulo, compresenza, lavoro in team, programmazione collegiale – a cui si connettono una riforma dei programmi, una rivoluzione del modo di concepire l'insegnamento e una straordinaria stagione di formazione del personale. Ancora oggi, a distanza di tanti anni, il testo del DPR 104/85 ci consegna un orizzonte di senso sul ruolo della scuola e dell'educazione denso di idee pedagogiche, valori democratici,

1. Il paradigma di stampo neo liberista del capitale umano è quello che in questi anni ha svolto un ruolo egemonico rispetto alle riforme attuate nella scuola e che ha spinto, tra l'altro, ad aderire a modelli di apprendimento centrati sulle competenze. “Per capitale umano, infatti, s'intende lo stock di conoscenze e competenze incorporato dall'individuo e utilizzabile nel processo di produzione. [...] Nell'epoca dell'economia globale fondata sulla conoscenza, il capitale umano è diventato il principale fattore della produttività e della competitività dei sistemi economici [...]. Pertanto, la svolta verso curricula basati sulle competenze risponde all'esigenza di fare della scuola una fabbrica di capitale umano capace di sostenere il sistema produttivo” (Baldacci, 2019, pp. 219-220).

elementi di vera innovazione didattica. Questo ci fa capire che la formazione in ingresso, come ogni altro intervento di riforma che impatta sulla scuola, dovrebbe essere collocata in una cornice, che è l'idea di scuola che abbiamo: un modello che metta al centro la dimensione collegiale, democratica e partecipativa come chiave per la crescita professionale e strumento indispensabile per raggiungere gli obiettivi culturali più ambiziosi che ci diamo come società.

5. La formazione iniziale nei percorsi universitari/accademici: SSIS/COBASLID – TFA – PAS – FIT

Fino agli anni Novanta in Italia non c'è stato alcun percorso formativo per i docenti della scuola secondaria: l'accesso alla professione avveniva tramite i concorsi ordinari e riservati. La prima norma che ha sancito l'obbligo di una specifica formazione universitaria risale al VI governo Andreotti, la legge 341 del 1990, che ha istituito la Laurea in Scienze della formazione primaria e le future SSIS per la secondaria.

Quella legge ha fatto propria la convinzione che non fosse “positivo avere insegnanti la cui preparazione si limitasse ai soli contenuti disciplinari, dato che la conoscenza della disciplina è una condizione indispensabile ma non sufficiente per insegnare” (Tammaro, Petolicchio & D'Alessio, 2017, p. 57).

Dalla norma, per arrivare alla definizione dei provvedimenti attuativi dei percorsi abilitanti della secondaria sono passati 8 anni, il regolamento delle SSIS è stato definito dal DM 153/1998 su iniziativa del ministro Berlinguer.

Le SSIS hanno avuto 9 cicli, dal 2000 al 2009 (dal 2004 si sono svolti i COBASLID per le discipline artistiche) e avevano una durata biennale. I corsi hanno subito una prima battuta d'arresto con la ministra Moratti, che con la legge delega 53/2003 ha previsto che la formazione docente venisse inserita nella laurea specialistica, e poi nel 2008 sono stati soppressi definitivamente dalla ministra Gelmini.

È indubbio che l'esperienza della SSIS abbia rappresentato una pietra miliare per la formazione iniziale degli insegnanti, infatti ha gettato le fondamenta di una struttura che coniuga competenze disciplinari e competenze didattiche, pedagogiche, metodologiche in una *vision* focalizzata sull'insegnamento (Cappa, Niceforo & Palombo, 2013).

Altro punto di forza è rappresentato dalla previsione di laboratori pedagogico-didattici, che permettono un'osmosi tra conoscenze disciplinari e pratica didattica (Perucca, 2005), e del tirocinio, che rappresenta il momento di integrazione tra teoria e prassi (Kolb, 1984; Mortari, 2009; Di Nubila & Fedeli, 2010).

Nel 2010 la ministra Gelmini, con il DM 249/2010, ha previsto che l'accesso all'insegnamento avvenisse mediante lauree magistrali biennali e un successivo anno di Tirocinio Formativo Attivo. L'istituzione delle lauree magistrali orientate all'insegnamento non è mai avvenuta, mentre è stato avviato il TFA (Tirocinio Formativo Attivo), di durata annuale, che ha visto 2 cicli: 2012/2013 e 2014/2015.

Con i TFA l'impostazione formativa vira verso una centralità del tirocinio diretto, tanto che scompaiono quasi del tutto i laboratori didattici che nella SSIS avevano un ruolo importante. Complessivamente l'impatto formativo dei TFA, a dispetto della natura iperselettiva delle prove in ingresso, è stato discutibile, "sia con riferimento al potenziale attivabile in termini di sviluppo professionale, sia rispetto alla soddisfazione dei percorsi percepita" (Tammaro, Petolicchio & D'Alessio, 2017, p. 62). Tra i limiti più grossi i tempi e l'organizzazione dei percorsi: le attività sono partite a marzo e si sono concluse nel giro di 2-3 mesi.

Il momento del tirocinio è quello che più degli altri si è contraddistinto per l'elevato grado di complessità e di criticità. Il continuo rinviare della sua fase di inizio, infatti, ha portato se non ad una produttiva collaborazione con le scuole, perfino a dei momenti di tensione con le stesse, che nel periodo di maggio hanno palesato una certa difficoltà ad accogliere i gruppi di tirocinanti. [...] Se si aggiunge a tutto ciò la grande difficoltà dei corsisti che contemporaneamente alle varie attività didattiche – particolarmente concentrate in quel periodo – e ai consueti impegni di lavoro, hanno dovuto in qualche modo aggiungere anche l'esperienza di tirocinio, è palese che l'eventuale valore formativo e professionalizzante di questo step [...] si è dissolta nell'incontrollabile corsa verso il traguardo (Tammaro, Petolicchio & D'Alessio, 2017, p. 63).

Nel 2013 il ministro Profumo ha dato l'avvio ai PAS firmando il DM 81 del 25 marzo 2013. I Percorsi abilitanti speciali hanno derogato alle prove di accesso previste nel TFA e hanno consentito a circa 40 mila docenti precari non abilitanti con 3 annualità di servizio nella scuola secondaria di poter accedere alla formazione abilitante. L'impostazione di questo percorso è stata analoga a quella del TFA, e analoghi anche i limiti.

Infine doveroso menzionare il FIT, il sistema di formazione in ingresso di livello universitario e accesso al ruolo disegnato dal Dlgs 59/2017. Esso prevedeva una formazione triennale per i neo laureati, con delle specifiche risorse destinate a remunerare gli specializzandi. Al sistema a regime si affiancava una fase transitoria di formazione biennale per i docenti con 3 annualità di servizio a cui erano dedicati una parte dei posti. Questo modello formativo non è mai partito in quanto con la legge 145/2018 il Ministro Bussetti lo ha cancellato del tutto, sostituendolo con il concorso ordinario abilitante.

Tutti i percorsi abilitanti di livello universitario definiti sino ad oggi hanno avuto una struttura caratterizzata da una parte di insegnamenti relativi all'ambito della pedagogia e delle metodologie di insegnamento e una parte di tirocinio.

Le SSIS/COBASLID avevano una durata biennale e prevedevano l'acquisizione complessiva di 120 cfu. I TFA hanno avuto una durata annuale e prevedevano l'acquisizione di 60 cfu. I PAS hanno avuto una durata annuale e prevedevano 41 cfu. I FIT avrebbero avuto una durata triennale e prevedevano l'acquisizione di 100 cfu.

Ecco la struttura dei diversi percorsi:

	<i>SSIS</i>	<i>TFA</i>	<i>PAS</i>	<i>FIT</i>
DIDATTICA GENERALE E SPECIALE (ambito delle Scienze dell'educazione)	24	18	15	60
DIDATTICHE DISCIPLINARI	24	18	18	
LABORATORI DIDATTICI	24	0	3	
TIROCINIO	30	19		
TESI FINALE / RELAZIONE FINALE	18	5	5	15 Ricerca-azione e laboratori 40 Percorso di sostegno
TOTALE	120	60	41	75/100

Principali *punti di forza* dei percorsi di formazione abilitanti:

- hanno avuto il merito di collegare i due sistemi di formazione, Scuola e Università, portando nell'Università la cultura della Scuola e nella Scuola l'approccio scientifico proprio della ricerca;
- per la prima volta la professione docente è stata concepita e inquadrata come l'esito di un processo di specializzazione basato su un insieme organico e strutturato di competenze educative e didattico-disciplinari, interdisciplinari e trasversali;

- attraverso i laboratori pedagogico-didattici e l'insegnamento delle metodologie didattiche afferenti alle diverse discipline hanno consentito un'osmosi tra conoscenze disciplinari e pratica didattica;
- il tirocinio stesso ha rappresentato un momento di integrazione tra teoria e prassi.

Principali *punti deboli* dei percorsi di formazione abilitanti:

- la mancata programmazione degli accessi in misura aderente ai bisogni della scuola ha portato un eccesso di abilitati in alcune classi di concorso e una carenza in altre;
- costi molto alti, soprattutto per il TFA;
- l'eccessiva selettività in ingresso (in particolare per il TFA, si pensi che il primo ciclo ha visto 11 mila candidati ammessi a fronte di 20 mila posti disponibili e 150 mila partecipanti alla selezione) a fronte di tempi troppo ristretti per il percorso e il tirocinio;
- l'organizzazione e la programmazione "in emergenza", dei percorsi cui università/AFAM hanno ovviato con le risorse professionali disponibili;
- disparità di valutazione del titolo abilitante ai fini dell'assegnazione del punteggio nelle graduatorie.

6. Una proposta per aprire il dibattito. Nuovi percorsi abilitanti a regime e fase transitoria per docenti con 3 anni di servizio

L'esigenza di avviare dei percorsi di formazione in ingresso abilitanti per il personale docente nasce dalla più recente riforma del reclutamento realizzata dal ministro Bussetti, che ha cancellato il FIT, determinando un balzo indietro di 20 anni rispetto al tema della formazione di accesso all'insegnamento. Infatti, il concorso ordinario abilitante non è affiancato da una solida formazione in ingresso e l'acquisizione di competenze pedagogiche e didattiche è demandata ai pacchetti da 24 cfu.

Oltretutto la legge 145/2018, insieme al FIT, ha cancellato anche la fase transitoria per i precari con tre anni di servizio, aprendo una maxi vertenza che ad oggi coinvolge circa 77 mila docenti che da anni lavorano nella scuola senza possibilità di accesso all'abilitazione.

In questo contesto diventa strategico quindi rilanciare la centralità di una formazione in ingresso solida, in grado di garantire una preparazione adeguata alle sfide poste dalla scuola e dalla società e che garantisca agli attuali insegnanti precari e ai futuri docenti la possibilità di formarsi e accedere all'abili-

tazione con un percorso solido sul piano formativo, avviato con regolarità nel tempo, con meccanismi di accesso che non costituiscano una corsa ad ostacoli.

L'idea di avviare un nuovo percorso formativo/abilitante a regime deve provare a raccogliere il meglio delle esperienze pregresse e evitare gli errori e i limiti del passato.

Un modello formativo efficace dovrebbe puntare sulla centralità della didattica e dei laboratori, che sono quelli nei quali si acquisiscono le più importanti competenze su “come si insegna e si fa scuola” in maniera efficace e innovativa: si sperimentano le tecniche didattiche, le metodologie, si riflette su queste attività e ci si confronta.

I laboratori per essere efficaci dovrebbero vedere la collaborazione attiva tra docenti di scuola con un significativo bagaglio di professionalità e docenti universitari o ricercatori che si occupano di sperimentazione didattica e metodologie di insegnamento, in un quadro di coordinamento svolto dai supervisori di tirocinio.

L'articolazione del percorso formativo dovrebbe vedere il giusto equilibrio tra gli aspetti teorici e laboratoriali, tra tirocinio diretto e indiretto. Occorre immaginare una fase nella quale prevale il momento formativo di livello universitario e una fase in cui vi sia una maggiore immersione nel contesto scolastico, con un protagonismo nuovo della scuola gestito attraverso lo strumento della ricerca-azione.

Bisogna poi riconoscere che i percorsi formativi definiti dai 24 cfu si sono rivelati poco adeguati a raggiungere una formazione metodologico didattica di qualità, anche a causa delle modalità telematiche con cui molti corsi sono stati erogati. È necessario prevedere una fase transitoria in cui sia garantito l'accesso ai percorsi abilitanti ai tanti docenti che da anni lavorano nella scuola e che non hanno potuto conseguire l'abilitazione a causa del vuoto che si è generato dal 2013 a oggi.

Andrebbe anche rafforzata e qualificata la collaborazione con la scuola, mediante il coinvolgimento attivo dei docenti di ruolo nei laboratori didattici e nel tirocinio indiretto e qualificando l'esperienza del tirocinio diretto mediante la ricerca-azione.

7. La struttura dei nuovi percorsi abilitanti: una traccia di lavoro

Guardando ai percorsi sperimentati sino ad oggi si potrebbe ipotizzare una traccia di lavoro, che riprenda in parte esperienze consolidate e introduca anche dei miglioramenti. Le aree del percorso formativo potrebbero ricalcare l'impo-

stazione della SSIS prima e del TFA dopo, ma ad esse di potrebbe aggiungere un percorso di ricerca-azione collegato al tirocinio.

7.1. Area delle Scienze dell'educazione

Si pone l'obiettivo di far acquisire conoscenze e competenze relative ai seguenti settori:

- storico-pedagogico: conoscenza della storia della scuola e dei suoi processi di cambiamento, nonché dei principali modelli pedagogici e didattici che hanno ispirato la scuola italiana; padronanza dei principi e degli strumenti che indirizzano i curricoli per la formazione di cittadini responsabili, capaci di orientarsi con un approccio critico nella complessità sociale, interculturale e economica del nostro tempo, anche attraverso lo studio comparato dei sistemi d'istruzione e della professione insegnante;
- pedagogico: comprensione delle caratteristiche dell'esperienza educativa e individuazione dei diversi livelli dell'azione educativa: quale idea di educazione (e di educabilità), quali modelli educativi, quale intenzionalità e progettualità educativa; analisi pedagogica delle trasformazioni dei contesti educativi contemporanei segnati da interculturalità, povertà educative, marginalità sociale;
- psicologico: conoscenza e sulla padronanza dei processi di apprendimento con riferimento alle funzioni di base attentive, percettivo-motorie, di memoria e linguaggio che orientano i curricoli verso lo sviluppo e la valorizzazione delle potenzialità cognitive e socio-affettive dei ragazzi e delle ragazze;
- didattica generale: padronanza critica di repertori, anche tecnologici, di modelli e strategie per progettare e organizzare il curricolo, trasformare, anche in direzione interdisciplinare, i molteplici saperi che interpretano il mondo, gestire e condurre il gruppo classe e costruire contesti inclusivi volti a favorire il successo formativo degli studenti e delle studentesse;

7.2. Area delle didattiche disciplinari

Si pone l'obiettivo di far acquisire conoscenze e competenze relative ai seguenti settori:

- culturale e disciplinare: conoscenza e padronanza della struttura epistemologica della/e disciplina/e di insegnamento e degli sviluppi della ricerca, con attenzione alle Indicazioni nazionali e alle Raccomandazioni europee;

- didattica della/e discipline: scelte metodologiche legate all'insegnamento delle singole discipline, panoramica sugli strumenti tecnologici e i linguaggi multimediali a cui ricorrere come bagaglio da utilizzare nella didattica, acquisizione di un solido bagaglio di fonti tradizionali e innovative da usare nella didattica (bibliografia, filmografia, siti web, software, eventi culturali, esperienze artistiche, teatrali, musicali, poli museali, poli tecnologici).

7.3. Area dei laboratori didattici

Si pone l'obiettivo di realizzare una collaborazione proficua tra scuola e università, finalizzata all'acquisizione di conoscenze e competenze relative ai seguenti settori:

- predisposizione e riflessione critica su moduli di insegnamento, unità didattiche, percorsi di apprendimento, simulazione e sperimentazione situazioni didattiche concrete in cui i corsisti sono chiamati a operare da protagonisti, con la guida dei supervisori e dei docenti di scuola;
- sperimentazione di pratiche didattiche inclusive da realizzare e mettere alla prova.

7.4. Area del tirocinio e della ricerca-azione

Si pone l'obiettivo di realizzare una collaborazione proficua tra scuola e università, finalizzata alla realizzazione di un'esperienza di tirocinio innovativo, in cui gli attori coinvolti, tirocinante, tutor, studenti, istituzione scolastica accogliente, consiglio di classe, dipartimenti disciplinari come articolazioni del collegio docenti, ricercatori universitari, supervisori di tirocinio, possano giocare un ruolo da protagonisti e mettersi in gioco in un processo di ricerca nel campo educativo.

L'idea è che accanto alle attività classiche previste nel tirocinio (osservazione, impegno operativo del tirocinante, riflessione critica) ci sia un vero e proprio percorso di ricerca-azione, che coinvolga parimenti tirocinante e tutor in un progetto condiviso che mira a incidere sulle pratiche didattiche realizzate a scuola, nella direzione di una innovazione del modo di fare scuola, e di un miglioramento dei risultati di apprendimento.

La peculiarità della ricerca-azione è quella di unire "tre funzioni legate tra di loro: costruzione della conoscenza assieme alla formazione degli attori coinvolti (ricercatori e attori nel contesto di ricerca) assieme a cambiamento sociale (otti-

mizzazione delle pratiche indagate) (Cocever, 2013, p. 28). Il problema educativo viene affrontato nella situazione in cui si manifesta, in quanto non è studiabile al di fuori dell'ambito in cui si produce. Il tema di ricerca viene negoziato tra ricercatori, tirocinante e tutor a partire da una situazione concreta che si decide di affrontare. "La conoscenza e la soluzione dei problemi, la comprensione della realtà e l'intenzione di trasformarla avanzano di pari passo" (*ibidem*).

Infine l'idea è che il frutto di questo percorso sia messo a disposizione della comunità scolastica, per offrire uno strumento e un'esperienza significativa di buona pratica a cui altre classi, altri docenti, possano ispirarsi per innovare e rendere più stimolante il proprio modo di fare scuola.

8. Rapporto tra formazione in ingresso e reclutamento

I modelli proposti sino ad oggi hanno seguito sostanzialmente due strade: le SSIS e il TFA prevedevano una formazione abilitante separata dall'accesso al ruolo; il FIT invece univa il percorso di formazione in ingresso all'assunzione a tempo indeterminato.

Nel caso delle SSIS la formazione abilitante si concludeva con un esame a cui veniva riconosciuto valore concorsuale ai fini dell'inserimento nelle Graduatorie ad Esaurimento, da esse era poi possibile accedere al ruolo, in un sistema che ricalcava il modello del "doppio canale". Rimaneva ferma infatti la possibilità di concorsi banditi periodicamente e aperti ai docenti abilitati, a cui andavano il 50% dei posti delle immissioni in ruolo (l'altro 50% era reclutato dalle GAE).

Nel caso del TFA la possibilità di accesso alle graduatorie ad esaurimento non era prevista, tanto che, dopo innumerevoli vicissitudini, nel 2018 è stata avviata una procedura transitoria con un concorso non selettivo riservato agli abilitati (PAS + TFA) che ha dato vita a graduatorie di merito ad esaurimento (GMRE) da cui si accede al ruolo.

Nel modello proposto con il FIT l'accesso alla formazione abilitante sarebbe avvenuto tramite procedura concorsuale e il percorso avrebbe portato all'assunzione a tempo indeterminato.

Nel definire una proposta organica oggi è necessario partire da alcune considerazioni:

- un sistema efficace ha bisogno di una programmazione dei posti per l'accesso alla formazione abilitante che rispecchi in maniera corretta i bisogni della scuola. Con le SSIS prima, e con il TFA dopo, è avvenuto che si bandissero molti posti per classi di concorso sature o addirittura in esubero, mentre nei

settori in cui vi era una forte domanda delle scuole i posti fossero largamente carenti. Questo ha prodotto l'effetto di far ingrossare le graduatorie degli abilitati in alcune classi di concorso, mentre le scuole chiamavano docenti non abilitati per insegnare discipline in cui gli abilitati erano pochissimi.

- Negli ultimi anni si è manifestato nel reclutamento un problema nell'assegnazione delle cattedre della scuola secondaria che ha assunto proporzioni enormi e che bisogna assolutamente superare per garantire il funzionamento delle scuole, la continuità didattica ed evitare l'abuso dei contratti a termine.

La *Tabella 1* illustra la situazione di quest'anno, laddove il 70% delle cattedre della scuola secondaria che sarebbero dovute andare ai ruoli non sono state assegnate a causa delle carenze della carenza di docenti collocati in posizione utile per accedere all'assunzione a tempo indeterminato (dati MIUR, elaborazione FLC CGIL).

	<i>posti disponibili</i>	<i>assunzioni</i>	<i>% posti assegnati</i>	<i>posti residui</i>
INFANZIA	2.968	2.716	91,5%	252
PRIMARIA	7.138	6.314	88,4%	824
PRIMO GRADO	15.188	4.780	31,4%	15.289
SECONDO GRADO	18.781	5.489	29,2%	13.292
SOSTEGNO	14.552	1.937	13,3%	12.615
TOTALE	58.627	21.236	~40%	37.391

Questi numeri, che si ripresentano ormai da alcuni anni, dimostrano l'urgenza di intervenire in maniera efficace sul sistema di reclutamento e sul raccordo tra formazione in ingresso e meccanismi di assunzione.

Dal confronto tra i due modelli presi in esame quello che oggi sembra più funzionale è quello che prevede che i docenti che concludono il percorso formativo abilitante possano entrare ad una graduatoria da cui poi accedere all'immissione in ruolo. Parallelamente dovrebbe essere mantenuta la possibilità di bandire concorsi, a cui accedere previa formazione abilitante. Come già previsto per il "doppio canale" o per le GAE questo dovrebbe avvenire in un quadro di equilibrio tra i posti assegnati alla graduatoria e quelli assegnati alle graduatorie concorsuali.

Questo modello avrebbe alcuni vantaggi:

- impatterebbe positivamente sul fenomeno della mancata assegnazione dei contingenti di immissioni in ruolo nella scuola secondaria;
- consentirebbe di alleviare i problemi che attualmente vivono le scuole in relazione al reclutamento dei supplenti;
- ridurrebbe l'abuso dei contratti a termine e la crescita del precariato;
- non rinvierebbe la formazione dei docenti al momento dell'accesso al ruolo, facendone il percorso "a regime" tramite il quale ci si avvicina all'insegnamento;
- garantirebbe una formazione in ingresso adeguata alle sfide educative che oggi la società pone al nostro sistema di istruzione.

Bibliografia

- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli.
- Cocever E. (2013), "Artigiani dell'educazione, ricercatori grezzi", in *L'integrazione scolastica e sociale febbraio 2013*, Erickson, Trento.
- Genovesi G. (2001), *Lessico per la scuola. Dizionario delle idee e delle attività scolastiche*, UTET, Torino.
- Genovesi G. (2016), "L'educatore. Riflessioni sulla sua identità", in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8, 11.
- Tammaro R., Petolicchio A. & D'Alessio A. (2017), "Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: un Leitmotiv", in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X, 19.
- Tocci V. (2015), *La scuola, le api e le formiche. Come salvare l'educazione dalle ossessioni normative*, Donzelli, Roma.

12. Il ruolo propulsivo dei Dipartimenti di Scienze della formazione per la formazione degli insegnanti

Maria Grazia Riva

1. La prospettiva

Da circa un anno e mezzo sono Presidente della CUNSF (Conferenza universitaria nazionale di scienze della formazione), che raccoglie tutti i Dipartimenti e le Facoltà italiane di Scienze della formazione¹. Essi sono generalmente incaricati di mettere in atto, gestire, coordinare con qualità e competenza i percorsi formativi che i decisori politici elaborano. I Dipartimenti di Scienze della formazione italiani includono al loro interno molte competenze specifiche e grande esperienza istituzionale, organizzativa, gestionale e scientifica. Essi costituiscono il luogo istituzionale che fin dall'inizio ospita, progetta, organizza, eroga la formazione degli insegnanti, in collaborazione con gli altri Dipartimenti cosiddetti disciplinaristi. I Dipartimenti di Scienze della formazione sono sempre stati un po' un *Think Tank* che ha creato le condizioni per l'attivazione di un pensiero specifico, mirato sulla formazione degli insegnanti. In quei contesti sono maturate esperienze e competenze organizzative e gestionali nel coordinare e far funzionare nel concreto dell'operatività quotidiana i corsi di formazione per insegnanti, anche quando siano stati incardinati nell'ateneo a livello centrale. Pertanto, è fondamentale che i Dipartimenti di Scienze della formazione e la CUNSF, che li rappresenta tutti, sia parte costitutiva dei Tavoli dove si progettano i percorsi di formazione degli insegnanti. È presente una lunga esperienza in merito. Vi sono strutture organizzative e amministrative già esperte in merito, e docenti, tutor e supervisori già in possesso di competenze specifiche a livello di discipline insegnate, di curvature specifiche della disciplina rispetto al focus della Scuola. Ad esempio, pedagogia della scuola, psicologia dell'apprendimento, esperti di didattica delle discipline e delle competenze cosiddette trasversali. Anche se su questo aspetto occorrerebbe ampliare molto il campo

1. www.cunsf.it.

delle discipline che aprono SSD (Settori scientifico-disciplinari) dedicati alle didattiche delle specifiche discipline. I Dipartimenti di Scienze della formazione possono quindi svolgere un importante ruolo propulsore nel convogliare l'attenzione sulla necessità di un coordinamento della formazione iniziale degli insegnanti nelle università, proprio perché la formazione degli insegnanti non può essere ridotta a una mera giustapposizione di crediti formativi universitari – come nel caso del PF 24 – acquisiti in qualche modo, convalidati dal passato, slegati gli uni dagli altri, senza connessioni chiare di senso. Per imparare occorrono contenitori solidi, cornici generali dentro cui i singoli contenuti disciplinari acquistano senso. Le teorie dell'apprendimento per adulti, per bambini e ragazzi lo dicono chiaramente. Occorre strutturare le condizioni concrete per far succedere le cose. Occorre costruire “dispositivi” (Massa, 1987) attenti a una buona calibrazione di spazi, tempi, procedure, attività, metodi, relazioni, perché si possa generare apprendimento significativo, che permanga nel tempo, che dialoghi con gli altri apprendimenti già presenti, che proceda ai processi di “assimilazione” e “accomodamento”, come già disse Piaget anni fa.

Pertanto, la formazione degli insegnanti non si può proprio basare sui 24 cfu, perché non generano apprendimento significativo. Occorre un luogo, fisico, simbolico, di produzione di pensiero mirato e dedicato per mettere in piedi e dar vita a percorsi di formazione degli insegnanti di senso e di qualità e che producano apprendimento autentico e vitale. Diversamente, ai nostri bambini e ragazzi non potrà che arrivare un apprendimento “morto”, asettico, solo tecnicistico e freddo, che non può che demotivarli. I nostri ragazzi, per imparare, hanno bisogno di una relazione educativa che li consideri come soggetti protagonisti e di un insegnamento vitale, aperto ai temi sociali e della cittadinanza. Gli insegnanti non possono che trasmettere quello che hanno imparato a loro volta, per la forza dell'interiorizzazione dell'esperienza esterna e della “coazione a ripetere”. La formazione è un'esperienza complessa e globale. L'esperienza della formazione sia degli insegnanti sia degli allievi e degli studenti è molto complessa e si genera dall'intreccio fra una serie di componenti e fattori non solo di ordine razionale ma anche emotivo e sociale, connessa alla propria storia di vita e di formazione e di apprendimento (Riva, 2018). Perciò non può essere pensata, progettata, gestita, come qualcosa di tecnicistico, giustapposto, cumulativo. Occorre un pensiero che la ricomprenda nel suo insieme di componenti. E comunque serve una idea di scuola (Baldacci, 2014), se no non si può progettare una buona formazione degli insegnanti. I Dipartimenti come luoghi, contenitori di pensiero, di organizzazione, di produzione di apprendimento significativo, di molte risorse umane e materiali con grande esperienza e come gestori di azioni elaborate dai decisori politici, devono essere coinvolti per poter svolgere al meglio la loro azione di implementazione. Il ruolo dei Dipartimenti

di Scienze della formazione, e della CUNSF che li raccoglie, è propulsivo perché può costruire una cultura, e lo fa da molto tempo ormai, della formazione vitale, attenta all'esperienza globale di apprendimento, volta alla costruzione di democrazia, attenta all'inclusione, alle marginalità sociali di tutti i tipi, alla promozione di una cultura condivisa dell'essere cittadini e responsabili del pianeta. I Dipartimenti di Scienze della formazione rappresentano ormai un serbatoio di competenze, di esperienze didattiche, di esperienze di ricerca, di formazione nelle scuole pronte per essere messe al servizio della comunità. Perciò essi possono svolgere un potente ruolo di traino sociale. Certo, vanno garantite loro le condizioni istituzionali, normative, finanziarie per portare avanti questo ruolo propulsore per la promozione di una formazione degli insegnanti di qualità. E assieme al sindacato, alle associazioni professionali e alle associazioni scientifiche, alle Università, agli insegnanti tutti, ai ministeri va costruita una cultura che creda realmente nell'importanza di un percorso di formazione degli insegnanti non improvvisato ma ben costruito e significativo e che, nel far questo, dimostri realmente di essere attento all'esperienza positiva dei nostri ragazzi e delle nostre ragazze a scuola. Perché, dietro l'esperienza positiva a scuola, c'è un insegnante ben formato. Per isomorfismo, se c'è un buon contenitore istituzionale e normativo a monte, una buona legge che definisca un percorso formativo stabile e di qualità, a cascata i Dipartimenti possono, a loro volta, offrire contenitori solidi a insegnanti che, anch'essi a loro volta e per averne fatta esperienza, offriranno contenitori fidati e autorevoli ai bambini e ai ragazzi.

2. Abilitare e formare

Altro punto importante riguarda il concetto di “abilitazione”. L'Enciclopedia Treccani recita a proposito:

Riconoscimento ufficiale della capacità di esercitare una professione o un'arte o del possesso di particolari requisiti necessari a svolgere determinate attività; anche, il titolo e il documento che attestano tale capacità e il possesso di tali requisiti².

Ecco dunque che appare un salto illogico, da un percorso di formazione insegnanti di due anni/un anno al concorso abilitante che è stato prospettato in questi ultimi anni. Occorre interrogarsi sul senso di questo salto logico. È stata svolta un'analisi accurata delle competenze in possesso prima? L'esame di per sé non costruisce competenze. Gli esami senza percorsi prima spesso hanno finito per

2. www.treccani.it/vocabolario/abilitazione/ (ultima consultazione: 18 aprile 2020).

far fiorire corsi privati a pagamento per costruire le competenze necessarie per presentarsi al concorso. Allora, il punto è: quali ingredienti servono perché lo Stato certifichi che un insegnante ha le competenze per, e quindi ha le “abilità” per, e quindi si può dire che è “abilitato”? Ad esempio, questi ingredienti sono stati acquisiti grazie all’aver partecipato a lezioni teoriche, laboratori, tirocini, riflessione su pratiche e così via? Per lo stesso salto logico da percorso formativo, necessario per una formazione adeguata e di qualità, a concorso abilitante, sembra esistere l’idea che per imparare le cose non ci sia bisogno di tempo, di un percorso di apprendimento. È come se fosse presente, ben radicata, una concezione lineare e istantanea del tempo e del funzionamento mentale dell’essere umano. Si pensa ancora che per insegnare serva solo la conoscenza contenutistica e disciplinare – fondamentale ovviamente – pur a fronte di continue evidenze empiriche che a scuola i nostri bambini e ragazzi portano tutti i loro problemi, paure, preoccupazioni, legate all’età o alle condizioni di vita. Basti pensare a cosa sta succedendo in questa primavera 2020, in piena pandemia da Coronavirus, dove la didattica nelle scuole si è svolta tutta a distanza, là dove è riuscita a realizzarsi, aumentando inevitabilmente il peso dei problemi dei bambini e dei ragazzi, sia dal punto di vista dell’apprendimento che da quello della mancata socializzazione con i pari e con gli insegnanti, adulti di riferimento significativi sia, ancora, a seguito dell’aggravio delle disuguaglianze sociali, delle povertà educative, del cosiddetto *digital divide*³. Perciò l’insegnamento inevitabilmente deve fare i conti con questi aspetti, per i quali servono competenze trasversali di vario genere e supporti economici e istituzionali.

3. Concludendo...

La CUNSF sottolinea fortemente come il percorso formativo dei 24 cfu non sia stato progettato come formazione iniziale degli insegnanti, bensì come un segmento formativo propedeutico, e pertanto risulta inadeguato a costituire l’unico momento formativo per prepararsi alla professione così complessa e delicata di insegnante (Cappa & D’Ascanio, 2019). È necessario ribadire con forza che occorre salvaguardare la relazione costitutiva tra teoria e prassi, tra lezioni frontali, laboratori disciplinari e interdisciplinari, tirocini diretti e indiretti. Sono centrali il rapporto tra Scuola e Università, la valorizzazione delle diverse tipologie di attività, l’adozione di una metodologia riflessiva, che aiuti gli insegnanti a elaborare la propria esperienza nella direzione di uno sviluppo

3. www.agendadigitale.eu/infrastrutture/coronavirus-ora-il-digital-divide-minaccia-i-diritti-fondamentali/ (ultima consultazione: 18 aprile 2020).

professionale costante, da proseguire, dopo la formazione iniziale, con l'anno di formazione e prova e con percorsi di formazione dei tutor scolastici che li devono accompagnare nel contesto scolastico. Le competenze dell'insegnante vanno chiaramente individuate in competenze culturali e disciplinari, storico-pedagogiche, pedagogiche, psicologiche, didattiche, tecnologiche, valutative e autovalutative, organizzative, relazionali, riflessive. E, soprattutto, la formazione dell'insegnante va concepita alla luce del *life-long learning*, di un'educazione continua nell'ottica della formazione in servizio e del costante sviluppo professionale. La formazione in servizio rappresenta un dispositivo fondamentale dello sviluppo professionale degli insegnanti, in particolare se condotta in chiave riflessiva. Si possono così distinguere le figure dell'insegnante in formazione iniziale, o *pre-service teacher*, del *novice teacher*, con poca consapevolezza del contesto e scarsa riflessività, dell'*expert teacher* o *master teacher* (Snow, Griffin & Burns, 2005). La Conferenza universitaria nazionale dei Dipartimenti e Facoltà di Scienze della formazione ha elaborato una proposta di formazione organica dell'insegnante, ispirata ai principi e ai criteri fin qui descritti, e che è possibile visionare sul sito della Conferenza medesima⁴.

Bibliografia

- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano.
- Cappa C. & D'Ascanio V. (2019), "La formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie", in *I Quaderni – I problemi della pedagogia*, 1.
- Margiotta U. (2018) (a cura di), *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*, Erickson, Trento.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
- Riva M.G. (2018), *Formare nuovi insegnanti tra norme, conoscenza di sé e benessere*, in Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S. & Piccinno M. (2018) (a cura di), *Scuola, democrazia, educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 87-100.
- Snow C.E., Griffin P. & Burns M.S. (2005) (a cura di), *The Jossey-Bass education series. Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Wolff C.E., van den Bogert N., Jarodzka H. & Boshuizen H.P. (2015), "Keeping an eye on learning: differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events", in *Journal of Teacher Education*, 66(1), pp. 68-85.

4. www.cunfsf.it/wp-content/uploads/sites/24/2019/11/Formazione-Insegnanti-Completo-CUNSF_nov2019.pdf (ultima consultazione: 18 aprile 2020).

13. La formazione degli insegnanti

Maura Striano

In un momento storico in cui la formazione degli insegnanti sembra essere un tema accantonato dall'agenda politica nazionale a favore di un rapido e massiccio reclutamento, in cui confluisce anche una sanatoria delle istanze dei precari ed il riconoscimento parziale delle richieste dei dottori di ricerca, diventa indispensabile ed urgente aprire uno spazio di riflessione sulle forme e sui modi attraverso cui, in funzione dell'auspicato reclutamento, si immagina di poter formare gli insegnanti e sostenerli nel loro sviluppo professionale.

A fondamento di una riflessione sul tema è l'identificazione di quello che è il profilo culturale e professionale dell'insegnante, che va definito in riferimento ai compiti ed agli impegni dell'istituzione in cui va ad operare ed alle sue funzioni.

A partire dalla sua istituzione con l'avvio del progetto dell'Italia repubblicana, abbiamo assistito ad una complessiva perdita di impatto sociale ed un significativo ridimensionamento della funzione di crescita e di emancipazione della scuola che, sulla scorta degli auspici costituzionali avrebbe dovuto affermarsi come istituzione pubblica laica, libera e gratuita impegnata ad assolvere il delicato compito di essere, insieme, baluardo culturale contro l'analfabetismo e vettore di sviluppo sociale.

Di fatto, le vicende politiche e sociali che hanno accompagnato la storia del nostro paese dagli anni Cinquanta ad oggi hanno determinato brusche interruzioni ed inversioni di marcia del progetto costituzionale, per cui ad una scuola intesa come "strumento di uguaglianza civica" e come "organo vitale della democrazia" come auspicato da Calamandrei in un famoso discorso pronunciato al terzo congresso dell'Associazione per la Difesa della Scuola Nazionale, si è frequentemente sostituita una istituzione dall'identità confusa e priva di progettualità (Calamandrei, 1950).

Nel tempo le contraddizioni interne, le difficoltà nel costruire percorsi di continuità tra la scuola primaria e la scuola media, nata con l'ambizione di

realizzare un progetto di cittadinanza attiva, la incapacità di superare del tutto l'ipoteca culturale e sociale dell'impianto gentiliano per quanto riguarda la formazione secondaria (nonostante i tentativi di scardinarlo), hanno indebolito la portata dell'azione dell'istituzione scolastica, giungendo ad erodere anche la sua funzione educativa.

Tutto ciò è da leggersi in relazione a una profonda confusione rispetto al ruolo ed alla funzione che la scuola (in quanto agenzia formativa a carattere formale) avrebbe dovuto giocare nell'ambito di un sistema formativo in cui, come ci ricordava Frabboni già all'inizio degli anni Novanta, si sarebbe dovuta armonicamente integrare con le altre agenzie e realtà carattere non formale ed informale (Frabboni, 1991).

Questa confusione diventa visibile ancora più chiaramente se, ad una analisi a carattere socio-politico affianchiamo una analisi di tipo linguistico e semantico, avvalendoci della metodologia di lavoro alla quale ci ha avviato La Metelli di Lallo all'inizio degli anni Sessanta.

Attraverso di essa possiamo analizzare una realtà educativa facendo in prima istanza riferimento al concetto o all'idea che se ne ha in un particolare contesto storico-culturale, inquadrandoli all'interno di un tessuto linguistico, organizzato in forme di "discorso", che si configurano come testi (Metelli di Lallo, 1966).

Su queste basi possiamo sviluppare una riflessione sulla scuola prendendo a riferimento i discorsi che su di essa si sono avvicendati in ambito culturale e politico nel corso degli anni.

Di fatto a partire dagli anni Ottanta ci siamo trovati immersi in discorsi sulla scuola e sull'educazione che hanno dato forma a sistemi di significato funzionali ad una organizzazione delle pratiche educative e delle istituzioni sulla scorta di riferimenti ambigui e contraddittori, il che ha contribuito a determinare un profondo disorientamento rispetto al mandato sociale assegnato all'istituzione scolastica, cui si è accompagnata una rarefazione della funzione culturale ed educativa degli insegnanti.

Ciò è riscontrabile nel sovrapporsi, nell'ambito delle indicazioni istituzionali e politiche a livello transnazionale e nazionale e nei discorsi sulla scuola che si sono avvicendati nel tempo, tanto in chiave culturale quanto in chiave scientifica, di differenti (e talvolta contrastanti) rappresentazioni dell'identità professionale degli insegnanti (descritti di volta in volta come "lavoratori della conoscenza", mediatori e facilitatori dei processi di apprendimento; orientatori, educatori, ricercatori, agenti di riflessione ecc.).

A questo proposito possiamo fare una sommaria scansione delle differenti focalizzazioni su cui si è indirizzato il dibattito nel nostro Paese dopo l'arresto del progetto di riforma avviato da Berlinguer alla fine degli anni Novanta (che

aveva come obiettivo la progressiva rimozione dei dislivelli di partenza degli allievi attraverso una articolazione in cicli del sistema scolastico ed il superamento del “modello classista”, di impronta gentiliana organizzato in ordinamenti scolastici rigidamente separati tra loro).

All’inizio degli anni Duemila assistiamo al chiaro delinearsi di uno scenario caratterizzato da una visione neo-liberista dell’educazione, identificata sostanzialmente con l’istruzione (affiancata alle tre “i”: informatica, inglese, impresa, che hanno rappresentato lo slogan delle riforme Moratti e Gelmini tra il 2000 al 2011) e lo sviluppo di competenze (sulla scorta di una narrazione veicolata dai documenti Europei) che le evidenzia come base per un “apprendimento permanente” e volano per l’ingresso nel mondo del lavoro. In questo scenario i processi educativi vengono valutati in termini di efficienza e di efficacia nella misura in cui producono risultati certificabili, osservabili e verificabili attraverso strumenti standardizzati (i test INVALSI o le griglie e le rubriche multilivello per la ricognizione delle competenze attraverso “compiti di realtà”).

In coerenza con questa impostazione, la valutazione delle “prestazioni” degli studenti viene utilizzata per valutare indirettamente anche quelle degli insegnanti, nella misura in cui la loro funzione viene ad essere identificata sostanzialmente come supporto ai processi di apprendimento e di acquisizione di conoscenze e come accompagnamento all’acquisizione ed allo sviluppo di competenze, intese essenzialmente come capacità di decontestualizzare e trasferire ad una pluralità di contesti abilità e saperi acquisiti nel contesto scolastico.

In questo quadro, anche la professionalità docente viene declinata in competenze di ordine professionale, che prefigurano e sostengono specifiche attività.

A questo orientamento non si sottrae neanche l’impianto complessivo della legge 107/2015 (la cosiddetta “Buona Scuola”) che mette a fuoco un insieme integrato di competenze connotative dell’identità e dell’epistemologia professionale degli insegnanti (competenze di ordine culturale e disciplinare; competenze psico-pedagogiche; competenze metodologico/didattiche; competenze organizzative; competenze relazionali; competenze riflessive). A queste si aggiungono le competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell’autonomia delle istituzioni scolastiche secondo i principi definiti dal DPR 8-3-1999, n. 275 come esplicitato nel comma 2 dell’art. 2 DM 249/10.

All’interno di questa cornice sia la formazione iniziale dei docenti neo-immessi in ruolo monitorata dall’INDIRE, sia lo sviluppo professionale regolato dal Piano Nazionale per la Formazione dei docenti si sono articolate, per il triennio 2016-2019, intorno a competenze “di sistema” (che hanno a che fare con l’autonomia didattica ed organizzativa delle istituzioni scolastiche, con i dispositivi di valutazione e miglioramento, con l’innovazione didattica e la didattica per competenze); competenze “per il ventunesimo secolo” (lingue stra-

niere, competenze digitali, capacità di costruire e gestire nuovi ambienti di apprendimento); competenze per una scuola inclusiva (integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale, inclusione e disabilità).

Entrambi i progetti formativi sono stati sviluppati sulla scorta degli esiti dell'indagine TALIS (Teaching and Learning International Survey) realizzata in Italia dall'INDIRE su un campione di 4mila insegnanti all'interno di un Framework comparativo definito dall'OCSE che ha coinvolto 260 mila insegnanti a livello europeo. L'indagine connota l'insegnamento come "una professione" anziché come un "lavoro" e definisce gli insegnanti come "professionisti" caratterizzati da uno specifico profilo in cui integra, in modo complesso e sinergico, un set di "skills": conoscere la propria materia di insegnamento e saperla insegnare; avere una conoscenza esperta dei processi di apprendimento e di sviluppo; conoscere ed utilizzare teorie, modelli e strumenti della psicologia; saper gestire una classe; saper gestire questioni di ordine amministrativo; essere disponibili ad aggiornare i propri saperi lungo tutto l'iter di crescita professionale.

All'interno di questo quadro di riferimento gli insegnanti sono quindi descritti come "professionisti" dell'istruzione, che, per poter accedere ai contesti di pratica professionale, devono essere dotati di una articolata strumentalità in termini di competenze, suscettibile di continuo aggiornamento e sviluppo.

Sulla scorta di questa sicura base di riferimento l'agire professionale degli insegnanti si declina in modo preciso e sistematico in riferimento a specifici obiettivi secondo una matrice maggiormente connotata da forme di "razionalità tecnica" anziché di "razionalità riflessiva" (Schön, 1993).

La capacità di confrontarsi con situazioni indeterminate, con casi unici, di esplorare in modo creativo la "palude" della pratica, che rappresenta una risorsa essenziale per chi opera nei contesti educativi richiede, infatti, di essere coltivata e sostenuta come elemento portante dell'epistemologia professionale degli insegnanti.

Nello scenario suindicato l'attenzione viene, invece, ad indirizzarsi in modo teleologico ai processi di apprendimento ed ai loro risultati, inscrivendo l'agire professionale dell'insegnante all'interno di un processo che Biesta ha definito come "learnification" (Biesta, 2017). In termini linguistici, ciò ha determinato una progressiva ridefinizione di tutto ciò che appartiene ai contesti ed alle pratiche dell'educare in termini di apprendimento, definendo gli studenti "soggetti che apprendono", le scuole "ambienti di apprendimento", l'educazione degli adulti come "apprendimento lungo tutto il corso della vita", con la conseguente identificazione degli insegnanti come "facilitatori dei processi di apprendimento", il che ha progressivamente messo in secondo piano altre possibilità di esercitare il loro ruolo e la loro funzione in riferimento ad obiettivi che eccedono quelli di apprendimento e si configurano in termini educativi.

In questo scenario, inoltre, la professionalità degli insegnanti viene a mancare di qualsiasi connotazione pedagogica, se intendiamo per pedagogia ciò che Van Manen descrive come “fascinazione per la crescita dell’altro” e che si declina, nei contesti e nelle relazioni educative, attraverso azioni ed esperienze che “aprono nuove possibilità di essere e di divenire” e che richiedono, più che specifiche competenze, uno speciale “tatto” (Van Manen, 2015) ed una peculiare capacità riflessiva.

D’altro canto, a fronte di una spiccata professionalizzazione della funzione docente connotata da specifiche competenze, l’insegnamento (in particolare nel nostro Paese) si configura sempre meno come una scelta vocazionale, e rappresenta invece sempre più spesso un ripiego rispetto ad altre aspettative professionali (dalla ricerca universitaria, alla libera professione, all’imprenditoria ecc.), ciò nella misura in cui si tratta di una occupazione che offre un reddito sicuro ed una posizione stabile con un impegno orario gestibile e conciliabile anche con altri impegni, il che aggiunge ulteriori elementi di disorientamento nella costruzione dell’epistemologia e dell’identità professionale dei futuri insegnanti.

Rispetto alle problematiche evidenziate, un nodo cruciale è indubbiamente rappresentato dalla formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti, che di fatto non è funzionale a sostenere un articolato progetto formativo e professionale né a sostenere lo sviluppo di una forma mentis pedagogica e di un’attitudine riflessiva.

All’insegnamento si accede attraverso percorsi faticosi, tortuosi, ma non autenticamente formativi perché non sono concepiti lungo una linea di continuità, che si articola e si sviluppa a partire dalla scelta del percorso di laurea in funzione di una specifica traiettoria occupazionale, ma per accumulazione di esperienze di precariato, certificazioni e di titoli post laurea, che non hanno valore professionalizzante.

L’esperienza delle Scuole di Specializzazione per l’Insegnamento, durato un decennio e poi cancellato senza possibilità di fare un bilancio valutativo dei suoi esiti, al di là di una serie di criticità aveva il merito di rappresentare un progetto formativo solido, ben strutturato in cui si coniugavano saperi didattici disciplinari e saperi di ordine psico-pedagogico e di didattica generale e in cui era possibile, attraverso esperienze di tirocinio guidato in contesti di pratica, entrare in contatto diretto con il mondo della scuola.

Esso avrebbe dovuto essere ripensato in alcuni snodi critici, ma di fatto rappresentava una opportunità formativa di ampio respiro rispetto a ciò che è stato fatto successivamente.

I tentativi successivi (TFA, FIT) nello sforzo di proporre un percorso formativo più agile e snello e soprattutto più direttamente legato al mondo della pra-

tica si sono, infatti, rivelati fallimentari nella misura in cui non sono stati concepiti e soprattutto non sono stati realizzati in modo da accompagnare e consolidare l'acquisizione di saperi e competenze professionali, né tantomeno di una consapevolezza pedagogica e si sono tradotti in una frettolosa infarinatura di elementi essenziali ad una professionalizzazione di facciata.

La ulteriore semplificazione del percorso formativo che si è tradotta nella erogazione di 24 crediti non inseriti in un impianto curricolare ma in "percorsi" flessibili, che possono essere ridotti anche grazie al riconoscimento di crediti acquisiti in altri contesti, ha avuto come esito l'acquisizione di nozioni e saperi frammentari e poco organizzati, non integrati in nessuna esperienza di ordine pratico né iscritti all'interno di qualsivoglia cornice di senso a carattere pedagogico.

Le migliaia di aspiranti insegnanti di tutte le età che nell'ultimo quadriennio hanno partecipato al cosiddetto PF24 (erogato non solo dagli Atenei pubblici e privati, compresi quelli telematici, ma anche da agenzie ed enti accreditati) hanno acquisito una certificazione culturale, ma non hanno potuto acquisire alcuna competenza né, tantomeno, sviluppare una epistemologia ed una identità professionale.

Arrivando finalmente all'immissione in ruolo (che si raggiunge attraverso procedure concorsuali non adeguatamente tarate in termini selettivi), gli insegnanti "novizi" risultano, di fatto, privi di competenze professionali (come si può evincere da quanto emerge dai primi bilanci a valle dei percorsi di accompagnamento ai neo immessi in ruolo gestiti dall'INDIRE), poco strutturati sul piano epistemologico e pratico, e carenti di consapevolezza pedagogica.

Tutto ciò ha rilevanti ricadute sulle pratiche educative e didattiche, che non vengono interpretate e vissute come dimensione in cui si esprime concretamente l'agire professionale e in cui si declina un progetto educativo che va al di là dell'insegnamento, in quanto ha a che fare con i percorsi di crescita degli studenti e con il loro diventare persone e cittadini.

In questo scenario un ripensamento critico della formazione iniziale degli insegnanti e del loro reclutamento è estremamente urgente e richiede di essere intrapreso mettendo a fuoco una serie di snodi cruciali.

Il primo snodo è relativo ad un ripensamento complessivo del sistema formativo e del ruolo che in esso gioca l'istituzione scolastica, che richiede in prima istanza, come avverte Baldacci, la messa a fuoco di una "idea di scuola" articolata nelle sue implicazioni culturali, politiche e sociali (Baldacci, 2014) all'interno di un progetto di società democratica, inclusiva, partecipativa.

È evidente, infatti, che l'attuale configurazione del sistema scolastico e le sue relazioni con gli altri elementi del sistema formativo non risponde ai bisogni educativi emergenti dal contesto sociale né in termini di apprendimento

(che pure attualmente sembra essere l'obiettivo primario del lavoro scolastico) né tantomeno in termini di autodeterminazione, capacità, consapevolezza, responsabilità in quanto esiti (mai conclusi) di un processo educativo in cui l'esperienza scolastica gioca un ruolo centrale.

Il secondo snodo è relativo alla chiara definizione, per gli insegnanti, di una identità professionale che non può essere appiattita sulla erogazione di contenuti di conoscenza preconfezionati e pre-digeriti, né sulla dinamica insegnamento-apprendimento, ma deve configurarsi da un lato come funzione competente di accompagnamento e di accesso alla cultura in senso ampio, attraverso la messa in campo di strumenti di mediazione, dall'alto come funzione pedagogica (Van Manen, 1991), che si esercita nel contesto dell'"insegnamento" declinato come sostegno ai processi di crescita degli alunni intesi come "soggetti" impegnati ad auto-determinarsi e ad assumere responsabilità per la propria vita (Biesta, 2017).

Ciò richiede un profondo ripensamento dei percorsi di formazione iniziale e di sviluppo professionale degli insegnanti che devono iscriversi all'interno di un progetto chiaramente definito e prefigurato orientato non tanto e non solo all'acquisizione di saperi ed allo sviluppo di competenze, ma alla definizione riflessiva di una peculiare identità professionale, che è a sua volta profondamente legata alla costruzione di una epistemologia professionale in cui entrano in gioco da un lato riferimenti culturali, esperienze, saperi, rappresentazioni, dall'altro consapevolezza, e forme di "tatto" pedagogico (Van Manen, 1991) fondamentali per la costruzione di una relazione educativa orientata all'accompagnamento del processo di crescita di individui, che vanno ad affacciarsi al mondo ed alla vita sociale in modo autonomo, critico, riflessivo.

Bibliografia

- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano.
- Biesta G. (2017), *The rediscovery of teaching*, Routledge, New York.
- Calamandrei P. (1950), "Discorso pronunciato al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN)", in *Scuola democratica, periodico di battaglia per una nuova scuola*, iv, suppl. al n. 2, pp. 1-5.
- Frabboni F. & Guerra L. (1991) (a cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna.
- Metelli di Lallo C. (1966), *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova.
- Schön D. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- Van Manen M. (1991), *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, Suny Press, New York.

Gli autori

Gabriella Agrusti è ordinario di Pedagogia sperimentale presso la Libera Università Maria Ss. Assunta di Roma, dove presiede il corso di Scienze della formazione primaria. È condirettore della rivista “Cadm. Giornale Italiano di Pedagogia sperimentale” (FrancoAngeli). Tra le sue pubblicazioni: *Interdisciplinarietà e individualizzazione dell'apprendimento. I risultati del progetto LIBE* (con V. Damiani e F. Agrusti, 2018), *Origini e sviluppi della ricerca valutativa* (con B. Losito e B. Vertecchi, 2010).

Beppe Bagni, docente di chimica nella scuola secondaria di secondo grado, è dal 2011 presidente nazionale del CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti) e dal 2015 membro eletto del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, dove presiede la Commissione politiche del personale.

Massimo Baldacci è ordinario di Pedagogia generale nell'Università Carlo Bo di Urbino, e dirige il Centro Studi di Teorie dell'educazione “Giovanni Maria Bertin”. È stato presidente della Siped (Società italiana di pedagogia) ed è direttore delle riviste “Pedagogia più Didattica” e “Reladei – Rivista latino-americana dell'infanzia”. Tra le sue ultime opere: *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci* (2017); *La scuola al bivio* (2019).

Carlo Cappa è professore ordinario di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Storia, Patrimonio culturale, Formazione e Società dell'Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”, dove è coordinatore del corso di laurea magistrale in Scienze pedagogiche, e Directeur de Programme presso il Collège International de Philosophie di Parigi. È Presidente della SICESE – Sezione Italiana della Comparative Education Society in Europe e membro dell'Executive Committee della CESE – della Comparative Education Society in Europe.

Giancarlo Cavinato, dirigente scolastico in quiescenza, già segretario nazionale del Movimento di Cooperazione Educativa, è attualmente referente del Gruppo nazionale lingua MCE e portavoce nazionale del tavolo interassociativo SaltaMuri per un'educazione sconfinata. Ha curato: *I fili e i nodi* (con L. Canetti, 1991), *Educare alla parola. Scritti sull'educazione linguistica* di B. Malfermoni (con N. Vretenar, 2004) ed è autore di diversi articoli apparsi su “Cooperazione Educativa”.

Cristiano Corsini è professore associato di Pedagogia sperimentale presso l'Università Roma Tre. Si occupa di analisi degli approcci e delle scelte metodologiche che caratterizzano le prassi valutative di scuole, università, docenti e istituti preposti alla valutazione educativa (Invalsi, Anvur, Oecd, Iea). Ha pubblicato: *Rileggere Visalberghi* (a cura di, 2018) e *Valutare scuole e docenti* (2015).

Anna D'Auria, dirigente scolastica, è attualmente segretaria nazionale del Movimento di Cooperazione Educativa e redattrice della rivista "Cooperazione Educativa" (Erickson), nella quale ha pubblicato diversi articoli.

Massimiliano Fiorucci, direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale e insegna Pedagogia generale, sociale e interculturale. Nello stesso Dipartimento è coordinatore scientifico del CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo: www.creifos.org) e direttore dei Master in Educazione interculturale. È componente eletto del Consiglio Direttivo della SIPED e vicepresidente della CUNSF (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione). Tra le sue pubblicazioni: *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione* (2011); *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges* (a cura di M. Catarci, 2015); *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (a cura di G. Lopez, 2017); *Gli alfabeti dell'intercultura* (a cura di F. Pinto Minerva e A. Portera, 2017).

Andrea Gavosto, economista, è stato Chief Economist in Fiat Group e Telecom Italia e ha lavorato presso il Servizio Studi della Banca d'Italia. Dal 2008 dirige la Fondazione Agnelli, concentrandone le attività di ricerca sui temi dell'istruzione, con la pubblicazione di studi e rapporti sul sistema scolastico e universitario in Italia. Ha pubblicato numerosi saggi in campo macroeconomico, dell'economia del lavoro e dell'istruzione.

Berta Martini è professore ordinario di Didattica presso l'Università degli Studi Carlo Bo di Urbino dove insegna Pedagogia dei saperi, Didattica generale e Tecnologie didattiche. È delegata del Rettore per la formazione degli insegnanti. Su questo tema è autrice di articoli e saggi. Per questa casa editrice ha pubblicato i volumi: *Pedagogia dei saperi* (2011); *Formazione insegnante* (con L. Perla, 2019).

Manuela Pascarella, docente di filosofia e storia nella scuola secondaria, è responsabile nazionale in materia di reclutamento e docenti precari per la Federazione Lavoratori della Conoscenza della CGIL.

Maria Grazia Riva è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Milano Bicocca, dove è anche direttore del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione e Pro-Rettore all'Orientamento. Attualmente è presidente della CUNSF (Conferenza Universitaria Nazionale dei Dipartimenti e delle Facoltà di Scienze della formazione). Al suo attivo ha numerose pubblicazioni, dedicate ai temi della

formazione degli insegnanti, della consulenza pedagogica, dell'abuso ai minori, della trasmissione transgenerazionale di modelli educativi, della dimensione emotiva e affettiva nell'educazione e nell'apprendimento.

Maura Striano è ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi Federico II di Napoli, dove dirige il Centro di Ateneo per l'Inclusione Attiva e Partecipata degli Studenti SINAPSI. Ha sviluppato la sua ricerca sulla base di una matrice deweyana in chiave pedagogico-sociale. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche* (con C. Melacarne e S. Oliverio, 2018); *Giovani e mercato del lavoro. Orientamento, supporto, intervento nell'ambito dell'occupabilità* (a cura in coll., 2020).

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835103226

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835103226

IDEE PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Nel nostro Paese la questione della formazione degli insegnanti per la scuola secondaria rimane un nodo irrisolto. Tuttavia, vi sono forze sensibili a questo problema, avvertite del ruolo che l'istruzione può giocare nello sviluppo civile ed economico della nostra società, e quindi consapevoli dell'esigenza di dare una soluzione organica e avanzata alla formazione dei docenti. Rimane però la questione della messa a punto di un modello formativo sul quale possano convergere queste forze. Ed è a tale questione che il presente volume intende offrire un contributo di riflessione.

A questo proposito, questo libro raccoglie una pluralità di voci, provenienti da varie istanze: la pedagogia universitaria, le associazioni professionali dei docenti (Cidi, Mce), il sindacato, la Fondazione Agnelli. Lo scopo non è quello di presentare soluzioni definitive, bensì quello di offrire una varietà di ipotesi e di interpretazioni, in modo da favorire un approccio critico e razionale alla formazione dei docenti.

Massimo Baldacci è professore ordinario di Pedagogia generale presso l'Università Carlo Bo di Urbino.

Elisabetta Nigris è professore ordinario di Didattica generale presso l'Università Bicocca di Milano.

Maria Grazia Riva è professore ordinario di Pedagogia generale presso l'Università Bicocca di Milano.