



*Curatori:*

Arturo De Vivo ( Rettore Università degli Studi di Napoli Federico II)  
Marisa Michelini (Direttrice GEO Università degli Studi di Udine)  
Maura Striano (GEO, Università degli Studi di Napoli Federico II)

*Comitato Scientifico ed Editoriale:*

Berlinguer Luigi (Presidente Comitati Nazionali Miur per l'apprendimento pratico della Musica e per lo Sviluppo della Cultura scientifica e tecnologica)  
Bianchi Francesca (Università degli Studi di Siena)  
Casacchia Massimo (Università degli Studi dell'Aquila)  
De Toni Alberto Felice (Presidente Fondazione CRUI)  
Fabbri Loretta (Università degli Studi di Siena)  
Grimaldi Anna (Dirigente di ricerca, INAPP)  
Luzzatto Giunio (già Università degli Studi di Genova)  
Molina Stefano (Fondazione Agnelli)  
Moscati Roberto (Università degli Studi di Milano Bicocca)  
Nigris Elisabetta (Università degli Studi di Milano Bicocca)  
Novi Inverardi Pierluigi (Università degli Studi di Trento)  
Perla Loredana (Università degli Studi di Bari)  
Polzonetti Valeria (Università degli Studi di Camerino)  
Sapia Peppino (Università degli Studi della Calabria)  
Schiavi Fachin Silvana (Consiglio Direttivo SSeTF, Udine)  
Scoppola Carlo Maria (Università degli Studi dell'Aquila)  
Striano Maura (Università degli Studi di Napoli Federico II)  
Tempesta Immacolata (Università degli Studi del Salento)  
Turelli Giovanni (Università degli Studi di Brescia)  
Uricchio Antonio Felice (Presidente ANVUR)  
Zanetti Maria Assunta (Università degli Studi di Pavia)

Segreteria redazionale: Marta Tasso, GEO

# Professione insegnante

## Quali strategie per la formazione?

Tomo II

a cura di  
Arturo De Vivo  
Marisa Michellini  
Maura Striano

Copyright © 2022 Guida Editori

 Guida Editori

www.guidaeditori.it  
redazione@guida.it

Guida Editori è anche su  
facebook.com/guida-editori  
instagram.com/guida\_editori  
twitter.com/@Guida\_Editori

Proprietà letteraria riservata  
Guida Editori srl  
Via Bisignano, 11  
80121 Napoli

Finito di stampare  
nel maggio 2022  
da Print Sprint srl  
per conto della Guida Editori srl

978-88-6866-810-5

Il presente volume raccoglie Atti del Convegno “Professione insegnante, quali strategie per la formazione”, Napoli, 2020 ed è realizzato da:



Centro di Ricerca Interuniversitario per lo Studio della Condizione Giovanile, dell'Organizzazione, delle Istituzioni Educative e dell'Orientamento, Università degli Studi di Napoli Federico II

e



Conferenza dei Rettori delle Università Italiane

Incarichi e qualifiche di curatori e relatori sono riferibili alle date del convegno.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% del presente volume dietro pagamento alla siae del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, corso di Porta Romana 108, 20122 Milano e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

## INDICE

ARTURO DE VIVO, MARISA MICHELINI, MAURA STRIANO	
<i>Introduzione</i>	21

### Parte 1

#### Professione insegnante: le basi e i problemi

MARISA MICHELINI	
<i>Un impegno per la formazione degli insegnanti nelle strategie di sviluppo degli Atenei italiani</i>	27
LUIGI BERLINGUER	
<i>La fondazione istituzionale della formazione degli insegnanti</i>	43
ANNA GRIMALDI, GIOVANNA GIULIANO	
<i>Formare gli insegnanti: dai paradigmi culturali alle ipotesi operative. Alcune evidenze empiriche</i>	47
<i>Il Documento GEO</i>	51

### Parte 2

#### Strategie degli Atenei nella formazione insegnanti

GAETANO MANFREDI	
<i>La formazione degli insegnanti come tema strategico per il sistema università</i>	59
LUCIA AZZOLINA	
<i>Investire sulla formazione degli insegnanti</i>	65
LUCIO D'ALESSANDRO	
<i>Rassegna. La questione della professionalizzazione e il ruolo delle università nella formazione iniziale dei docenti</i>	69
PAOLO COLLINI, REMO JOB	
<i>Formazione degli insegnanti in una prospettiva di integrazione</i>	81
FABIO POLLICE, PIERGIUSEPPE ELLERANI, ATTILIO PISANÒ	
<i>I rapporti Scuola-Università e la sindrome dello struzzo</i>	91

MASSIMO CARPINELLI	
<i>La Formazione Docenti/Insegnanti in UNISS</i>	103
MAURIZIO TIRA	
<i>Qualche riflessione sull'educazione nell'era digitale</i>	119
ROBERTO PINTON, MARISA MICHELINI	
<i>La formazione degli insegnanti e la collaborazione con la scuola: l'esperienza dell'Università di Udine</i>	127
PAOLO LUGLI, PAUL VIDESOTT, LILIANA DOZZA	
<i>Scuola-Università-Territorio. Strategie e prospettive per un sistema formativo sociale, democratico, sostenibile</i>	139
GIOVANNI BETTA	
<i>L'esperienza dell'Università di Cassino e del Lazio Meridionale</i>	155
CLAUDIO PETTINARI	
<i>La mia formazione come docente all'Università di Camerino</i>	157
PIERPAOLO LIMONE, ANNA DIPACE	
<i>Formare gli insegnanti: strategie, strumenti, metodi. L'esperienza dell'Università di Foggia</i>	165
STEFANO BRONZINI	
<i>Il ruolo dell'Università degli Studi Aldo Moro nella promozione della cultura e della formazione per gli insegnanti</i>	179
ELIO FRANZINI	
<i>I saperi umanistici e la formazione</i>	189
VINCENZO LOIA, MAURIZIO SIBILIO	
<i>La formazione degli insegnanti come azione strategica dell'Università</i>	195
LUCIA CHIAPPETTA CAJOLA	
<i>Il PeF 24 e la formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria</i>	203
ENRICO SANGIORGI, LUCIA BALDUZZI, MANUELA GHIZZONI, ELENA LUPPI	
<i>Sostenere la formazione degli insegnanti attraverso l'interdisciplinarietà: il sostegno alla ricerca in didattica e nelle didattiche disciplinari</i>	213
GIOVANNA IANNANTUONI, ELISABETTA NIGRIS	
<i>Ricerca e Didattica universitaria multi, inter e trans-disciplinare al servizio della formazione docenti</i>	229
PIER GIUSEPPE ROSSI	
<i>Come evolverà il sistema uomo-tecnologia-ambiente nel dopo COVID?</i>	233

MARINA DE ROSSI	
<i>La formazione universitaria degli insegnanti di scuola secondaria: prospettive progettuali e metodologiche</i>	241
GIULIANA SANDRONE	
<i>L'Università di Bergamo e la formazione degli insegnanti di Scuola Secondaria</i>	255
LUIGINA MORTARI	
<i>Quale formazione docente?</i>	259
ROSSELLA BONITO OLIVA	
<i>I percorsi formativi come avviamento ad una didattica centrata sulle persone</i>	263
MARIA ROSARIA STROLLO	
<i>L'eredità della SSIS e la trasversalità teorico/pratica dei saperi nella formazione degli insegnanti</i>	267
LAURA AUTIERI, CLAUDIO FAZIO	
<i>Modelli per la formazione degli insegnanti della Scuola Secondaria: i contributi dell'Università degli studi di Palermo</i>	273

### Parte 3

#### Sostenere la qualità nella formazione insegnanti

ANTONIO URICCHIO	
<i>Il ruolo di Anvur nella valutazione dei percorsi formativi per gli insegnanti</i>	287
ARTURO DE VIVO	
<i>Formazione iniziale degli insegnanti: le esperienze della Federico II</i>	299
MARCO ABATE	
<i>L'azione del Consiglio Universitario Nazionale per la formazione insegnanti</i>	305
GABRIELLA DE BLASI, VINCENZO ZARA	
<i>La formazione degli insegnanti: recenti novità e possibili sviluppi</i>	313
MARISA MICHELINI	
<i>Il contributo di GEO per sostenere la qualità nella Formazione degli insegnanti</i>	319
GIUSEPPE BAGNI	
<i>Sulla professione docente e come formarla</i>	331
MASSIMO ATTANASIO, FRANCESCA BEOLCHINI, SIMONA BINETTI, DANIELE BOFFI, UGO COSENTINO, RICCARDO FANTI, GIUSEPPINA	

IMMÈ, BIANCA MARIA LOMBARDO, MIRKO MARACCI, MATTIA MONGA, GIUSEPPE SCARPONI <i>L'esperienza del Piano Lauree Scientifiche nella formazione degli insegnanti</i>	341
--	-----

#### Parte 4

##### Proposte di coordinamenti nazionali

MARIA GRAZIA RIVA, PASQUALE MOLITERNI, MARINELLA MUSCARÀ <i>Ripensare la formazione degli insegnanti: l'esperienza della Cunsf</i>	357
SETTIMIO MOBILIO <i>Formazione iniziale e in itinere degli insegnanti: il contributo di con.Scienze</i>	371
GIOVANNI BIONDI <i>Formazione in servizio degli insegnanti e trasformazione del modello scolastico</i>	381
GIOVANNI GAETA <i>La formazione degli insegnanti nel comparto dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica: questioni di metodo e di merito</i>	389
GIUNIO LUZZATTO <i>Una formazione qualificata degli insegnanti secondari connessa al reclutamento: sarà la volta buona?</i>	405

#### Parte 5

##### Esperienze e ricerche in ambito disciplinare nella formazione insegnanti

###### Ambito A: Scienze chimiche e fisiche

ELISA ERCOLESSI, ANGELA BRACCO <i>La Società Italiana di Fisica (SIF) per la definizione del percorso di formazione degli insegnanti</i>	417
PEPPINO SAPIA, ASSUNTA BONANNO, GIACOMO BOZZO <i>Un'esperienza di didattica per aspiranti docenti di (matematica e) fisica della Scuola Secondaria</i>	423
ROBERTO BUONANNO <i>La Società Astronomica Italiana: contributo alla formazione degli insegnanti</i>	433
LUCIO FREGONESE <i>Storia della Fisica e Didattica della Fisica nella formazione degli insegnanti</i>	439



JOSETTE IMMÈ	
<i>Il PLS-Fisica: dal raccordo Scuola-Università alla formazione degli insegnanti</i>	445
MARISA MICHELINI, LORENZO SANTI, ALBERTO STEFANEL	
<i>Quale didattica disciplinare per un profilo competente dell'insegnante di Fisica</i>	457
EMILIO MARIOTTI, VERA MONTALBANO	
<i>Il PLS e la promozione di una didattica interdisciplinare</i>	459
MARGHERITA VENTURI, ELEONORA AQUILINI	
<i>La Formazione degli insegnanti e la Chimica</i>	465
LORENZO ASTI	
<i>Considerazioni su reclutamento e formazione degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado a seguito della partecipazione al TFA e a concorsi in Italia ed in Francia</i>	469
DANIELE BUONGIORNO, MARISA MICHELINI, LORENZO SANTI, ALBERTO STEFANEL	
<i>L'insegnamento del PLS per la formazione degli insegnanti e la collaborazione scuola-università</i>	477
MARILENA MURAGLIA, FILOMENA CORBO, COSIMA DAMIANA CALVANO	
<i>SCI4SCI: SCIENCE for Scientific Communication Improvement</i>	491
ORNELLA PANTANO, MARTA CARLI	
<i>La formazione degli insegnanti di Fisica all'Università di Padova</i>	499
ELENA GHIBAUDI, GIUSEPPINA CERRATO, FRANCESCA TURCO	
<i>Le esigenze di formazione dei docenti di scienze emerse dalle attività del PLS-Chimica: l'esperienza di Torino</i>	505
ILARIA DE ANGELIS, ADRIANA POSTIGLIONE, SETTIMIO MOBILIO	
<i>La Fisica Moderna nella formazione degli insegnanti: l'esperienza dell'Università Roma Tre con i docenti in servizio</i>	511
GUIDO DE GUIDI, MARIA ELENA FRAGALÀ	
<i>Il Piano Nazionale Lauree Scientifiche - Chimica nella Sicilia centro orientale: l'esperimento Montedoro (CL)</i>	517
MARIA ROSARIA IESCE, SILVIA GALANO, UGO CARUSO, MARIANNA CRISPINO, ALESSANDRO IANNACE, MARCO LAPEGNA, GIANCARLO RAGOZINI, DANIEL RICCIO, ITALO TESTA	
<i>Tre anni di scuola estiva docenti del Piano Lauree Scientifiche Napoli: prospettive future per la didattica integrata nella formazione docenti</i>	523

ROSSANA GALASSI, AMENDOLA DANIELA, SCHETTINI CHIARA <i>Un corso di formazione misto per insegnanti in servizio basato su una piattaforma Moodle online</i>	531
MARCO BORTOLI, LAURA ORIAN, MARISTELLA CESTARO, ALESSANDRA DE TOGNI, LAURA GIANNI, ENRICO LION, LUCIA GIUFFREDA, ROBERTA PREDONZAN, ROSSELLA ROMUALDI <i>@ (AT - Approach to learning for Teaching)</i>	537
STEFANIA PAGLIARA, MAURA PAVESI <i>Il ruolo del laboratorio nella formazione iniziale degli insegnanti: due esperienze dal PLS-Fisica</i>	545
TIZIANO PERA, DANIELA LANFRANCO, GIUSEPPINA CERRATO <i>L'insegnante che ci serve: un autentico "maestro d'orchestra"</i>	553
ADRIANA POSTIGLIONE, ILARIA DE ANGELIS <i>L'astrofisica per insegnare la fisica di base e la fisica moderna: l'esperienza dell'Università Roma Tre</i>	563
PASQUALE TUCCI <i>La storia della scienza nella formazione e nell'attività professionale dei laureati</i>	569
CARLA BOGA, DORA MELUCCI, ELENA STROCCHI, SERGIO ZAPPOLI <i>La tradizione dei corsi di formazione per insegnanti nell'ambito del PLS chimica di Bologna</i>	577
MICHELA STURINI, DORETTA CAPSONI, STEFANO PROTTI, EDDA DE ROSSI, PATRIZIO TORRESE, RITA LIMIROLI, BARBARA FRANZINI, ELISABETTA GAITA, FEDERICA BORASI <i>Non solo chimica: un "crossover" tra le discipline scientifiche</i>	583
ORLANDO DE PIETRO, ANTONELLA VALENTI <i>Il laboratorio didattico può favorire l'acquisizione di Soft Skills?</i>	589
MARIA ELENA FRAGALÀ, GUIDO DE GUIDI <i>L'allineamento fra Istituti di Istruzione Superiore e Università: dialogo sulle milestone della didattica introduttiva alla chimica. Il diario degli incontri nei poli didattici della Sicilia centro-orientale inquadrati nell'azione 6 "Formazione insegnanti" del Piano Nazionale Lauree Scientifiche - Chimica</i>	599
OLIVIA LEVRINI, GIULIA TASQUIER, ELISA ERCOLESSI <i>Preparare professionisti in educazione scientifica per la società dell'incertezza e dell'accelerazione: Il curriculum di Didattica e Storia della fisica a Bologna</i>	605
OLIVIA LEVRINI, LAURA BRANCHETTI, ALESSIA CATTABRIGA, SEBASTIANO MORUZZI, MATTEO VIALE <i>Interdisciplinarietà tra matematica, fisica, linguistica ed epistemo-</i>	

<i>logia: linee guida e risultati di un'esperienza di formazione in servizio nel PLS-POT di Bologna</i>	611
DELIA CHILLURA, A. MICHELE FLORIANO, ANTONELLI MAGGIO <i>Iniziative di formazione ed aggiornamento degli Insegnanti di Scienze presso l'Università di Palermo</i>	617
MASSIMILIANO MALGIERI <i>La formazione degli insegnanti di Fisica e l'amalgama speciale di Shulman</i>	625
FRANCESCA MONTI <i>L'importanza della formazione in servizio per gli insegnanti di scuola superiore: l'esperienza del PLS di Fisica a Verona</i>	631
GIANLUCA REDAELLI, ANTONELLA NUZZACI, ALESSANDRO VACCARELLI, ANTONELLO CICOZZI, MARCO ANTONIO D'ARCANGELI, MARIA VITTORIA ISIDORI, ASSUNTA POMPILI, MARIA GIULIA VINCIGUERRA <i>Competenze metodologiche e formazione iniziale degli insegnanti: esperienze e riflessioni sull'offerta formativa PF24 erogata dall'Università degli Studi dell'Aquila</i>	637
TOMMASO ROSI, PASQUALE ONORATO <i>L'insegnante aumentato: la ricerca sulle nuove tecnologie nella didattica del laboratorio di Fisica</i>	647
LORENZO SANTI, ALBERTO STEFANEL, MARISA MICHELINI <i>Laboratorio sperimentale nella formazione degli insegnanti di Fisica</i>	653
ALBERTO STEFANEL, MARISA MICHELINI, LORENZO SANTI <i>Tirocinio per una professionalità basata sulla ricerca</i>	663
UMBERTO SCOTTI DI UCCIO, SILVIA GALANO, ITALO TESTA <i>Un corso di formazione integrato Fisica-Chimica per l'introduzione della Meccanica Quantistica nella scuola secondaria superiore</i>	673
 <b>Ambito B: Scienze informatiche, matematiche e tecnologie</b>	
PAOLO CIANCARINI <i>La formazione dei docenti di informatica</i>	681
CARLO DAPUETO <i>Quale insegnamento della matematica?</i>	685
PIETRO DI MARTINO <i>La necessità della formazione in ingresso degli insegnanti</i>	687

AGOSTINO DOVIER	
<i>Riflessioni sulla didattica dell'Informatica in FVG</i>	689
FABIO GADDUCCI	
<i>L'accesso alla classe di concorso A-41 per l'insegnamento dell'informatica</i>	695
CARLO BELLETTINI, VIOLETTA LONATI, MATTIA MONGA, ANNA MORPURGO	
<i>Didattica attiva e basi disciplinari per l'insegnamento dell'informatica</i>	697
ENRICO NARDELLI	
<i>Una proposta di curriculum per l'insegnamento dell'informatica nella scuola</i>	705
SALVATORE ORLANDO	
<i>Certificazione di qualità dei percorsi universitari d'informatica in accordo al curriculum "Computer Science" di ACM/IEEE</i>	719
GIOVANNINA ALBANO, CRISTINA COPPOLA, ANTONIO DI CRESCENZO, ANNAMARIA MIRANDA, GIOVANNI VINCENZI	
<i>Comunità di insegnanti e collaborazione attiva per percorsi di formazione</i>	721
LUCIANO ROSATI, CHIARA OCCELLI, FILIPPO ANGELUCCI	
<i>L'insegnamento delle discipline del progetto nelle Scuole Superiori: fase 4.0 o 0.4?</i>	729
ROBERTO CAPONE, FRANCESCO SAVERIO TORTORIELLO, ILARIA VERONESI	
<i>Il "Liceo Matematico": un progetto interdisciplinare di Ricerca-Azione e Formazione Docenti</i>	735
ANDREA CAPOTORTI, GIULIANA FATABBI, FIORELLA MENCONI, EMANUELA UGHI	
<i>Formare gli insegnanti di matematica a rompere gli schemi</i>	743
ANDREAS ROBERT FORMICONI	
<i>Un passo indietro verso il futuro per una conoscenza peninsulare</i>	747
PAOLO GIANGRANDI, CHIARA MILAN, FRANCESCO ZUCCONI	
<i>Dal Piano Lauree Scientifiche alla formazione degli insegnanti di matematica: esperienze e proposte</i>	761
ANTONELLA LONGO	
<i>Il BYOD nelle scuole come strumento di promozione della citizen science</i>	769

SILVIA BENVENUTI, ALESSIA CATTABRIGA, MIRELLA MANARESI, ANDREA PASCUCCI <i>PLS per la formazione di futuri docenti e docenti in servizio: le esperienze del Dipartimento di Matematica dell'Università di Bologna</i>	775
ANNA BRANCACCIO, MASSIMO ESPOSITO, MARINA MARCHISIO, CLAUDIO PARDINI, MATTEO SACCHET <i>Formazione professionale online e continua dei docenti STEM in un contesto europeo</i>	781
ALICE BARANA, CECILIA FISSORE, MARINA MARCHISIO <i>Formazione dei docenti delle discipline STEM: integrare tecnologia e problem solving nella didattica blended</i>	793
MARIA POLO <i>Formazione professionale dell'insegnante di matematica: riflessioni tra passato e futuro</i>	803
ORNELLA ROBUTTI <i>Il Progetto Scuole Secondarie Potenziate in Matematica: nuove professionalità docenti tra teoria e sperimentazione</i>	809
ANNAROSA SERPE <i>La Progettazione didattica nella formazione degli insegnanti di matematica della Scuola Secondaria di II grado: non si parte da zero</i>	819
FRANCESCO ZUCCONI <i>Una piattaforma di e-apprendimento: GeoUniud</i>	831
 <b>Ambito C: Scienze sociali, psicologiche, giuridiche ed economiche</b>	
MARIA CARMELA AGODI, EMANUELE MADONIA, MAURA STRIANO <i>Alcuni risultati preliminari dell'indagine ESOL "Questionario FIT" Somministrato ai partecipanti del Percorso Formativo di 24 CFU</i>	859
LAURA FORMENTI <i>Insegnare agli adulti: strategie, didattiche e profilo dei docenti in un'ottica di apprendimento permanente</i>	875
SAMUELE ANTONINI, DONATELLA SAVIO, M. ASSUNTA ZANETTI <i>Verso un modello di formazione insegnanti: spunti e riflessioni</i>	877
GIOVANNI ARDUINI <i>Il percorso 24 CFU come valore aggiunto alla professionalità del docente</i>	885

STEFANO BONOMETTI, MICHELA PREST <i>La formazione olistica dell'insegnante</i>	891
GIOVANNI PASCUZZI <i>L'insegnamento del diritto nelle scuole: materia, cerniera o cornice?</i>	899
MARIA RONZA <i>Partire dalla Geografia: un'inversione di tendenza. Un percorso di geostoria per la formazione dei docenti</i>	903
MARIA TERESA SANTACROCE <i>Sconfinamenti disciplinari</i>	905
GIANLUCA ARGENTIN <i>The importance of rigorously assessing teachers' professional development interventions. The example of an Italian RCT about teachers' relational and collaboration skills</i>	913
ADOLFO BRAGA <i>Ricominciare dagli insegnanti. Le competenze per l'insegnamento</i>	915
LUIGI CARAMIELLO <i>La narrativa della formazione. Esperienze su una frontiera marginale</i>	917
MARIA GRAZIA CARNAZZOLA <i>A insegnare si impara</i>	927
AMALIA CHIARA DI LANDRO <i>La formazione iniziale degli insegnanti: il progetto dell'Università Mediterranea di Reggio Calabria</i>	933
SERGIO DI SANO <i>Riflessioni sull'esperienza di insegnamento della Psicologia al Percorso PeF24 dell'Università di Chieti</i>	939
SPERANZINA FERRARO, GABRIELLA BURBA, CONCETTA FONZO, ROBERTA POLI <i>Raccordo Scuola-Università per la formazione di insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado</i>	945
CRISTIANO GIORDA <i>Il valore educativo della geografia</i>	959
ELENA MALAGUTI <i>Progettare il futuro in Educazione: processi di inclusione scolastica, fra vulnerabilità e resilienza secondo un approccio ecologico e sociale allo sviluppo umano</i>	965
PAOLA PARRAVICINI, SILVIA KANIZSA <i>La formazione iniziale degli insegnanti di scuola: dall'esperienza dell'Università degli Studi di Milano verso un modello sostenibile</i>	967

DOMENICA PIRILLI	
<i>Qualche riflessione sull'esperienza del Percorso Formativo per l'acquisizione dei 24 CFU di cui al D.M. 616/2017</i>	981
ANTONINA PLUTINO	
<i>Il ruolo della geografia nella formazione degli insegnanti: un percorso in divenire</i>	987
PATRIZIA SPOSETTI	
<i>Il lessico. Un contenuto specifico e trasversale nella formazione delle e degli insegnanti</i>	991
GIACOMO VIGGIANI, ARIANNA CONIGLIO	
<i>La formazione per l'accesso nei ruoli di docente della scuola secondaria. L'esperienza bresciana</i>	997
FRANCESCA ZANON	
<i>Cambiare la DAD: creazione di comunità di apprendimento virtuale</i>	1003
<b>Ambito D: Scienze antropologiche e pedagogiche</b>	
MARIA LUISA IAVARONE, FERDINANDO IVANO AMBRA, FRANCESCO GIRARDI	
<i>I(n)stanze della Distanza. La scuola del Covid tra digital divide e povertà educative: riflessioni sulla formazione degli insegnanti</i>	1007
ANTONELLO MURA	
<i>La proposta UNICA per la formazione degli insegnanti della Scuola Secondaria</i>	1013
ANTONELLO MURA, GIOVANNI BONAIUTI	
<i>Formazione degli insegnanti: professionalità, riflessività e processi di inclusione</i>	1025
GIOVANNA DEL GOBBO	
<i>Scuola, innovazione e responsabilità sociale dell'università: partnership e service learning</i>	1033
ANTONELLA NUZZACI	
<i>L'evaluation e l'assessment come competenze metodologiche chiave della professione insegnante</i>	1039
SALVATORE FADDA, CARLO ANDREA PENSAVALLE, MARIA GIULIANA SOLINAS	
<i>La Complessità Biopsicosociale del Sistema Scuola/Università</i>	1051
GIOVANNI MORETTI	
<i>La formazione dei tutor degli insegnanti neoassunti</i>	1081

PAOLINA MULÈ	
<i>La formazione docente e il profilo culturale tra progetto culturale, azione didattica per una scuola inclusiva e di alta qualità</i>	1087
GAETANO BONETTA	
<i>Le ragioni per formare il docente ricercatore</i>	1099
LILIANA DOZZA, PIERGIUSEPPE ELLERANI	
<i>Preparare gli insegnanti per un futuro di giustizia ed equità</i>	1111
FEDERICA FERRETTI, IRA VANNINI	
<i>La relazione tra le prove INVALSI e le pratiche didattiche: identificazione di bisogni formativi e progettazione di percorsi di formazione</i>	1125
DANIELA MACCARIO	
<i>Saperi pedagogico-didattici e formazione dei docenti. L'esperienza dell'insegnamento di Didattica Generale presso l'Università di Torino</i>	1135
ROBERTO MARAGLIANO	
<i>Uno shock per la ricerca</i>	1145
ROBERTA PIAZZA, SIMONA RIZZARI	
<i>La formazione dei tutor per i percorsi di accompagnamento all'insegnamento. Analisi di un modello di sviluppo professionale</i>	1151
BERTA MARTINI	
<i>Generale e disciplinare. I due volti della didattica</i>	1157
MARINA SANTI	
<i>L'insegnante filosofante: un approccio oltre le "competenze", tra ignoranza, invenzione e improvvisazione</i>	1163
GIUSEPPE SPADAFORA	
<i>Il docente universitario come progettista della formazione degli insegnanti nella società digitale ai tempi del coronavirus. Spunti e riflessioni</i>	1171
RICCARDO SCAGLIONI	
<i>Tirocinio e tutorship nella formazione iniziale degli insegnanti</i>	1177
ISABELLA LOIODICE	
<i>Qualità della formazione iniziale e continua dei docenti per la qualità dei sistemi formativi, scolastici e universitari. L'esperienza dell'Università di Foggia</i>	1185
MASSIMO MARGOTTINI	
<i>La costruzione dell'identità professionale del docente</i>	1197
PIERPAOLO TRIANI	
<i>I diversi contenuti della Formazione iniziale dei docenti: quale integrazione?</i>	1203



ANNA BONDIOLI	
<i>La formazione degli insegnanti per una scuola che verrà</i>	1209
GIUSI CASTELLANA	
<i>Un progetto di Ricerca-Formazione come esempio di collaborazione virtuosa tra scuola e ricerca</i>	1215
LORENZA DA RE, ANDREA GEROSA	
<i>Tutor: ruoli e funzioni nel Tutorato Formativo@UNIPD</i>	1227
MARINA DE ROSSI	
<i>La formazione universitaria degli insegnanti di scuola secondaria: prospettive progettuali e metodologiche</i>	1233
ALESSIO FABIANO	
<i>Digital life e Coronavirus. Il ruolo della formazione digitale degli insegnanti</i>	1247
DONATELLA FANTOZZI	
<i>Il docente specializzato per il sostegno nella scuola secondaria: il tutoraggio-laboratoriale come mediatore tra teoria disciplinare e pratica didattica</i>	1253
STEFANIA PINNELLI, ANDREA FIORUCCI	
<i>Le Tecnologie nella formazione dell'insegnante specializzato sul sostegno: sviluppi e opportunità a margine dell'esperienza TFA-sostegno UniSalento</i>	1259
GIULIANO FRANCESCHINI	
<i>La formazione degli insegnanti di scuola secondaria: riflessioni generali e proposte metodologiche</i>	1273
ALESSANDRA ROMANO	
<i>Pratiche di co-teaching, approcci performativi e processi di inclusione. Un'indagine con gli insegnanti di sostegno in formazione</i>	1279
BARBARA BRUSCHI, SEBASTIANO FOTI, RAFFAELLA TABACCO, ROBERTO TRINCHERO	
<i>Insieme, per formare meglio. L'esperienza del Cifis Piemonte</i>	1287
VIVIANA VINCI	
<i>Partenariati strategici per la professionalizzazione degli insegnanti: primi step presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria</i>	1295

### **Ambito E: Scienze storiche, filosofiche e politiche**

MARIO MORCELLINI	
<i>Il contributo della comunicazione alla formazione degli insegnanti</i>	1305

LORETTA FABBRI, ALESSANDRA ROMANO, SONIA CARMIGNANI, BIANCHI FRANCESCA <i>Il Progetto Startteaching@Unisi e la Faculty Community of Learning</i>	1317
WALTER PANCIERA <i>Formazione degli insegnanti: il punto di vista delle discipline storiche</i>	1329
CLEMENTINA CANTILLO <i>Alcune considerazioni sulla formazione dei docenti a partire dalle discipline filosofiche</i>	1337
STEFANO CAVAZZA <i>Didattica della storia e storia contemporanea</i>	1343
FRANCO MANTI, NATASHA COLA <i>La formazione alla competenza etica come volano di sviluppo per efficaci strategie di didattica interdisciplinare</i>	1349
ANTONIO COSENTINO <i>L'insegnante come "professionista riflessivo"</i>	1355
ANTONIA CRISCENTI <i>Formazione degli insegnanti e responsabilità educativa</i>	1359
GIUSEPPE DESIDERI <i>Da esperto a didatta</i>	1363
ADRIANO FABRIS <i>Contributo della consulta nazionale di filosofia sull'accesso all'insegnamento e sugli sbocchi professionali dei laureati in filosofia</i>	1369
CARLA GUETTI <i>Il rinnovamento della professione insegnante nella proposta degli Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza</i>	1371
MARINA IMPERATO <i>La formazione dei docenti: diramazioni e questioni organizzative</i>	1381
IVO MATTOZZI <i>La formazione degli insegnanti di storia. Quali basi disciplinari?</i>	1387
ALESSANDRO VOLPONE <i>Pratica filosofica di comunità per un approccio transdisciplinare all'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza</i>	1395

**Ambito F: Scienze dell'antichità, linguistico-letterarie e artistiche**

LOREDANA PERLA, IMMACOLATA TEMPESTA	
<i>Quale formazione per gli insegnanti di scuola secondaria? Alla ricerca di un modello didatticamente sostenibile</i>	1403
GIANCARLO ALFANO	
<i>La Letteratura nelle Competenze per l'Interpretazione</i>	1417
BARBARA GILI FIVELA, ANNA DE MEIO, ELISABETTA BONVINO, SILVANA LOIERO, ANNA MARINETTI, GIULIANO BERNINI	
<i>Il ruolo delle scienze del linguaggio nella formazione degli insegnanti</i>	1423
ANNA MARIA FRESCHI, ROBERTO NEULICHEDL	
<i>Proposte per la formazione alla professione docente nella scuola secondaria</i>	1429
PAOLA LEONE	
<i>La telecollaborazione per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue in una prospettiva europea: l'esperienza dell'Università del Salento</i>	1433
SILVANA LOIERO	
<i>La formazione linguistica degli insegnanti</i>	1441
LUCA SERIANNI	
<i>L'italiano nel triennio: alcune proposte</i>	1443
DANIELE D'AGUANNO	
<i>La formazione degli insegnanti di italiano: didattica della lingua ed Evidence-Based Education (in vista della creazione di un repository per la didattica della lingua italiana)</i>	1449
CECILIA FISSORE, MARINA MARCHISIO, CARLA MARELLO, MARTA PULVIRENTI	
<i>Strumenti e metodologie digitali per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue nella Didattica Online</i>	1453
FRANCESCA MARONE	
<i>Strategie della comunicazione d'arte e valorizzazione del patrimonio culturale. Proposte per la formazione continua dei docenti</i>	1461
MICHAELA ROSSI, DAVIDE PARMIGIANI	
<i>Tra Università e Scuola: spunti di riflessione dall'esperienza genovese</i>	1471
BORBALA SAMU	
<i>Il tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti di lingue: le esperienze maturate al Master in Didattica dell'italiano lingua non materna dell'Università per Stranieri di Perugia</i>	1479

FRANCESCA TOSI	
<i>La formazione e l'insegnamento del progetto per le scuole superiori</i>	1481
<b>Ambito G: Scienze biologiche, naturali, mediche e della Terra</b>	
MASSIMO CASACCHIA, LEILA FABIANI	
<i>Dalla dotazione dei computer all'Agenda 2030</i>	1489
ELIO ABATINO	
<i>Alcune proposte per la formazione dei docenti</i>	1493
BIANCA MARIA LOMBARDO, GIUSEPPINA MESSINA	
<i>L'esperienza nella formazione iniziale degli insegnanti di scienze presso UniCT: dalla SISSIS ai 24 CFU passando per il TFA</i>	1497
ANNA PASCUCCI	
<i>L'impianto strutturale ed il modello formativo del programma Amgen Biotech Experience</i>	1501
ISABELLA DALLE DONNE, CINZIA GRAZIOLI, LIVIA PIROVANO	
<i>CusMiBio: un ponte Scuola-Università</i>	1503
ELEONORA PARIS, MANUELA PELFINI, ELENA BONACCORSI, FRANCESCA CIFELLI, ALESSANDRO IANNACE, RICCARDO FANTI	
<i>Potenziare lo studio delle Geoscienze a scuola per la conoscenza del territorio, delle georisorse e dei rischi naturali</i>	1515
MARGHERITA VENTURI, DORA MELUCCI, SERGIO ZAPPOLI, ALESSANDRO GARGINI, BARBARA MANTOVANI, MARIA GIOVANNA BELCASTRO, FEDERICO FANTI, IRA VANNINI, CHIARA PANCIROLI, STEFANO PIASTRA, MARCO CIARDI	
<i>Laurea Magistrale in Didattica e Comunicazione delle Scienze Naturali</i>	1519

## Parte 6

### Prospettive per una professionalità docente di qualità

MARIA ASSUNTA ZANETTI	
<i>Un quadro di sintesi delle proposte discusse</i>	1525
MARISA MICHELINI	
<i>Indagine sulle questioni cruciali nella formazione insegnanti: un questionario post Convegno</i>	1535

Ambito C

*Scienze sociali, psicologiche,  
giuridiche ed economiche*



ALCUNI RISULTATI PRELIMINARI DELL'INDAGINE ESOL "QUESTIONARIO FIT"  
SOMMINISTRATO AI PARTECIPANTI DEL PERCORSO FORMATIVO DI 24 CFU  
*Maria Carmela Agodi, Emanuele Madonia, Maura Striano*

Il tema che si presenta alla discussione riguarda il contributo delle discipline sociologiche alla formazione degli insegnanti.

Gli argomenti proposti non sono solo di tipo teorico, ma si basano su risultati d'indagine specifici. In particolare, vengono sintetizzati solo per grandi linee i risultati preliminari di una indagine sugli iscritti al Percorso formativo di 24 CFU per l'accesso ai FIT.

Il risultato più eclatante è quello che riguarda la domanda di formazione degli aspiranti docenti.

Meno del 10% degli aspiranti insegnanti ritiene che i problemi più importanti che incontreranno riguarderanno la scarsa preparazione degli alunni in ingresso. Le questioni più serie e rispetto alle quali si ritengono meno preparati sono, invece, quelle che riguardano la distanza percepita, da parte dei ragazzi, tra scuola e società; la scarsa rilevanza sociale attribuita alla scuola; lo scarso investimento dei ragazzi nell'apprendimento scolastico. Più del 38% si sente poco o per nulla preparato ad affrontare questi problemi. La nostra tesi è che una specifica conoscenza sociologica contribuisca alla comprensione ed alla gestione di queste problematiche. Il 23 % di coloro che hanno risposto al questionario è consapevole della esigenza di strumenti sociologici per affrontare questi aspetti della difficoltà che gli insegnanti incontrano nell'attirare l'interesse degli studenti; il 10% richiama strumenti di tipo psicologico e solo il 3% competenze antropologiche.

Su questi aspetti riteniamo occorra un supplemento di riflessione nel ripensare la formazione degli insegnanti.

In questo breve resoconto sono riportati alcuni risultati dell'indagine<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Il tipo di risultati preliminari qui presentati risentono di alcune problematiche connesse ai sistemi informatici della piattaforma dati di ESOL che conserva le informazioni in

Difficoltà nell'attrarre l'interesse degli alunni	460	21,3
Distanza percepita tra scuola e società/mondo del lavoro	410	19,0
Scarsa rilevanza sociale attribuita alla scuola	362	16,7
Scarso investimento nell'apprendimento scolastico da parte dei ragazzi	264	12,2
Scarsa autorità attribuita ai docenti	214	9,9
Scarsa fiducia nei confronti della scuola da parte dei genitori degli alunni	189	8,7
Scarsa preparazione media degli alunni in ingresso	155	7,2

dedicata agli iscritti del Percorso Formativo di 24 CFU (PF24) tenuto presso la Federico II.

I partecipanti all'indagine sono 2.163, cioè poco meno della metà del totale degli iscritti al PF24, pari a circa 5.000 unità. Il 78,5% del campione è costituito da donne.

Tabella 1. Partecipanti all'indagine per sesso.

	v.a.	(%)
Maschio	466	21,5
Femmina	1.697	78,5
Totale	2.163	100,0

Tabella 2. Partecipanti all'indagine per classi d'età.

	v.a.			(%)			(%) cumul. sul totale
	Maschio	Femmina	Totale	Maschio	Femmina	Totale	
Fino a 22 anni	13	26	39	2,8	1,6	1,8	1,8
23-25 anni	87	335	422	19,0	20,0	19,8	21,7
26-29 anni	180	721	901	39,4	43,1	42,3	64,0
30-34 anni	122	410	532	26,7	24,5	25,0	89,0
35-39 anni	28	107	135	6,1	6,4	6,3	95,3
40-44 anni	13	43	56	2,8	2,6	2,6	97,9
45-49 anni	6	19	25	1,3	1,1	1,2	99,1
50 anni o più	8	11	19	1,8	0,7	0,9	100,0
Totale	457	1.672	2.129	100,0	100,0	100,0	

formato testuale e non numerico. In alcuni casi, è praticamente impossibile effettuare elaborazioni più sofisticate del semplice conteggio del numero di casi.



Tabella 3. *Partecipanti all'indagine per conseguimento della laurea triennale.*

	v.a.	(%)
Si	1.838	85,0
No	325	15,0
Totale	2.163	100,0

Tabella 4. *Partecipanti all'indagine per frequenza, presente o passata, di corsi di laurea specialistica.*

	v.a.	(%)
Si	1322	61,1
No	841	38,9
Totale	2163	100,0

Tabella 5. *Selezione delle classi di laurea triennale conseguite dai partecipanti con frequenze più significative.*

	v.a.	(%) sul totale dei 2.163 casi
L10 - Lettere	442	20,4
L13 - Scienze biologiche	327	15,1
L11 - Lingue e culture moderne	142	6,6
L17 - Scienze dell'architettura	116	5,4
Lo1 - Beni culturali	113	5,2
L14 - Scienze dei servizi giuridici	111	5,1

Tabella 6. *Selezione delle classi di laurea magistrale conseguite dai partecipanti con frequenze più significative.*

	v.a.	(%) sul totale dei 2.163 casi
LMo6 - Biologia	309	14,3
LM14 - Filologia moderna	308	14,2
LMG1 - Giurisprudenza	163	7,5
LMo4 - Architettura e ingegneria edile	151	7,0
LM37 - Lingue e letterature moderne europee e americane	119	5,5
LM15 - Filologia, letterature e storia dell'antichità	87	4,0
Non sto frequentando né ho frequentato magistrali	81	3,7

Tabella 7. *Partecipanti all'indagine per pregressi tentativi di accesso al TFA.*

	v.a.	(%)
Si	158	7,3
No	2.005	92,7
Total	2.163	100,0

La tabella 8 ci mostra la frequenza con cui gli intervistati hanno partecipato ai corsi FIT. Il dato più importante è senza dubbio rappresentato dal fatto che ben 1.130 individui, cioè il 52,2% dei rispondenti, dichiara di non aver mai frequentato il corso. Inoltre, piuttosto elevate sono le quote di chi sostiene di aver frequentato in maniera saltuaria (17,3%) e piuttosto saltuaria (12,5%). In altri termini soltanto il 17,9% dell'intero campione ha frequentato i corsi con almeno una certa continuità.

Tabella 8. *Partecipanti all'indagine per frequenza di partecipazione ai corsi FIT in aula.*

	v.a.	(%)	(%) Cumulata
Assiduamente	114	5,3	5,3
Con una certa continuità	273	12,6	17,9
Saltuariamente	375	17,3	35,2
Piuttosto saltuariamente	271	12,5	47,8
No, non ho frequentato	1.130	52,2	100,0
Totale	2.163	100,0	

Le tabelle 9 e 10 ci restituiscono il giudizio dei rispondenti, rispettivamente, sull'organizzazione dei corsi e sulla scelta adottata da UNINA di realizzare dei corsi intensivi, cioè, densi di contenuti ma di breve durata. Da un punto di vista meramente organizzativo, i corsi sono stati giudicati positivamente dal 53,9% dei rispondenti che li hanno valutati buoni nel 14,8% dei casi e abbastanza buoni nel 39,0%. Da evidenziare, però, che quasi la metà ha espresso un giudizio negativo, considerando gli aspetti organizzativi scarsi (28,4%) o pessimi (17,8%).

Per quanto concerne la scelta di effettuare dei corsi intensivi, il 64,3% degli intervistati l'ha considerata positivamente (tabella 8), esprimendo un giudizio di piena soddisfazione (21,9%) o giudicandola abbastanza soddisfacente (42,4%). Resta da considerare la quota, minoritaria ma consistente, del 35% circa di intervistati che si è dichiarato poco (24,9%) o per niente (10,8%) soddisfatto.

Tabella 9. *Partecipanti all'indagine per valutazione dei corsi dal punto di visto organizzativo.*

	v.a.	(%)	(%) Cumulata
Buona	321	14,8	14,8
Abbastanza buona	844	39,0	53,9
Scarsa	614	28,4	82,2
Pessima	384	17,8	100,0
Total	2163	100,0	

Tabella 10. *Partecipanti all'indagine per frequenza di partecipazione ai corsi e per valutazione dei corsi dal punto di visto organizzativo.*

			Frequenza di partecipazione ai corsi					Totale
			Assiduamente	Con una certa continuità	Saltuariamente	Piuttosto saltuariamente	No, non ho frequentato	
Giudizio sugli aspetti organizzativi	Buona	v.a.	16	38	45	32	190	321
		(%)	14,0%	13,9%	12,0%	11,8%	16,8%	14,8%
	Abbastanza buona	v.a.	38	110	160	107	429	844
		(%)	33,3%	40,3%	42,7%	39,5%	38,0%	39,0%
	Scarsa	v.a.	30	69	105	80	330	614
		(%)	26,3%	25,3%	28,0%	29,5%	29,2%	28,4%
	Pessima	v.a.	30	56	65	52	181	384
		(%)	26,3%	20,5%	17,3%	19,2%	16,0%	17,8%
Totale	v.a.	114	273	375	271	1130	2163	
	(%)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabella 11. *Partecipanti all'indagine per soddisfazione in merito alla soluzione adottata da UNINA di realizzare corsi intensivi (relativamente brevi ma molto densi di contenuti).*

	v.a.	(%)	(%) Cumulata
Soddisfacente	473	21,9	21,9
Abbastanza soddisfacente	918	42,4	64,3
Poco soddisfacente	539	24,9	89,2
Non soddisfacente	233	10,8	100,0
Total	2163	100,0	

La tabella 12 ci indica cosa gli intervistati pensano di aver acquisito attraverso la partecipazione al FIT. In circa il 25% dei casi, i rispondenti dichiarano di aver conseguito le basi necessarie per poi affrontare lo studio per

il concorso, un altro 17,6% considera la partecipazione al FIT un accompagnamento alla partecipazione al concorso e, infine circa il 9% ritiene di aver acquisito una base di competenze che facilitano il superamento del concorso. In altri termini poco più della metà (52,4%) considera la partecipazione al FIT un fattore di vantaggio per la competizione rappresentata dal concorso. Anche in questo caso, però, rappresentano una quota abbastanza significativa gli individui che hanno considerato la partecipazione ai corsi inutile ai fini concorsuali (47,6%). Quest'ultima si compone di chi dichiara di aver studiato autonomamente perché non ha seguito i corsi (21,9%), perché ha conseguito ben poco (8,3%) o perché ha acquisito al massimo qualche utile stimolo, ma nulla di più (17,4%).

Tabella 12. *Partecipanti all'indagine per giudizio su cosa si ritiene aver acquisito con il FIT*

	v.a.	(%)
Le basi necessarie per poi affrontare lo studio per il concorso	546	25,2
Non ho seguito e ho studiato autonomamente	473	21,9
Un accompagnamento alla preparazione al concorso	381	17,6
Qualche utile stimolo, ma poi ho dovuto studiare autonomamente	376	17,4
Una base di competenze che facilitano il superamento del concorso	207	9,6
Ben poco, ho studiato autonomamente	180	8,3
Totale	2.163	100,0

Le tabelle 13 e 14 si concentrano su alcune preferenze degli intervistati rispetto all'organizzazione dei corsi successivi al concorso. Nel primo caso (tabella 13) si chiede loro di indicare quali competenze ritengono essere più utili come oggetto del corso e ben il 43,5% ha espresso una preferenza per quelle metodologiche e di applicazione delle tecnologie didattiche. Seguono, sebbene con incidenza sensibilmente più bassa, la preferenza sulle competenze relative ai mutamenti sociali che incidono sul rapporto scuola e società (23,3%) e quella sulle competenze pedagogiche (20,1%). Detto in altri termini, la maggior parte degli intervistati richiede di acquisire competenze che consentano loro di potenziare il proprio "saper fare", facilitando la lettura dei fabbisogni formativi e del rapporto scuola società, o favorendo l'acquisizione di tecniche e metodi specifici.

Tabella 13. *Partecipanti all'indagine per giudizio su quali competenze dovrebbero essere oggetto del corso successivo al concorso.*

	v.a.	(%)
Antropologiche	58	2,7
Metodologiche e di applicazione delle tecnologie didattiche	941	43,5
Pedagogiche	435	20,1
Psicologiche	225	10,4
Relative ai mutamenti sociali che incidono sul rapporto scuola e società	504	23,3
Totale	2163	100,0

Nel secondo caso, la tabella 13 ci mostra la preferenza degli intervistati sulle modalità di erogazione del corso e i risultati risultano compatibili con quanto visto precedentemente. Nel 31,2% dei casi, infatti, viene richiesta l'organizzazione di gruppi di studio di elaborazione di esperienze di insegnamento. Anche in questo caso, insomma, ritroviamo una particolare attenzione per l'acquisizione di competenze pratiche che aiutino nel lavoro in classe. Seguono, le richieste di lezioni online con supporto interattivo (18,7%), di seminari di approfondimento (18,4%) e di lezioni frontali (18,1%). Irrisorie le quote di chi richiede gli studi di caso (9,2%) e di chi ritiene inutile il corso post concorso (4,4%).

Le tabelle 15 e 16 ci restituiscono il parere degli intervistati circa il ruolo che, rispettivamente, la scuola media inferiore e superiore dovrebbero avere in risposta ai bisogni educativi delle nuove generazioni. Rispetto alla scuola secondaria di primo livello (tab. 15) il 23,7% degli intervistati ritiene che questa debba concentrarsi sulla formazione disciplinare di base. Seguono la formazione al pensiero critico (19,2%), quella mirata all'acquisizione di conoscenze (17,0%), quella metodologica (16,7%), la formazione alla cittadinanza (13,3%) e quella mirata all'acquisizione di competenze (10,1%). Nel caso delle scuole secondarie di secondo livello, invece, i risultati sembrano concentrarsi maggiormente su un'unica modalità che raccoglie un'importante quota di consensi: la formazione al pensiero critico (43,6%). Seguono la formazione mirata all'acquisizione di competenze (24,2%) e conoscenze (13,1%). Piuttosto irrисorie risultano le altre modalità.

Tabella 14. *Partecipanti all'indagine per preferenza sulle modalità didattiche ritenute più utili per l'erogazione del corso successivo al concorso.*

	Frequency	Percent
Lezioni frontali	392	18,1
Seminari di approfondimento	397	18,4
Studi di caso	199	9,2
Gruppi di studio di elaborazione di esperienze di insegnamento	674	31,2
Lezioni online con eventuale supporto interattivo	405	18,7
Penso che, una volta superato il concorso, il corso sia solo una perdita di tempo	96	4,4
Total	2163	100,0

Tabella 15. *Partecipanti all'indagine per parere in merito a quale ruolo debba svolgere la scuola media inferiore in risposta ai bisogni educativi delle nuove generazioni.*

	v.a.	(%)
Formazione disciplinare di base	512	23,7
Formazione al pensiero critico	416	19,2
Formazione mirata all'acquisizione di conoscenze	367	17,0
Formazione metodologica	362	16,7
Formazione alla cittadinanza	288	13,3
Formazione mirata all'acquisizione di competenze	218	10,1
Totale	2163	100,0

Tabella 16. *Partecipanti all'indagine per parere in merito a quale ruolo debba svolgere la scuola media superiore in risposta ai bisogni educativi delle nuove generazioni.*

	v.a.	(%)
Formazione al pensiero critico	942	43,6
Formazione mirata all'acquisizione di competenze	523	24,2
Formazione mirata all'acquisizione di conoscenze	284	13,1
Formazione metodologiche	166	7,7
Formazione alla cittadinanza	137	6,3
Formazione disciplinare di base	111	5,1
Total	2163	100,0

Agli intervistati è stato anche chiesto un parere in merito alle principali problematiche che i docenti devono affrontare durante il loro lavoro quo-

tidiano (tabella 17). Secondo il 21,3 % dei rispondenti la principale difficoltà è quella di attirare l'interesse degli alunni, mentre il 19% sostiene che il problema è la distanza percepita tra la scuola e la società/mondo del lavoro. Seguono, la scarsa rilevanza sociale attribuita alla scuola (16,7%), lo scarso investimento nell'apprendimento scolastico da parte dei ragazzi (12,2%), la scarsa autorità attribuita ai docenti (9,9%), la scarsa fiducia attribuita alla scuola da parte dei genitori (8,7%), la scarsa preparazione media degli alunni in ingresso (7,2%). Secondo il giudizio dei rispondenti, insomma, la scuola non solo viene considerata lontana dalla vita reale di tutti i giorni ma gode altresì di una scarsa considerazione sia da parte dei genitori, che da parte degli alunni che faticano a trovare delle motivazioni valide da cui far scaturire il proprio impegno.

Tabella 17. *Partecipanti all'indagine per parere circa le problematiche che i docenti devono affrontare nell'esercizio della loro funzione.*

	v.a.	(%)
Difficoltà nell'attrarre l'interesse degli alunni	460	21,3
Distanza percepita tra scuola e società/mondo del lavoro	410	19,0
Scarsa rilevanza sociale attribuita alla scuola	362	16,7
Scarso investimento nell'apprendimento scolastico da parte dei ragazzi	264	12,2
Scarsa autorità attribuita ai docenti	214	9,9
Scarsa fiducia nei confronti della scuola da parte dei genitori degli alunni	189	8,7
Scarsa preparazione media degli alunni in ingresso	155	7,2
Scarsa autonomia di cui dispone il docente nell'esercizio delle sue funzioni	37	1,7
Altro	72	3,3
Totale	2.163	100,0

Rispetto alla discussione su ruolo, compiti e criticità della scuola, le tabelle 18 e 19 ci mostrano, nell'ordine, il giudizio degli intervistati su quanto essi stessi si sentano attrezzati a confrontarsi con le problematiche presentate nella tabella 17, e quanto ritengano che i corsi post concorso possano essere utili a superarle. Nel primo caso (tabella 18) notiamo che ben il 61,7% si ritiene almeno abbastanza preparato ad affrontarle. Di contro, il 34,1% dichiara di sentirsi poco attrezzato mentre veramente irrisoria è la quota di chi non si sente per niente capace di affrontare tali difficoltà (4,3%).

Tabella 18. *Partecipanti al sondaggio in merito al giudizio su quanto ci si stente attrezzati a confrontarsi con le problematiche precedentemente espresse.*

	v.a.	(%)	(%) Cumulata
Per niente	93	4,3	4,3
Poco	737	34,1	38,4
Abbastanza	1.122	51,9	90,2
Molto	211	9,8	100,0
Total	2.163	100,0	

Tabella 19. *Partecipanti al sondaggio in merito al giudizio su quanto il corso previsto per i vincitori del concorso potrà essere utile rispetto alle problematiche precedentemente espresse.*

	v.a.	(%)
Penso di sì	258	11,9
Spero di sì	1.399	64,7
Ho molti dubbi	392	18,1
Penso di no	114	5,3
Total	2163	100,0

Nel secondo caso (tabella 19), infine, la maggior parte degli intervistati (64,7%) dichiara di sperare che il corso post concorso li possa aiutare a superare le suddette problematiche, mentre quasi il 12% si ritiene abbastanza convinto che il corso possa farlo veramente. Quasi un quarto delle risposte, però, indica una scarsa fiducia nelle capacità del corso di rappresentare un utile strumento di supporto: il 18,1% degli intervistati, infatti, dichiara di avere molti dubbi in proposito, mentre il 5,3% pensa che il corso sia inutile a tal fine.

## **Il differenziale semantico**

Una parte importante del questionario online ha interessato la somministrazione del differenziale semantico, una tecnica sviluppata con lo scopo di rilevare, in maniera standardizzata, il significato che i concetti assumono per gli individui. La tecnica utilizza una serie di scale autoancoranti, in cui solo le categorie estreme, rappresentate da una coppia di aggettivi antitetici, hanno un significato autonomo, mentre per quelle intermedie, graduate in



genere da 1 a 7, il significato è lasciato al libero giudizio dei rispondenti. Una prima precisazione da effettuare è che lo strumento di rilevazione non ha consentito di impostare le domande secondo il modo classico appena descritto, ma soltanto di proporre un aggettivo affinché l'intervistato ne valutasse l'aderenza, in una scala da 1 a 7, rispetto ad un concetto proposto.

I due concetti di riferimento sono stati l'immagine di se stessi e quella degli insegnanti, a cui, per ognuno, gli intervistati dovevano attribuire una diversa gradazione (da 1 a 7, appunto) dei 42 aggettivi selezionati dal gruppo di ricerca e riportati nella tabella 20.

Tabella 20. *Lista di aggettivi utilizzati per il differenziale semantico.*

Teso/a	Antipatico/a	Giusto/a	Attivo/a	Direttivo/a	Potente	Colto/a	Selettivo/a	Disattento/a
Realizzato/a	Profondo/a	Buono/a	Distante	Accogliente	Carismatico/a	Logorato/a	Deluso/a	Giovane
Amichevole	Duro/a	Ricco/a	Creativo/a	Perdente	Importante	Insoddisfatto/a	Forte	Intraprendente
Autonomo/a	Felice	Dimesso/a	Gentile	Burocratico/a	Energico/a	Competente	Affiancante	Calmo/a
Prestigioso/a	Severo/a	Motivato/a	Coraggioso/a	Arrabbiato/a	Capacitante	Incapace	Socialmente utile	

La ricca e numerosa varietà di risposte, di cui è bene precisare non abbiamo informazioni mancanti, deve essere sottoposta ad analisi fattoriale esplorativa per verificarne le dimensioni sottostanti e ridurre la complessità generale dell'insieme di informazioni. Nella tabella 21 viene proposto un passaggio intermedio, a nostro giudizio altamente significativo, nell'esplorazione dei significati sottostanti i due concetti di riferimento, mentre nella tabella 22, viene mostrata la configurazione finale dei tre fattori sottostanti messi in evidenza dall'analisi fattoriale.

Tabella 21. *Confronto analisi fattoriale dell'esplorazione semantica dei due concetti (passaggio intermedio).*

Attributi riferiti a sé					Attributi riferiti alla figura dell'insegnante			
	Componente					Componente		
	1	2	3	4		1	2	3
Forte	,773	-,105	,076	,146	Intraprendente	,820	-,272	,094
Intraprendente	,756	-,114	,256	,033	Energico/a	,819	-,291	,072
Coraggioso/a	,751	-,012	,100	,077	Accogliente	,798	-,247	-,072
Energico/a	,721	-,146	,293	,047	Coraggioso/a	,783	-,049	,090
Competente	,713	,004	,153	,012	Forte	,774	-,143	,192
Capacitante	,606	-,040	,320	,152	Motivato/a	,755	-,448	,033

Motivato/a	,584	-,331	,204	,122
Insoddisfatto/a	-,118	,812	-,017	-,232
Deluso/a	-,057	,808	-,003	-,196
Logorato/a	-,120	,793	-,124	,023
Arrabbiato/a	,022	,751	-,192	,032
Dimesso/a	-,156	,553	,127	,268
Amichevole	,186	-,095	,766	,057
Accogliente	,337	-,046	,739	,015
Giusto/a	,321	-,040	,565	,123
Ricco/a	,039	-,068	,088	,835
Potente	,371	-,045	,065	,672

Capacitante	,749	-,237	,093
Giusto/a	,735	-,370	-,104
Competente	,725	-,348	,018
Amichevole	,633	-,085	-,002
Deluso/a	-,274	,841	-,011
Insoddisfatto/a	-,346	,836	-,017
Logorato/a	-,266	,833	,038
Arrabbiato/a	-,299	,776	,141
Dimesso/a	-,070	,688	,095
Ricco/a	-,029	,123	,844
Potente	,201	,042	,809

Una prima, grossolana, analisi fattoriale esplorativa<sup>2</sup>, come detto, ci ha consentito di eliminare molti aggettivi poco significativi rispetto al campo semantico generato dai due concetti presi in esame, mettendone in evidenza 17 sui 44 originariamente previsti. Rispetto all'immagine di sé, l'analisi ci ha restituito quattro fattori sottostanti (tabella 21) sufficientemente definiti l'uno rispetto all'altro. In questo caso, il primo fattore raccoglie una serie di attributi che fanno riferimento a capacità personali di azione e iniziativa, il secondo una serie di aggettivi che indicano stanchezza e scoraggiamento, il terzo fa riferimento a capacità relazionali e di giudizio (amichevole, accogliente, giusto), e l'ultimo a valutazioni dello status più generale riferito a ricchezza e potere. Un primo dato interessante emerge dal confronto tra questo concetto e quello riferito all'immagine dei docenti: i 17 attributi si configurano quasi allo stesso modo distribuendosi su 3 e non 4 dimensioni. Nello specifico, per quanto riguarda l'immagine dei docenti, il primo fattore comprende gli attributi dei fattori 1 e 3 emersi dall'analisi fattoriale delle risposte riferite all'immagine relativa a se stessi. Difficile fare ipotesi a riguardo, o provare a fornire un'interpretazione di questo risultato, soprattutto in assenza di informazioni aggiuntive. In ogni caso, è importante notare quanto l'insieme dei significati attribuiti all'immagine di se stessi risulta più sfaccettato e definito di quello relativo alla figura dell'insegnante. In ogni caso,

<sup>2</sup> In questa sede si tralasceranno tutte le questioni metodologiche non strettamente necessarie alla descrizione dei diversi passaggi previsti dall'analisi. Per quanto riguarda il differenziale semantico si rimanda a Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche vol. 2.*, Bologna, il Mulino, e Agodi M.C., Pennisi C., "Appendice A", in Sineri G., *Cambiando cielo. L'integrazione sociale dei siciliani in Olanda*, ISVI.

per favorire il confronto tra i due concetti e raggiungere una configurazione comune, sono stati eliminati i tre aggettivi del fattore 3 dell'immagine di se stessi (tabella 21) così da conseguire il risultato presentato nella tabella 22 che si riferisce a 14 aggettivi.

Tabella 22. *Confronto analisi fattoriale dell'esplorazione semantica dei due concetti (selezione finale).*

Attributi riferiti a sé				Attributi riferiti alla figura dell'insegnante			
	Componente				Componente		
	1	2	3		1	2	3
Intraprendente	,806	-,115	,044	Intraprendente	,843	-,268	,058
Energico/a	,783	-,148	,062	Energico/a	,839	-,289	,037
Forte	,756	-,100	,141	Coraggioso/a	,807	-,045	,053
Coraggioso/a	,742	-,009	,074	Forte	,802	-,138	,154
Competente	,726	,003	,008	Capacitante	,763	-,236	,068
Capacitante	,681	-,047	,158	Motivato/a	,762	-,448	,012
Motivato/a	,621	-,331	,131	Competente	,742	-,342	-,009
Insoddisfatto/a	-,112	,809	-,236	Deluso/a	-,272	,843	-,005
Deluso/a	-,052	,805	-,200	Insoddisfatto/a	-,344	,837	-,010
Logorato/a	-,150	,797	,013	Logorato/a	-,259	,836	,040
Arrabbiato/a	-,043	,758	,017	Arrabbiato/a	-,275	,787	,132
Dimesso/a	-,094	,551	,276	Dimesso/a	-,065	,688	,098
Ricco/a	,058	-,063	,841	Ricco/a	-,016	,126	,850
Potente	,363	-,040	,669	Potente	,209	,039	,813

Il passo successivo è stato quello di calcolare i punteggi fattoriali dei singoli aggettivi e correggere le risposte fornite degli intervistati moltiplicandole per i valori dei punteggi fattoriali (factor score) specifici di ogni fattore individuato.

Il confronto dei valori medi di tutte le risposte così ponderate relativi ai due concetti presi in esame è presentato nel profilo mostrato nella figura 23, in cui, tra l'altro, si sono ipotizzati i poli mancanti delle possibili dicotomie. I due profili risultano molto vicini tra loro, con l'eccezione, seppur minima, degli aggettivi compresi nel fattore 2, in cui gli intervistati sembrano attribuire a se stessi livelli maggiori di stanchezza, delusione, scoraggiamento e delusione. Vedremo, come tale vicinanza dei profili, sarà confermata dall'analisi dello spazio semantico.

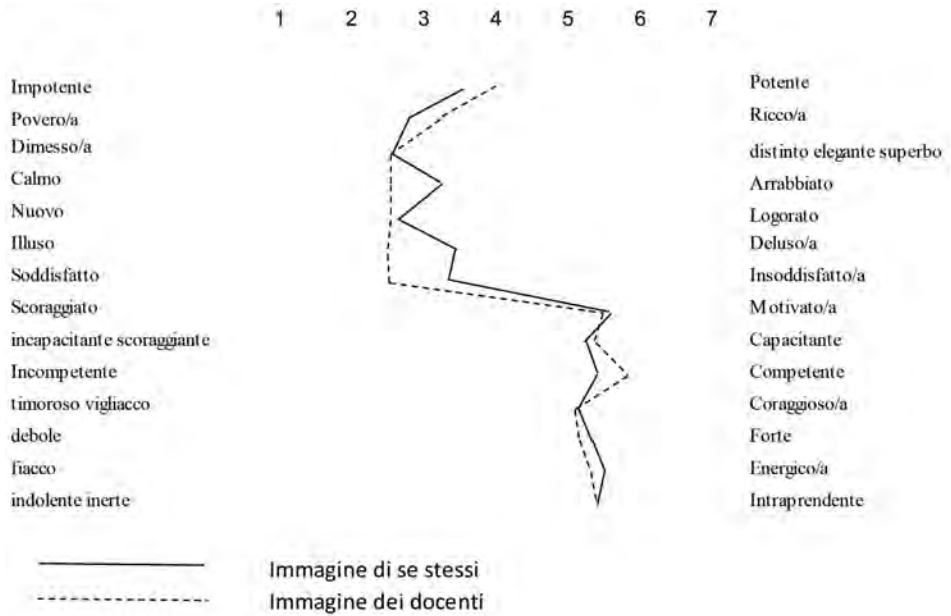


Fig. 23. Differenziale semantico, profilo di confronto tra i concetti relativi all'immagine di se stessi e quella dei docenti

L'operazione di ponderazione descritta precedentemente ha inoltre consentito lo sviluppo di alcuni indici relativi ad ogni fattore, sommando, per ognuna delle 6 componenti individuate i valori corretti assunti da ogni singolo aggettivo. In questo modo, per ogni individuo, è stato possibile ricostruire un indice sintetico di riferimento per ognuno dei tre fattori del concetto A (immagine di se stessi) e per ognuno dei tre fattori del concetto B (immagine dei docenti). Infine si è proceduto al calcolo della media degli indici di ciascun soggetto per ogni singolo fattore, per costruire un indice generale relativo ad ognuna delle 3 componenti di ogni concetto.

A questo punto, è possibile immaginare uno spazio tridimensionale definito dall'intersezioni di tre dimensioni principali corrispondenti ai tre fattori emersi dall'analisi fattoriale. All'interno di questo spazio così costruito, sarà possibile collocare i due concetti presi in esame – che come si ricorderà condividono gli stessi fattori di riferimento – misurandone la differenza in termini di distanza tra i due punti che, in quello spazio, rappresentano la posizione dei due concetti. Le coordinate di questi punti, saranno rappresentate dagli indici generali che ogni concetto esprime su ogni singolo fattore. La tabella 24 riporta questi indici in quanto coordinate di due punti

all'interno di uno spazio tridimensionale riferiti ai tre assi X, Y e Z, riferiti al totale del campione, ai soli maschi e alle sole femmine.

Tabella 24. *Differenziale semantico, indici sintetici e distanza tra i concetti relativi all'immagine di se stessi e dei docenti in quanto distanza tra punti in uno spazio tridimensionale, totale, maschi e femmine.*

	Totale	Maschi	Femmine
X 1-1	7,3962	7,2094	7,4475
Y 1-2	4,1180	4,4091	4,0381
Z 1-3	3,7044	3,7510	3,6916
X 2-1	7,4147	7,1385	7,4905
Y 2-2	3,5339	3,7575	3,4724
Z 2-3	4,3602	4,3747	4,3562
Distanza	0,878408	0,904766	0,873752

Detto in altri termini, per il concetto A (immagine di se stessi) avremo a disposizione i tre punti X<sub>1-1</sub>, Y<sub>1-2</sub>, e Z<sub>1-3</sub>, che rappresentano le medie degli indici individuali che tale concetto esprime rispettivamente sui fattori 1, 2 e 3. Allo stesso modo, anche per il concetto B (immagine dei docenti) sarà possibile individuare le sue coordinate in quello stesso spazio (X<sub>2-1</sub>, Y<sub>2-2</sub>, Z<sub>2-3</sub>). I dati della tabella 24 confermano numericamente quanto già visto graficamente nella fig. 23: la distanza tra i punti che individuano i concetti A e B, anche in questo caso, infatti, risulta essere molto contenuta (0,878408). Anche il confronto tra i sessi ci restituisce un risultato pressoché invariato, mostrando una differenza di pochi centesimi.

Tabella 25. *Differenziale semantico, indici sintetici e distanza tra i concetti relativi all'immagine di se stessi e dei docenti in quanto distanza tra punti in uno spazio tridimensionale, totale e classi d'età.*

	Totale	Meno di 22 anni	23-25	26-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50 anni o più
X 1-1	7,3962	7,3173	7,3742	7,4305	7,3037	7,4297	7,5590	7,8600	7,8808
Y 1-2	4,1180	3,5754	3,9521	4,0247	4,3292	4,5810	4,1125	3,6146	4,4622
Z 1-3	3,7044	4,3905	3,9225	3,7085	3,5365	3,5085	3,7895	3,8361	3,3949
X 2-1	7,4147	7,3265	7,5026	7,4821	7,3437	7,1908	7,1695	7,5720	7,5858
Y 2-2	3,5339	3,3226	3,5674	3,4354	3,5000	3,9234	3,7206	3,7234	4,4919
Z 2-3	4,3602	5,2836	4,6552	4,4038	4,1503	3,8250	4,1237	4,8262	4,2936
Distanza	0,878408	0,928222	0,837453	0,912926	1,032498	0,767919	0,64571	1,036852	0,946315

Tabella 26. *Differenziale semantico, indici sintetici e distanza tra i concetti relativi all'immagine di se stessi e dei docenti in quanto distanza tra punti in uno spazio tridimensionale, totale e valutazione personale su quanto ci si sente attrezzati ad affrontare le difficoltà della scuola.*

	Totale	Poco o nulla	Molto o abbastanza
X 1-1	7,3962	7,0255	7,6270
Y 1-2	4,1180	4,3592	3,9679
Z 1-3	3,7044	3,5151	3,8223
X 2-1	7,4147	7,1433	7,5836
Y 2-2	3,5339	3,7567	3,3951
Z 2-3	4,3602	4,3133	4,3894
Distanza	0,878408193	1,006969157	0,807153078

Le tabelle 25 e 26, infine, ci mostrano le distanze tra i due concetti A e B rispetto ad altre categorie specifiche di intervistati, quelli appartenenti alle diverse classi d'età precedentemente individuate (tabella 2) e quelli che si sentono più o meno pronti ad affrontare le difficoltà della scuola (tabella 18).

Rispetto alle classi d'età, notiamo delle differenze leggermente più marcate rispetto alla media del totale degli individui, nelle classi d'età più avanzate, ma questo potrebbe dipendere dalla numerosità delle singole categorie che, proprio in queste classi d'età, risulta essere più bassa. Decisamente più interessante il confronto proposto nell'ultima tabella (tab 26), in cui chi dichiara di sentirsi poco o per nulla<sup>3</sup> pronto ad affrontare le difficoltà che i docenti incontrano quotidianamente nell'esercizio delle loro funzioni mostra una distanza decisamente maggiore (pari a 1) tra i concetti A e B rispetto a chi si sente pronto ad affrontare le responsabilità che caratterizzano il ruolo dei docenti (0,8).

<sup>3</sup> In questo caso, la variabile originariamente composta da quattro modalità di risposta è stata resa dicotomica, distinguendo tra chi si è dichiarato poco o per nulla pronto, da chi, invece, si considera molto o abbastanza attrezzato per affrontare le sfide quotidiane che ogni docente affronta.

INSEGNARE AGLI ADULTI: STRATEGIE, DIDATTICHE E PROFILO DEI DOCENTI IN  
UN'OTTICA DI APPRENDIMENTO PERMANENTE

*Laura Formenti\**

Obiettivo chiave del sistema nazionale di istruzione degli adulti (dai CPIA all'università) è arginare il deficit formativo della popolazione adulta italiana: oltre 13 milioni privi del diploma; quasi il 70% mancanti delle conoscenze sufficienti all'esercizio attivo della cittadinanza. Questo richiede non solo chiare politiche per l'accesso degli adulti all'offerta formativa, ma un investimento sulla formazione dei docenti che insegnano agli adulti.

Tutti gli insegnanti della scuola e dell'università italiana dovrebbero essere formati all'apprendimento permanente, come approccio che valorizza la consapevolezza e la motivazione dei cittadini ad apprendere per tutta la vita e in tutti gli ambiti. In particolare, si rileva l'urgenza di preparare i docenti che insegnano ad adulti: dai CPIA alle scuole secondarie superiori all'università, la maggior parte dei docenti italiani non conosce le strategie, metodologie didattiche e strumenti da mettere in campo per rispondere ai bisogni, agli stili di apprendimento e alle sfide specifiche che caratterizzano i loro discenti. Alcune regole chiave: la rilevanza della proposta formativa, l'aggancio con l'esperienza passata e presente, la connessione tra modalità di funzionamento della mente, la libertà di conoscere e di esplorare, il feedback come riconoscimento e, non ultima, la sostenibilità. L'uso accorto e pedagogicamente fondato delle tecnologie, pilastro dell'apprendimento permanente, dovrebbe alimentare tutti questi punti, ma non disgiunto da una relazione umana significativa, tema particolarmente importante in un'ottica di giustizia sociale e scuola democratica.

\* RUIAP, Università degli Studi di Milano Bicocca.





## 1. Le criticità del presente

La scuola svolge un ruolo sociale strategico nella formazione della persona, del cittadino, del professionista. Un'affermazione che può sembrare scontata, ma che riacquista agli occhi di tutti pieno valore in un periodo in cui il lavoro delle istituzioni scolastiche si è forzatamente interrotto. Ne deriva che il lavoro dell'insegnante richiede una professionalità costruita attraverso un progetto serio, duraturo, lungimirante, sorretto da investimenti adeguati: gli effetti della formazione degli insegnanti si vedono nel tempo; gli effetti di una formazione mancata, parziale o frammentata sono già molto visibili.

Per cercare di arginare questo rischio è necessario investire sulla formazione dei docenti in quanto risorsa chiave, attraverso una proposta formativa che integri competenze strettamente disciplinari, di didattica disciplinare, di scienze psico pedagogiche, in cui appare evidente il ruolo della formazione universitaria e post-universitaria, un tirocinio in classe e una formazione mirata a educare i giovani a vivere con gli altri che contempla accanto a una solida base di conoscenze una competenza pedagogica necessaria per insegnare la complessità e nella complessità.

Insegnare la complessità implica considerare e elaborare l'incertezza così come l'errore: il processo di pensiero va stimolato verso la globalizzazione delle informazioni e delle conoscenze, abbandonando quindi la parcellizzazione dei saperi, in vista della formazione dello studente come formazione del cittadino, in grado idealmente di affrontare sfide e problemi contestualizzati e propri del suo tempo.

A partire da queste premesse viene ridefinito il ruolo dell'insegnante non sono capace di e formare, costruire e promuovere la conoscenza ma an-

\* Comitato di gestione PF24, Università di Pavia.

che di potenziare le capacità che gli alunni useranno nella loro vita, anche futura cioè insegnare la complessità e insegnare a vivere. Questo concetto è ben espresso dal filosofo e sociologo Morin nei suoi lavori, secondo il quale la professione dell'insegnante comporta essere in grado di rispondere a una duplice sfida che riguarda non solo il promuovere la conoscenza delle discipline e, quindi possedere una solida conoscenza epistemologica, anche saper offrire all'alunno gli strumenti e le abilità per vivere nella complessità della realtà attuale (2015).

Al momento attuale, è rimasto ben poco, per non dire nulla, dell'offerta formativa istituzionale per la preparazione di futuri insegnanti. Infatti, l'erogazione dei 24 CFU, prevista dal Decreto Ministeriale n. 616 del 10 agosto 2017, presenta tali criticità da non poter essere considerata un percorso formativo. Tra queste criticità segnaliamo l'esiguità dei CFU, l'assenza di un progetto organico, la numerosità degli iscritti, riscontrata finora in gran parte delle sedi universitarie interessate, a fronte delle quali risulta possibile esclusivamente una didattica trasmissiva. In altre parole, non vi è spazio per proporre riflessioni meta e inter-disciplinari che pongano l'accento sugli aspetti epistemologici dei saperi, vero perno della formazione culturale dell'insegnante. Inoltre, è esclusa la possibilità di declinare la formazione teorica in riferimento alla pratica educativa: la mancanza di esperienze di tirocinio impedisce di promuovere nei futuri docenti la capacità di dialogare con la situazione operativa a partire dalle proprie conoscenze disciplinari e didattiche, cioè di formarli come professionisti riflessivi secondo la definizione che ne dà Schön (1993; 2006). Tutto ciò ovviamente comporta un ripensamento e/o una riprogettazione dei percorsi formativi sinora proposti, del resto "Le evidenze di ricerca da ogni parte del mondo ci mostrano che il fattore più importante nel determinare l'efficacia di un sistema scolastico consiste nella qualità dei suoi insegnanti"<sup>1</sup> come emerge da modelli altamente efficaci di formazione degli insegnanti, si veda nello specifico Finlandia e Singapore, dove accanto a un'innovazione nelle modalità e metodologie didattiche è prevista anche una formazione specifica su competenze più trasversali che qualificano la professionalità docente: assertività, empatia, concezione incrementale dell'intelligenza, flessibilità.

<sup>1</sup> The Importance of Teaching – the Schools White Paper 2010 – Department for Education [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/175429/CM-7980.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf)

## 2. Gli orientamenti per il futuro

Un progetto per la formazione dei futuri insegnanti si fonda su un'analisi delle conoscenze, competenze e abilità che caratterizzano la professionalità docente, in modo da poter precisare orientamenti e finalità di un tale progetto.

Da quanto fin qui considerato, risulta un profilo professionale che comprende conoscenze e competenze disciplinari, didattiche, psicologiche e pedagogiche, nonché la capacità di intrecciarle per padroneggiare la complessità dei processi di insegnamento/apprendimento. Quest'ultima capacità si sostanzia, a nostro avviso, nell'assunzione di un atteggiamento di ricerca: l'acquisizione di un *habitus* da ricercatore da parte dell'insegnante gli permette di affrontare adeguatamente i problemi unici che incontra nella pratica; inoltre, gli consente di proporre agli studenti l'atteggiamento della ricerca come riferimento cruciale per rapportarsi e vivere nella complessità.

Per ognuno di questi ambiti di conoscenze/competenze, delineiamo qui di seguito l'orientamento formativo che a nostro avviso andrebbe perseguito.

### 2.1 *Conoscenze e competenze disciplinari*

Il docente si trova a dover prendere di continuo decisioni in merito alla trasposizione didattica del sapere, ad attivarsi per perseguire gli obiettivi previsti da diverse indicazioni nazionali, scegliendo, in una società in repentino cambiamento, gli strumenti professionali più adeguati (libri per la propria formazione culturale, libri di testo per studenti, materiali, tecnologie, ecc.). La conoscenza della disciplina non può dunque limitarsi ai contenuti dell'insegnamento. Sono necessarie solide conoscenze disciplinari di base, conoscenze dei recenti sviluppi e delle metodologie di ricerca, conoscenze delle diverse posizioni epistemologiche e della loro evoluzione storica, nonché strumenti culturali per analizzare i contenuti, i linguaggi e i metodi della disciplina anche in relazione a discipline diverse.

### 2.2 *Conoscenze e competenze di didattica disciplinare*

Le conoscenze disciplinari devono essere integrate con la conoscenza degli studi sui processi di insegnamento-apprendimento della specifica di-

sciplina. La formazione della professionalità docente deve comprendere lo studio delle principali prospettive teoriche che permettano l'analisi cognitiva dei processi di classe, dei quadri teorici della didattica della disciplina per l'osservazione e l'interpretazione delle difficoltà, la progettazione e attuazione di attività di insegnamento, l'analisi critica delle principali metodologie per l'insegnamento sviluppate nella ricerca, con riferimento ai nodi concettuali, epistemologici e didattici. In questa prospettiva, la conoscenza delle tecnologie per la didattica deve essere integrata con la conoscenza del ruolo che le tecnologie possono assumere nei processi di apprendimento e insegnamento e, in particolare, nella costruzione dei significati.

### *2.3 Conoscenze e competenze psicologiche*

Il profilo professionale dell'insegnante si definisce anche in base alle competenze psicologiche possedute, ciò non significa ovviamente attribuire responsabilità e competenze psicologiche ma sviluppare disposizione e atteggiamenti capaci di individuare e sostenere fragilità e potenzialità degli alunni (Borko, Putman, 1996) (Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008).

Diventa importante distinguere tra competenze di insegnamento e competenze dell'insegnante, come viene proposto nel documento europeo TALIS (2009) in cui la professionalità docente richiede non solo la padronanza di saperi e tecniche ma credenze, atteggiamenti, valori e impegno nei confronti dell'insegnamento. All'insegnante deve quindi possedere alcuni requisiti sintetizzati): consapevolezza epistemologica, disposizioni al cambiamento, capacità riflessiva, impegno a promuovere l'apprendimento di tutti.

Le competenze dell'insegnamento sono quindi quelle strumentali, cioè direttamente collegate alle competenze e conoscenze disciplinari e si esplicano nella capacità di proporre contenuti disciplinari accompagnati da strumenti metodologici, tecnologici, linguistici.

Le competenze dell'insegnante sono riferite alle competenze interpersonali: capacità individuali di esprimere sentimenti, abilità critiche attento ai processi e dinamiche di gruppo e alla promozione di un clima classe positivo che favorisca la motivazione a imparare in modo responsabile con atteggiamento critico.

Ecco perché è fondamentale che conoscenze e competenze della psicologia dello sviluppo e dell'educazione entrino nel percorso formativo in

quanto fondamentali nel processo di insegnamento-apprendimento perché offrono utili strumenti su come e in che modo si apprende.

La rilevanza della psicologia dell'educazione nei programmi di formazione degli insegnanti contribuisce a qualificarne il percorso formativo/professionale.

#### 2.4 *Conoscenze e competenze pedagogiche*

La formazione dei futuri insegnanti negli ambiti della pedagogia, della didattica generale, della ricerca educativa dovrebbe far leva sulla loro trasversalità rispetto a qualsiasi processo di insegnamento/apprendimento, insistendo su alcuni aspetti.

La presentazione dei fondamenti delle teorie pedagogiche, passate e presenti, andrebbe proposta con uno sguardo critico e "meta", ponendo in evidenza l'idea di uomo e società che sottendono, in modo da consolidare la capacità di formulare domande di cornice rispetto al senso del proprio operare concreto come insegnanti, sul piano della formazione della persona e quindi sul piano dei valori. Insomma, si tratta di proporre la pedagogia come sapere critico, che connette i diversi saperi (conoscenze disciplinari, didattiche, psicologiche, ecc.) sviluppando riflessioni ampie, anche di natura filosofica, a partire da quanto vissuto nella classe scolastica. Anche gli elementi di didattica generale andrebbero presentati con una prospettiva allargata, ponendo in evidenza che le strategie di gestione degli spazi, dei tempi, della comunicazione ecc. non solo rispondono alla finalità di promuovere in modo efficace certe conoscenze, ma anche a quella della formazione della persona in riferimento a un certo quadro valoriale. In altre parole, ad esempio, la proposta del *cooperative learning* dovrebbe portare in evidenza che si tratta di una strategia didattica per favorire la co-costituzione degli apprendimenti, quale che sia l'ambito disciplinare, ma anche per promuovere dinamiche di partecipazione cooperativa e inclusiva e dunque competenze di cittadinanza, come suggerito dalla Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018. Riguardo alla formazione ai modelli della ricerca empirica in educazione, sarebbe importante introdurre un'idea di pedagogia come riflessione scientifica sull'esperienza di ciò che accade in classe, insistendo in particolare sul metodo della ricerca-azione, nel quadro della collaborazione tra mondo della scuola e della ricerca, in quanto risponde pienamente alla visione di un insegnante ricercatore riflessivo, di cui diremo tra poco, e risulta il più prossimo e ecologicamente praticabile rispetto alla real-

tà scolastica. Questa impostazione della formazione riguardo agli ambiti pedagogici, educativi, didattici richiede che siano previsti degli spazi di articolazione con le didattiche disciplinari, in modo che di questi ultimi vengano messo in evidenza l'intreccio tra istruzione e formazione della persona, nonché l'impostazione di ricerca sul campo che dovrebbe caratterizzarli.

### 2.5 *L'insegnante ricercatore*

Finalità principale del percorso formativo dei futuri insegnanti dovrebbe essere quella di promuovere un'attitudine alla ricerca in didattica, che comprenda la capacità di selezionare e leggere i prodotti di ricerca, ma anche di trasporre i risultati di ricerca nella progettazione, implementazione e valutazione di attività in classe

In termini più ampi, l'insegnante ricercatore che abbiamo in mente è dotato della capacità riflessiva di cui parla Dewey (Dewey, 1933), che coincide con l'intreccio di competenze richieste dalla realizzazione di percorsi di indagine. In sostanza, una professionalità che, a partire dagli strumenti culturali e didattici di cui dispone, affronti i problemi unici incontrati nella pratica di insegnamento/apprendimento sapendoli osservare e analizzare, per poi elaborare ipotesi d'intervento educativo/didattico *ad hoc*, mettere in campo tali ipotesi e verificarle. In questa prospettiva, si può ben dire che la scienza dell'educazione ha sede nella mente dell'insegnante formato (Dewey, 1929).

Si tratta evidentemente di capacità/competenze trasversali, cioè che riguardano le caratteristiche fondanti della professionalità docente, indipendentemente dell'area disciplinare entro cui si realizza il processo di insegnamento/apprendimento.

## 3. **Il tirocinio come ricerca sul campo**

Nel quadro formativo fin qui delineato, è chiaro che il tirocinio svolge un ruolo fondamentale, se permette di realizzare esperienze di ricerca-azione strutturate e adeguatamente accompagnate. In altre parole, il tirocinio dovrebbe essere impostato in modo che il futuro insegnante possa confrontarsi con una realtà scolastica non da osservatore passivo, rimanendo marginale rispetto alla pratica di insegnamento/apprendimento cui partecipa, ma piuttosto avendo l'opportunità di analizzarne le caratteristiche, rilevarne le

criticità/i bisogni, elaborare ipotesi di interventi migliorativi, mettere in campo tali interventi e verificarne l'efficacia. Tutti i passaggi delineati andrebbero seguiti e discussi in momenti di confronto sistematici con la scuola accogliente, i tutor di tirocinio, i referenti universitari. Un tirocinio così strutturato, come un'esperienza effettiva di ricerca-azione, richiede necessariamente la supervisione di chi per mestiere fa il ricercatore, e quindi dell'accompagnamento universitario

La formazione dell'insegnante dal nostro punto di vista richiede dunque la convergenza di competenze diverse coordinate sotto un unico progetto e con obiettivi comuni. Per competenze e per attitudine alla ricerca l'Università è il luogo naturale in cui tale convergenza possa avvenire, come già previsto per altre figure professionali. Le scuole dovranno essere quindi coinvolte prevedendo un coordinamento universitario.

### Riferimenti bibliografici

- BORKO, H. & PUTMAN, R.T. (1996). Learning to Teach. In Berliner, D. & Calfee, R. (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Shuster Macmillan.
- DEWEY, J. (1933). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- DEWEY J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1951. Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina. Schön, D. (1983). *Il professionista riflessivo*, trad.it, Bari, Edizioni Dedalo, 1993.
- WILLIAMSON MCDIARMID, G. & CLEVENGER-BRIGHT M. (2008). Rethinking Teacher Capacity. In CochranSmith, M., Feiman-Nemser, S. & McIntyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.





## IL PERCORSO 24 CFU COME VALORE AGGIUNTO ALLA PROFESSIONALITÀ DEL DOCENTE

*Giovanni Arduini\**

**Abstract:** Con il presente contributo si intende riferire sulle attività svolte presso l'Ateneo di Cassino riguardo i corsi di formazione per l'acquisizione dei 24 CFU. In particolare, si vogliono evidenziare gli aspetti positivi di tale esperienza che ha coinvolto un numero considerevole di studenti a partire dalla prima edizione del 2017 e le successive edizioni per gli a.a. 2017/2018 e 2018/2019 per un totale di 5 cicli. Le attività formative sono state organizzate in presenza con il supporto di un'area on-line riservata esclusivamente dedicata a detti percorsi. Nonostante l'impegno richiesto per la frequenza in presenza delle lezioni la partecipazione è stata molto ampia e di grande livello di interesse considerando che molti iscritti provenivano da percorsi di studio di area tecnico-scientifica. Sono risultate di grande interesse tutte le tematiche trattate nelle lezioni dei diversi moduli con particolare riguardo a quelle metodologiche-didattiche. Contrariamente al luogo comune che vedono i cd 24 CFU come un semplice "acquisto di crediti", nella nostra esperienza può essere, invece, considerato come una grande opportunità di formazione ed un valore aggiunto per la costruzione della professionalità del docente. Un'attenzione particolare va inoltre posta alle competenze digitali che tali percorsi dovrebbero consentire di acquisire.

**Parole chiave:** Metodologie didattiche, Professionalità docente, Valutazione, Formazione docenti, Competenze di didattica digitale.

### 1. Introduzione

L'importanza di uno specifico percorso formativo per i futuri insegnanti è avvertita oggi più che mai come un'urgenza. In un momento in cui spesso il percorso universitario risulta carente rispetto ad un avviamento professionale degli studenti che sia coerente al proprio curriculum, la conoscenza

\* Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale (FR).

dei modelli didattici, delle metodologie e delle strutture di supporto diviene fondamentale per la formazione della figura professionale del docente. Ciò basta a comprendere come la questione non può e non debba esaurirsi nel concetto di “credito formativo”. Che ci sia un reale bisogno di formazione lo dicono anche i numeri delle presenze ai corsi attivati per l’acquisizione dei cosiddetti 24 CFU nell’Ateneo di Cassino, il quale, all’emanazione del Decreto Ministeriale n. 616 del 10 agosto 2017, ha tempestivamente risposto istituendo il primo ciclo del percorso formativo 24CFU proprio nel 2017, contando più di 1200 iscritti provenienti da diverse regioni ed atenei d’Italia. A questa prima edizione ne sono seguite altre quattro (senza contare l’attivazione di un sesto ciclo, tutt’ora in corso, nell’a.a. 2019/2020), che rispettivamente hanno registrato circa 700 iscritti per il secondo ciclo (a.a. 2017/2018), circa 600 per il terzo (a.a. 2017/2018), intorno ai 450 per il quarto (a.a. 2018/2019) e oltre 900 per il quinto (a.a. 2018/2019). Uno dei motivi del successo dei cinque cicli attivati dall’Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale è stata la chiara ed efficace progettazione del percorso formativo, a partire dalla creazione di un’area on-line dedicata, la quale prevedeva anche il supporto di una piattaforma on-line in condivisione per la gestione del materiale didattico e per le comunicazioni varie, fino al confezionamento di un’offerta formativa completa che coprisse i settori scientifico-disciplinari afferenti all’antropologia (M-DEA/01), alla pedagogia (M-PED/01 ed M-PED03), alla psicologia (M-PSI/01) e alle metodologie e tecnologie didattiche (M-PED/04).

## **2. Peculiarità e realizzazione delle attività**

Nella traduzione della scientificità dei modelli in metodologie didattiche applicabili nel campo dell’istruzione e della formazione a scuola, un ruolo fondamentale è stato svolto dalla scelta della didattica in presenza: il coinvolgimento diretto dell’uditorio attiva l’interesse personale, incentiva la partecipazione, incrementa la curiosità. Soprattutto nell’attuale momento storico, in cui la didattica in presenza è stata sostituita dalla didattica con modalità telematiche, si rende ancor più evidente che un tale percorso formativo previsto dalle vigenti disposizioni di legge, sia fondamentale anche per una corretta impostazione metodologica e pedagogica delle lezioni on-line. Potendo acquisire una preparazione di base sulle discipline caratterizzanti la professionalità del docente a tutti i livelli di istruzione, il futuro insegnante troverà con più facilità le dinamiche comunicativo-relazionali

che richiedono, come nel caso della didattica on-line, anche la conoscenza e la padronanza di nuove modalità e di nuovi mezzi di erogazione della didattica. Ogni lezione, pedagogicamente parlando, va oltre la semplice trasmissione dei saperi disciplinari. Ogni lezione, infatti, attiva una relazione di reciprocità docente-studente: l'insegnante, nel momento in cui trasmette le conoscenze disciplinari, riceve contestualmente anche messaggi non verbali degli allievi, attraverso il linguaggio corporeo. Tali consapevolezza possono quindi aiutare il docente che deve, o vuole, utilizzare forme tecnologiche di mediazione comunicativa a fini didattici, a predisporre forme interattive di coinvolgimento degli studenti per una forma di verifica dell'efficacia del processo insegnamento-apprendimento. Varrebbe solo in parte una forma di insegnamento che non avesse come completamento l'apprendimento. Per la maggior parte degli studenti, infatti, i quali non avevano mai avuto contatto con le discipline antropo-socio-psico-pedagogiche, il primo approccio ad esse è stato fondamentale: svolgerlo correttamente ha voluto dire fornire non solo le giuste conoscenze in termini di contenuti, ma anche i giusti strumenti interpretativi, in modo che queste potessero essere un vero e proprio supporto professionalizzante in vista della futura docenza e non solo discipline d'apparato. Le lezioni, ripartite in quattro moduli e tenute da docenti qualificati dell'Università di Cassino, hanno visto la numerosa partecipazione di iscritti provenienti da percorsi di studio differenti, in particolare di area tecnico-scientifica e giuridica, con esperienze lavorative pregresse e diversificate, neolaureati in cerca di strumenti per affrontare il mondo del lavoro e laureati disorientati dal continuo susseguirsi di normative che regolarizzano il percorso di abilitazione alla professione del docente, reduci, il più delle volte, da brevi periodi di supplenza nelle scuole. L'assiduità e l'interesse da parte degli studenti per i corsi attivati ha dimostrato come l'acquisizione dei 24 CFU non dovrebbe ridursi all'idea di ottenere semplicemente un lasciapassare per la procedura concorsuale, bensì dovrebbe essere un momento di vera formazione, un'opportunità di acquisizione di quelle conoscenze e competenze che quasi sempre esulano dai programmi didattici dei corsi universitari, svelando una necessità condivisa che è quella di integrare il proprio percorso di studi con un iter formativo volto alla scuola. Tale esigenza ha coinvolto non solo il settore umanistico e quello delle scienze sociali, per natura e vocazione orientati allo sbocco scolastico, ma anche un numero considerevole di studenti provenienti dall'area giuridica (circa il 15% dei partecipanti), dall'area tecnico-scientifica (circa il 14%) e da quella economica (12%), sintomo di un rinnovato interesse per il settore scolastico e di una forte richiesta di formazione a livello didattico, rappresenta-

ta, in questo caso, dal PF24 che ne costituisce un primo segmento propedeutico, in vista dell'accesso al percorso di abilitazione alla professione. I dati numerici acquisiti hanno permesso dunque di riscontrare una forte partecipazione del settore non umanistico per il quale il PF24 ha costituito una prima ed essenziale base di formazione e definizione del profilo dell'insegnante, offrendo l'acquisizione di diverse tipologie di competenze, in particolare quelle metodologiche e pedagogiche per la futura pianificazione e gestione delle azioni curriculari.

Così al luogo comune che vedeva tale percorso formativo come una procedura burocratica cui adempiere, si è sostituita l'esperienza di un percorso costruttivo a più livelli, personale e professionale, garanzia di una preparazione individuale più completa, utile e spendibile anche a livello concorsuale. Le lezioni in presenza hanno garantito un'accessibilità più immediata ad argomenti complessi come la normativa scolastica e la diversificazione delle metodologie e tecnologie didattiche, nonché la presa di coscienza che l'acquisizione di conoscenze e strumenti didattici vada considerata di pari passo con l'innovazione dei modelli scolastici.

Nella fattispecie dei corsi tenutisi nell'Ateneo di Cassino, oltre all'interesse per i contenuti specifici delle singole discipline, si è potuta riscontrare l'efficacia organizzativa dei corsi e delle singole lezioni, a partire dall'orario, pensato perché facilitasse la presenza in aula dei lavoratori, degli spazi, che garantissero la gestione del cospicuo numero di partecipanti, dei supporti informatici alle lezioni (come slides, PowerPoint, documenti audio e video) e degli strumenti di sussidio allo studio individuale messi prontamente a disposizione sulla piattaforma on-line consultabile da tutti gli iscritti al corso.

La particolare attenzione alla pluralità delle realtà di cui si componeva il complesso dei corsisti, che si è rivelata nella chiarezza e nell'efficacia delle singole lezioni, ha facilitato e incentivato la partecipazione degli studenti. L'opportunità di interventi di chiarimento da parte dell'uditorio, di dialogo con i docenti e di cooperazione fra gli iscritti sono gli ulteriori risultati di una strategia vincente nella strutturazione e nella modalità di gestione di tale percorso formativo: essi si sono rivelati indispensabili per i neofiti delle discipline contemplate dal PF24. La disponibilità dei docenti all'ascolto degli studenti ha poi consentito un dialogo costante, costruttivo e stimolante all'approfondimento degli argomenti trattati, il che ha permesso di raggiungere una preparazione più completa e cosciente anche in vista degli esami conclusivi. Questi ultimi, data la numerosa partecipazione degli studenti ai corsi, si sono svolti in modalità scritta, con questionari a risposta multipla.

### 3. Conclusioni

In conclusione l'intero percorso è stata un'esperienza positiva non solo sul piano della formazione culturale e professionale, ma anche sul piano sociale e relazionale, indispensabile per affrontare il concorso prima e l'aula scolastica dopo. Il bilancio delle adesioni e delle presenze in aula ha dato un riscontro più che positivo dell'interesse che il settore scuola ha suscitato e suscita anche in chi ha portato a termine un percorso di studio diverso da quello umanistico e pedagogico. L'alto numero degli studenti che hanno frequentato con costanza e puntualità le lezioni ha dimostrato che gli studenti, oltre ad acquisire i crediti formativi richiesti dalla legge per partecipare ai vari concorsi, sentissero la necessità anche, e forse soprattutto, di una preparazione effettiva ed adeguata per affrontare non solo le prove concorsuali, ma anche i futuri impegni lavorativi nel campo dell'istruzione e dell'educazione. La serietà del rapporto formativo tra docenti e corsisti si è rivelata quanto mai efficace e fruttuosa. Nel complesso è emersa la necessità e l'importanza di una vera e propria definizione del profilo dell'insegnante nel suo compito formativo ed educativo, in ottemperanza alle indicazioni del Decreto legislativo n. 59 del 13 aprile 2017 (art. 5 comma 4) relative al "Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107". Creare e/o rafforzare le competenze nel campo delle scienze dell'educazione e della formazione si è rivelato indispensabile per poter interpretare le questioni educative e le dinamiche dell'insegnamento scolastico, per gestire l'ideazione e la realizzazione di adeguati modelli curriculari e per cooperare nei processi di inclusione.

### Bibliografia

Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.  
Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59. Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107 e successive modifiche e integrazioni.

Decreto Ministeriale n. 616 del 10 agosto 2017 - Modalità di acquisizione dei crediti formativi universitari e accademici (CFU).

Nota MIUR 25 Ottobre 2017, Prot. n. 29999 (Chiarimenti).

## 1. Introduzione

L'idea di proporre un percorso di formazione umanistico per i nuovi insegnanti (Percorso Formativo 24 CFU) all'interno del contesto accademico dell'Università dell'Insubria può apparire in un primo momento una grande sfida, che si discosta da una tradizione, seppur ancora breve, centrata sulle scienze dure, ma che in realtà si inserisce in una linea evolutiva umanistica già presente da diversi anni. Infatti, l'ateneo insubre è nato nel 1998, con l'intento di diventare per molti giovani una casa comune nella quale sviluppare competenze e talenti. L'Università dell'Insubria offre concrete opportunità di crescita ai singoli e alla collettività, in un ambiente dinamico, internazionale, aperto all'innovazione e al mutuo arricchimento dei saperi. La proposta formativa dell'Università, se per un verso è stata caratterizzata storicamente da percorsi come Medicina e Chirurgia, Fisica, Informatica, Ingegneria, Biotecnologie, per altro verso nel tempo ha attivato proposte di area più umanistica da Giurisprudenza a Scienze della Comunicazione. Questa sensibilità particolare al sapere in tutte le sue declinazioni ha portato all'attivazione nel 2019 del nuovo dipartimento di Scienze Umane che ha raccolto i docenti dell'area umanistica distribuiti nei diversi Corsi di Studio. Alla luce di questa visione integrata della formazione, nasce la proposta di avviare il percorso di Formazione per nuovi insegnanti della scuola secondaria (PF24), con l'intento di rendere complementare la formazione scientifica dei Corsi di Studio attraverso una proposta psico-pedagogica e antropologica. La proposta si inserisce nell'alveo dell'esperienza di formazione proposta dall'Università per l'aggiornamento degli insegnanti delle aree scienti-

\* Dipartimento di Scienze Umane, dell'Innovazione per il Territorio dell'Università degli Studi dell'Insubria.

\*\* Dipartimento di Scienza e Alta Tecnologia dell'Università degli Studi dell'Insubria, Delegata del Rettore a Comunicazione, Orientamento e Fundraising.

fiche in seno al PLS (Piano delle Lauree Scientifiche) che ha riscontrato nel corso degli anni apprezzamento ed efficacia. La costituzione di un gruppo di coordinamento interdisciplinare, guidato da una delegata del Rettore, esprime bene l'interesse dell'Ateneo verso questa offerta e la vision e i valori che caratterizzano il percorso stesso, focalizzati sull'importanza dell'integrazione tra competenze disciplinari scientifiche e le competenze pedagogico-didattiche necessarie per "fare" e, ancor più, per "essere" un docente con un profilo completo.

## 2. Questioni rilevanti

L'esperienza fin qui condotta con il Percorso Formativo 24CFU ha raggiunto la terza edizione e si è caratterizzata con un percorso nel quale sono articolate le quattro aree richieste dai documenti ministeriali: Pedagogica, Antropologica, Psicologica e Metodologico-didattica. Si è ritenuto importante completare la preparazione dei nuovi docenti proponendo un percorso che coprisse l'intero arco delle competenze richieste, favorendo la capacità nei futuri insegnanti di sviluppare *habitus* mentali in grado di dialogare con i differenti linguaggi delle scienze dell'educazione. Ciò rimanda a un'idea di docente connotato da una forte competenza relazionale, che pone le sue fondamenta nelle capacità osservative, progettuali, empatiche e metodologiche che si declinano nella padronanza di: *a)* essere in grado di osservare la complessità etno-antropologica di una classe, di una scuola e di un territorio nel quale si andrà a svolgere il servizio, comprendendo la molteplicità dei bisogni educativi espressi dai differenti contesti sociali e culturali; *b)* essere in grado di elaborare un pensiero pedagogico, espresso da uno sguardo progettuale in cui l'educazione della persona non si limita all'acquisizione di saperi disciplinari, ma si estende alle competenze europee di cittadinanza, necessarie per vivere in modo consapevole e attivo nella società liquida e frammentata di oggi; *c)* essere in grado di capire e comprendere le dinamiche interne di ciascun studente e di un gruppo-classe, consapevole che il piano emotivo, affettivo, sociale sono parte integrante dei processi di apprendimento; infine *d)* essere in grado di attivare la curiosità e il gusto di conoscere attraverso una molteplicità di metodologie e mediatori didattici, sostenuti dalle tecnologie 2.0, per far incontrare le competenze per la vita con i bisogni evolutivi ed educativi degli studenti.

All'interno di questo quadro di riferimento, il team di lavoro dell'Insubria ha osservato l'esperienza svolta nel triennio e ha colto alcune questioni



rilevanti per l'organizzazione del percorso PF24 nel futuro e per la sua efficacia.

Un primo dato rimanda alla dimensione personale dei futuri docenti che frequentano il percorso di formazione. Come affermato in molta letteratura internazionale (Leavy, McSorley, Boté, 2007; Thomas, Beauchamp, 2010; Arvaja, Sarja, Ronnberg, 2020), i partecipanti ai percorsi di formazione per insegnanti entrano in aula con credenze, valori e immagini relativi alla figura dell'insegnante, storicamente consolidate. Sono credenze che si sono sedimentate nel tempo, frutto di esperienze di studio precedenti, di insegnanti incontrati, di immaginari collettivi relativi al proprio contesto di vita, quindi sono forti e radicati, anche se in molti casi naïve (teorie ingenuie) (Pugliese, Novati e Prest, 2019). Questi aspetti sono un tema molto importante sui cui riflettere in quanto, in accordo con Leavy et al. (2007), evidenziano come questi frame cognitivi culturali sono frutto di esperienze relative al proprio contesto di vita sociale e familiare, da cui dipendono dinamiche interne, emotive e affettive, che entreranno in gioco con gli studenti che si incontreranno. Inoltre, la propria esperienza scolastica e la conoscenza dell'istituzione-scuola influenzano le personali teorie sull'apprendimento dei bambini/ragazzi e quindi le modalità prescelte per insegnare. Ciò diventa ancor più vero se i partecipanti ai corsi sono effettivamente scevri da ogni esperienza di insegnamento. Nel contesto dei corsi proposti nel triennio abbiamo effettivamente assistito ad un progressivo incremento di coloro senza alcuna esperienza, infatti si può notare che l'andamento degli iscritti in Uninsubria senza esperienza di insegnamento è passato da un 36% della prima edizione, a quasi un 60% degli iscritti della terza senza alcuna esperienza. Sono tutti aspetti che non sempre sono da subito evidenti e consapevoli ai giovani insegnanti: sussiste infatti, un effetto dormiente (Featherstone, 1993) che porta l'emersione di queste dinamiche anche a distanza di tempo, quando il contesto mette in situazione la persona.

Su questo tema Schön e Argyris, già nel 1974, hanno evidenziato come ci siano delle *Espoused Theory*, ovvero teorie esplicite sulle quali le persone credono che il proprio comportamento sia basato. Gli autori sostengono che al di là di ciò che viene dichiarato dalle persone, il loro agire si basa molto spesso su teorie non consapevoli e che sono discrepanti con quelle esplicite. Leavy (2007) evidenzia l'importanza di processi riflessivi nella formazione degli insegnanti (Fabbri, Striano, Melacarne, 2008), con l'obiettivo di far progressivamente prendere consapevolezza delle reali teorie implicite. Esempi significativi di metodologie efficaci nella formazione degli insegnanti novizi per far emergere le teorie implicite sono i lavori di Martinez et

al. (2001) e in particolare di Thomas e Beauchamp (2010) sull'uso della metafora per comprendere l'immaginario dei docenti riguardo la loro professione sia presente che futura. Una metodologia che è stata impiegata sia in termini di ricerca sia in termini di formazione riflessiva sul ruolo dei docenti. Questa modalità evocativa, attraverso l'uso della metafora o attraverso l'uso del disegno (Beltman et al., 2015), favorisce l'emersione delle idee, delle immagini e dei valori sulla professione docente, un processo di presa di consapevolezza e iniziale confronto tra il proprio immaginario, le aspettative e la realtà concreta.

Alla luce di queste riflessioni, il primo dato che emerge dall'esperienza condotta è la necessità di offrire opportunità di natura costruttiva e riflessiva in ordine alla propria identità professionale e alle personali aspettative, aiutando i partecipanti alla formazione di una progressiva immagine realistica della professione caratterizzata sia per un grande coinvolgimento nella relazione educativa, sia per la complessità connessa con la molteplicità delle variabili che entrano in gioco.

Una seconda questione emergente è relativa allo sviluppo nei docenti pre-servizio di competenze metodologico-didattiche. In alcune ricerche (Beltman, et al., 2015; Arvaja, Sarja & Ronnberg, 2020), la rappresentazione che diversi docenti in formazione hanno riguardo al loro ruolo futuro si avvicina ad un'idea di educatore premuroso e interattivo con un rapporto stretto e buono con i propri allievi. È un'idea che in alcuni casi emerge in contrapposizione ad un'esperienza precedente personale con insegnanti autoritari e rigidi, il cui rapporto insegnante-allievo era molto formale, distaccato e sanzionatorio. Se per un verso la contrapposizione con l'esperienza personale può portare ad una valorizzazione della dimensione relazionale e affettiva, per altro verso è necessario evidenziare l'importanza della competenza metodologico-didattica per l'apporto decisivo che può dare all'efficacia dell'insegnamento, non riducendo l'agire didattico ad un'azione amichevole e comunicativa. La nostra osservazione ha rilevato che molti corsisti non comprendono immediatamente il valore di alcune metodologie, dimostrate in letteratura efficaci, fra le quali il lavoro fra pari, il *problem based learning*, il *learning by doing*, la *flipped classroom*, in quanto sono metodologie percepite solo come spazi di esercitazione/applicazione che entrano in gioco dopo la fase di acquisizione dei saperi attraverso la memorizzazione. È necessario far sviluppare nei nuovi insegnanti competenze metodologiche secondo l'approccio costruttivista, non sempre presente nelle teorie ingenuie dei nuovi docenti. Infatti, i lavori di Martinez et al. (2001) e di Leavy et al. (2015) sulla rappresentazione dei docenti attraverso l'uso delle metafore

indicano che la maggior parte dei novizi si rifanno a metafore comportamentiste (*behaviorist metaphors*) e solo uno su quattro rimanda la propria idea di agire didattico a metafore costruttiviste (*constructivist metaphors*). Il percorso di formazione pre-servizio è un'opportunità importante per comprendere la molteplicità dei mediatori didattici, da quelli più tecnologici a quelli più laboratoriali fino ad arrivare ai contesti *outdoor*. La loro funzione è centrale per attivare negli studenti processi di apprendimento, mantenere alti i livelli di attenzione e promuovere un atteggiamento pro-attivo e costruttivo del proprio sapere.

### 3. Peculiarità del progetto e la proposta operativa

Alla luce delle considerazioni precedenti il progetto di formazione pre-servizio per i futuri docenti deve necessariamente riconfigurarsi secondo alcuni criteri pedagogico-didattici.

La prima indicazione poggia sull'importanza di una formazione che incida sull'intero ruolo del docente e quindi sul suo "essere" e non solo sul "fare docenza". È quindi necessario prevedere un percorso più strutturato e articolato, in cui si preveda almeno un anno di formazione (se non di più) integrato con un tirocinio operativo e riflessivo. Un percorso nel quale, attraverso il confronto con docenti esperti sia possibile riflettere sulla rappresentazione del ruolo e sulla propria identità professionale come docenti.

Si auspica quindi uno stretto coinvolgimento con il mondo della scuola per la gestione di specifici laboratori per acquisire competenze fortemente legate al contesto realistico della professione e per attivare un confronto aperto e profondo con insegnanti esperti, al fine di costruire un'idea realistica della professione.

È importante, inoltre, una maggiore integrazione tra le aree disciplinari e le aree umanistiche (antropologica, pedagogico-didattica e psicologica), in modo che gli studenti universitari interessati a svolgere l'attività di docenza possano avviare fin da subito un'integrazione tra l'approfondimento disciplinare e la competenza didattica. Attraverso questa convergenza diventa chiaro che non è sufficiente avere le conoscenze specifiche per saper insegnare, ma è necessario diventare esperti anche sulle modalità attraverso le quali far conseguire traguardi di apprendimento. Questo lavoro di integrazione trova una possibilità di compiersi nell'individuazione all'interno dell'università di un docente delegato alla formazione degli insegnanti, che possa dialogare con i presidenti di CdS e promuovere un'integrazione delle prospettive. Inol-

tre, può guidare un team interdisciplinare per lo sviluppo di progetti di ricerca e proposte formative innovative relative alla preparazione dei docenti anche in servizio. Questo team di docenti accademici, preposto a guidare lo sviluppo della formazione iniziale e permanente dei docenti, deve necessariamente costruire una comunità di pratiche con gli insegnanti delle scuole, già nella fase di progettazione delle iniziative e nel loro coinvolgimento operativo nel condurre specifiche sessioni di formazione. Non da ultimo, questa comunità di pratiche può diventare la base per l'attivazione di esperienze di tirocinio sia nei contesti scolastici sia all'interno dell'ateneo per favorire un debriefing sull'esperienza e una riflessività sulla propria azione.

Un ultimo aspetto riguarda la stretta connessione tra una formazione in presenza e la formazione online. Le tre edizioni realizzate presso l'Università dell'Insubria hanno messo in luce che le nuove generazioni di docenti hanno una discreta competenza relativa alle tecnologie informatiche e social, ma non hanno conoscenze riguardo all'applicazione di tali strumenti nella didattica quotidiana. Anche su questo piano è necessario un cambio di paradigma (Bonometti, 2014) attraverso il quale viene a modificarsi la dimensione di spazio/tempo dell'azione didattica. La potenzialità dei *social network*, l'evoluzione delle piattaforme online (*Learning Management System*), le innumerevoli applicazioni trasformano l'ambiente di apprendimento in una logica cross-mediale. La competenza digitale nei docenti è diventata centrale nella loro professione in quanto permette al contempo, oltre all'"espansione" dell'azione didattica, un'educazione ai media, una crescita negli studenti della consapevolezza dei pregi e dei limiti delle tecnologie, delle risorse e dei rischi che si nascondono in esse e come attraverso questi "media" entra in gioco anche una qualità etica delle relazioni.

#### 4. Conclusioni

Nella formazione degli insegnanti nell'ateneo insubre si cercherà nelle prossime edizioni di adottare un approccio più olistico e sostenere la crescita personale e professionale dei nuovi docenti (Korthagen, 2004). L'attenzione alla dimensione personale degli insegnanti in formazione richiede di concentrarsi maggiormente sulle loro rappresentazioni, sulla loro vocazione professionale, ma anche sui limiti e le tensioni che vivono quotidianamente riguardo la loro identità di insegnanti in rapporto ai contesti culturali delle scuole (Flores e Day 2006). Uno dei modi più efficaci per aiutare gli insegnanti pre-servizio in formazione a costruire una conoscenza e una

comprensione significativa dell'insegnamento e dell'apprendimento è quello di identificare prima di tutto questi preconcetti e convinzioni e poi di lavorare per esaminare le fonti e la legittimità di queste convinzioni. Coinvolgere i futuri docenti in un lavoro di riflessione sull'identità li aiuta a prendere coscienza delle loro qualità fondamentali, vale a dire dei valori personali profondamente sentiti. Questo li porta a prendere decisioni consapevoli che hanno una risonanza in ogni momento della quotidianità per vivere professionalmente e agire didatticamente secondo questi valori e obiettivi. L'importanza della riflessione sta nel sostenere una più profonda comprensione di sé che porta a valorizzare il sapere disciplinare e le molteplici modalità per insegnarlo all'interno di contesti educativi, culturali e sociali sempre più complessi e sfidanti

## Bibliografia

- ARVAJA, M., SARJA, A., RONNBERG, P. (2020). Pre-service subject teachers' personal teacher characterisations after the pedagogical studies, in *European journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/02619768.2020.1860010 pp. 1-17.
- BELTMAN, S., GLASS, C., DINHAM, J., CHALK, B. & NGUYEN, B. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teacher's professional identities in *Educational Research*, 25(3), pp. 225-245.
- BONOMETTI, S. (2014). *A cross-media environment for teacher training*, in Fardun H.M, Gallud J.A., *IDEE '14 Proceedings of the 2014 Workshop on Interaction Design in Educational Environments*, ACM-Association for Computing Machinery, New York, International Conference Proceedings Series (ISBN 987-1-4503-3034-3), p. 102.
- FABBRI, L., STRIANO, M., MELACARNE, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, FrancoAngeli.
- FEATHERSTONE, H. (1993). Learning from the first years of classroom teaching: The journey in, the journey out, in *Teachers College Record*, 95(1), pp. 93-112.
- FLORES, M. A. & DAY, C. (2006). Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective Study, in *Teaching and Teacher Education* (22) 219-232. doi:10.1016/j. tate.2005.09.002.
- KORTHAGEN, F. (2004). Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in *Journal European of Teacher Education*, in

- Teaching and Teacher Education* (20) pp. 77-97. doi:10.1016/j.tate.2003.10.002.
- LEAVY, A.M., MCSORLEY, F.A., BOTÉ, L.A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning, in *Teaching and Teacher Education*, (23), pp. 1217-1233.
- MARTINEZ, M. A., SAULEDA, N., & HUBER, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning, in *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 965-977.
- PUGLIESE, A., NOVATI, C., PREST, M. (2019). Physics and misconceptions: an innovative approach for science didactics, in *Educational Reflective Practices*, (2), pp. 76-97 DOI: 10.3280/ERP2019-002005
- THOMAS, L., BEAUCHAMP, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor, in *Teaching and Teacher Education*, (27), pp. 762-769.

L'INSEGNAMENTO DEL DIRITTO NELLE SCUOLE: MATERIA, CERNIERA O CORNICE?  
*Giovanni Pascuzzi\**

**Parole chiave:** Diritto - Contenuti formativi - Skills - Competenze

## 1. Introduzione

Ogni processo formativo impone di rispondere ad alcune domande:

- Cosa insegnare? (Obiettivi formativi).
- Come insegnare? (Strategie didattiche).
- Come e cosa valutare? (Verifiche e valutazione degli apprendimenti).
- Chi è il soggetto che apprende? (Caratteristiche dei destinatari del processo formativo).
- Chi è il soggetto che insegna? (Caratteristiche del docente).

## 2. I contenuti dell'insegnamento del diritto nelle scuole secondarie di secondo grado

Nei licei il diritto, come “materia”, viene insegnato solo al primo biennio (66 ore annue) del liceo delle scienze umane<sup>1</sup>. Inoltre viene insegnato, sempre come “materia”, nel primo biennio (66 ore annue) e in alcuni indirizzi degli istituti tecnici, e nel primo biennio (66 ore annue) e in alcuni indirizzi degli istituti professionali.

Il quadro non deve essere stato considerato appagante dal legislatore se questi, nel 2019, è intervenuto per introdurre l'insegnamento scolastico dell'educazione civica. In particolare, per effetto della legge 92/2019 a decorrere dal 2020, *“nel primo e nel secondo ciclo di istruzione è istituito l'insegna-*

\* Facoltà di Giurisprudenza, Università degli Trento.

<sup>1</sup> Attualmente sono previste le seguenti tipologie di licei: liceo artistico, liceo classico, liceo linguistico, liceo musicale e coreutico, liceo scientifico opzione scienze applicate, liceo delle scienze umane opzione economico-sociale.

*mento trasversale dell'educazione civica, che sviluppa la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società. Iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile sono avviate dalla scuola dell'infanzia*<sup>2</sup>.

A dire del legislatore (art. 1 l. 92/2019) “l'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri. L'educazione civica sviluppa nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona”. L'insegnamento trasversale di educazione civica non può essere inferiore a 33 ore annue<sup>3</sup>.

### **3. Quale formazione giuridica? Il diritto come materia? come cerniera? o come cornice?**

Non sappiamo se l'intervento legislativo da ultimo citato incrementerà davvero le conoscenze giuridiche dei cittadini di oggi e di domani. Non secondario è l'aspetto relativo alle competenze dei docenti: al di là delle scuole e degli indirizzi dove il diritto è insegnato come materia, conosce davvero il diritto chi è chiamato a farlo apprendere ai nostri giovani?

C'è poi il tema, ancora più rilevante, dei contenuti. Il diritto deve essere insegnato come materia così come si insegna la matematica, la storia o la geografia? Oppure deve essere considerato come una “cerniera” tra saperi diversi perché ci fa capire meglio, ad esempio, l'economia, le minacce tecnologiche e così via? O, ancora, deve essere la cornice della formazione di un cittadino, quella cornice che alimenta la cultura istituzionale, la cultura delle regole, la cittadinanza attiva, ovvero tutto ciò che rende protagonisti della vita sociale?

Probabilmente sono necessari tutti e tre gli approcci.

Su un elemento conviene riflettere. Tutte le agenzie che si occupano di formazione (dall'Unesco, all'UE, al Miur) ci dicono che i processi formativi (dalla scuola primaria al dottorato) devono far apprendere il sapere, il saper

<sup>2</sup> Legge 20 agosto 2019, n. 92, Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica.

<sup>3</sup> L. 92/2019, art. 2, comma 3.



fare e il saper essere. Il diritto aiuta ad impadronirsi del “saper essere”, ovvero della capacità di essere all'altezza del ruolo, la capacità di assumersi le responsabilità connesse ad ogni azione che poniamo in essere. È la cultura giuridica che ci aiuta a “fare la cosa giusta”.

#### 4. Il ruolo del professore di diritto

Un professore di diritto nelle scuole oggi: cosa deve sapere? cosa deve saper fare? cosa deve saper essere? Chi è oggi colui che insegna?

Il docente può assumere diversi ruoli. Proviamo ad elencarne alcuni.

**INDOTTRINATORE.** Se il diritto è sistema perfetto e armonico dove esistono solo regole chiare e interpretazioni corrette il docente è un dispensatore di verità che il discente deve mandare a memoria senza alcuno sforzo critico e senza che si possa anche lontanamente pensare ad un suo ruolo autonomo e creativo.

**ISTRUTTORE.** Se l'obiettivo è il mero “saper fare”, ovvero applicare procedure standard nell'assolvere i propri compiti allora il docente deve trasmettere degli script o degli algoritmi utili per le diverse situazioni (sempre identiche) che il discente si troverà ad affrontare.

**MEDIATORE.** In una diversa prospettiva il docente è l'interfaccia tra una conoscenza (che egli già possiede in toto) e un allievo (che deve acquisirla). Egli traduce i dati conoscitivi che a prima vista appaiono ostici in una modalità più semplice.

**ORIENTATORE.** Guardando le cose con maggiore realismo si deve ammettere che nessuno, nemmeno il migliore dei docenti, possiede l'intera conoscenza: l'acquisizione di quest'ultima è un processo continuo e inesauribile che richiede specifiche metodologie. Tali procedure sono racchiuse in una semplice frase: il segreto dell'apprendimento è imparare ad imparare. In questa diversa e più appagante prospettiva il docente è colui che insegna ad impadronirsi dei meccanismi dell'apprendimento in una relazione biunivoca con il discente avendo come finalità quella di formare persone in grado di apprendere autonomamente automotivandosi, autoregolandosi e autovalutandosi.

#### 5. Alcuni spunti di riflessione

A) Occorre innanzitutto riflettere sul ruolo che il diritto deve avere nella formazione secondaria. Se guardiamo al fatto che esso viene insegnato poco in pochi indirizzi, dobbiamo concludere che è una specie di Ceneren-

tola. Se guardiamo “all’urgenza formativa” sottesa alla emanazione della legge che impone l’insegnamento dell’educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado ci accorgiamo che il diritto ha un ruolo centrale e sicuramente più pervasivo di quello che gli viene oggi accordato.

B) Questo pone il problema della formazione non solo dei professori di diritto, ma anche quello della formazione giuridica dei professori che andranno ad insegnare educazione civica pur non essendo dei giuristi.

C) Occorre definire i contenuti della formazione giuridica. In alcuni casi il diritto sarà una “materia” come tutte le altre; in altri casi farà da “cerniera” tra altre materie; in via generale esso sarà la cornice entro cui iscriveremo i saperi e le skills che ogni giovane studente delle scuole secondarie dovrà acquisire per essere un cittadino consapevole e responsabile.

D) Tutto questo ricade sulla formazione degli insegnanti. Non solo devono imparare:

- ad insegnare il sapere giuridico;
- ad insegnare le skills del giurista;
- ad insegnare il saper essere giurista;

ma devono impadronirsi di competenze ulteriori come:

- essere in grado di instaurare e gestire i dialoghi interdisciplinari;
- essere in grado di analizzare e spiegare i diversi contesti entro i quali si dipana l’operatività del diritto;
- essere in grado di far comprendere le scelte di valore sottese ad ogni azione posta in essere dal cittadino consapevole e responsabile.

E) Tutto questo un bravo professore di diritto non lo impara attraverso le strategie didattiche tradizionali (per intendersi: la lezione frontale). Formare insegnanti di diritto non vuol dire rispiegare il diritto privato o il diritto commerciale. Significa insegnare ad insegnare il diritto privato o il diritto commerciale. Sono cose diverse. Saper insegnare è una articolazione (tra le più nobili) del “saper fare”. E si impara ad insegnare insegnando, ovvero con strategie didattiche esperienziali.

F) Ma dette strategie vanno (ri)pensate in ragione dei contenuti formativi che il diritto deve avere, contenuti che vanno ben al di là, come si è visto, dell’insegnamento di una materia.

## Bibliografia

- PASCUZZI, G. (2020). Prevenire il terrapiattismo giuridico, in *Foro it.*, V, 17 ss.  
PASCUZZI, G. (2019). *Giuristi si diventa*, terza edizione, Bologna, Il Mulino.  
PASCUZZI, G. (2015). *Avvocati formano avvocati*, Bologna, Il Mulino.

PARTIRE DALLA GEOGRAFIA: UN'INVERSIONE DI TENDENZA. UN PERCORSO DI  
GEOSTORIA PER LA FORMAZIONE DEI DOCENTI

*Maria Ronza\**

Abstract

Il Decreto Ministeriale n. 249 del 2010 ha previsto, nell'ambito del Tirocinio Formativo Attivo (TFA) per la formazione iniziale dei docenti, "laboratori pedagogico-didattici" (art. 10, comma 3) che consentissero una rielaborazione critica dell'esperienza di tirocinio nelle scuole e delle conoscenze di carattere educativo e disciplinare implementate durante lo stesso TFA. "Didattica della Geostoria con laboratorio" è la denominazione del modulo avente il difficile compito di sintetizzare – attraverso un'esperienza applicativa – due discipline che si caratterizzano per una marcata specificità di metodi e approcci, pur nella loro interconnessione. L'attività laboratoriale ha proposto agli aspiranti docenti di invertire una tendenza ormai consolidata nella prassi scolastica e supportata anche dall'editoria per definire un nuovo percorso modulare da applicare al biennio della Scuola secondaria di secondo grado. Tra la dimensione temporale (Storia) e la dimensione spaziale (Geografia) si è scelta quest'ultima per avviare il discorso interdisciplinare. Sono state individuate dodici tematiche di ambito geografico alle quali poter agganciare – in una prospettiva critica ed integrata – la trattazione di civiltà e accadimenti che hanno segnato l'evoluzione storica dall'Oriente e la Grecia all'eredità di Roma antica, secondo quanto previsto dalle indicazioni curricolari del biennio. L'approccio tematico della Geografia, funzionale al superamento di una visione nozionistica della disciplina, si scontra con l'approccio diacronico della Storia; per superare questo *impasse* è stata creata una "linea del tempo" che permettesse di riportare gli eventi analizzati nella loro esatta collocazione cronologica. Gli aspiranti docenti, ripartiti in grup-

\* AIIG (Associazione Italiana Insegnanti di Geografia) - sez. Napoli, Università degli Studi di Napoli "Federico II".

pi, hanno elaborato i 12 moduli e le relative unità didattiche, sperimentando una prospettiva interdisciplinare innovativa nell'ambito della Geostoria.

**Abstract:** Il presente contributo mette in evidenza l'importanza di un approccio interdisciplinare, multidisciplinare e transdisciplinare in cui le discipline, pur restando utili, non devono diventare una prigione ma, al contrario, essere case aperte, visitate da amici ed estranei.

Lo sforzo di chi insegna deve essere teso ad ampliare le capacità di osservazione degli studenti, a spostarli dal luogo in cui credono di trovarsi; bisogna mostrargli come appaiono concetti, fenomeni, visti da punti di osservazione, teorici e metodologici differenti, meno scontati. Per non affogarli nell'incertezza e nella frammentazione, occorre fornire alcuni punti di appoggio storico e teorico, mostrarne l'utilizzazione e i possibili effetti.

È allora fondamentale progettare per nodi essenziali, perché nel processo di insegnamento/apprendimento questi configurano quanto delle conoscenze è indispensabile utilizzare e padroneggiare in una prospettiva dinamica e generativa.

In particolare, la struttura di una disciplina è data dalle sue idee fondamentali e generali: dai principi organizzatori che permettono di inquadrare le conoscenze ed i dati dell'esperienza in un contesto organico. Sono questi principi, e non le nozioni isolate, gli oggetti di una istruzione efficace. "Il sapere è una costruzione esemplare che ha il fine di dare un significato a motivi costanti nell'esperienza e di inserirli in una "struttura".

Se nella scuola italiana si vuole realmente lavorare per competenze e superare il semplice ambito disciplinare, è indispensabile dare slancio al lavoro d'equipe nei consigli di classe: soltanto attraverso il confronto, il dialogo, lo scambio tra colleghe/i si riesce a mostrare quanto permeabili siano i confini delle e tra le discipline, e come possano essere affrontati in direzioni diverse.

Bisogna allora oscillare senza sosta, da un lato per fornire alcune indicazioni di base squisitamente disciplinari, dall'altro per rimarcare che esse sono costruite come prestiti, alleanze, sconfinamenti, travestimenti. Lo scopo è mostrare che gli oggetti di cui ci occupiamo, e così anche la scatola disciplinare entro cui essi si trovano rin-

\* Docente di Filosofia e Scienze Umane nella Scuola Secondaria di secondo grado, Presidente della Società Italiana di Scienze Umane e Sociali.

chiusi, hanno caratteristiche storiche e strutturali che li tengono in piedi, ma si trovano ad essere continuamente in uno stato di trasformazione e di mutamento.

**Parole le chiave:** Formazione, Ricerca, Curricolo, Complessità, Contemporaneità

## 1. Introduzione

Il “modello” di insegnante che perseguiamo è quello dell’insegnante-ricercatore, che elabora in modo autonomo – ma pubblico e verificabile – proposte curricolari e pratiche didattiche. Ci sembra questa una condizione necessaria per deburocratizzare il ruolo dell’insegnante che è sempre un progettatore, libero e consapevole, della sua attività educativa e didattica. Ne è quindi il primo responsabile di fronte ai suoi allievi, alla comunità locale, alla società più ampia.

Da questi insegnanti-ricercatori è scaturita, nel tempo, una elaborazione curricolare, varia e articolata, come accade quando la “libertà di insegnamento” scende dall’empireo dei principi costituzionali e si traduce in una pratica didattica, reale e viva.

Spetta alla Repubblica stabilire gli obiettivi generali per un livello di scuola e per una certa disciplina di insegnamento, ma lo specifico contenuto, e ancor più, la metodologia didattica spettano al docente, come prescrive l’autonomia, in modo coordinato con i colleghi dello stesso gruppo-classe, ancora meglio se con la partecipazione degli studenti a cui si rivolge l’insegnamento.

La nostra esperienza, nata nel settore delle scienze umane e sociali, di per sé multiprospettiche, ci porta a dire che lo studio di queste discipline deve essere necessariamente integrato, almeno per tre ordini di motivi:

**Epistemologico.** I confini tra le discipline sono distinguibili, ma più forti sono ormai gli intrecci e gli sconfinamenti. I problemi che esse affrontano richiedono letture intrecciate, non solo tra loro, ma anche con la storia, la geografia, le letterature, la filosofia, la biologia.

**Cognitivo.** È preferibile presentare la rete organizzativa dei contenuti, la mappa degli intrecci, per offrire agli studenti appoggi e riferimenti. Se questo criterio è quasi obbligato per le scienze sociali, rimane un modello di riferimento rilevante per la riforma della scuola in generale, in quanto l’incontro fra interpretazioni diverse di uno stesso fenomeno rafforza l’apprendimento, perché parte dalla complessità di cui sono costituiti i fatti, i problemi, la realtà. Organizzare l’insegnamento per aree può risolvere tre questioni nodali dell’attuale scuola secondaria:

1. **Comprendere** le nozioni-chiave delle discipline all'interno di un contesto di significato, di una mappa di riferimento, partendo dalle considerazioni di problemi concreti, di fenomeni autentici "e da questi risalire ai contesti disciplinari che forniscono una base adatta per il loro inquadramento disciplinare". E non il contrario.
2. **Obbligare** i docenti a ripensare i saperi e a individuare le questioni essenziali che li distinguono, ma soprattutto a pensare le modalità più adatte a facilitare l'apprendimento dei diversi punti di vista che le scienze sociali offrono alla comprensione dei fenomeni.
3. **Creare** le condizioni per un apprendimento 'negoziato' in cui l'insegnante socializza con gli allievi il percorso da intraprendere, le tappe e i risultati da raggiungere si mette in relazione con altri saperi, fuori dal proprio specifico. Questo si può fare anche solo con una disciplina, ma è quasi obbligatorio per aree aggregate, in quanto devono essere a tutti chiari ed espliciti i collegamenti.

**Didattico.** I curricoli snelli e l'esiguo numero di ore riservate alle singole discipline, impongono una trattazione per temi unificanti, per problemi, piuttosto che per discipline. Questa scelta modifica il modo di lavorare degli insegnanti, degli allievi e la conduzione delle attività in classe. Richiede che si progetti in anticipo, si cerchino materiali, si individuino le diverse tappe, le verifiche e il tipo di prodotto finale.

Questa impostazione per macro-aree consente anche di condurre gli allievi a momenti di meta-riflessione in cui verificare i processi in atto, riflettere sull'apprendimento personale e sul profitto della classe, e farlo con più docenti anch'essi coinvolti nel processo. Esperienze di apprendimento per aree, sono meglio conservate in memoria.

A questi esiti si giunge con gradualità e per assestamenti successivi, rimarcando che molti Consigli di classe hanno verificato nel tempo la tenuta di questo modello, traducendolo in pratica quotidiana.

La modalità per realizzare questo tipo di didattica e l'integrazione dei saperi oggi ci viene suggerita dall'introduzione dei compiti di realtà o dalle attività legate ai Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO), occasioni privilegiate per rapportarsi con la realtà complessa, iniziando dalla realtà relazionale della classe (o interclasse), intesa sia come studenti che come docenti. Nel "compito" confluiscono i flussi dell'esperienza, del sapere che proviene da essa e del sapere che interpreta anche se stesso.

Questo tipo di progettazione didattica si attua attraverso una "filiera decisionale e progettuale" che comporta

- il coinvolgimento
  - Dei consigli di classe come soggetti della programmazione e

- dell'organizzazione dei contenuti, con particolare riferimento alla progettazione iniziale e al ruolo delle singole discipline nel suo modellamento;
  - Del dirigente scolastico come soggetto giuridico;
  - Degli studenti come soggetti dell'esperienza diretta;
  - Dei partner esterni come tutor, soggetti formativi e agenti della mediazione delle figure professionali e delle problematiche culturali che costituiscono l'argomento specifico dell'esperienza;
  - Di qualsiasi altro soggetto portatore di saperi ed esperienze, presente nel territorio.
- Una revisione della scansione temporale.

Fortemente intrecciata con questo impianto risulta la questione del metodo: una via per affrontare in modo corretto l'apertura delle discipline può consistere nell'individuare alcuni nodi/snodi concettuali forti che articolano l'oggetto, sui quali misurare le diverse prospettive di percorsi di ricerca. Gli snodi non sono temi o argomenti tradizionalmente intesi su cui è costruita gran parte dei manuali, bensì matrici transdisciplinari per la costruzione del curriculum visto nella sua progressività e processualità.

## **2. Peculiarità del progetto**

La proposta culturale di SISUS è frutto della riflessione e di iniziative di un piccolo gruppo di docenti di scuola secondaria di II grado con "storie" disciplinari diverse, che hanno lavorato sempre in raccordo con esponenti del mondo accademico sensibili alle questioni della formazione e della didattica ed alle ricadute della ricerca sul piano sociale, nonché con esponenti delle Istituzioni particolarmente attenti alle politiche sociali e di sviluppo. La strategia adottata nella proposta formativa, attraverso l'approccio del *learning by doing* e della didattica per problemi, mette al centro il protagonismo degli insegnanti.

## **3. Questioni rilevanti e domande di ricerca**

La dimensione di ricerca dell'attività è data dalle seguenti domande:

Quali sono i bisogni formativi dei docenti? Quali le modalità che oggi sono maggiormente utili per suscitare l'interesse dei docenti? Come possia-



mo integrare la formazione disciplinare con l'acquisizione da parte degli studenti competenze e *life skills*?

Quali sono le modalità più efficaci per organizzare una formazione in accordo con l'Università e altre associazioni? Come creare una sinergia con l'Università finalizzata alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti?

#### 4. Realizzazione delle attività

I percorsi formativi prevedono una modalità interattiva e collaborativa tra formatori e docenti. Ci si avvale di attività di *peer review* e *peer learning* tra colleghi. Molto abbiamo insistito e insistiamo sulla necessità di documentare la propria pratica didattica e di reinvestire, nelle pratiche, i risultati dell'analisi e riflessione sull'agito. Per ogni percorso formative sono previsti momenti di revisione e ri-pianificazione sulla base dei feedback acquisiti, dai partecipanti ed in linea con gli obiettivi didattico-formativi previsti dal Progetto stesso.

##### 4.1 *Questione*

Importante perché l'attività formativa non resti fine a se stessa e produca effetti positivi all'interno della scuola è il coinvolgimento insieme agli insegnanti dei dirigenti scolastici, che sono i responsabili della organizzazione e del funzionamento dei Consigli di Classe, e che assicurano un'adeguata sperimentazione, di quanto acquisito durante la formazione nelle singole classi.

##### 4.2 *Aspetti in evidenza*

La formazione mira a proporre nuovi paradigmi dell'azione dell'insegnare/apprendere, perché l'insegnante non è semplice trasmettitore di conoscenze, ma il regista nell'esperienza di apprendimento dei propri studenti. Perciò sono necessarie nuove competenze per il docente, che non può limitarsi alla trasmissione dei contenuti, ma deve assicurare la loro organizzazione in categorie più ampie e con metodi che tengano conto dei nuovi stili di apprendimento dei giovani e giovanissimi, senza trascurare gli aspetti affettivo-relazionali.

### 4.3 *Contesti*

Il contesto formativo è la scuola. Gli ambienti di apprendimento possono essere reali (aule o laboratori) oppure virtuali (piattaforme on line).

### 4.4 *Lavoro interno aspetti critici e valenze*

Dopo aver individuato il tema del corso di formazione, i docenti saranno stimolati ad arricchire il modello progettuale avvalendosi delle competenze e degli spazi della scuola, delle associazioni e/o dell'università, coinvolti nella realizzazione dei percorsi formativi. Gli stessi partecipanti saranno divulgatori dei contenuti e portavoce delle esperienze vissute e degli strumenti tecnologici utilizzati. Partendo dal prodotto realizzato, illustreranno, condivideranno ed utilizzeranno nelle proprie classi quanto sperimentato nella formazione, utilizzando gli strumenti ritenuti più adeguati alle loro necessità.

### 4.5 *Partecipazione dei docenti*

SISUS organizza corsi di formazione partendo dalle richieste delle scuole o di gruppi di insegnanti a volte anche di ordine e indirizzi diversi. I corsi di formazione sono pensati come laboratori di pratiche spesso in modalità *elearning*.

### 4.6 *Risultati*

Abbiamo notato che nel lungo periodo i risultati sono positivi per quelle scuole in cui il coinvolgimento di tutte le componenti è più ampio.

## 5. **Alcuni esempi del lavoro**

### 5.1 *Dalla grotta di Lascaux... a Morin*

A partire da una riflessione sulla necessità di ricomporre in unità la frammentazione dei saperi e della persona, si ripercorre il cammino del

pensiero umano attraverso l'arte e la riflessione filosofica, "navigando" tra i momenti salienti dell'evoluzione del pensiero, dai graffiti paleolitici di Lascaux fino ai giorni nostri. Per concludere con una significativa citazione dai *Sette Saperi* necessari all'educazione del futuro di Edgar Morin, spunto utile per passare ad un altro momento centrato sulla riflessione didattica e metodologica e calato nella vita scolastica, sulla fatica dell'imparare, a scuola, causata spesso dall'assenza di senso delle cose che si fanno. Pertanto la via da percorrere è l'apprendimento significativo.

### 5.2 *Le competenze alla prova dell'aula*

Il corso è stato rivolto all'intero collegio di un istituto comprensivo, che ha lavorato per due anni sulla progettazione del curricolo verticale di scuola. Il focus è stato l'insegnamento per competenze: maneggiare, trasformare, scomporre e ricomporre. È stato utile analizzare e confrontare le dinamiche iniziali di resistenza a modificare la propria modalità di lavoro e di prospettiva con quella finale in cui gli insegnanti sono riusciti a mettersi in gioco e a ri-vedere le proprie modalità di lavoro adottando la prospettiva della didattica per problemi.

### 5.3 *Le Scienze Sociali a confronto con le altre discipline*

Il lavoro maggiore lo hanno condotto i docenti di SISUS i quali nelle loro classi da anni sperimentano una didattica integrata fra le diverse discipline, che vede il lavoro sinergico dei docenti sui temi della contemporaneità.

L'idea di scuola è quella di un laboratorio di competenze che tende a:

1. *Valorizzare* le strutture epistemologiche delle singole discipline per creare i nessi logici che consentiranno agli studenti di muoversi al loro interno in modo agile e consapevole.
2. *Valorizzare* le potenzialità degli studenti, consentendo loro di utilizzare "linguaggi" espressivi diversi quali la recitazione, la danza, la musica, la poesia.
3. *Creare* un clima di collaborazione e facilitare la comunicazione tra studenti di diversa provenienza.
4. *Motivare* alla partecipazione.

## 6. Conclusioni

La scuola e gli insegnanti hanno bisogno di realizzare un reale dialogo creativo e costruttivo tra discipline, attività e competenze. Vogliamo costruire e potenziare scambi informati sulle frontiere delle ricerche contemporanee più avanzate, per condividere certi tratti psicologici, forse affettivi, senz'altro altruistici, in grado di condurre a comunicare ad altri la propria conoscenza ed esperienza.

Si tratta di trasmettere quanto si sa e si fa, rendendolo perspicuo a chi non ne ha dimestichezza. Lungi dal mirare al generalismo e alla tuttologia, questa trasmissione origina inattese creatività e connessioni tra aspetti della cultura, prima ignoti o ignorati.

Creatività e connessioni sono del resto frutto di prospettive flessibili, socialmente fruibili, intellettualmente duttili, in grado di regalarci straordinarie scoperte.

Grazie alla molteplicità di approcci, immagini, linguaggi, pratiche, pensieri, strumenti riusciamo a cogliere la nostra complessità esistenziale. Grazie a questa molteplicità, ci troviamo nella condizione di riconsiderare in senso critico e valutativo l'informazione e l'istruzione, per rimodulare gli orizzonti di una società, la nostra di questo secolo, che sembra permeata di pregiudizi, piuttosto che indirizzata a fruire di tante attività e discipline, e dei loro proficui intrecci.

Sostituire il paventato scontro tra le discipline con un loro benefico incontro porta alla luce legami interdisciplinari presenti e futuri, mentre condividere con altri la propria professionalità, in termini comprensibili e rigorosi, conduce a rivelare in quali modi ogni docente può aiutare lo studente a crescere e a formarsi come uomo e come cittadino.

## Bibliografia

- PONTECORVO, C. & MARCHETTI, L. (a cura di) (2007). *Le Scienze Sociali trent'anni dopo*. Venezia: Marsilio Editore.
- PONTECORVO, C., FATAI, A., STANCANELLI, A. (a cura di) (2016). *È tempo di cambiare. Nuove visioni dell'insegnamento/apprendimento nella scuola secondaria*. Roma: Valore Italiano.

THE IMPORTANCE OF RIGOROUSLY ASSESSING TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT INTERVENTIONS. THE EXAMPLE OF AN ITALIAN RCT ABOUT TEACHERS' RELATIONAL AND COLLABORATION SKILLS

*Gianluca Argentin\**

Initially, we argue that randomized control trials should be conducted in order to: a. prove the effectiveness of teachers' professional development interventions; b. clarify their protocols and expected outcomes; c. cumulate and public evidence about what works.

After a brief review of the large scale implementation of this evaluation approach in USA and UK, we show that also in Italy we can work in this direction.

In order to do so, we present a case study of an intervention developed and assessed in Italian lower secondary school. The empirical study is briefly described in the following.

In the final part of our intervention, reflection upon the case study, we stress that schools are learning environments for teachers too and that a crucial leverage for teachers professional development is reinforcing peer exchange within schools.

### **Case study – OpenTeQ**

In our case-study, funded by MIUR-SIR, we tested the impact of delivering to teachers tips aimed at better managing on job relationships. The general aim was proving that teachers' relational skills are a relevant leverage for teachers' effectiveness.

### **Intervention**

We developed our training program through a bottom-up approach. The intervention took the form of a brief booklet and six short online videos.

\* University of Milano Bicocca.

## **Impact evaluation design**

We designed a cluster randomized controlled trial involving 198 lower secondary schools located in eleven Italian provinces.

## **Results**

Teachers appreciated the intervention and it was effective in producing: a. an increase of their self-efficacy; b. positive impacts on students' motivation and achievement (INVALSI assessment).

Nell'ambito del Master di I Livello dell'Università di Teramo dal titolo: **“Professione docente sostegno”** è stato progettato un percorso di ricerca con lo scopo di formare i docenti di sostegno allo svolgimento del loro ruolo come professionisti di una scuola inclusiva, non solo per lo studente connotato da condizione di disabilità, da specifici disturbi dell'apprendimento o da altre situazioni di svantaggio socio economico, linguistico o culturale, ma anche di quegli studenti ad alto potenziale che necessitano, a loro volta, di strategie coerenti con la loro speciale condizione.

La ricerca prevede un esame della situazione di partenza di circa 440 docenti di sostegno delle istituzioni scolastiche della provincia di Teramo. In modo particolare sarà esaminato il loro approccio educativo e didattico nel rapporto con gli alunni. Per poter raccogliere i dati è stato creato un questionario quali-quantitativo, in cui verranno richieste le informazioni inerenti al ruolo nel suo complesso e la rilevazione delle competenze “inclusive” degli insegnanti di ogni ordine di scuola. Concretamente sarà verificato se chi svolge la professione di docente di sostegno senza averne titolo si percepisce efficace professionalmente. Nel questionario saranno previste, inoltre, alcune domande aperte per permettere agli insegnanti di raccontare le loro esperienze ed esigenze formative e quale tipo di formazione viene considerata efficace e utile al raggiungimento degli obiettivi allo scopo di analizzare le conoscenze pregresse.

\* Università di Teramo.





**Abstract:** L'articolo sviluppa alcune essenziali riflessioni riguardo alla dimensione e alle possibilità della "formazione", in rapporto a determinati bacini di utenza ad alta caratterizzazione marginale e persino deviante. L'autore ripercorre le tappe fondamentali di un percorso di formazione degli adulti, attraverso il racconto e l'analisi di esperienze realizzate sul campo, sul piano operativo e contemporaneamente ermeneutico, avvalendosi in vario modo di una metodologia narrativa, che si affianca all'analisi teorica. L'articolo mette in luce i nodi problematici che si aprono sul terreno della sociologia dei processi culturali e sui vari territori interdisciplinari, che incrociano la generale dimensione dell'*education*. Il ragionamento, focalizzando l'attenzione sul tema del *long life learning* come meccanismo di ristrutturazione identitaria, esplora le contraddizioni, ma individua anche le grandi potenzialità che sono riposte in questo peculiare dispositivo dell'agire sociale.

**Parole chiave:** Long-life-learning, Comunicazione, Metodo narrativo, Mutamento identitario.

## 1. Introduzione

In questo sintetico contributo intendo riportare alcune considerazioni relative ad un'esperienza didattica, nel campo della formazione degli adulti, rivolta ad un segmento marginale con forti caratterizzazioni devianti. È una vicenda di diversi anni fa, che ho trasferito in un libro ed è al centro di alcuni articoli di recente pubblicazione, che purtroppo, finirà per ritrovare una tragica attualità. Il bacino di utenza era una parte del movimento dei "disoccupati organizzati" napoletani intorno alla seconda metà degli anni '90. La mia platea composta da quasi 300 persone, di età compresa fra i 20 e i 60 anni, che avevano perduto un posto di lavoro o che non l'avevano avuto mai, molti

\* Dipartimento di Scienze Sociali, Università degli Studi di Napoli "Federico II".

dei quali non avevano completato neppure la scuola elementare, preda della “dispersione” (cfr. Grimaldi, Romano, Serpieri, 2011). C'è da aggiungere che, una buona parte di loro, aveva la fedina penale non proprio immacolata.

Insomma, il corso di formazione con i disoccupati è stato, un'esperienza “complessa” e questo ha accresciuto in me l'esigenza di formalizzarla in modo più coerente e compiuto<sup>1</sup>.

Il presente contributo costituisce il tentativo di portare alla luce alcuni nodi epistemologici, questioni metodologiche e paradigmatiche essenziali, emerse nel corso della pratica formativa.

In questo senso, si è cercato di operare, sul terreno della narrazione, realizzando con questo strumento l'azione di *longlife learning*. L'evoluzione e il dinamismo della società contemporanea, infatti, richiedono l'elaborazione di sempre nuove modalità di formazione continuativa e permanente, volte all'individuazione e al potenziamento delle abilità, delle capacità e delle competenze della persona che, realizzando integralmente e pienamente se stessa, contribuisce creativamente e consapevolmente allo sviluppo dell'intero assetto sociale (Chianese, 2015).

## 2. Questioni rilevanti e domande di ricerca

In che “senso”, la formazione degli adulti, aldilà delle esigenze “tecniche” di adeguamento del know how, delle skill e delle competenze professionali specifiche, risponde più generalmente a un bisogno di ristrutturazione identitaria? Ed in quale misura la possibilità e l'eventualità di riuscire nell'obiettivo di realizzare un mutamento sensibile, su questo terreno, possa costituire, sia una via d'accesso a un potenziale nuovo spazio sociale e culturale, ma anche, nel caso questo approdo non trovi le possibilità materiali di compiersi, la trasformazione identitaria possa essere generatrice di una nuova forma di sradicamento, in rapporto al territorio antropologico di provenienza?

## 3. Peculiarità del progetto

### 3.1 *Indizi ed esplorazioni*

In base ai moduli didattici che ci avevano assegnato, ci si poteva essenzialmente muovere sul terreno dell'*orientamento*, per poi incrociare i temi

<sup>1</sup> L'esperienza di formazione oggetto del presente articolo ha costituito materia di trattazione più ampia in Caramiello L. (2015). *Il maestro dei grandi*, Lecce, Pensa MultiMedia.

fondamentali della comunicazione, il pensiero convergente e divergente, l'effetto Pigmalione, le strategie verbali e non-verbali, svolgere qualche *role playing*, raccogliere notizie sulla loro estrazione sociale, comparare un po' di dati e favorire, appunto, la "socializzazione" intesa come dinamica di strutturazione del "gruppo". Sarebbe stato utile, ma avevo la sensazione che in quel contesto bisognava osare di più, e per riuscirci sentivo che non sarebbe stato sufficiente usare una strumentazione già confezionata; dovevo sforzarmi di "costruire" uno strumento nuovo, volta per volta. Ho capito che dovevo partire dalle loro vicende esistenziali. Quasi ognuna delle loro storie di vita, infatti, rappresentavano soluzioni peculiari, laboratori di creatività, insomma potenziali spazi utili all'*emergenza* (Kaufman, 2001; Merton, 1959) di possibili strategie di innovazione e di cambiamento.

#### 4. Realizzazione delle attività

##### 4.1 Racconti e tracce di vita

Al di là dell'annosa diatriba quantitativo/qualitativo, ci si scontrava con un dilemma al quale le scienze sociali (le scienze *tout court*) non riescono a sfuggire, ovvero il rapporto fra l'osservatore e l'oggetto dell'indagine. Una questione che diviene enorme, quando si sceglie di fare uso del "racconto" e quindi soggiacendo ineluttabilmente ai vincoli del *soggettivismo*.

Eppure, è proprio lo spiccato orientamento ermeneutico dello strumento narrativo ad averlo reso particolarmente confacente a certe esigenze di formazione: il racconto, infatti, assume particolare rilevanza quando si intende esplicitare la posizione epistemica di un soggetto agente in situazione, da cui scaturisce la visione che questi ha del suo agire sulla base del proprio background culturale, della propria storia e delle proprie esperienze (Striano, 2005).

Potersi raccontare, ascoltando altre storie di vita, in questo senso, diviene una riscoperta e una ri-costruzione del proprio disegno esistenziale, funzionale a un progetto globale di emancipazione e evoluzione del soggetto: questo raccontarsi non è semplicemente l'esposizione di una cronaca del sé, è soprattutto un pensiero narrativo su di sé, che ri-progetta quella storia, diventando differente possibilità di apprendimento e di orientamento rispetto ai modi di pensiero e di affezione che il soggetto agisce abitualmente (Fontana, 2000).

Si tratta, insomma, di specifici momenti dedicati alla ricostruzione della propria storia, che non fanno solo riaffiorare accadimenti: sono ambiti

di riflessione nei quali, grazie al racconto, il soggetto riesce a rappresentare ciò che è stata o ciò che potrebbe essere la sua vita, attraverso declinazioni che si rivelano essere occasioni di educabilità cognitiva, per l'evidente ragione che la pianificazione di un'auto-rappresentazione o di un'auto-evocazione induce l'uso di procedimenti del pensiero sia peculiari sia aperti a generalizzazioni, rispetto alle quali il formatore deve esercitare un intervento di accurato potenziamento (Demetrio, 2000).

Consapevole del fatto che la formazione "buona" consente sia al formando sia al formatore di scoprire qualcosa di se stessi o dell'altro (cfr. Iavarone, Iavarone, 2007) se volevo avviare l'interazione dovevo necessariamente mettermi in discussione io per primo, o, per dirla con Blumer (1968), "mettermi nei loro panni"; ma, evidentemente, se mi appropriavo fino in fondo del loro "abito", non avrei avuto più alcun valido argomento per proporre loro l'eventualità di indossare altri vestiti. Se legittimavo il loro "codice", come avrei mai potuto far passare l'esigenza di adottare un altro pattern esistenziale? Era il mio "*duble-bind*" e potevo solo uscirne con una strategia "creativa": Avevo bisogno di trasmettere un minimo di categorie "astratte", altrimenti il dialogo si sarebbe bloccato sulla soglia del resoconto esistenziale. Bisognava introdurre l'elemento diacronico, mostrare che la "realtà delle cose", persino quando sembra statica, è comunque la dimensione di un ineluttabile *mutamento*. L'intera storia umana era lì a dimostrarlo e questo forse poteva valere anche per la vicenda individuale di ognuno (Caramiello, 2015).

In questo senso, non era contraddittorio partire dalla loro dimensione esperienziale autentica (cfr. Dewey 2014a; 2014b), perché questo diveniva funzionale alla possibilità di "immaginare" altre storie, assieme a nuovi strumenti e strategie per renderle praticabili.

I gruppi di riflessione e confronto critico attivati con i corsisti – assimilabili ai gruppi di autocoscienza femminista degli anni '70 – rappresentavano momenti di socializzazione alla consapevolezza, all'auto-orientamento e alla cura del sé: nel corso della vita adulta, il dialogo, la formazione autobiografica e la narrazione possono costituire strumenti per rafforzare l'autonomia dell'individuo, potenziando uno spiccato orientamento progettuale.

## 5. Alcuni esempi del lavoro ...

### 5.1 Movimento e istituzione

Ero partito dal loro "stato", ma non potevo e non volevo fermarmi a lungo, c'erano altri mondi da scoprire. Ore e ore di discussione, fiumi di parole,

infinità di esempi, contestazioni, consensi: dialogo. Partecipazione attiva e chiusure pregiudiziali, coinvolgimenti e estraneazioni, condivisioni e conflitti.

Sul piano generale, fra i miei principali obbiettivi vi era, evidentemente, quello di attivare un possibile meccanismo di identificazione o semplicemente un qualche genere di comprensione, verso un quadro identitario più ampio: lo Stato, la democrazia, il Paese, l'Europa, la comunità umana.

Tentavo, cioè, di attivare un senso di appartenenza in rapporto a dei *meta-sistemi* dove fosse più difficile riprodurre l'atteggiamento "familistico", che vedevo riproporsi, anche nell'ambito del loro movimento.

Il sentimento di profonda distanza in rapporto alle istituzioni e al vivere democratico riemergeva spesso e volentieri. Il fatto è che i miei corsisti l'assetto sociale e istituzionale l'avevano conosciuto solo nella sua faccia severa e repressiva, oppure, volgare e cinica. A questa "scena primaria", questi uomini e queste donne opponevano un sub-sistema culturale, una "comunità" capace di colmare, almeno in parte, il vuoto sociale ed il deficit identitario che si portavano dietro dall'infanzia: il "movimento". Un contenitore culturale estremamente "complesso", attraversato da profondissime contraddizioni, nel quale si racchiudevano speranze, bisogni, desideri, rifiuti, significati, possibilità. Una condizione psicologica dove spesso, l'orgoglio convive col risentimento.

I risultati, sul terreno del miglioramento comportamentale, erano tangibili. Ma c'era un dubbio: in assenza di nuovi riferimenti nel quotidiano, l'eventuale cambiamento di mentalità non avrebbe assunto caratteristiche di tipo "isterico"? E se il risultato dei nostri incontri fosse stata l'insorgenza di una nuova forma di sradicamento? Ovvero, di una difficoltà a identificarsi con l'universo antropologico d'origine, ma senza che vi fosse un nuovo territorio pronto ad accoglierli? In questo senso, la questione dell'*identità* rappresentava uno dei nodi più problematici da sciogliere. Per alcuni dei discenti il corso era semplicemente uno strumento per raggiungere l'obbiettivo del posto di lavoro. Ma per altri rappresentava certamente una via d'accesso ad un nuovo assetto identitario. E l'insegnante doveva guidare questa domanda di cambiamento.

In questo senso, la condivisione di storie di vita sviluppata durante sessioni di confronto – talvolta analoghe a quelle dell'esperienza degli alcolisti anonimi studiate da Gregory Bateson –, si è configurata certamente come una strategia funzionale rispetto al raggiungimento, anche se parziale, degli obiettivi auspicati, poiché si tratta di una metodologia che assume in sé tutte le caratteristiche di duttilità e flessibilità tipiche dell'azione *work in progress*, e inoltre poiché conferisce al discente/educando un ruolo attivo nel processo formativo.

A tal proposito, è importante rimarcare la natura trasversale del processo di “ristrutturazione” fra formatore e formato: “entrambi questi “ruoli” sociali e culturali si sono fatti accorti, grazie anche ai paradigmi narrativi, di essere co-costruttori, all’interno di un paradigma indiziario e contrattuale, della conoscenza stessa” (Batini, 2000). Evidentemente, non si discute il ruolo e la necessità di un “magister”, ma si vuole sottolineare la natura ambivalente delle dinamiche formative, che vede il maestro e l’alunno trasformarsi insieme, attraverso un processo duale e ricorsivo.

Il procedimento narrativo crea un setting, che produce quasi una “magia” nella quale la dimensione dell’ascolto diviene ascolto partecipe, vissuto, nel quale l’apprendimento può essere senza dubbio facilitato: la narrazione, sia per il narratore sia per l’ascoltatore, richiede che si riannodi il filo del racconto, attraverso la messa in rete degli avvenimenti e la loro collocazione in un contesto di senso (Batini, 2000b).

Mediante giochi di parole, risposte quali occasioni di accrescimento delle competenze, l’esperienza narrativa amplia i campi semantici relativi alla comprensione e all’interpretazione di uno spazio relazionale e di vita cui si appartiene (Demetrio, 2000), consentendo una più consapevole e razionale gestione e progettazione del proprio percorso.

La prospettiva promossa nel corso delle lezioni è, dunque, di tipo evolutivo, *trasformativo* (Mezirow, 2003): la ri-socializzazione diviene, in questo senso, un saper divenire in cui la narrazione rappresenta un supporto ai processi dell’apprendere a progettarsi, partendo dalla dimensione soggettiva dell’adulto, dalla sua capacità di interrogarsi, di esplorare e di interpretare il mondo (Chianese, 2015).

Evidentemente, dunque, il percorso narrativo-dialogico portato avanti nell’ambito dei corsi di formazione per i disoccupati, si configura come un intervento volto a favorire l’emancipazione del soggetto, attraverso una metodologia d’intervento che si sposa con una concezione della persona e della società di tipo complesso e autenticamente moderno, dove il cambiamento e l’evoluzione sono interpretati come la più compiuta cornice di senso (cfr Dewey, 2014c) entro cui immaginare nuovi sentieri del divenire.

## 6. Conclusioni

### 6.1 Considerazioni conclusive

Queste note costituiscono il “resoconto” di un’esperienza concreta di lavoro sul campo, analoga a quelle che compivano i sociologi della “scuola di

Chicago”, qualcosa di affine a quello che Schön (1993) chiama una conversazione riflessiva con la situazione.

In questo senso, i prioritari e fondamentali obiettivi di emancipazione e sviluppo dell'*empowerment* del soggetto, hanno reso l'uso del metodo narrativo – che dialoga apertamente con l'ormai diffusa metodologia dello *storytelling* – la strategia formativa più utile e congeniale: raccontare storie di vita, nell'ambito di gruppi di confronto critico, rende possibile situare l'apprendimento in ambienti significativi, promuovendo processi di interazione riflessiva, mediante lo sviluppo di contesti cooperativi, grazie ai quali il soggetto può sviluppare una più cosciente percezione di se stesso e della sua vita.

L'individuo che si cimenta nella ricostruzione della propria storia viene spinto a riorganizzare dati e informazioni al fine di dislocare il suo sapere personale in rapporto a cruciali dimensioni intellettive e fenomenologiche. Ogni adulto, infatti, quando racconta la sua vita deve anche esibire di sapersi muovere in certe categorie cognitive, che si rivelano essenziali, dal momento che ogni conoscenza ci impone una collocazione nel tempo, nello spazio, nella relazione, nella destinazione o finalizzazione evolutiva. In questo senso, imparare ad applicare anzitutto a se stessi le “strutture” volte alla rielaborazione di nuovi progetti di vita o alla rilettura del passato è un momento di risocializzazione e di formazione specifica (Demetrio, 2000).

L'approdo ad una nuova maturità, infatti, si realizza anche attraverso forme di bricolage identitario narrativo, attraverso cioè un processo di accumulo di *petites morceaux* di storie ascoltate, raccontate, ermeneutiche del visto e dell'accaduto a noi e agli altri, che possono essere chiamate *euristiche narrative relazionali*, grazie alle quali la persona può compiere un più consapevole processo di interpretazione di se stesso, delle relazioni che egli intesse con gli altri attori sociali e, in generale, del suo percorso esistenziale (Battini, 2000).

La questione, evidentemente, è davvero complessa, sia sul versante teorico, poiché chiama in causa l'intersezione di molteplici variabili, di paradigmi scientifici e di interpretazioni speculative dei fenomeni, sia su un versante più fattuale e concreto, relativo alla difficoltà di intervento e di gestione di situazioni così precarie e problematiche, che richiedono modalità d'azione esercitate su un terreno “micro”, relativo alla vita e alle possibilità del singolo, ma anche su una dimensione più propriamente “macro” in relazione al generale configurarsi dell'assetto organizzativo-economico della società.

## Bibliografia

- ALESSANDRINI, G. (2004). *Manuale per l'esperto di processi formativi*, Roma Carocci.
- BATESON, G. (1984). *Mente e natura*, Milano, Adelphi.
- BATESON, G. (1983). *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- BATINI, F. (2000). "Per un orientamento narrativo", in F. Batini, R. Zaccaria (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, Milano, FrancoAngeli.
- BATINI, F. (2000b). "Orientamento, meta cognizione, autoefficacia", in F. Batini, R. Zaccaria (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, Milano, FrancoAngeli.
- BENADUSI, L., MOLINA, S., VITERITTI, A. (a cura di) (2019). "Il viaggio delle competenze", in *Scuola Democratica*, n. 1.
- BLUMER, H. (1968). *Symbolic Interactionism: Prospective and method*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- BOCCHI, G., CERUTI, M. (a cura di) (1985). *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli.
- CARAMIELLO, L. (2003). *La droga della modernità*, Torino, UTET.
- CARAMIELLO, L. (2015). *Il maestro dei grandi*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- CHIANESE, G. (2015). "L'orientamento come pratica di educazione continua", in *Pedagogia Oggi*, n. 1.
- CZARNIAWSKA, B. (2018). *La narrazione nelle scienze sociali*, Napoli, Editore Scientifico.
- DEMETRIO, D. (1996). "Una adulta ritualità. L'autoformazione attraverso la memoria di sé", in *Adultità*, n. 4.
- DEMETRIO, D. (2000). "Un libro per gli spazi discorsivi del conoscere e del conoscersi", in F. Batini, R. Zaccaria (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, Milano, FrancoAngeli.
- DEWEY, J. (2014). a) *Esperienza e educazione*, Milano, Cortina.
- DEWEY, J. (2014). b) *Esperienza, natura e arte*, Milano, Mimesis.
- DEWEY, J. (2014). c) *Esperienza e natura*, Milano, Mursia.
- FONTANA, A. (2000). "Orientamento e autobiografia", in F. Batini, R. Zaccaria (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, Milano, FrancoAngeli.
- GRIMALDI, E., ROMANO, T., SERPIERI, R. (2011). *I discorsi della dispersione*, Napoli, Liguori.
- IAVARONE, M.L., IAVARONE, T. (2007). *Pedagogia del benessere*, Milano, FrancoAngeli.
- KAUFMAN, S. (2001). *A casa nell'universo. Le leggi del caos e della complessità*, Roma, Editori Riuniti.



- KNOWLES, M. (1987). *Quando l'adulto impara*, Milano, FrancoAngeli.
- LUHMANN, N. (1983). *Illuminismo sociologico*, Milano, Il Saggiatore.
- MERTON, R.K. (1959). *Teoria e struttura sociale*, Bologna, Il Mulino.
- MEZIROW, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Cortina.
- MORIN, E. (1983). *Il metodo*, Milano, Feltrinelli.
- POMBENI, M.L., D'Angelo, M.G. (2001). *L'orientamento di gruppo*, Roma, Carocci.
- ROGERS, C. R. (2012). *Un modo di essere*, Milano, Giunti.
- ROMANO, M. (2012). *L'arte della complessità. Percorsi di epistemologia del fenomeno espressivo*, in L. CARAMIELLO, *Frontiere culturali*, Napoli, Guida.
- SCHÖN, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo.
- STRIANO, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Napoli, Liguori.
- STRIANO, M. (2005). "La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico", in *M@gma*, vol. 3.
- WALDROP, M.M. (1996). *Complessità*, Torino, Instar.
- WATZLAWICK, P., BEAWIN, J.H., JACKSON, D.D. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio.
- WIENER, N. (1968). *La cibernetica*, Milano, Il Saggiatore.



## 1. Per iniziare

Prima di affrontare il tema della formazione, iniziale e in itinere, degli insegnanti che attualmente operano nelle scuole di ogni ordine e grado, due considerazioni fatte dal punto di osservazione di dirigente scolastico e di formatore.

Le caratteristiche più evidenti che connotano il corpo docente oggi, e che influiscono sui percorsi di formazione, sono la *numerosità e l'eterogeneità*.

La numerosità della categoria, composta da docenti a tempo pieno e part-time, occupati nei diversi ordini e gradi di scuola, è una caratteristica facilmente intuibile, confermata dalla imponenza dei dati quantitativi.

Dal punto di vista qualitativo, l'eterogeneità dei docenti è più marcata di quanto possa immaginare chi è esterno al sistema, sia in relazione al profilo professionale, alla qualità dei curricoli formativi seguiti, alla matrice culturale di provenienza, aspetto questo che si è fatto più evidente in conseguenza delle diverse, improvvisate e a volte improvvide modalità di reclutamento e di assunzione. Pare che insegnare sia facile e che tutti possano improvvisarsi insegnante in virtù del livello culturale o di doti personali come la sensibilità ai temi dell'educazione, l'interesse per una disciplina, la buona volontà, l'originalità di pensiero. Opinione avvalorata dalla quasi totale assenza di verifica dell'effettivo raggiungimento dei risultati. Prevale l'abitudine a una generica autovalutazione, secondo criteri personali, che può portare alla convinzione di una pratica didatticamente ottimale, senza alcun riscontro oggettivo. Si ingenera così l'idea che, contrariamente alle altre professioni, si possa "fare l'insegnante" anche senza padroneggiare gli strumenti di lavoro, cioè senza imparare a insegnare. Purtroppo un repertorio di

\* Dirigente Scolastico in quiescenza, Formatore MIUR.

competenze culturali disciplinari, per quanto vasto e variegato, non si trasforma in modo automatico in un comportamento operativo-didattico e in conoscenze psico-pedagogiche. Non si impara solo a scuola, questo è vero. Ma la scuola può essere un ambiente particolarmente favorevole, per la presenza di un gruppo di pari e di un adulto che aiutano a comprendere il significato di quello che si fa e di quello che accade, per un apprendimento riflessivo che metta in evidenza sia l'apprendere sia il conoscere. A volte i due termini vengono utilizzati come sinonimi, ma si riferiscono a oggetti diversi. L'imparare, l'apprendimento, è un fatto proprio dell'individuo, influenzato dai pensieri, azioni, emozioni che gli sono peculiari. Il conoscere, la conoscenza, è un fatto pubblico, perciò condiviso, attiene alla cultura. L'insegnante, con la sua azione che sta a metà tra arte – o mestiere-e scienza, struttura ambienti, individua il processo di apprendimento in cui impegnare gli allievi e sceglie le strategie didattiche più adatte perché ciascuno costruisca la propria conoscenza, attingendo ai saperi della cultura di appartenenza veicolati attraverso le discipline. Che si scelga di farlo con lezioni in presenza o a distanza, utilizzando le tecnologie nuove o tradizionali, l'importante che sia chiara a chi insegna la differenza tra apprendimento meccanico/ significativo – da un lato – e tra apprendimento ricettivo/per scoperta guidata/per scoperta autonoma dall'altro – secondo la distinzione che ne ha fatto D. Ausubel – per non essere condizionato dalle metodologie e dagli strumenti disponibili piuttosto che dai risultati da raggiungere.

## 2. Qualche chiarimento

Prima di entrare nel merito della formazione, iniziale e in itinere, è opportuno qualche chiarimento su alcune delle questioni che riguardano l'insegnamento e le sue connotazioni. Qualunque sia la scelta che facciamo, i quattro pilastri dell'apprendimento, come sostiene S. Dehaene, sono sempre gli stessi: l'attenzione, il coinvolgimento attivo, il riscontro dell'errore e il consolidamento. Vale per l'insegnamento in presenza così come per l'insegnamento a distanza perché, come sappiamo, e come le neuroscienze confermano, l'apprendimento è una dimensione personale, soggettiva. Insegnare significa prestare attenzione ai comportamenti degli allievi, scegliere i percorsi, gli argomenti, gli esempi, le parole più adatte perché le conoscenze di ciascuno si trasformino in sapere scientifico-disciplinare. Fissare obiettivi chiari per l'apprendimento (che si tratti di studenti o di adulti) è un passaggio importante: chi impara deve avere chiaro lo scopo dello sforzo che gli è

richiesto, che cosa ci si aspetta da lui al termine di una lezione, di un percorso curricolare, perché l'obiettivo può orientare e facilitare il compito. Sottolineando qui che facilitare l'apprendimento non significa rendere le cose più facili, perché in questo modo si veicola la convinzione che quando non si riesce è perché non si hanno le capacità; far sentire tutti "in grado di" è uno dei presupposti dell'azione didattica. Facilitare significa strutturare ambienti di apprendimento ricchi, seri, che sappiano catturare l'attenzione, rimuovendo nel contempo le possibili fonti di distrazione che aumentano il cosiddetto carico cognitivo estraneo. Entrano in gioco le teorie della mente sia di chi apprende, sia di chi insegna, gli aspetti metacognitivi dell'apprendimento e la consapevolezza che "*qualsiasi relazione educativa sana deve essere fondata sull'attenzione, il rispetto e la fiducia in entrambe le direzioni*" (S. Dehaene, *Imparare*, pag. 213).

### 3. La formazione dei docenti: quello di cui le scuole avrebbero bisogno

La formazione dei docenti dovrebbe svilupparsi in tre ambiti di competenza: quello relativo ai contenuti dell'insegnamento, quello delle discipline professionalizzanti, quello didattico-operativo, tenendo chiare da una parte le distinzioni tra i settori, dall'altra le necessarie interrelazioni.

- 1) **La disciplina di insegnamento.** È evidente la necessità che i docenti padroneggino le discipline di insegnamento, sia dal punto di vista dell'informazione sia epistemologico; ciò li porta a privilegiare un approccio scientifico ai contenuti da insegnare fondato anche sulla conoscenza dei progressi della ricerca nei diversi campi e sulle strutture concettuali, le "metodologie di pensiero" e le didattiche speciali di ciascuna disciplina, come direbbe Bruner. Questo permette di tradurre la disciplina oggetto culturale in disciplina da insegnare/apprendere, conciliando la didattica generale con le esigenze logiche ed epistemologiche specifiche. In questo modo si possono conciliare la dimensione logica del *cosa* insegnare, quella didattica del *come* farlo in relazione al *chi* deve apprendere, che costituisce la dimensione psicologica del processo e rimanda al *quando* e al *perché* insegnare. Nel rispetto degli approcci metodologici caratterizzanti la ricerca delle diverse discipline, viene in primo piano la centralità del destinatario dell'insegnare, cioè l'allievo con le sue caratteristiche cognitive, affettive, motivazionali e di relazione, variabili che incidono sull'apprendimento e quindi sull'efficacia dell'insegnamento.
- 2) **Le discipline professionalizzanti.** Le caratteristiche personali dell'allie-

vo, centrali nel processo di insegnamento/apprendimento, rimandano alle discipline professionalizzanti intese sia come approfondimento della competenza didattica, sia come partecipazione alla ricerca e all'innovazione. Ovviamente, quando si parla di preparazione didattica non ci si limita al possesso di tecniche empiriche e didattiche intuitive, ma si rimanda a un repertorio di competenze operative costruite e fondate scientificamente. Ogni percorso di insegnamento dovrebbe produrre esiti soddisfacenti, quindi bisogna prevedere un complesso di condizioni che costituiscono il quadro di riferimento per regolare l'intervento didattico, modificando le variabili che possono essere modificate, attraverso verifiche, analisi, decisioni. La capacità di individuare i punti di forza e di debolezza (prerequisiti) per definire i risultati attesi in relazione agli obiettivi, di selezionare i contenuti dell'area disciplinare coniugandoli con i processi che entrano in gioco al momento dell'apprendimento – anche per lo sviluppo di abilità cognitive trasversali – e di mantenere nel contempo le proprie preferenze nelle scelte di contenuto e metodologiche, fanno di un insegnante un professionista didatticamente competente.

- 3) **La competenza tecnico-operativa.** Insegnare significa “fare intenzionalmente” per modificare una situazione. Saper insegnare non si esaurisce nel sapere disciplinare né si identifica con particolari caratteristiche dell'insegnante in quanto persona, anche se con questi aspetti si correla nella costruzione di ambienti di apprendimento favorevole all'apprendimento. Se insegnare è un compito, non basta definire i ruoli, occorre indicarne anche le funzioni: di tipo decisionale, relazionale, organizzativo e gestionale (del gruppo-classe o dell'apprendimento) o valutativo, selezionando le operazioni in cui si concretizza l'insegnare che di volta in volta possono essere l'analizzare, il progettare, il proporre, il riproporre, l'interpretare, il verificare, il valutare.

#### 4. Per un lavoro sempre più difficile, una formazione sempre più povera

La formazione in servizio non è un adempimento: è la ricerca di significati nuovi e diversi del proprio fare scuola, anche quando si cerca la soluzione tecnica di problemi contingenti, attraverso percorsi che escludano il vagare tra le mode e pongano in evidenza la riflessione condivisa sui temi fondamentali dell'insegnare/apprendere. Facendo memoria di quello che siamo e ipotesi su come potremmo essere, partendo dalle attività e azioni praticate, supportate dagli opportuni riferimenti e approfondimenti teorici come già indicava Dewey, la formazione dovrebbe diventare strutturale e

continua, perché continui sono i cambiamenti del contesto sociale a cui la scuola deve rispondere: è un compito etico. Naturalmente bisogna che ciascuno colga la necessità e l'urgenza dei cambiamenti e si attivi di conseguenza. In presenza o a distanza, il centro dell'azione didattica rimane l'apprendimento di ciascuno e l'apprendimento si fonda sui processi cognitivi/operazioni mentali che vengono sollecitati, monitorati, valutati nei setting progettati e costruiti dai docenti. Mettere a fuoco l'incidenza che le diverse modalità di fare scuola hanno sull'attenzione, la percezione, la memoria, il linguaggio...sul grado di astrazione che permettono o richiedono, sulla ricaduta che hanno sul pensiero riflessivo e critico, sono alcuni degli aspetti che andrebbero considerati, anche per utilizzare al meglio i materiali che le piattaforme mettono a disposizione. Non ci sarebbe niente di peggio che presentare, ad esempio, una mappa concettuale riferita a qualsivoglia oggetto di apprendimento e chiedere che sia memorizzata. In questo le neuroscienze possono essere di grande aiuto: quello che impariamo dipende dai cambiamenti dei circuiti cerebrali, legati alla diversa plasticità nei diversi periodi, e ai quattro pilastri a cui si è accennato più sopra: prestare attenzione, impegnarsi, affrontare la prova e consolidare quanto appreso. Mettere in moto queste quattro funzioni, insieme alla predisposizione sociale e al linguaggio, significa per un insegnante poter incidere sulla velocità e sull'efficienza dell'apprendimento del gruppo. Le tecnologie possono offrire risorse aggiuntive o essere di ostacolo; in ogni caso incidono sul modo di procedere. È necessario individuare quali siano le condizioni che garantiscono lo sviluppo dei processi cognitivi implicati per sfruttare al meglio questo contesto interattivo, tenendo sempre presente che il fine della scuola è quello di mantenere un alto livello di coinvolgimento e di impegno per affrontare problemi complessi.

## 5. Per concludere

La formazione iniziale e in itinere dovrebbero essere strettamente correlate, in quanto la seconda si pone su un continuum che, partendo dagli strumenti acquisiti in esperienze controllate della formazione di base, permette un ricorrente “aggiornamento” in servizio. Il Piano Nazionale per la formazione dei docenti 2016/2019, ha definito, oltre alle priorità dei temi centrali e alle cornici di senso, i livelli di governance del piano e i ruoli dei diversi attori: il MIUR, le scuole, Le Università, gli Enti accreditati. La formazione, strumento di condivisione concettuale e di esperienza, può consi-

derarsi tale solo se accoglie la molteplicità e la profondità dei bisogni da soddisfare, l'eterogeneità dei destinatari e delle condizioni di partenza per promuovere professionalità competenti. Il senso dell'insegnare/apprendere diventa così la condivisione del verso, dove e come si sta procedendo con il supporto di figure competenti, formatori e tutor, che dopo le esposizioni teoriche restano, affiancano, tornano, monitorano e sperimentano.

## **Bibliografia**

- AUSUBEL, D.P. (1988). *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Ed. Franco Angeli.
- BOSCOLO, P. (2006). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET Università.
- CLAPARÈDE, E. (1971). *La scuola su misura*, Firenze, La Nuova Italia.
- DEHAENE, S. (2019). *Imparare*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- DEWEY, J. (2017). *Democrazia ed educazione*, Roma, Anicia.
- FONTANA, L.T. (1997). *Far lezione*, Firenze, La Nuova Italia.
- NOVAK, J., GOWIN, B., CARAVITA, S. (1995). *Imparando ad imparare*, Torino, Sei.
- KNOWLES, S. (2008). *Quando l'adulto impara*, Milano, Franco Angeli.
- L. 107/2015.
- Piano per la formazione dei docenti 2016/2019 - D.M. 797/19.10.2016.



LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI: IL PROGETTO DELL'UNIVERSITÀ  
MEDITERRANEA DI REGGIO CALABRIA  
*Amalia Chiara Di Landro\**

**Parole chiave:** professionalizzazione, formazione iniziale, musica, laboratorio

## 1. Introduzione

Il presente contributo intende rispondere ad alcune delle questioni poste in occasione dell'organizzazione di questo Convegno e, insieme, dare una testimonianza delle scelte adottate sul piano didattico, nell'ambito del Corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria, da un Ateneo di piccole dimensioni, ubicato in una città di provincia, che ha scelto di operare nell'ambito di un settore nuovo rispetto a quelli scientifico disciplinari di sua tradizione.

Le risposte saranno formulate solo rispetto ad alcune specifiche problematiche, giacché l'Ateneo di Reggio Calabria ha attivato il Corso di laurea in Scienze della formazione primaria solo da due anni: l'esperienza maturata è da rapportare a tale limitato arco temporale.

## 2. Peculiarità del progetto

Per avviare una formazione degli insegnanti caratterizzata sì dalla integrazione tra aspetti disciplinari e competenze psico-pedagogiche, ma aperta alla realizzazione di una operazione culturale più ampia per il territorio, l'Università Mediterranea di Reggio Calabria ha progettato un percorso che ha tentato di integrare conoscenza e rielaborazione, attraverso laboratori didattici tematici e insegnamenti a scelta con specifica caratterizzazione.

\* Coordinatore del Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria, Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria.

In particolare, dopo il primo di anno di vita del Corso di Laurea magistrale, affrontati taluni problemi organizzativi connessi alla sua attivazione, l'Ateneo reggino ha avviato, all'interno del Corso di Laurea a ciclo unico quinquennale in *Scienze della Formazione Primaria* nell'ambito del Dipartimento di *Giurisprudenza, Economia e Scienze Umane*, un progetto di formazione iniziale degli insegnanti specificamente orientato alla educazione musicale.

La presenza di un Conservatorio nella città ha rafforzato questo proposito e – a conferma della opportunità di alcuni partenariati strategici con il territorio – la stipulazione di una Convenzione con tale Ente ha consentito di avviare un percorso di collaborazione che vedrà iniziative culturali extra curriculari, attività congiunte di sensibilizzazione ed approfondimento, quali ulteriori occasioni di crescita non solo per i futuri insegnanti ma per tutta la Comunità accademica e cittadina.

Nella progettazione di tale percorso formativo è stato tenuto presente che la nuova sfida della formazione degli (studenti, futuri) insegnanti include anche la terza missione; a tale sfida oggi l'Università assolve<sup>1</sup>, appoggiandosi anche a nuove strutture istituzionali.

Si è inoltre tenuto presente che esperienze già esistenti non solo nella realtà universitaria italiana, ma anche specificamente nella nostra sede, potessero essere considerabili anche come pratiche virtuose alle quali attingere. Mi riferisco al Coro Polifonico dell'Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria, nato sette anni fa con l'obiettivo di offrire ai diversi protagonisti della comunità universitaria ed alla città una peculiare opportunità di crescita relazionale e culturale.

Accanto a tale connotazione specifica dell'offerta didattica e pur sempre nell'alveo del Corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria, che per sua natura coniuga insegnamenti afferenti a settori scientifico disciplinari anche molto diversi, si è tentato di creare una occasione di confronto per declinare i differenti saperi presenti nell'Ateneo in chiave educativa. L'idea di fondo è stata quella di realizzare un osservatorio dal quale analizzare i bisogni educativi secondo le prospettive delle diverse discipline della nostra Università, ma anche un centro di elaborazione di proposte concrete per incidere sul tessuto sociale e mettere in rete le diverse

<sup>1</sup> Cfr. DM del 30 gennaio 2013, n. 47, in base al quale le attività di terza missione sono rientrate fra le attività valutabili nel sistema di Autovalutazione, Valutazione e Accredimento (AVA) degli Atenei

agenzie del territorio, ponendosi a servizio per l'individuazione e la soluzione di bisogni educativi.

### 3. Questioni rilevanti e domande di ricerca

La scelta di una operazione culturale specificamente orientata all'educazione musicale ha preso le mosse tanto dalle sollecitazioni provenienti dalle normative in materia<sup>2</sup>, quanto dagli approdi della letteratura di settore, che hanno dimostrato il ruolo indiscusso della musica per potenziare il livello cognitivo, psicologico e psicofisico dei giovani.

Accanto a questo, è stata tenuta presente la necessità che l'educazione musicale faccia parte del percorso formativo dei minori, tanto con riferimento allo sviluppo dei percorsi paralleli di alfabetizzazione e di creatività musicale nel primo ciclo della scuola, quanto nel quadro di una valorizzazione dell'esecuzione collettiva e individuale della musica nel secondo ciclo.

Abbiamo pensato di sollecitare una sensibilità artistica nei giovani (molto proficuo è stato, per altro verso, anche il laboratorio di Comunicazione visiva e disegno) per potenziare – insieme ad una particolare sensibilità percettiva ed alla capacità di cogliere differenze tra luci, ombre e colori, tra rumori, silenzi e suono – l'indipendenza di giudizio e la comprensione e gestione della complessità.

Con riferimento alla seconda prospettiva, non nascondo che noi avvertiamo un problema sociale: le città del Sud Italia si vanno svuotando e ci confrontiamo quotidianamente con una generazione, quella dei nostri studenti, bisognosa di punti di riferimento forti, con una fragilità relazionale mal compensata dalla diffusione di rapporti "virtuali".

Proprio perché operiamo in contesti per tanti versi difficili, abbiamo così sentito l'esigenza di offrire dei servizi aggiuntivi e di dare un segnale al territorio, pensando che l'Università debba essere non solo centro dei saperi, ma anche, lavorando nella ricerca educativa, preliminare ad una attenta didattica e punto connettivo di miglioramento continuo attraverso l'offerta di servizi diretti e interni ed esterni all'Ateneo.

Apprendo un settore nuovo, quale quello delle Scienze umane, in una

<sup>2</sup> D.lgs. 21/2008 "Norme sulla definizione di percorsi di orientamento all'istruzione universitaria e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, per il raccordo tra la scuola, le università e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica...".

realtà universitaria che ne era priva, abbiamo lavorato alla scommessa di dimostrare ancor di più la centralità e l'attenzione allo studente, fra l'altro pensando – coerentemente con una strategia dell'Ateneo – alla formazione dei nostri docenti universitari.

#### 4. Realizzazione delle attività

Insieme alla Convenzione con il Conservatorio ed alle iniziative extra-curricolari che ne sono derivate, la caratterizzazione di tale progetto culturale è stata realizzata attraverso specifiche esperienze laboratoriali e l'inserimento di taluni insegnamenti a scelta, nel rispetto dei vincoli stabiliti dalla classe di laurea Lm85 bis.

Quanto alle prime, muovendo dall'idea di percorsi flessibili in risposta ai bisogni degli studenti futuri insegnanti, all'interno degli insegnamenti dell'Area didattica sono state progettate *Attività laboratoriali* (Laboratorio dell'insegnamento di *Didattica generale e metodologie innovative*), di 16 ore di pratica corale, pari a 1 credito formativo universitario. Si è trattato di una prima sperimentazione, con articolazione modulare per gruppi di studenti, che è stata intesa però come primo passaggio di un investimento culturale di lungo periodo, volto a rafforzare l'identità musicale degli studenti, la loro creatività, ma anche a salvaguardare le tradizioni musicali locali.

A questo intervento è seguito l'inserimento, nella programmazione didattica relativa al terzo anno, di insegnamenti a scelta specificamente dedicati alla didattica della musica e al canto corale; infine, negli anni successivi, è stato attivato l'insegnamento fondamentale di Musicologia e storia della musica.

Quanto alla seconda istanza segnalata, diversi insegnamenti a scelta sono stati attivati, nell'ambito giuridico della tutela dei minori e dei soggetti vulnerabili e nell'ambito delle abilità comunicative nelle dinamiche relazionali.

In questa linea, è stato avviato un Laboratorio educativo permanente (LEP), un contenitore multidisciplinare nel quale si è pensato di coinvolgere i Dipartimenti dell'Ateneo, con una piccola equipe di docenti e studenti, su specifici argomenti di studio e ricerca (ad esempio: Agraria: Ecofilia, educazione al rispetto del creato; Architettura: educazione alla bellezza e al decoro urbano; Ingegneria: educazione alla intelligenza artificiale; Giurisprudenza: educazione alla legalità; tutela dei minori e dei soggetti vulnerabili; Scienze economiche: educazione al consumo responsabile; Scienze della

formazione: educazione degli educatori nel dinamismo dei paradigmi cangianti).

Il laboratorio, che sarebbe dovuto partire nel secondo semestre di questo anno ma è stato in qualche modo paralizzato nella sua concreta operatività dall'emergenza sanitaria in atto, si propone inoltre di apprestare, come punto di incontro educativo, una serie di servizi per gli studenti: da indicazioni sulla metodologia dell'apprendimento, ai corsi sulle life skills, e abilità relazionali, a seminari sull'implementazione del capitale umano nell'ambito di attività manageriali ed imprenditoriali.

La sigla LEP, che volutamente "gioca" con l'acronimo relativo a "Livello essenziale nelle prestazioni" (a quegli indicatori, cioè, riferiti al godimento dei diritti civili e sociali che devono essere determinati e garantiti, sul territorio nazionale, per tutelare l'unità economica e sociale della Repubblica), descrive un laboratorio che l'Università intende organizzare per garantire una specifica attenzione ad un contesto sociale e territoriale dove è ancor più urgente che i centri di alta cultura si facciano carico, secondo una istanza etica e scientificamente affidabile, dei contenuti, dei metodi, delle competenze di ambito educativo.

Nel riferire sommariamente le attività in campo, anche solo deliberate, nell'ambito del Corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria, si intende così partecipare al dibattito sulle soluzioni che si stanno sperimentando per una docenza qualificata nella formazione degli insegnanti.

I progetti di qualificazione della formazione insegnanti messi in campo intendono sviluppare competenze trasversali negli studenti futuri insegnanti, fra l'altro sollecitando, in un contesto difficile dal punto di vista imprenditoriale, lo spirito di iniziativa e indirettamente tentando di combattere la dispersione attraverso il coinvolgimento in attività stimolanti di ricerca e sperimentazione.

Da questo punto di vista, aggiungo che la piccola dimensione del nostro Ateneo ha forse reso ancor più fluida l'attivazione di percorsi virtuosi di stretta collaborazione tra insegnamenti, attività di laboratorio didattico e di tirocinio, nell'ambito del Consiglio di Corso di laurea magistrale.

Lo strumento del confronto costante con gli studenti, in iniziative periodiche, nei Consigli di corso di studi e negli organi della qualità, ha consentito di svolgere in Ateneo un'analisi delle scelte qualitative con il coinvolgimento dei destinatari nella progettazione e nella gestione per l'attuazione di processi di qualità.

Le attività di monitoraggio e valutazione, volte alla verifica della qualità

e dell'efficacia della sperimentazione, dell'impatto delle innovazioni metodologico-didattiche, della loro ricaduta sugli apprendimenti e della motivazione degli studenti sono state sistematiche, ed estese fra l'altro a tutti gli insegnanti e laboratori del Corso di specializzazione per il sostegno.

Quanto, infine, al raccordo con la scuola: attendevamo il secondo anno di corso, attivato nell'a.a. 2019-2020, per rendere operativo, attraverso l'esperienza dei tirocini curriculari, il dialogo già avviato con le attività di orientamento. L'emergenza sanitaria ha in parte "congelato" questa occasione di confronto dal vivo per i nostri studenti, ma ha aperto nuove possibilità, con la sperimentazione della didattica a distanza, che potrà essere preziosa per i futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria.

Il confronto con la scuola è stato una palestra utile anche nei percorsi di specializzazione per il sostegno agli alunni con disabilità, che certo costituiscono un capitolo a parte ma che per il nostro territorio e per il nostro Ateneo, alla prima esperienza nel settore, sono stati una importante occasione formativa.

Nel frattempo, anche a distanza, abbiamo tentato di approfittare dell'occasione per formare i nostri formatori, aderendo alla rete etwinning per integrare e formare le competenze dei nostri tutor.

Quanto a valutazione e selezione, vi è poi, certo, la necessità di avviare un confronto sulle modalità di organizzazione di una qualificata selezione degli aspiranti docenti tenendo conto della necessità di una selezione di ingresso e una precisa valutazione in uscita che ne certifichi le competenze.

Su quest'ultima, come sulle altre sollecitazioni, veniamo qui ad imparare, consapevoli della centralità della professionalità insegnante per la qualità dei sistemi di istruzione e formazione della prossima generazione di adulti, nel cui animo vogliamo instillare ansia di riscatto e non voglia di abbandono.

RIFLESSIONI SULL'ESPERIENZA DI INSEGNAMENTO DELLA PSICOLOGIA AL PERCORSO PeF24 DELL'UNIVERSITÀ DI CHIETI

*Sergio Di Sano\**

**Abstract\_** La formazione in psicologia dello sviluppo e dell'educazione rappresenta una realtà consolidata per gli insegnanti della scuola primaria, mentre per la secondaria rappresenta ancora un problema aperto. Eppure, i risultati non sempre brillanti nell'ambito delle indagini internazionali, come le problematiche relazionali e di comportamento che trovano a volte ampia enfasi sui giornali, rendono essenziale un consolidamento delle competenze psicologiche degli insegnanti.

In questo contributo, a partire dall'esperienza di un corso nel settore M-PSI/04 "Psicologia dello sviluppo e dell'educazione" per il percorso formativo PeF24 dell'Università di Chieti negli AA 2017-18 e 2018-19, e in collaborazione con UNIDAV per l'AA 2019-20, cerco di rispondere a due domande: a) cosa insegnare e b) come insegnare. Per quanto riguarda la prima domanda, una formazione ampia per quanto riguarda le teorie, gli ambiti e i metodi della psicologia dello sviluppo e dell'educazione rilevanti per la formazione di insegnanti di scuola secondaria sembra la scelta più adeguata per preparare gli studenti al successivo concorso. Per quanto riguarda la seconda domanda, ci si è ispirati alle tecniche costruttiviste per creare un'atmosfera aperta e un contesto di apprendimento stimolante. Per questa ragione, la lezione frontale è stata integrata con domande per discutere, riflessione su casi ed esperienze concrete, cooperative *learning*; attività che hanno trovato un riscontro positivo da parte degli studenti. In futuro, sarebbe comunque preferibile un percorso di formazione in "scienze della formazione secondaria" che inizi fin dal primo anno di università, per consentire una graduale immedesimazione nel "ruolo" di insegnante.

**Parole chiave:** formazione secondaria, psicologia per insegnanti, apprendimento cooperativo, jigsaw

\* Università degli Studi di Chieti-Pescara "G. d'Annunzio" (CH).

## 1. Introduzione

Il presente contributo riporta l'esperienza di insegnamento di un corso nel settore MPSI/04 "Psicologia dello sviluppo e dell'educazione" per il percorso formativo PeF24 dell'Università di Chieti negli AA 2017-18 e 2018-19, e in collaborazione con UNIDAV per l'AA 2019-20.

Si affronta, in primo luogo, la questione del "cosa insegnare", considerando l'ampiezza delle tematiche psicologiche di potenziale interesse per aspiranti insegnanti della secondaria. In secondo luogo, si affronta la questione del "come insegnare" queste tematiche considerando i vincoli dei corsi PeF24 che, almeno per quanto riguarda la psicologia, non prevedono specifiche esperienze di laboratorio. In terzo luogo, si riflette sul significato dell'esperienza svolta, discutendo possibili integrazioni o alternative al percorso del PeF24 per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria.

## 2. Cosa insegnare?

La psicologia è un argomento molto vasto e anche solo facendo riferimento alle tematiche classiche della psicologia dello sviluppo e dell'educazione non è facile selezionare gli argomenti da insegnare. Si è deciso di strutturare l'insegnamento in quattro moduli: a) Psicologia ed educazione: processi di base; b) apprendimento e diversità:

c) teorie dell'apprendimento e processi cognitivi complessi; d) scienze dell'apprendimento: costruttivismo sociale e processi motivazionali.

Nel primo modulo sono stati riportati i temi classici della psicologia dell'educazione e della psicologia dello sviluppo, con riferimento sia allo sviluppo cognitivo sia allo sviluppo socio-emotivo.

Nel secondo modulo è stato affrontato il tema della diversità, facendo riferimento agli stili di apprendimento, alle differenze cognitive (disturbi evolutivi, disabilità, plusdotazione) e alle differenze linguistiche (bilinguismo).

Nel terzo modulo sono state illustrate le teorie dell'apprendimento basate sul comportamentismo (condizionamento classico e condizionamento operante) e le teorie cognitive dell'apprendimento con riferimento ai concetti di metacognizione, strategie di apprendimento, problem-solving, creatività e pensiero critico.

Nel quarto modulo, sono stati presentati il costruttivismo sociale, la teoria socio-cognitiva di Bandura e le principali teorie sulla motivazione



(obiettivi di apprendimento, teoria aspettativa-valore, teoria dell'autodeterminazione).

La descrizione rigorosa dei principali concetti è stata accompagnata dalla riflessione sulle applicazioni in ambito educativo.

### 3. Come insegnare?

La seconda questione è stata quella di “come insegnare” considerando la presenza di un uditorio ampio e variegato fatto di persone con competenze disciplinari ed esperienze molto diverse.

L'idea è stata quella di partire sempre da domande che attivavano una riflessione intorno a un problema e sviluppare quindi una **discussione** che si arricchiva del contributo delle diverse persone. In questo senso, la varietà è diventata una ricchezza in quanto ha consentito l'emergere di prospettive e opinioni diverse, sempre incoraggiate e trattate con il massimo rispetto. In questo senso, la discussione è stata l'elemento portante della lezione, intrecciandosi con la lezione, prima, durante e dopo; per cui l'uditorio durante le tre ore di lezione non ha manifestato alcun segno di stanchezza.

Un secondo elemento centrale è stato **l'analisi di casi** come strumento per avviare un processo condiviso di discussione. In questo caso, sono state presentate specifiche situazioni per le quali gli studenti, organizzati in gruppo, dovevano approntare specifiche soluzioni, da discutere poi tutti insieme.

La cosa interessante è che tra la lezione frontale, la discussione e l'analisi dei casi non c'era nessuna soluzione di continuità e questo ha potuto dare la sensazione di un'unica lunga lezione (con una breve in mezzo in genere), nel complesso leggera da seguire grazie all'alternarsi di momenti più o meno impegnativi, legati da un unico filo logico.

### 4. Esempio di impiego di tecniche costruttiviste: discussione e analisi di casi

Lo svolgimento della lezione si è basato sull'impiego di tecniche costruttiviste volte a favorire l'interazione tra i partecipanti e lo scambio di opinioni: discussioni in aula o gruppo, analisi di casi, interviste simulate.

L'idea alla base della discussione è quella di organizzare situazioni nella quali sia possibile il confronto e lo scambio di idee (Bonaiuti, 2014). Nel contesto della discussione, cambia il ruolo del docente che non è più quello di

fornire informazioni ma di supportare le attività cognitive degli studenti favorendo il confronto e lo scambio di idee in un contesto caratterizzato dal rispetto di regole comuni (Pontecorvo et al, 2004).

Ad esempio, nel contesto della lezione sul bullismo è stata avviata una discussione sulle possibili ragioni della messa in atto di comportamenti di bullismo, che faceva riferimento a una classificazione proposta dal manuale. Nel contesto di questa attività, gli studenti hanno discusso in gruppo situazioni di bullismo di cui erano a conoscenza, e la loro possibile classificazione. Successivamente, hanno discusso, sempre in gruppo, su come predisporre degli interventi specifici per le diverse situazioni. Quindi, hanno ascoltato quanto proposto dal libro al riguardo, e hanno confrontato criticamente le loro idee precedenti con le proposte del libro.

Come esempio di analisi di caso, sono stati illustrati i casi di tre bambini che per ragioni diverse risultavano “impopolari” nella loro classe, e gli studenti in gruppo hanno dovuto elaborare delle proposte di intervento per aiutare questi studenti a superare la loro impopolarità.

Come esempio di intervista simulata, nella lezione sulle differenze linguistiche, sono stati invitati alcuni studenti che avevano avuto un’esperienza di studio all’estero e sono stati intervistati, da tutti gli altri studenti, sulla loro esperienza all’estero, in base a un canovaccio in parte predisposto in anticipo dal docente. Questa esperienza è stata talmente coinvolgente che una studentessa è scoppiata in lacrime nel mentre raccontava alcune esperienze di incomprensione avute con i compagni. Chiaramente, ha poi ricevuto tutto il supporto per affrontare questo momento di disagio con la solidarietà dei colleghi presenti.

## **5. Esempio di cooperative learning basato sul Metodo Jigsaw**

La cosa interessante è che l’esperienza di apprendimento cooperativo è stata proposta agli studenti dopo aver illustrato il costruttivismo e le varie tecniche basate sul costruttivismo, ma senza essere ancora entrati nei dettagli dell’apprendimento cooperativo, come riportato nel manuale usato (Woolfolk, 2016). Com’è noto questa tecnica si basa sui concetti di interdipendenza positiva, interazione proattiva, responsabilità individuale, capacità collaborative ed elaborazione di gruppo (Bonaiuti, 2014).

La cosa si è svolta in questo modo. Agli studenti è stato chiesto di organizzarsi autonomamente in gruppi che potevano essere costituiti da 3 a 6 persone. Ogni gruppo aveva a disposizione grossi fogli, pennarelli e adesivo.

Gli studenti avevano la consegna di predisporre un cartellone che illustrava uno di tre possibili punti di vista sull'apprendimento: a) il punto di vista comportamentista sull'apprendimento; b) il punto di vista cognitivista sull'apprendimento; c) il punto di vista costruttivista sull'apprendimento.

All'interno di ciascun gruppo, gli stessi partecipanti si sono assegnati tre distinti compiti da svolgere: a) fare un riassunto scritto del tema in oggetto; b) fare una rappresentazione visiva; c) inserire un esempio. Chiaramente, la dimensione dei gruppi, non sempre composti esattamente di tre persone, ha comportato la partecipazione di più studenti allo stesso compito.

Dopo che gli studenti hanno completato i loro poster, sono stati invitati a incollare i manifesti al muro. Quindi i partecipanti sono stati divisi a metà: a) una metà è rimasta vicino al poster, spiegando ai visitatori (cioè l'altra metà dei partecipanti) il poster; mentre l'altra metà è andata a far visita ai poster degli altri. Dopo circa mezz'ora, gli studenti hanno cambiato ruolo per cui i "presentatori" sono diventati "visitatori", mentre i visitatori sono diventati presentatori.

Al termine, c'è stata una discussione sull'esperienza svolta in quanto illustrazione dei principi costruttivisti dell'apprendimento; riflettendo insieme sui punti di forza e di debolezza di questa prospettiva.

## **6. Valutazione dell'esperienza PeF 24 e prospettive per il futuro**

La mia opinione è che questo percorso rappresenta sicuramente un passo avanti rispetto all'idea che la formazione disciplinare basti per l'insegnamento nella scuola secondaria (Cornoldi 2015). Questo percorso ha sensibilizzato gli aspiranti docenti circa l'importanza di conoscenze non solo disciplinari ma trasversali nei quattro ambiti previsti dal PeF24.

Nell'idea originale, il percorso triennale teorico-pratico si sarebbe dovuto rivolgere solo alle poche persone che avrebbero superato il concorso successivo al PeF24. Di fatto, poi, il percorso triennale teorico-pratico, preliminare all'insegnamento, è stato eliminato. Per cui adesso manca un pezzo, e si rischia di mandare in cattedra persone con scarse competenze teorico-pratiche.

Una soluzione, può essere quella di definire un corso di laurea in "Scienze della formazione secondaria", analogo a quello di "Scienze della formazione primaria", con un numero chiuso programmato nazionale, articolato per le diverse aree di concorso nelle quali gli studenti potranno poi

insegnare. In questo modo, si evita il rischio di sfornare un numero di persone ampiamente superiore a quello che il mercato potrà assorbire.

In questo percorso di formazione, ci saranno alcuni insegnamenti uguali per tutti, ed altri che variano in base alle discipline che si andranno a insegnare. Ci saranno esperienze teorico pratiche, e gli studenti potranno gradualmente costruire una propria identità professionale, corrispondente alla loro vocazione per l'insegnamento.

Alla fine ci sarà un concorso abilitante, e dopo un anno di prova (o praticantato), saranno inseriti come insegnanti di ruolo

## 7. Conclusioni

Nel complesso, l'esperienza svolta mi ha consentito di valutare punti di forza e di debolezza dei corsi PeF24, con particolare riferimento alla psicologia. Da un lato, certo è possibile integrare proficuamente la lezione frontale con domande per discutere, riflessioni su casi e attività di apprendimento cooperativo; dall'altro, questo non basta e, in futuro, sarebbe preferibile pensare a un percorso di formazione in "scienze della formazione secondaria" che inizi fin dal primo anno di università, per consentire una graduale immedesimazione nel "ruolo" di insegnante e porre anche le basi di una proficua collaborazione interdisciplinare tra insegnanti di materie diverse.

## Bibliografia

- BONAIUTI, G. (2014). *Le strategie didattiche* (pp. 1-208). Roma: Carocci Editore.
- CORNOLDI, C. (2015). "Proposte per un cambiamento radicale". In C. Cornoldi, C., & G. Israel, G., *Abolire la scuola media?*. Bologna: Il Mulino.
- PONTECORVO, C., AJELLO, A. M., ZUCCHERMAGLIO, C., (2004). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- WOOLFOLK, A. (2016). *Psicologia dell'educazione. Teorie, metodi e strumenti*. Torino: Pearson. Traduzione a cura di Zanetti, M., & Cavioni, V.

RACCORDO SCUOLA-UNIVERSITÀ PER LA FORMAZIONE DI INSEGNANTI DELLE  
SCUOLE DI OGNI ORDINE E GRADO

*Speranzina Ferraro, Gabriella Burba, Concetta Fonzo, Roberta Poli\**

**Abstract:** Il contributo delinea una proposta per la formazione iniziale degli insegnanti, partendo da una breve analisi dei problemi più rilevanti riscontrati da indagini internazionali sulla situazione dei docenti italiani di fronte alle sfide rappresentate dalle nuove competenze richieste dal veloce cambiamento socio-economico, tecnologico e culturale, che implica una necessaria evoluzione delle pratiche didattiche e del profilo professionale di tutti i docenti. La risposta a tali sfide dovrebbe provenire da un nuovo modello di formazione co-progettato e co-gestito fra i due sistemi dell'Università e della Scuola. Vengono quindi individuate le competenze indispensabili nei percorsi di formazione di tutti i docenti, dalle scuole primarie alle secondarie, nella prospettiva del *lifelong learning*, delle *soft skills*, dell'educazione alle emozioni e della didattica orientativa. Con particolare riguardo alla formazione degli insegnanti delle secondarie di primo e secondo grado, si propone infine un percorso specifico articolato in più tappe: 1) in accordo con la possibilità prevista nel Documento Questioni GEO, un primo orientamento alla professione docente, con riferimento ad aspetti epistemologico-didattici delle discipline, già durante i corsi universitari; 2) un percorso annuale di formazione professionale a carattere operativo, co-progettato e co-gestito fra Scuola e Università; 3) un anno di prova che completa l'iter di formazione tramite il costante supporto di un tutor esperto della stessa disciplina.

Per quanto riguarda la Scuola, un ruolo importante nel percorso annuale di formazione dovrebbe essere svolto da docenti "esperti" selezionati tramite criteri e procedure concordate con l'Università.

**Parole chiave:** cambiamento, sfide, competenze, profilo professionale, docente, tutor, co-progettazione, soft skills, career education.

\* Speranzina Ferraro, già dirigente scolastico e referente nazionale MIUR per orientamento e dispersione scolastica; Gabriella Burba, GEO; Concetta Fonzo, ricercatrice dell'Universitat Oberta de Catalunya; Roberta Poli, docente di Scuola Secondaria di Secondo Grado (I.I.S. Piaget - Diaz, Roma) e Psicologo Scolastico.

## **Contributo/Proposta**

### **1. Peculiarità del progetto**

Proposta di co-progettazione fra Università e Scuola per la formazione di insegnanti della scuola primaria e delle scuole secondarie, partendo dall'osservatorio del sistema di istruzione.

### **2. Questioni rilevanti e domande di ricerca**

La prima questione rilevante riguarda l'adeguatezza dei modelli di formazione finora sperimentati, che hanno subito continue modifiche, dimostrando che non c'è chiarezza e condivisione non solo sul processo di formazione degli insegnanti ma neppure sull'identità e sul profilo del professionista insegnante, capace di operare in e per una società complessa. Se non si identifica chiaramente l'obiettivo (quale tipo di insegnante è necessario in questo contesto culturale) non sarà possibile progettare percorsi di formazione idonei e soprattutto efficaci.

Secondo l'Indagine Talis 2018<sup>1</sup>, per quanto riguarda i docenti italiani a confronto con la media OCSE, l'insegnamento è stata la prima scelta professionale per il 65% (vs. 67%); l'età media è superiore ai 49 anni (vs. 44); solo il 64% durante la formazione iniziale è stato istruito sui contenuti delle materie, la pedagogia e la pratica in classe (vs. 79%); il 25% dichiara di aver partecipato a qualche attività di inserimento formale o informale al momento del reclutamento nella scuola attuale (vs. 42%); il 47% fa utilizzare le TIC agli studenti (vs. 53%) e solo il 36% si sente preparato all'uso delle TIC per l'insegnamento al termine degli studi; secondo il 31% dei dirigenti scolastici l'erogazione di un'istruzione di qualità nella propria scuola è ostacolata da una carenza o inadeguatezza della tecnologia digitale per l'istruzione (vs. 25%). In questo momento il deficit di competenza sulle TIC costituisce un serio problema per la scuola italiana costretta alla didattica a distanza.

È innegabile, inoltre, che attualmente persista un forte scollamento tra l'università e la scuola, caratterizzato da un dialogo frammentario ed episo-

<sup>1</sup> OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris.

dico, pur se a tratti attraversato da esperienze positive e di elevato valore di ricerca sperimentale.

La questione rilevante è la seguente: quale formazione per il docente del nuovo millennio e per un nuovo modello educativo?

Se è vero che il 65% dei bambini che entrano oggi nella scuola primaria finiranno per fare un lavoro che non è stato ancora inventato, ne consegue che il modello formativo fin qui seguito non è più valido. È evidente che la formazione squisitamente disciplinare, perseguita nei vari percorsi universitari, nonché il percorso specifico per coloro che scelgono di diventare insegnanti, non bastino più, considerata la persistente estraneità di tutti i percorsi professionalizzanti rispetto ai tanti processi di cambiamento sociale, culturale, economico, tecnologico della realtà che viviamo.

Una prima evidenza da sottolineare: la predominanza attuale delle conoscenze squisitamente disciplinari nei percorsi di formazione universitaria normalmente seguiti dal personale docente, a cui si aggiunge l'assenza quasi generalizzata di unitarietà del modello formativo tra le Università e spesso tra i dipartimenti della stessa Università.

Anche le Istituzioni europee che da diversi anni hanno avviato iniziative, consultazioni e progetti in tutti i settori (istruzione, formazione professionale, ecc.) e a tutti i livelli, coinvolgendo attivamente gruppi di esperti internazionali per affrontare il problema della professionalità degli insegnanti (vedi anche problemi legati alla professione che è in declino e al personale che è carente) ribadiscono l'importanza di rivedere la formazione dei docenti per garantire il successo degli apprendimenti degli studenti. In particolare, la Commissione europea ha più volte ribadito che le conoscenze e le competenze degli insegnanti, ma non solo, anche quelle dei dirigenti scolastici, sono fondamentali per la qualità dell'intero sistema-scuola. Ne consegue che per un'istruzione di qualità, insegnanti, dirigenti scolastici e formatori del corpo docente, devono tutti avere sia una formazione iniziale che uno sviluppo professionale continuo di altissima qualità e poter accedere a forme di sostegno professionale nel corso di tutta la carriera. Sul tema è stato anche istituito un gruppo di lavoro europeo ad hoc composto da rappresentanti dei Ministeri dell'Istruzione e delle organizzazioni di portatori di interessi di tutta l'UE.

Alla luce dei profondi cambiamenti in atto che coinvolgono sia la vita sociale sia la vita economica e personale di ciascuno, la formazione degli insegnanti, la cui *mission* è quella di preparare i cittadini ad affrontare l'incertezza del futuro, deve tener conto di alcuni aspetti:

- **le sfide rappresentate dalle nuove esigenze** in materia di competenze,

dai celeri sviluppi tecnologici (pensiamo solo all'impatto che sta avendo il digitale, ora più che mai) e da una crescente diversità sociale e culturale, legati al contesto territoriale (sia locale che nazionale) nel quale si trovano ad insegnare;

- **la necessità di provvedere ad un insegnamento più individualizzato** e di rispondere a sempre più particolari esigenze e **contesti di apprendimento** (formale, informale e non formale);
- **il raccordo, il coordinamento e la collaborazione** tra chi eroga la formazione degli insegnanti (in genere le Università) e chi invece gestisce il loro inserimento e la loro collocazione nel contesto lavorativo (generalmente Ministeri e le stesse scuole).

### 3. Realizzazione delle attività

Necessario quindi prevedere un raccordo istituzionale continuo e sistematico fra Università e Scuola per co-progettare percorsi di formazione iniziale e poi anche in servizio di tutti gli insegnanti dalla primaria alle secondarie di primo e secondo grado. Il CCNL del Comparto Istruzione e Ricerca<sup>2</sup> così disegna il profilo professionale dei docenti: "è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica". Le complesse sfide dell'attuale società richiedono, a nostro avviso, un nuovo modello di formazione che dovrebbe intrecciare tre elementi chiave: Conoscenze – Competenze – Valori. Questo per una serie di ragioni.

#### 3.1 *Questione...*

Oggi ciò che si chiede alla scuola non è più di trasmettere un bagaglio di conoscenze, peraltro sempre maggiori e più complesse, ma piuttosto di mettere in grado ogni studente di sapersi muovere nella società con autonomia e destrezza, questo grazie alla definizione di principi e/o valori capaci di offrire a ciascuno un orizzonte di senso, capaci di motivare la sua azione, di sostenerlo in ogni momento e di guidarlo nella scelta degli strumenti utili

<sup>2</sup> CCNL relativo al personale del comparto istruzione e ricerca triennio 2016-2018, art. 27.



per affrontare qualunque situazione/problema o incertezza emotiva. L'essere umano, per esercitare il suo ruolo attivo nella società ha necessità di imparare lungo tutto il corso della vita (*lifelong learning*). Deve essere in grado di farlo in maniera autonoma ed essere pronto ad affrontare i cambiamenti e le sfide che verranno. Per questo ha bisogno di un docente che sappia guidare lo studente, in ogni fase del percorso formativo, ad acquisire, insieme e/o attraverso le conoscenze codificate, le competenze per la vita (competenze trasversali o *soft skills*), promuovendo un nuovo modello di educazione ovvero di "educazione per la vita", perché oggi è più che mai necessario ridisegnare un "sistema di valori" che diventi per ogni persona punto di riferimento e guida in ogni esperienza personale e professionale.

### 3.2 Aspetti in evidenza

Va sottolineato, inoltre, che i sondaggi effettuati di recente sull'orientamento da Skuola.net e Radio 24<sup>3</sup> e dal Rapporto AlmaDiploma 2019<sup>4</sup> non registrano efficaci azioni di orientamento sia per le scelte della secondaria di secondo grado sia per quelle post-diploma. Il significato attribuito alla parola orientamento è profondamente mutato nel tempo. L'accezione più frequentemente richiamata oggi a proposito di orientamento è quella di "progetto di vita", ovvero di una modalità educativa permanente, che deve accompagnare la persona lungo tutto il corso della vita. Molto più o qualcosa di molto diverso rispetto alla gestione della transizione formativa e della decisione ad essa connessa. È evidente nella nuova accezione non solo la forte valenza educativa attribuita all'orientamento, ma anche la sua pervasività nel delineare la direzione da dare alla propria vita e il senso della stessa.

Come afferma Magatti, "[...] ritenere che spetti a ogni singolo uomo il compito di 'dare significato' comporta un atto di fede nelle straordinarie capacità dell'essere umano di orientarsi nei confronti del mondo e della storia. Cosa che, nella realtà, non potrebbe avvenire se non sulla base dell'educazione che riceviamo [...]"<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Cfr. Redazione ANSA, Scuola: al via le iscrizioni, 1 su 2 indeciso sulla scelta, accessibile al link: [http://www.ansa.it/canale\\_legalita\\_scuola/notizie/2020/01/07/scuola-al-via-le-iscrizioni-1-su-2-indeciso-sulla-scelta\\_fde6db11-35co-4fbo-83bo-34od68e26c8o.html](http://www.ansa.it/canale_legalita_scuola/notizie/2020/01/07/scuola-al-via-le-iscrizioni-1-su-2-indeciso-sulla-scelta_fde6db11-35co-4fbo-83bo-34od68e26c8o.html).

<sup>4</sup> Cfr. AlmaDiploma, Rapporto Profilo dei Diplomat 2019 in <https://www.almadiploma.it/indagini/profilo/profilo2019/>

<sup>5</sup> Magatti, M. (2009). *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*. Milano, Feltrinelli, p. 22.

**“Orientare è educare”**, espressione vera nella misura in cui aiuta la persona a sviluppare la propria identità, a disegnare e realizzare il proprio progetto di vita, esercitando la capacità di scelta e decisione anche riguardo all'attività professionale. Pertanto, l'orientamento quale modalità educativa permanente non può mancare nel percorso formativo di ogni docente, in quanto è la strategia migliore per formare per la vita, cioè per realizzare il progetto di vita di ciascuno e per esercitare un ruolo di cittadinanza attiva nella società. Basti ricordare alcune tappe fondamentali di un percorso formativo orientante:

- Guidare alla ricerca e promuovere il consolidamento dell'identità;
- Guidare alla realizzazione delle scelte in ogni fase della vita, siano esse professionali, sociali, affettive, morali o religiose;
- Sostenere nella realizzazione di azioni consapevoli e responsabili nella quotidianità;
- Guidare alla realizzazione del progetto di vita, fondato su valori di riferimento.

Un richiamo utile sul tema al centro della nostra riflessione riguarda una micro-indagine esplorativa sull'orientamento nella scuola secondaria di secondo grado, promossa e realizzata nel 2019 dallo IUSVE<sup>6</sup> con lo strumento del questionario di 46 domande, dal titolo: “Indagine sull'orientamento scolastico nella scuola secondaria di secondo grado”<sup>7</sup>, che ha coinvolto docenti e genitori dei territori veneziano e trevigiano. È evidente che l'indagine non ha valore statistico, né si può generalizzare, per gli esigui numeri coinvolti, tuttavia costituisce uno spaccato che ci consente di riflettere sulle questioni da noi rilevate riguardo alla formazione dei docenti e al ruolo dell'orientamento nelle scuole. In particolare, alcuni quesiti del questionario riguardano gli aspetti che limitano e quelli che favoriscono il cambiamento della scuola. Tra i motivi della scarsa risposta della scuola vengono richiamati:

- scarsità o inadeguatezza della formazione e dell'aggiornamento
- scarsa disponibilità degli insegnanti a rimettersi in gioco
- scarse competenze psicologiche e relazionali
- età media troppo elevata del personale docente.

<sup>6</sup> Istituto Universitario Salesiano Venezia.

<sup>7</sup> Azzurrini C. (2019). Tesi di Baccalaureato in Psicologia dell'educazione: “L'orientamento nella scuola secondaria di secondo grado. IUSVE Istituto Universitario Salesiano Venezia, pp. 44-81.

Le domande successive riguardano l'orientamento e le linee guida del MIUR, cioè la percezione da parte dei docenti, la pratica scolastica e le proposte migliorative. Le risposte confermano uno stato profondo di malessere diffuso tra i docenti, insieme con una reale difficoltà a far fronte alle nuove esigenze della società e la conseguente richiesta di accompagnamento per attuare le *Linee guida* e superare la prospettiva informativa per la gestione della transizione a vantaggio di una migliore comprensione di sé e del mondo. Perciò l'indicazione maggiore che emerge è di ampliare l'offerta di formazione anche per rispondere alla manifesta esigenza di innalzare il livello delle competenze relazionali, aumentando e migliorando in tal modo il tempo e la qualità dell'ascolto.

### 3.3 Contesti

Questa micro-indagine conferma alcuni dei punti da noi sottolineati e proposti per la revisione del modello di formazione del personale docente delle scuole di ogni ordine e grado. Un approccio formativo che implichi una scelta motivazionale mirata all'insegnamento (che, per la sua valenza educativa, non può in alcun caso essere una scelta lavorativa di "ripiego"), richiede una formazione che permetta di sperimentare in prima persona la valenza delle *soft skills* per preparare il futuro docente a maturare strategie efficaci per l'implementazione delle stesse nei futuri discenti. La sperimentazione agita di tale approccio nella formazione iniziale costituisce il presupposto fondamentale per garantire la prevenzione primaria del rischio di Stress da Lavoro Correlato e Burn Out nei futuri docenti<sup>8</sup>. La professione docente, indipendentemente dal livello e grado di istruzione in cui andrà ad operare, si configura come un'attività lavorativa ad alto rischio di Burn Out con elevata incidenza di malattie professionali di tipo psichiatrico<sup>9</sup>. Pertanto, un percorso di prevenzione, realizzato durante la formazione iniziale, contribuisce a rendere i docenti consapevoli dei rischi professionali che l'insegnamento comporta e a maturare in ciascun docente l'esercizio motivato

<sup>8</sup> EUPAE (European Public Administration Employers) e TUNED (Trade Union's National and European Delegation): Benessere e sicurezza sul lavoro nelle amministrazioni centrali: come affrontare i rischi psicosociali nei luoghi di lavoro, 2017 disponibile al seguente link: [https://www.fonctionpublique.gouv.fr/files/files/europe\\_et\\_international/IT\\_GUIA\\_OSH\\_DEF.pdf](https://www.fonctionpublique.gouv.fr/files/files/europe_et_international/IT_GUIA_OSH_DEF.pdf)

<sup>9</sup> Lodolo V. (2019). *Insegnanti, salute negata e verità nascoste. Cento storie di burnout in cattedra*, Napoli, ed. Edises.

di una scelta consapevole e autonoma, eventualmente supportata da test psico-attitudinali.

#### 4. Proposte e modello

Innanzitutto pensare a un nuovo modello di formazione docente implica che le principali Istituzioni, cioè i Ministeri dell'Istruzione e dell'Università, definiscano insieme, a livello nazionale, le **Linee guida per la formazione iniziale** di ogni docente, a partire dalla scuola primaria, a qualunque disciplina o ordine di scuola appartenga, in modo da offrire la cornice o il framework in cui inquadrare il nuovo modello di formazione e di educazione e che insieme ne definiscano il processo e il conseguente monitoraggio. Questo potrebbe richiedere la definizione di una struttura operativa mista, capace di seguirne l'applicazione e di operare i necessari interventi di correzione o miglioramento, quando se ne verifichi la necessità. Non è, però compito di questo documento esplorare anche questa parte, tuttavia va sottolineato che essa è molto importante per garantire l'unitarietà dei percorsi e l'aderenza degli stessi alla realtà, sia riguardo alle caratteristiche dei partecipanti sia alle esigenze territoriali e sociali, ma anche riguardo alla costante coerenza del quadro di competenze professionali da implementare.

Una prima proposta, in rapporto al Documento Questioni GEO, riguarda "la possibilità di maturare la professionalità docente come scelta nel corso del percorso universitario". Si tratterebbe di una possibilità molto opportuna soprattutto per i corsi in cui è meno probabile che la prima scelta professionale sia l'insegnamento, spesso poi perseguito come ripiego. Studiare diritto con l'obiettivo di fare l'avvocato implica competenze diverse e specifiche rispetto all'insegnare diritto con la prospettiva dell'educazione civica. Analogamente per ingegneria, economia, fisica ecc. In ambito scolastico accade spesso che docenti tecnicamente esperti nel loro campo manifestino però resistenze verso ogni approccio interdisciplinare e culturale nel senso ampio del termine. Appare quindi necessario che, durante i diversi percorsi universitari, siano proposti agli studenti: i nuclei fondanti delle discipline caratterizzanti nei loro aspetti storico-epistemologici, psico-pedagogici e didattici; le loro interrelazioni con i diversi campi del sapere; i principali profili professionali relativi al corso, compreso l'insegnamento. Ma questo bagaglio non è sufficiente.

Se la scuola vuole riprendere il suo posto centrale nella società e ridiventare il motore del cambiamento, da più parti auspicato, deve investire

sui giovani e sulla loro educazione. La risposta dovrebbe condurre a disegnare un nuovo modello di formazione del docente per il nuovo millennio, a definire le competenze irrinunciabili, con particolare riferimento alle *soft skills*, e a rafforzare la dimensione educativa dell'orientamento sin dalla scuola primaria attraverso la didattica orientativa. La complessità della nostra società richiede, infatti, che ogni persona sia capace di auto-orientarsi e questa deve diventare una delle priorità del nuovo sistema educativo. Perché questo avvenga e con esito positivo è necessario che la formazione iniziale, oltre a proporre una cassetta degli attrezzi di competenze storico-epistemologiche, psico-pedagogiche e didattiche, metta al centro della formazione e del training di ogni docente le competenze trasversali o *soft skills*, quali la capacità di risolvere problemi, di lavorare in gruppo, l'imprenditorialità, il pensiero creativo e critico, la flessibilità, l'imparare ad imparare, etc. Questo è necessario che diventi il bagaglio formativo di ogni docente al fine di sostenere l'integrale e armonico sviluppo di ogni studente e di fornirgli quanto serve per affrontare con sicurezza e destrezza ogni situazione nuova, realizzando il proprio progetto di vita e partecipando alla vita sociale anche con la prospettiva di modificarla.

In particolare andrebbe approfondita quella competenza che va sotto il nome di **"Imprenditività"**, termine che include l'imprenditorialità, alleggerita delle connotazioni strettamente attinenti al business. Si tratta di una competenza che attiene alla capacità di intraprendere (*entrepreneurship*) intesa come "...agire su opportunità e idee, trasformandole in valore per gli altri, valore che può essere economico, culturale o sociale" (FEE-YE, 2011)

L'imprenditività rappresenta una competenza di base nella scuola del terzo millennio, perché permette al futuro docente e, per suo tramite ai futuri alunni, di affrontare con maggior consapevolezza la sfida della complessità che impone la società del futuro, affinando e potenziando quelle aree di competenze trasversali (quali, ad esempio: creatività, innovatività, proattività) indispensabili a garantire il raggiungimento degli obiettivi prefissati<sup>10</sup>.

Un ulteriore riferimento va fatto ad un altro bagaglio di competenze, che non possono mancare in un nuovo modello di formazione, cioè le **competenze della sfera affettiva ed emozionale**<sup>11</sup>. Sappiamo bene quanto es-

<sup>10</sup> Bacigalupo M., McCallum E. (2018). *Entrecomp: un aiuto agli insegnanti per sviluppare nei giovani l'imprenditorialità*, in Atti del Seminario Internazionale ADI, "Apprendimenti... Tesori nascosti - Le scoperte del 21° secolo", Bologna, 2-3 marzo 2018, link <http://adi-scuola.it/publicazioni/apprendimento-tesori-nascosti>.

<sup>11</sup> Salzberger-Wittenberg I., Williams Polacco G., Osborne E., (1987). *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, Napoli, Liguori Editore.

se influenzino la capacità di apprendimento, sappiamo bene quanto la sfera cognitiva risenta di quanto si prova e/o si sente a livello emotivo. Perciò un buon docente, che voglia essere efficacemente inclusivo e guidare al superamento delle disuguaglianze, deve essere consapevole sia di quanto le sue emozioni possano influenzare lo studente che di quanto sia importante saper leggere le emozioni implicite ed esplicite vissute dai suoi studenti. Questa competenza non si può improvvisare: va acquisita, guidata e utilizzata nei vari contesti, da parte di un docente per diventare nel contempo un docente tutor, ovvero uno che sa ascoltare, guidare, rinforzare, stimolare, accompagnare....

Certamente non può bastare una conoscenza teorica di queste competenze, ma va assolutamente prevista anche una fase operativa, in cui il docente metta in pratica quanto appreso. Siamo convinti che si può imparare ad essere insegnanti all'altezza delle sfide che ci attendono tramite un percorso in cui la fase operativa può costituire altresì la cartina al tornasole per verificare la capacità effettiva di essere un buon docente: assertivo, empatico, resiliente, capace di relazionarsi e di comunicare in modo efficace.

**4.2** In particolare per i futuri docenti delle scuole secondarie, alla prima fase di formazione teorica centrata sull'acquisizione delle competenze epistemiche e su un primo orientamento alla scelta professionale, comune a tutti i docenti di ogni ordine e grado di scuola, dovrebbe seguire un percorso annuale di formazione professionale a carattere operativo, co-progettato e co-gestito fra scuola e università, che preveda:

- Approfondimenti della normativa scolastica come risorsa per l'insegnante. È ben noto quanto poco il docente conosca la normativa specifica e la scarsa importanza ad essa attribuita. Lo studio della normativa specifica dovrebbe, invece, guidare il docente a comprenderne il valore di rinforzo e risorsa attiva per le azioni educative da realizzare.
- Metodi della didattica disciplinare e interdisciplinare riferiti ai presupposti della letteratura scientifica e delle ricerche in merito. Particolare attenzione va prevista per l'implementazione della didattica orientativa, finalizzata a promuovere le **competenze orientative**, che comprendono oggi dimensioni relative al senso della vita e alla costruzione dell'identità individuale, (cosiddetta *career education*), che implica la centralità della persona e dei suoi bisogni e interessi e la sua partecipazione attiva al percorso educativo perché diventi capace di gestire il proprio percorso personale e professionale e di svilupparlo e modificarlo nel corso della vita in base alle esigenze del lavoro e sue personali.
- Utilizzo delle nuove **tecnologie** e delle **risorse digitali** per l'insegnamen-

to e per l'apprendimento nella didattica e modalità di e-learning da sperimentare tramite apposita piattaforma dedicata ai corsisti. Oggi più che mai abbiamo compreso il valore delle tecnologie e quanto esse possano aiutare e sostenere il docente nell'attività didattica. Sappiamo che non solo non è possibile ignorarle nella scuola, ma quanto altresì esse possano aiutarci a superare ostacoli dati da situazioni di emergenza, abbattere barriere, arricchire il processo di conoscenza e di sviluppo di sé. Le tecnologie non servono solo per "chattare", ma per conoscere il mondo, mantenere il contatto, ricostruire rapporti, scoprire il senso vero delle relazioni, dare valore alla comunicazione, sia orale che scritta, per esprimere emozioni e pensieri, etc.<sup>12</sup>. Ma ribadiscono una ulteriore verità: esse acquisiscono valore se correttamente conosciute e utilizzate, perché sono lo *strumento* e non il *fine* della comunicazione, attraverso il valore aggiunto della mediazione, esercitata dal docente.

- Utilizzo di ambienti virtuali di simulazione didattiche in cui il futuro docente possa sperimentarsi nella gestione di situazioni problematiche (confittualità nel gruppo classe, disturbi della condotta e/ o atteggiamenti oppositivi provocatori, difficoltà relazionali con genitori/colleghi/Dirigenti, ecc.), per attivare la messa in campo delle tecniche acquisite e di iniziative creative evocate in lui da situazioni specifiche<sup>13</sup>.
- Tirocini nelle classi in affiancamento al docente titolare con schede di osservazione e successiva rielaborazione.
- Ricerca didattica compiuta durante i tirocini con il supporto di un tutor.
- Analisi dell'offerta formativa della scuola tramite i documenti fondamentali, interviste e colloqui con D.S., D.S.G.A, Funzioni Strumentali, alcuni docenti.
- Progettazione e sperimentazione in classe di UdA e prove esperte in collaborazione con i docenti del Consiglio di classe.
- Confronto on line con altri insegnanti in formazione iniziale.
- Relazione conclusiva, nell'ottica del professionista riflessivo, sull'esperienza.

## 5. Conclusioni

Il percorso operativo di training sul campo è indispensabile e non può mancare in questo caso l'apporto diretto delle scuole, in relazione sia alla conoscenza del contesto territoriale di appartenenza, sia alla definizione

<sup>12</sup> Molina A, Mannino M. (2016). *Educazione per la vita e inclusione sociale, strategie innovative per la scuola e la formazione degli adulti*, Trento, Ed. Erickson.

<sup>13</sup> Vedi *Didattica immersiva* in [www.indire.it](http://www.indire.it) In particolare edMondo.indire.it

delle attività attraverso la co-progettazione congiunta Scuola – Università. In particolare, può risultare molto efficace anche il raccordo con la rete locale e territoriale con cui ogni scuola si trova a dover interagire quotidianamente (come avviene, ad esempio, per le azioni progettate nel quadro dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento (PCTO), per le diverse esperienze di educazione all’imprenditorialità<sup>14</sup> e al lavoro, con i centri per l’impiego, con associazioni varie del terzo settore, e altri soggetti).

Nella scuola esiste una grossa comunità di “**docenti esperti**”, in parte ancora in servizio, che possono costituire la principale risorsa a cui attingere per la definizione di percorsi di tirocinio operativo, in quanto in possesso di comprovata esperienza e di esiti positivi e documentati dei percorsi realizzati nelle scuole di appartenenza.

A entrambi i Ministeri, Istruzione e Università, responsabili della definizione di un nuovo modello di formazione docente spetta il compito di individuare e selezionare i cosiddetti “docenti esperti”. Un modo per individuarli e selezionarli può essere il seguente:

1. creare un questionario che permetta di selezionare, all’interno di ciascun istituto designato, docenti con determinate caratteristiche che possano fungere da *modeling* per i futuri insegnanti.
2. assegnare alle scuole con docenti selezionati alcuni insegnanti in formazione per condividere strategie educative e metodologie di intervento che siano trasversali alle discipline insegnate.
3. prevedere un numero di ore di lezione in compresenza per osservare come il/i docente/i esperto/i si relaziona con la classe, seguite da incontri di *debriefing* per riflettere insieme su strategie adottate ed effetto sugli studenti.
4. affiancare al docente in formazione un docente esperto di “didattica educativa efficace” (certificata sul campo), preferibilmente della stessa disciplina (o almeno di un’area disciplinare affine), con la funzione di tutor e di sostegno per la traduzione didattica dei contenuti disciplinari specifici.
5. prevedere parallelamente al periodo di training un approfondimento teorico sulle diverse strategie educative (Cooperative Learning, Flipped Classroom, Role Play, ecc.) e su contenuti specifici (PNL, assertività, problem solving, gestione dei conflitti, educazione socio-affettiva, ecc.).

L’anno di prova, introdotto da un tutor, non solo esperto ma della stessa disciplina, con il compito di accompagnare nel primo inserimento e poi

<sup>14</sup> Eurydice Italia (a cura di), (2017). *L’educazione all’imprenditorialità a scuola in Europa*, I quaderni di Eurydice Italia, pp. 139-155.



di supportare il nuovo docente fino alla verifica conclusiva, completerà l'itinerario di formazione.

Un'ultima avvertenza: poiché il quadro economico e sociale è fluido e caratterizzato da evoluzione continua, è necessario prevedere un costante monitoraggio del modello messo in campo, una valutazione in itinere e finale ed essere pronti anche alla sua modifica, in caso di inefficacia o incongruenza.



**Abstract:** Il dibattito sul valore educativo della Geografia vanta una lunga storia. Spesso si fa riferimento a Immanuel Kant, che fu professore di Geografia a Königsberg, il quale afferma il ruolo della conoscenza geografica nell'educare le persone e nel formarle come cittadini del mondo, svincolandole dal luogo di vita, mettendole in connessione con regioni lontane e consapevoli del legame fra umanità e natura. Nel Novecento, il dibattito sul valore educativo acquisisce il contributo di John Dewey, che ne sottolinea la capacità di mostrare ai bambini le relazioni tra natura e avvenimenti sociali, stabilendo un contatto con la realtà della vita contemporanea che si estende poi ai problemi politici e quindi alla pace e alla cooperazione globale. La comunità geografica ha ripreso queste considerazioni e dedicato ampio spazio alla riflessione sul valore formativo della disciplina, in particolare attraverso l'International Declaration on Geographical Education (1992, nuova versione 2016) e le simili carte e dichiarazioni relative alla diversità culturale (2000) e allo sviluppo sostenibile (2007). Su queste basi si muove l'azione dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG), che dal 1954 opera nel campo della formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado. Il contributo presenta il progetto di formazione degli insegnanti "Abitare il mondo contemporaneo".

Le sfide del cambiamento climatico, della multiculturalità e dell'educazione", svoltosi a Torino fra 2019 e 2020 e diretto dall'estensore di questo contributo. Vengono presentati e discussi gli obiettivi educativi, le questioni legate alle competenze, il feedback dei frequentanti e le ricadute e la trasferibilità del modello formativo.

**Parole chiave:** Educazione geografica, sviluppo sostenibile, cittadinanza, intercultura.

## 1. Introduzione

Il valore dell'educazione geografica consiste nel mostrare le relazioni tra natura e umanità. Non due sistemi separati ma un unico Sistema Terra

\* Università degli Studi di Torino.

che si è sviluppato attraverso una progressiva coevoluzione tra ambienti terrestri e comunità umane.

Questo approccio permette di abbinare lo studio dell'ambiente fisico ai sistemi organizzativi delle comunità umane (economia, cultura, società, politica), e si collega all'educazione perché porta ad abbinare i grandi temi che riguardano le interazioni tra umanità e sistemi ambientali, dal cambiamento climatico alle disuguaglianze sociali, dalle migrazioni alle relazioni geopolitiche e alla pace, contribuendo a sviluppare competenze di pensiero critico e di cittadinanza attiva.

L'educazione geografica dà infatti anche spazio all'immaginazione e al progetto di cambiamento al futuro: contiene un aspetto di creatività, di partecipazione, di messa in gioco di competenze personali anche di ordine etico, estetico, emozionale e naturalmente logico-razionale.

Il percorso scientifico e le esperienze didattiche che portano a queste sintetiche considerazioni ha una lunga evoluzione temporale e si fonda già sulle riflessioni di geografi e pedagogisti-filosofi fra Sette e Ottocento. Immanuel Kant, che fu docente universitario di geografia, oltre che filosofo, ne sottolineò la necessità come sapere per formare la popolazione alla comprensione del mondo. Tra i geografi dell'Ottocento questo valore formativo venne ripreso da alcuni "padri" della disciplina come Karl Ritter, che già nel 1806 definisce la geografia «il legame che unisce la natura e il mondo dell'essere umano» (Ritter, 1806), poi da Élisée Reclus, che abbina l'educazione geografica all'aperto alla formazione alla libertà di pensiero, seguendo anche le idee del pedagogo Pestalozzi. Pochi anni dopo sarà Paul Vidal de la Blache, che diede un grande impulso alla geografia umana, a riprendere l'idea di un'educazione geografica il cui tratto caratterizzante è la capacità di porre in collegamento i fattori economici e sociali con le condizioni naturali dell'ambiente, partendo dallo spirito di osservazione dei bambini per arrivare alla conoscenza delle relazioni tra la natura e gli uomini (Schmidt di Friedberg, 2010). Idee che l'attivismo pedagogico riprende in particolare attraverso l'opera di John Dewey (1916), per il quale il cuore educativo della geografia consiste nell'indagare le conseguenze per la vita umana dovute alle interazioni tra fatti naturali e fatti sociali.

Partiamo da queste premesse per affermare che, nonostante nella pratica scolastica la geografia sia stata spesso accostata a pratiche didattiche basate su nomenclatura e nozionismo, la riflessione della gran parte dei geografi e di molti pedagogisti ha invece da molto tempo evidenziato il valore educativo della geografia in una direzione del tutto opposta: nella capacità di operare connessioni e sintesi tra campi di conoscenza molto diversi, mo-

strano in una visione sistemica la geografia come scienza della complessità (Dematteis, 2011).

Nel Novecento il dibattito si fa più ampio e internazionale, fino a portare alle sintesi riportate nelle Carte e Dichiarazioni internazionali sull'educazione geografica (1992, 2000, 2007, 2016) presentate dall'International Geographical Union (IGU), alle quali faremo qui costantemente riferimento.

## 2. Peculiarità del progetto

Presentiamo di seguito il modo con cui abbiamo tentato sviluppare gli obiettivi dell'educazione geografica attraverso il corso di formazione per docenti "Abitare il mondo contemporaneo. Le sfide del cambiamento climatico, della multiculturalità e dell'educazione", tenutosi a Torino fra 2019 e 2020 in collaborazione con il Cesedi e con il patrocinio del Touring Club Italiano.

Il corso, diretto dall'autore di questo contributo, è stato organizzato dall'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, fondata nel 1954 con lo scopo di unire mondo della scuola e mondo accademico nello sviluppo della geografia e dell'educazione geografica attraverso la formazione dei docenti.

La peculiarità del progetto consiste nello sviluppare con gli insegnanti un modello di curriculum che applica gli obiettivi dell'educazione geografica ai grandi problemi del mondo contemporaneo e alle sue emergenze ambientali e sociali, unendo esperti disciplinari alle voci di pedagogisti e ricercatori aperti a un approccio educativo inclusivo, sistemico e interdisciplinare.

## 3. Questioni rilevanti e domande di ricerca

Il corso ha affrontato i temi del cambiamento climatico, della multiculturalità, della cittadinanza e dello sviluppo sostenibile connettendoli all'educazione attraverso le discipline scolastiche. L'educazione geografica al territorio e la geografia è stata proposta come dispositivo aggregante attraverso il quale connettere e integrare i diversi temi dell'Agenda 2030 e in generale dell'educazione civica, coinvolgendo una pluralità di punti di vista che vanno dalle scienze naturali all'economia, dalla storia alla pedagogia e alla filosofia.

La dimensione di ricerca è data dalle seguenti domande:

- è possibile sviluppare una progettazione didattica trasversale che abbia la geografia come nodo aggregante dei contributi diversi e specialistici di va-

rie discipline che da diversi punti di vista possono però essere ricondotte alla comprensione dei grandi problemi del mondo contemporaneo e dei modi per affrontarli attraverso competenze di cittadinanza?

- è possibile far dialogare docenti di ogni ordine e grado intorno ai temi (anziché alle materie) al fine di sviluppare un approccio all'insegnamento che, in una progressione di complessità e di varietà di approcci didattici, riesca alla fine a far emergere un curriculum verticale che risulti coerente e integrato nel formare a comprendere le relazioni tra attività umane e ambienti naturali nel Sistema terra?

#### 4. Realizzazione delle attività

Il corso ha visto la partecipazione di 60 docenti di scuole di ogni ordine e grado e 15 studenti selezionati nei corsi di Geografia attivati a Torino nei corsi di laurea universitari maggiormente preposti alla formazione degli insegnanti: quello in Lettere e quello in Scienze della formazione primaria. Questa partecipazione ha avuto lo scopo di avvicinare il mondo della scuola con quello dello studio universitario, permettendo di coinvolgere docenti e studenti in frequenti momenti di interazione e dibattito intorno ai problemi ambientali e sociali e al loro insegnamento.

Relatori dei singoli incontri sono stati:

- Angelo Turco, geografo, Professore Emerito, uno dei più importanti geografi italiani contemporanei;
- Matteo Puttilli, Professore Associato di Geografia presso l'Università degli Studi di Firenze con Cristiano Giorda, Professore Associato di Geografia presso l'Università degli Studi di Torino;
- Franco Lorenzoni, maestro elementare e scrittore, Movimento di Cooperazione Educativa e fondatore della Casa-laboratorio di Cenci;
- Anna Granata, Ricercatrice in pedagogia interculturale presso l'Università degli Studi di Torino;
- Luca Mercalli, climatologo e meteorologo, Presidente della Società Meteorologica Italiana.

A causa del COVID-19 gli ultimi due incontri in presenza sono poi stati sostituiti da un incontro webinar a distanza, dedicato in particolare al ruolo dell'educazione geografica nella nuova ora di educazione civica, nel quale sono intervenuti Riccardo Morri (presidente nazionale AIIG), Paola Pepe (insegnante), Giovanni Mariani (dirigente scolastico) e Giovanni Donadelli (didattica del Museo di Geografia di Padova).

#### 4.1 *Aspetti in evidenza*

Il corso, strutturato su incontri di tre ore con almeno 30 minuti di dibattito, ha permesso di discutere coi partecipanti anche di temi relativi all'organizzazione didattica e alla formazione degli insegnanti. In particolare è emersa la richiesta di un maggiore peso e una maggiore autonomia della geografia nell'ambito delle scienze sociali, con un'impronta teorico-metodologica più autonoma dalla storia e maggiormente integrata con gli aspetti educativi, in particolare sostenibilità e intercultura anche in collegamento con l'educazione civica.

Riguardo alla formazione degli insegnanti è stata apprezzata la possibilità di collegare gli obiettivi educativi agli obiettivi disciplinari, valorizzando così anche i singoli saperi come idee che collegano la conoscenza del mondo alla formazione di valori e modi di pensare aperti e critici.

Un ultimo aspetto rilevante riguarda le competenze: proprio grazie al loro valore transdisciplinare sono state viste come uno strumento che potenzialmente può contribuire a superare le frammentazioni degli approcci disciplinari in vista di una progettazione educativa più connessa con i percorsi di apprendimento.

### 5. **Conclusioni**

Le grandi questioni del mondo contemporaneo, definite dagli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, si integrano in modo efficace con l'obiettivo "tradizionale" dell'educazione geografica, cioè lo studio del rapporto fra società umane e ambiente terrestre in un'ottica sistemica che sveli le connessioni tra natura e umanità e le colleghi ai problemi ambientali e sociali, come il cambiamento climatico, le disuguaglianze e la gestione sostenibile delle risorse naturali, dei sistemi economici e di quelli sociali. L'esperienza del corso, che ha ottenuto una valutazione molto alta dai partecipanti, suggerisce la possibilità di orientare la formazione in servizio verso approcci che integrino maggiormente discipline e piano pedagogico-didattico, connettendo nella progettazione educativa le competenze relative ai saperi con le competenze relative ai valori e all'educazione.

### **Bibliografia**

RITTER, C., Alcune osservazioni sul metodo d'insegnamento della geografia, *Zeitschrift für Pädagogik*, n. 2, 7, 1806, pp. 198-212.

- SCHMIDT DI FRIEDBERG, M. (a cura di) (2010). *Cos'è il mondo? È un globo di cartone, Insegnare geografia fra Otto e Novecento*, Milano, Unicopli
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*, New York, Macmillan.
- DEMATTEIS, G. (2011). La geografia nella scuola: sapere geografico, territorio, educazione, in Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio*, Geografia per la formazione, Roma, Carocci, pp. 23-32.
- IGU, International Charter on Geographical Education (1992, 2016). International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity (2000), Lucerne Declaration on Geography Education for Sustainable Development (2007). In <https://igu-online.org/>



PROGETTARE IL FUTURO IN EDUCAZIONE: PROCESSI DI INCLUSIONE SCOLASTICA,  
FRA VULNERABILITÀ E RESILIENZA SECONDO UN APPROCCIO ECOLOGICO E  
SOCIALE ALLO SVILUPPO UMANO

*Elena Malaguti\**

L'attuale momento storico è caratterizzato da cambiamenti e processi di trasformazione così profondi e sorprendenti che richiedono, anche in campo educativo e didattico, di comprendere in che modo, le organizzazioni scolastiche possano ripartire orientando il futuro verso modelli equi e sostenibili. Indicazioni fondanti sono fornite da linee di indirizzo, (Council of Europe 2019; Global Education Unesco, 2020; OECD, 2030) che si pongono l'obiettivo di accompagnare processi di trasformazione delle organizzazioni e far acquisire a studenti e studentesse competenze utili a saper leggere, padroneggiare e immaginare la realtà contemporanea, con azioni creative e trasformatrice che possano contribuire a migliorare l'attuale condizione e accogliere le sfide più significative del XXI secolo. Nel campo dell'educazione un dibattito attuale consiste nella ricerca di nuovi approcci e modelli formativi tesi a promuovere un quadro di competenze, spendibili anche sul piano del lavoro. La dimensione del futuro è un aspetto centrale dell'educazione, per gli insegnanti, per gli studenti e i sistemi educativi. Oggi essa è incerta, crea spaesamento e forse ancora di più per coloro che vivono condizioni di vulnerabilità sociale, culturale, educativa ed economica e o di disabilità. Ragionare in termini di futuro e di resilienza, secondo un approccio ecologico e sociale allo sviluppo umano, comporta l'introduzione strutturata di modelli formativi capaci di implementare concreti processi inclusivi, ad ogni livello della società.

\* Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna.



LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI DI SCUOLA: DALL'ESPERIENZA  
DELL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO VERSO UN MODELLO SOSTENI-  
BILE

*Paola Parravicini\**, *Silvia Kanizsa\*\**

**Abstract:** L'Università degli Studi di Milano è tradizionalmente impegnata nelle attività di formazione degli insegnanti e, per quanto attiene alla formazione iniziale, ha partecipato con puntuale dedizione alle attività richieste dai vari governi che si sono succeduti nel tempo. E non solo. Il Comitato per la Formazione degli insegnanti, attivo da tempo in seno all'Ateneo lombardo, ha contribuito in modo proattivo alla definizione di modelli di formazione e ha partecipato ai dibattiti che si sono sviluppati sia all'interno dell'Accademia italiana che negli ambienti ministeriali, scolastici, sindacali. Tutto ciò è avvenuto per una ragione principale: la possibilità di sfruttare vere e proprie economie di rete positive connesse con la dimensione e, quindi, l'eterogeneità di un ateneo di grandi dimensioni.

In questo lavoro, in particolare, verrà presentata l'esperienza dell'Università degli Studi in relazione all'ottenimento della certificazione prevista dal Decreto Legislativo n. 59 del 2017: sulla base dei dati raccolti attraverso quest'ultima esperienza, sarà infatti possibile proporre una serie di considerazioni circa i più differenti profili dei candidati all'insegnamento nei prossimi anni per giungere una proposta di un modello di formazione iniziale degli insegnanti efficiente, efficace e sostenibile.

**Parole chiave:** Formazione degli insegnanti, Formazione iniziale, Università, Scuola, *Teacher education*, *Initial teacher training*

## 1. Introduzione

Quando è giunto l'invito a partecipare a questo importante convegno in pochi, crediamo, avrebbero potuto prevedere quale sarebbe stato il futuro dell'attività degli Atenei nel brevissimo, nel breve e nel medio periodo. Da-

\* Delegato del Rettore per le Attività di formazione degli Insegnanti di Scuola, Università degli Studi di Milano.

\*\* Già Professore ordinario nell'Università degli Studi di Milano Bicocca.

gli economisti traiamo che il lungo periodo non è, ragionevolmente, cosa di questo mondo. Le nostre considerazioni quindi risentono degli eventi che hanno “capovolto” l’intero universo accademico nonché l’intera collettività negli ultimi mesi (Franzini E, Iannantuoni G, Svelto F 2020).

Il dibattito accademico (e non solo!) da molti anni si sviluppa e si accende intorno alla definizione del “buon insegnante”: quale dovrebbe essere il suo profilo, quale la sua formazione iniziale e quale quella in servizio<sup>1</sup>, quali competenze dovrebbe mostrare per meritare il passaggio dall’essere definito “un” insegnante a diventare “l” insegnante che una collettività dovrebbe avere ma, soprattutto, meritarsi.

In quest’ottica si è deciso di partire dall’offerta, ossia dall’osservazione del capitale umano esistente; si è quindi ragionato sulle caratteristiche di chi ha partecipato ai percorsi per l’ottenimento dei 24 cfu in discipline antropo-psico-pedagogiche e in metodologie e tecnologie didattiche che, ad oggi, costituisce uno dei requisiti di partecipazione al concorso ordinario per l’insegnamento nella scuola secondaria di I e di II grado. I dati raccolti dall’esperienza nell’Università degli Studi di Milano, la dimensione e il grado di generalità dell’ateneo stesso e il posizionamento dell’Ateneo nella regione italiana che, probabilmente, è in grado di assorbire la percentuale in proporzione più elevata di aspiranti docenti, rassicurano circa la “bontà” statistica del campione utilizzato nel rispetto di stima campionaria dei parametri, errore massimo di stima prefissato e intervalli di confidenza.

Una prima analisi è quindi incentrata sulla possibilità di disegnare un profilo “generico” degli interessati all’insegnamento in termini di genere, età e condizione professionale; una seconda si pone invece l’obiettivo di definire l’interesse specifico del campione in termini di insegnamento per aree disciplinari. Le due analisi, complementari tra loro, consentono di giungere a delineare un profilo sufficientemente esaustivo dell’aspirante insegnante che si ritiene possa costituire un buon tessuto per alcune riflessioni “non conclusive” che, a loro volta, si auspica, possano contribuire al dibattito cir-

<sup>1</sup> A titolo esemplificativo e non esaustivo si veda: Allulli et al. 2014, Altet M. 1994; Altet M et al 2006; Baldacci M. 2013; Baillat G. et al 2010; Baldacci M. 2012; Bertagna G. 2019; Cappa C. et al. 2013, Corsi M 2017; Felisatti E. Tonegato P. 2013, Fiorin I. 2018; Garavaglia A., Petti L. 2017; Binanti L., Tempesta M. 2011; Grion V. 2008; Kanizsa S. 2017; Kanizsa S., Gelati M. 2009; Kanizsa S., Zaninelli F. 2020; Limone P. et al. 2016; Magnoler P. et al 2017; Margiotta U. 2017; Michelini M. 2013; Montalbetti K. 2014; Nigris E. 2004; Ostinelli G 2009; Refriferi L. 2017; Rivoltella, P. C. 2018; Rivoltella, P. C., Rossi, P. G. 2019; Tammara R., Petolicchio A. 2017; Vignatier L., 2008;

ca la definizione di un modello *sostenibile* di formazione della figura dell'insegnante.

## 2. Gli aspiranti all'insegnamento e la loro carta d'identità

L'università degli Studi di Milano ha risposto alle indicazioni ministeriali contenute nel DM 616/2017 con l'istituzione di un percorso, annualmente bandito, rivolto sia ai laureati in ateneo e in altri atenei che agli iscritti all'ultimo anno di un corso di studio magistrale o a ciclo unico. Nell'arco temporale dei tre anni accademici di riferimento (2017/18, 2018/19, 2019/20) hanno partecipato al percorso (ribattezzato in Ateneo *FOR24*) 7887 persone (1530 nel solo anno accademico in corso, con termine entro il 30 settembre 2020).

Il rilevante numero degli immatricolati convince circa la possibilità di considerare affidabile il campione di riferimento sul quale concentrare l'analisi.

In particolare l'intero campione è costituito per l'82,5% da laureati mentre il restante 17,5% è formato da studenti iscritti all'ultimo anno di un corso di laurea.

La recente emanazione (28 aprile 2020) del bando di concorso ordinario per l'insegnamento nella scuola secondaria spingerà comunque verso l'alto la percentuale dei laureati nell'anno accademico in corso: è infatti probabile che la data del 31 luglio prevista per la domanda al concorso stesso, accelererà la conclusione del percorso di studio di una percentuale non minima di studenti che, come risulta evidente, cercheranno di partecipare al concorso "per non rischiare di perdere un'opportunità".

Sul significato dell'insegnamento come "una" opportunità, si tornerà più avanti. Vale qui solo la pena di sottolineare come l'insegnamento sia diventato, nella considerazione sociale, un'opportunità fra diverse altre possibili, via via sempre meno probabili per ragioni soprattutto di ordine economico-sociale.

Anche l'elemento di "genere" consente alcune considerazioni; l'analisi del campione utilizzato evidenzia che il 67% degli aspiranti all'insegnamento in scuola secondaria appartiene al genere femminile. Se, da un lato, si conferma il dato "storico" che evidenzia una maggioranza femminile interessata a questa professione, dall'altro lato preoccupa, come vedremo meglio più avanti, il rinnovato interesse del genere maschile dal momento che si concentra su una fascia d'età molto alta, facendo pensare ad interesse motivato dalla necessità di ricollocamento nel mercato del lavoro.

Ed è proprio sull'età degli aspiranti che si è poi concentrata l'analisi.

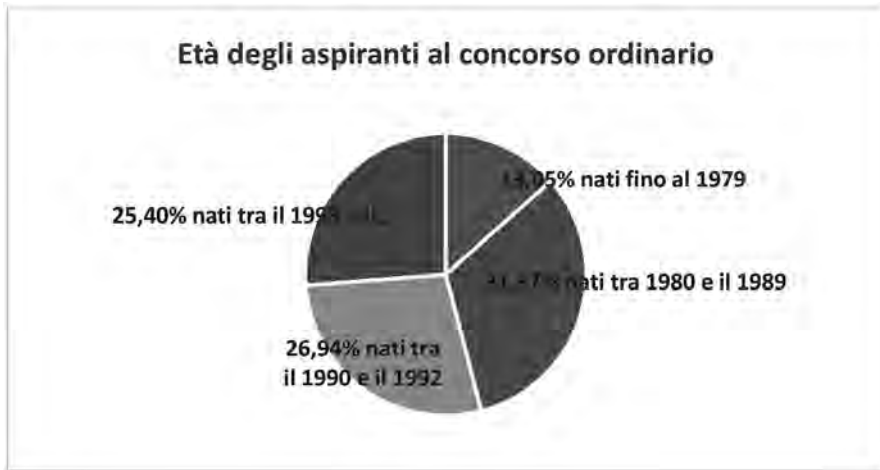


Fig. 1. Fonte: nostre elaborazioni su dati Unimi.

Come si può notare dalla Figura 1, il campione è stato suddiviso per fasce d'età.

I nati tra il 1996 e il 1997 costituiscono solo il 2,69% ma possiamo considerare questa bassa percentuale come un dato "naturale" dal momento che corrisponde alle coorti di neolaureati o di prossimi alla laurea che quindi, ragionevolmente, non hanno ancora ottenuto tutti i requisiti utili alla partecipazione al concorso. Ciò che colpisce è invece la quota pari ad oltre il 51% costituita dai nati fino al 1989 (nati fino al 1979 sommati ai nati tra il 1980 e il 1989). Se la lettura del dato è corretta, infatti, si può affermare che oltre il 50% degli aspiranti insegnanti si affaccia per la prima volta all'insegnamento ad un'età non inferiore a 31 anni. Se si considera, poi che il 15,2% è costituito da persone con oltre 41 anni (nati fino al 1979) e che il valore modale della classe d'età di nati tra il 1980 e il 1989 è nell'anno di nascita 1983 (a quindi 37 anni), si comprende come l'età media degli insegnanti che entreranno in ruolo sarà ancora molto alta rispetto a quella dei colleghi europei. Come è noto, infatti, il problema dell'elevata età media degli insegnanti rileva da tempo in Italia (OECD 2018). In base al rapporto del 2018, in Italia gli insegnanti hanno in media 49 anni mentre nei Paesi OCSE l'età media si attesta sui 44; sempre in Italia il 48% dei docenti di scuola ha più di 50 anni contro un dato OCSE per la medesima percentuale di 34 anni.

Il dato che si rileva per gli iscritti al percorso FOR24 all'Università degli Studi di Milano conferma tale situazione evidenziando un ulteriore peggioramento: difficile, in queste condizioni, la rincorsa verso una riduzione dell'età media dei docenti italiani. E tale gap generazionale tra insegnanti non si può nemmeno imputare al percorso scolastico più lungo (la distanza tra il dato italiano e quello di media OCSE è ben superiore ai due anni di eventuale differenziazione massima) né a necessità di assolvimento di percorsi di formazione iniziale alla professione. Il percorso formativo disegnato nella legge Buona Scuola (Legge 107/2015) ha trovato tra i principali ostacoli proprio l'eccessiva articolazione del percorso formativo iniziale dell'insegnante (3 anni). Dal momento però che tale percorso formativo triennale non è mai venuto alla luce, si comprende come l'elevata età media dei docenti italiani abbia ragioni strutturali e non certo legate alla durata di percorsi formativi che, al momento, risultano di fatto completamente inesistenti. Al fine di comprendere meglio le cause di questo problema, sul quale si tornerà comunque anche nelle conclusioni, sono stati analizzati separatamente i laureati nell'Università degli Studi di Milano rispetto ai laureati in altre province lombarde e in altre regioni italiane che si sono rivolti all'ateneo milanese per l'ottenimento della certificazione ex DM 616/2017 (D Lgs 59/2017).

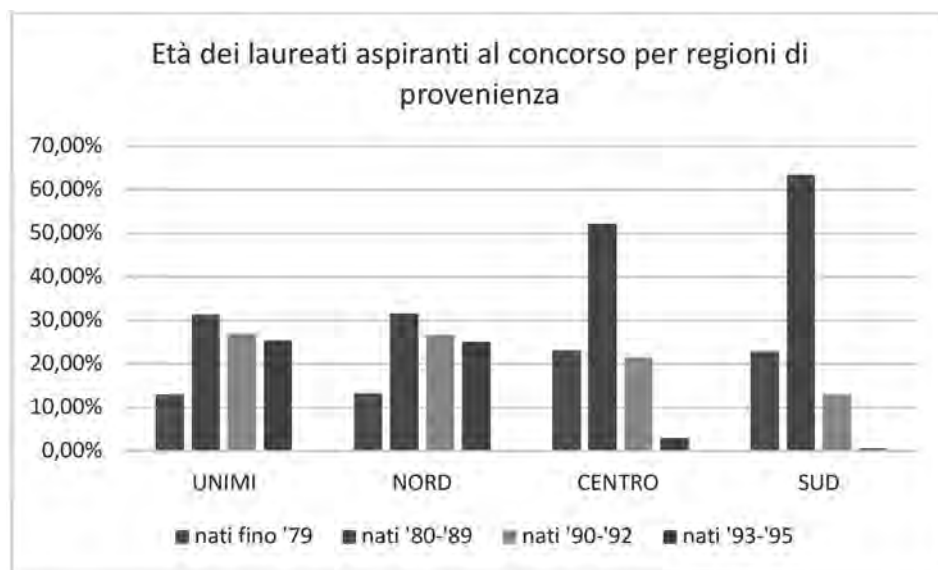


Fig. 2. Fonte: nostre elaborazioni su dati UNIMI.

Dall'osservazione della Figura 2 risulta con chiarezza che in tutti i casi la percentuale più elevata degli aspiranti al concorso per l'insegnamento risulta costituita dai nati tra il 1980 e il 1989<sup>2</sup>. Per quanto attiene alle regioni del nord (compreso il caso di UNIMI) la percentuale dei laureati nati fino al 1989 è pari al 44% circa, mentre per i laureati nelle regioni del centro e del sud del Paese le percentuali salgono rispettivamente al 75% e al 85%. Questo dato, che può risultare allarmante, deve comunque essere riletto alla luce di una spiegazione non ininfluente: l'età modale per i laureati al centro e al sud del paese scende rispettivamente a 34 e 35 anni (contro i 37 del nord Italia): ciò potrebbe significare che il trasferimento dalle regioni di provenienza alla Lombardia e, ragionevolmente, a Milano è avvenuto qualche anno dopo il conseguimento della laurea probabilmente per necessità occupazionali, diverse comunque dall'insegnamento. Il dato più preoccupante è invece quello che riguarda i nati fino al 1979: potrebbe infatti rappresentare la situazione di laureati provenienti dalle regioni del Centro (23,24%) e del Sud (22,84%) che cercano nell'insegnamento una collocazione o, meglio, una ri-collocazione professionale. In tutti i casi, comunque, il fenomeno di aspiranti docenti che si affacciano all'insegnamento per la prima volta e con età senza dubbio elevata risulta confermato.

### **3. Quali discipline si desidera insegnare?**

La seconda parte dell'analisi è concentrata sulle classi di concorso alle quali gli aspiranti insegnanti potranno accedere sulla base dei corsi di studio affrontati.

Prima di esporre i principali risultati, si ritiene utile premettere alcune considerazioni.

Con la soppressione degli 8 ambiti disciplinari, avvenuta con la legge finanziaria per il 2019 (Legge n. 145 del 30 dicembre 2018) e quindi modificando il decreto legislativo 59/2017 che aveva confermato i raggruppamenti delle classi di concorso in ambiti disciplinari, le procedure concorsuali finiscono di necessità con l'aumentare di numero passando da 8 a 25. Infatti i 5 ambiti verticali della scuola secondaria di I e II grado riguardavano comples-

<sup>2</sup> Il dato sui nati nel 1996 e 1997 non è rilevante dal momento che riguarda i soli iscritti ad un percorso di laurea in UNIMI poiché gli studenti non UNIMI sono stati ammessi al Percorso FOR24 solo se già laureati.



sivamente 15 classi di concorso mentre i 3 ambiti orizzontali della secondaria di II grado ne raggruppavano 10.

Dalla lettura dei dati a disposizione, è emerso che gli iscritti al Percorso FOR24 provengono da corsi di laurea che costituiscono titolo di accesso a 47 differenti classi di concorso. Per questo motivo è sembrato opportuno accorpate i dati in dieci macro aree disciplinari che, chiaramente, non coincidono con gli 8 ambiti disciplinari che, comunque, non esistono più.

Come si può osservare dalla Figura 3, la maggior parte degli interessati all'insegnamento sono i laureati in discipline letterarie, seguiti, ma notevole distanza, dai titolati all'insegnamento di matematica e fisica. Via via seguono le altre aree disciplinari con percentuali sempre meno rilevanti. Sono proprio le percentuali ridotte che inducono alla riflessione: come mai, in fondo, un numero così ridotto, in termini relativi s'intende, è interessato all'insegnamento?

Probabilmente, il problema nasce da lontano: questioni, mai risolte, legate al precariato storico nella scuola e all'inadeguatezza stipendiale finiscono con il rendere l'insegnamento sempre e solo un'opportunità che, se possibile, si mantiene come seconda se non terza o quarta scelta di professionalizzazione, magari da "recuperare" quando la contingenza economica diventa negativa o molto negativa.

Anche nell'ultimo rapporto curato dall'Ocse (OECD, 2019), ritorna

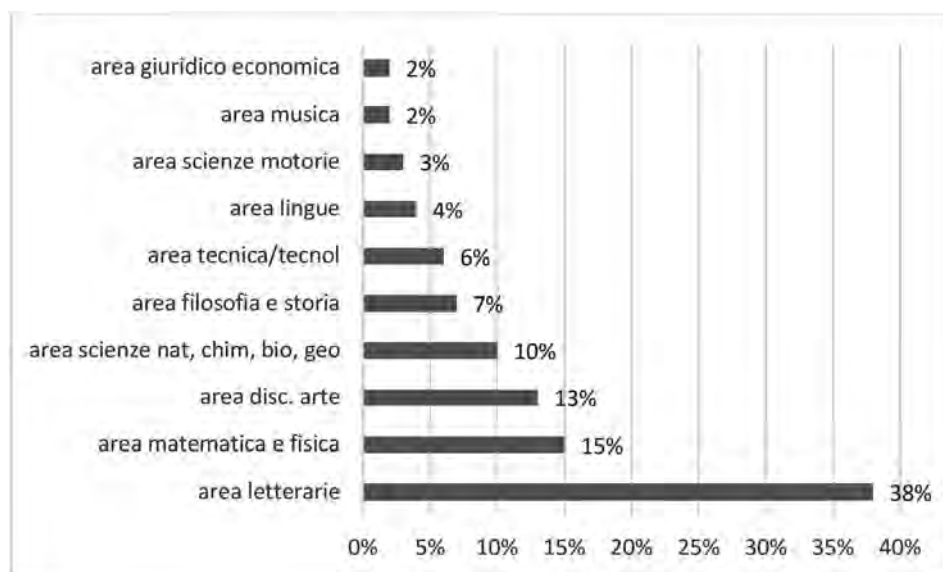


Fig. 3.

puntuale l'osservazione già nota: un insegnante di scuola primaria guadagna, in Italia, 30.403 dollari, contro una media Ocse di 31.276 dollari, per poi arrivare a fine carriera a 44.468 dollari, contro una media Ocse di 55.364 dollari.

E la distonia risulta ancora più evidente se si guardano dati relativi agli insegnanti delle secondarie di primo e secondo grado. Lo stipendio di un insegnante della scuola secondaria di I grado è pari a 32.725 dollari a fronte di una media Ocse di 34.230. E neanche l'anzianità di servizio "paga" se dopo 15 anni il confronto è tra 39.840 dollari per l'Italia e 47.675 della media Ocse. Ma, paradossalmente, per la secondaria di II grado, le distanze sono ancora maggiori: a inizio carriera un docente in Italia guadagna 32.725 dollari, contro i 35.859 della media Ocse; dopo 15 anni di servizio in ruolo, 40.952 dollari (Italia) e 49.804 dollari (media Ocse) e, a fine carriera, 51.045 (Italia) e 60.677. Ma lasciamo il commento sulla questione stipendiale degli insegnanti alle parole di Papa Francesco che, al seminario organizzato in Vaticano dalla Pontificia Accademia delle Scienze Sociali sul tema "Istruzione: il Patto globale", ha rilevato: *"Davanti alle sfide dell'educazione ruolo cruciale è quello dei docenti, sempre sottopagati. La loro funzione deve essere riconosciuta e sostenuta con tutti i mezzi possibili. È necessario che abbiano a disposizione risorse nazionali, internazionali adeguate"*.

#### 4. Osservazioni non conclusive

Chi sono, quindi, i candidati al concorso per l'insegnamento bandito il 28 aprile scorso? Sembra proprio che si possano definire due figure principali.

Da un lato, per il 38% dei casi, il candidato è un laureato in discipline letterarie che, probabilmente, ha considerato l'insegnamento come la prima scelta tra le professionalità maturabili attraverso il proprio corso di laurea. Dall'altro, per il 62% dei restanti, il candidato è un laureato per il quale l'insegnamento sembra essere, con il diminuire delle percentuali, una seconda, o terza o quarta scelta di vita professionale (Monin M., Rakoto-Roharimana H. 2019). Come accennato nel paragrafo 2, si è persa quindi, e in modo preoccupante, la considerazione dell'insegnamento come scelta primaria di professionalizzazione e, probabilmente, la profonda crisi economica dell'ultimo quindicennio, accompagnata da una crisi profonda della politica, hanno reso "cronico" il problema. Complesso infatti è diventato rintracciare un punto di vista pubblico nella società attuale mentre a crescere velocemente,

e forse anche “voracemente”, è l'identità emotiva il cui sviluppo è lontano dalle categorie ideologico-filosofiche alle quali siamo stati abituati. Tutto questo, visto sotto un'altra prospettiva, si traduce in una disgregazione e frammentazione del concetto di comunità; ma la scuola è comunità.

Si è perso, in altre parole, il significato e il peso del discorso politico e questa scomparsa ha avuto conseguenze in molti ambiti; scuola, figura dell'insegnante e ruolo della sua formazione comprese.

Un discorso “politico” ha, o dovrebbe avere il senso della polis ossia della comunità considerata nella sua interezza; non è quindi rivolto a nessuno in particolare ma a ciascuno in generale. La prima necessità di chi si affacciava ad una candidatura politica (locale o nazionale che fosse) è stata quella di “definire un programma” di governo. Piano piano, ma forse è stato anche un “adagio ma non troppo”, i programmi politici sono passati ad essere “in pillole” fino a sparire quasi completamente. E se anche si scrivono nessuno li legge dal momento che, se l'elettore li leggesse, si accorgerebbe facilmente della scarsa differenziazione che caratterizza gli uni dagli altri. Purtroppo però il programma politico aveva una ratio ben precisa dal momento che costituiva la rotta sulla quale si innestavano proposte che restavano generali anche se curvate per ambiti; di qui gli interventi sull'industria, sulla sanità, sulla giustizia, sulla scuola. Tutto ciò diventava quindi coscienza socio-economica. Non ci siamo accorti, ma è accaduto, che l'identità socio-economica, motore e acceleratore al tempo stesso della crescita di una nazione, cedesse il posto all'identità emotiva che è, di per sé, individuale. L'identità emotiva crea, però, aggregazioni su basi profondamente differenti da quella socio-economica: ci si aggrega, e lo si fa con connotazioni a tratti inossidabili, sulle preferenze alimentari, sulle squadre calcistiche, sull'amore per gli animali domestici, sull'affezione per il proprio quartiere e molte altre ancora. Nascono quindi “campanilismi emozionali” difficili da disgregare se si è persa, nel frattempo, la necessità di aggregazioni sociali più ampie, in una parola “generali”. La mancanza di visione generale diventa crisi della “politica” che quindi non riesce più ad essere convincente (né avvincente): chiunque può governare, può decidere, può scegliere; non servono competenze specifiche, in pratica: non serve formazione. Ma se non servono competenze e formazione al politico perché mai dovrebbero servire ad un insegnante?

La gran parte del bilancio pubblico italiano è costituito da spese dovute (come ad esempio le pensioni e i trasferimenti agli enti locali) e quindi i margini di manovra per scelte politiche, per esempio di investimento, si sono ridotte e l'insegnamento è diventato un ammortizzatore sociale per ri-

spondere alla crisi economica che ha polverizzato competenze professionali, anche robuste.

Ma torniamo alla domanda iniziale: come deve essere il buon insegnante?

Le osservazioni condotte convincono circa la necessità di una rinnovata riflessione, soprattutto in una nazione che, senza dubbio più di molte altre, ha subito in questi mesi un capovolgimento epocale.

Innanzitutto, vale la pena di sottolinearlo, la professionalità dell'insegnante va "formata" attraverso un percorso efficace ma snello che non può essere sostituito da un "pacchetto" di crediti formativi che, come è noto, possono essere costruiti in modo personalizzato dall'aspirante docente. La competenza disciplinare, che non può essere presunta, è elemento necessario e imprescindibile ma non è sufficiente. A questa si devono collegare, e con maglie di trama e ordito ben fitte, competenze pedagogiche, psicologiche, metodologico didattiche e antropologiche in un percorso che veda la convivenza sinergica di accademia e scuola. Da un lato occorrerà quindi una riflessione accademica volta a innestare curricula "dedicati" all'insegnamento nei corsi di laurea magistrali che ancora non li prevedano. Ma non basta: i corsi di laurea non possono essere svuotati e nemmeno impoveriti di conoscenze, abilità e competenze per far posto ad altro. Occorre un passo in più. A questo proposito sono necessari percorsi post lauream, ben organizzati, regolamentati e, contemporaneamente, snelli. Senza dubbio molti esempi sono già stati implementati e per alcuni aspetti hanno mostrato criticità e storture: occorre quindi utilizzare i correttivi che l'esperienza ha trasmesso. Gli impianti, in ogni modo, anche grazie alla ricerca pedagogica, metodologica e didattico disciplinare, ci sono già.

Nei fatti, le idee e i progetti per la formazione iniziale sono sicuramente molti ma, più spesso di quanto non si immagini, possono essere letti in una chiave convergente. Forse, un o' come per la politica, si è smesso di leggerli e, soprattutto, di richiederne fermamente l'applicazione.

D'altro canto già nel 2005 la Commissione Europea si era occupata del tema della formazione (anche) iniziale degli insegnanti fissando principi comuni orientati a definire la professionalità dei docenti di scuola al fine di promuoverne, innalzandoli, i livelli di qualificazione (Commissione Europea 2005). Il primo principio, dopo aver evidenziato la necessità che l'insegnante europeo sia un individuo laureato, insiste sull'esigenza che la formazione iniziale sia multidisciplinare e quindi i percorsi formativi che la caratterizzano dovrebbero sia verificare le conoscenze disciplinari per abilitarne l'insegnamento che sviluppare conoscenze e competenze pedagogiche e

dotare delle capacità e competenze necessarie per guidare e supportare i processi di apprendimento. Oltre a tutto ciò, si dice, i percorsi formativi non dovrebbero prescindere dalla necessaria comprensione delle dimensioni culturali e sociali dell'educazione. Forse non tutto è stato scritto ma, senza dubbio, molto lo è già; la formazione iniziale degli insegnanti non solo è indicata dalla comunità accademica ma è raccomandata dalla Commissione Europea, almeno fin dal 2005.

Occorre infine, una formazione iniziale stabile nella sua caratterizzazione: il continuo cambiamento nella definizione del corredo iniziale dell'insegnante è destabilizzante e fuorviante. Per essere stabile, di necessità, dovrà avere caratteristiche di flessibilità per essere in grado recepire i cambiamenti che, come abbiamo visto e vissuto, possono essere anche molto repentini.

## Bibliografia

- ALLULLI, G., NICOLI, D., MAGATTI, M. (2004). *Nuovi modelli e pratiche della formazione iniziale in un quadro di sviluppo*, Isfol, Milano: Franco Angeli.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ALTET, M., CHARLIER, E., PASQUAY, L., PERRENAUD, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie, quali competenze?*, Roma, Armando.
- BAILLAT, G., NICLOT, D., ULMA, D. (2010). *La formation des enseignants en Europe*, Bruxelles, De Boeck.
- BALDACCI, M. (a cura di) (2012). *L'insegnamento nella scuola secondaria*, Napoli, Tecnodid.
- BALDACCI, M. (a cura di) (2013). *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Bruno Mondadori.
- BERTAGNA, G. (2019). La formazione iniziale dei docenti: una proposta epistemologica, lo scenario nazionale e i suoi problemi, *Nuova Secondaria*.
- BINANTI, L., TEMPESTA, M. (a cura di) (2011). *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*, Lecce, Pensa.
- CAPPA, C., NICEFORO, O., PALOMBA, D. (2013). La formazione iniziale degli insegnanti in Italia, *Revista española de educación comparada* (22), p. 139-163.
- Commission of the European Communities, Directorate-General for Educational and Culture, *Common European Principles for Teachers Competences and Qualifications* (2005 a).

- CORSI, M. (2017). La formazione in servizio degli insegnanti, in Domenici G. (a cura di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Roma, Armando, pp. 225-229.
- FELISATTI, E., TONEGATO, P. (2013). Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio OnLine per la formazione iniziale degli insegnanti, *Form@re*, ISSN 1825-7321, Edizioni Erickson, Numero 79, Vol. 12, pp. 64-70.
- FIORIN, I. (2018). *La sfida dell'insegnamento*, Milano, Mondadori.
- FRANZINI, E., IANNANTUONI, G., SVELTO, F., La sfida dell'innovazione negli Atenei del dopo-crisi", *Corriere della Sera*, 7 maggio 2020.
- GARAVAGLIA, A., PETTI, L. (2017). Riprogettazione del setting del laboratorio di tecnologie didattiche per la formazione iniziale degli insegnanti, in Limone P., Parmigiani D. (a cura di), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Bari, Progedit - Progetti editoriali srl.
- GRION, V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Roma, Carocci.
- KANIZSA, S., (a cura di) (2017). *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*, Reggio Emilia, Edizioni Junior-Bambini Srl.
- KANIZSA, S., GELATI, M. (a cura di) (2009). *Dieci anni dell'Università dei maestri*, Bergamo, Junior.
- KANIZSA, S., ZANINELLI, F. (a cura di) (2020). *La vita a scuola*, Cortina, Milano.
- LIMONE, P., PACE, R., Mangione, R. (a cura di) (2016). *Dimensione didattica, tecnologica e organizzativa. La costruzione del processo di innovazione a scuola, Media e tecnologie per la didattica - Open Access*, Milano, Franco Angeli.
- MAGNOLER, P., NOTTI, A.M., PERLA, L. (a cura di) (2017). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Lecce, Pensa multimedia.
- MARGIOTTA, U. (2017). La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori, *European Journal of Research on Education and Teaching*, vol 15, n. 3.
- MICHELINI, M. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, Milano, Franco Angeli.
- MONIN, M., RAKOTO-ROHARIMANANA, H. (eds) (2019). "Nouveaux enseignants, enseignants nouveaux: la reconversion professionnelle dans le système éducatif", in *Recherche et Formation*, 90.
- MONTALBETT, I, K. (2014 [1]). Tra riflessione e riflessività il diario di bordo nella formazione iniziale degli insegnanti: analisi di un'esperienza, *Educational Reflective Practices*, 116-130
- NIGRIS, E. (a cura di) (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Roma, Carocci editore.

- OECD, Education at a glance, 2020; <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/2020>
- OECD (2019). *Teaching and Learning International Survey - Talis*.
- OSTINELLI, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland, *European Journal of Education*, Volume 44, Issue 2.
- REFRIGERI, L. (2017). La economical and financial illiteracy dei docenti della scuola italiana, in *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche. Formazione*, p. 405-418, Lecce, Pensa Multimedia.
- RIVOLTELLA, P. C., ROSSI, P. G. (2019). Il corpo e la macchina. *Tecnologia, cultura, educazione*, Brescia, Scholé.
- RIVOLTELLA, P. C. (2018). Un'idea di scuola, Brescia, Scholé - Morcelliana.
- TAMMARO, R., PETOLICCHIO, A., *Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: un Leitmotiv*, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* - Pensa MultiMedia Editore srl - anno X, n. 19, dicembre 2017.
- VINATIER, L., ALTET, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, PUR.





QUALCHE RIFLESSIONE SULL'ESPERIENZA DEL PERCORSO FORMATIVO PER L'ACQUISIZIONE DEI 24 CFU DI CUI AL D.M. 616/2017

Domenica Pirilli\*

**1. Organizzazione del Percorso formativo per l'acquisizione dei 24 CFU presso l'Università Mediterranea**

L'Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria ha attivato il Percorso Formativo per l'acquisizione dei 24 CFU di cui al D.M. 616/2017 (di seguito Pef24) a partire dall'a.a. 2017/2018.

In ossequio alla *ratio* ispiratrice dell'intervento normativo, nella consapevolezza dell'esigenza di offrire non già l'opportunità della partecipazione ad una procedura concorsuale bensì, più in generale ed in una logica di sistema, la formazione utile (*rectius*: necessaria) a chi intenda oggi intraprendere la professione di docente, l'Ateneo ha supportato ed incentivato sin dal principio l'attività del Pef24.

È stato emanato un apposito regolamento, nominato un Coordinatore ed un Comitato di Gestione, predisposto uno stabile supporto amministrativo.

I profili legati all'organizzazione interna sfuggono ovviamente alle finalità delle presenti riflessioni.

Cionondimeno preme evidenziare due aspetti, ritenuti – sia consentito – un punto di forza del Pef24 dell'Università Mediterranea:

1) il numero degli iscritti, mai inferiore a 800 unità, ha superato quota 1000 nell'a.a. 2018/2019.

Il dato, di per sé significativo in valore assoluto, assume una maggiore valenza se rapportato alle dimensioni dell'Ateneo cui si riferisce.

Il maggiore sforzo richiesto nella gestione è stato ripagato dai risultati ottenuti, anche in termini di valutazione da parte degli studenti;

2) nell'organizzazione della didattica è stata operata – grazie all'importanza riconosciuta al Percorso sin dal momento genetico da parte della Go-

\* Coordinatore Pef24, Università Mediterranea di Reggio Calabria.

*vernance* di Ateneo – una scelta che ha costituito per molti versi un valore aggiunto: una piattaforma per la formazione a distanza dedicata esclusivamente al Pef24. La scelta di dotare il Percorso formativo di tale strumentazione tecnica – che ha certamente comportato un significativo investimento da parte dell’Ateneo – è stata determinata dalla volontà di offrire un’opportunità in più a coloro che, impossibilitati ad essere presenti in aula, potessero avere l’interesse a seguire la lezione “in diretta” dall’aula stessa, con la possibilità di interagire con il docente, grazie al supporto costante di personale dedicato ed alla presenza di tutors all’uopo impegnati in tale attività. Negli a.a. 2017/2018 e 2018/2019 si è registrata una partecipazione tramite piattaforma del 12-18%.

Tale lungimirante scelta, effettuata in un periodo di “normalità” nella gestione didattica, ha consentito di affrontare nel miglior modo possibile questo momento così delicato dell’emergenza epidemiologica da Covid 19 consentendo di abbattere totalmente i potenziali disagi. I corsi sono stati infatti svolti regolarmente avvalendosi della piattaforma *adobe connect*, attivata con una licenza da 1000 accessi. È stato pertanto garantito a tutti gli iscritti di potere partecipare alle lezioni.

## **2. L’esperienza del Pef24 tra obiettivi perseguiti e logica di sistema**

Dal punto di vista degli obiettivi perseguiti, le considerazioni devono svolgersi su due diversi livelli:

- 1) un primo, relativo al corretto svolgimento dei Percorsi ed al raggiungimento delle finalità “di base”
- 2) un secondo, più generale, che valuti i Percorsi formativi di cui trattasi in una visione di sistema, nella logica di un progetto unitario da considerarsi professionalizzante.

Procediamo pertanto per gradi.

1) I Pef24 sono stati strutturati – e la considerazione vale certamente per tutti i contesti accademici nei quali sono stati attivati – in modo da consentire agli studenti l’acquisizione – ormai ritenuta imprescindibile – delle competenze di base nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche previste quali requisiti di accesso al concorso per i ruoli di docente e da permettere il raggiungimento degli obiettivi formativi di cui al D.M. 616/2017 e relativi allegati.

Sotto questo profilo l’obiettivo è certamente da considerarsi raggiunto;

la scelta del legislatore del 2017 può, in relazione a questo primo livello di analisi, considerarsi congruente.

L'acquisizione di competenze in discipline antropo-psico-pedagogiche è ormai ineludibile per chi intenda svolgere la professione di docente, una professione che richiede strumenti specifici che prescindono dalle conoscenze teoriche e tecniche relative alle diverse discipline ed ai diversi saperi.

Sullo sfondo l'ormai acquisita consapevolezza dell'importanza assoluta, nel sistema, di una formazione del docente che possa ritenersi adeguata alle sfide educative del mondo di oggi, sotto molteplici punti di vista.

Ed ecco allora che le scelte operate in punto di offerta formativa trovano in questo contesto la propria collocazione in una logica di complementarietà dando coerenza all'intero percorso di acquisizione dei 24 CFU.

Se, come è vero, la costruzione della relazione educativa è l'esito dell'applicazione di principi pedagogici fondamentali sui quali si strutturano i diversi modelli formativi da adattare alle esigenze personali e di contesto che la realtà presenta, non può tacersi dell'esigenza di sapersi adattare ad una realtà in continua evoluzione, nel contesto della quale emergono diversità su vari livelli. In questa dimensione certamente l'antropologia culturale insegna ad apprezzare la diversità ed anzi, a considerarla un valore aggiunto: tolleranza reciproca e comprensione tra le genti risultano di primaria importanza, specialmente in questo momento storico; l'antropologia aiuta a evitare alcuni difetti di comunicazione e di comprensione che sorgono comunemente quando genti 'diverse' interagiscono tra loro.

Ma la complessità sociale, culturale ed interculturale risultano in certa misura trasversali.

Le ricadute sulle attività educative connesse ai cambiamenti culturali e degli stili di vita di adolescenti e giovani e sulle implicazioni dei fenomeni sociali e interculturali nei contesti scolastici hanno formato oggetto di specifico approfondimento nel contesto della pedagogia generale, così come l'analisi delle dinamiche educative nei contesti familiari, soprattutto con riferimento al rapporto scuola-famiglia-territorio, l'analisi e la gestione delle dinamiche della discriminazione, delle nuove forme di dipendenza e delle differenti problematiche giovanili. Ed ancora, il tema dell'inclusività, il contrasto a forma di bullismo, la valorizzazione della diversità, lo sviluppo di una scuola interculturale, l'attenzione alla disabilità, principi fondamentali in un ordinamento nel quale (fortunatamente) il valore della persona è primario e le garanzie fornite alla stessa costituiscono punto di non ritorno. In questa dimensione appaiono imprescindibili pedagogia speciale e didattica

dell'inclusione Di tutto ciò ovviamente non può non tenersi conto nella formazione della classe docente.

Ed ancora, la scelta di dedicare spazio alla storia delle istituzioni educative che, mettendo in relazione i cambiamenti che hanno interessato il sistema d'istruzione del nostro Paese con le coeve trasformazioni a livello sociale, politico, economico e culturale, consente di dotare il docente della capacità di "leggere" la storia attingendone la linfa vitale per la costruzione della scuola dell'oggi e del domani.

In ultimo, ma non certo da ultimo, la psicologia dello sviluppo, che abbraccia un ambito molto ampio: in un'ottica del ciclo di vita possiamo definirla come lo studio del "cambiamento" nel tempo. Lo studio dello sviluppo esplora le tappe fondamentali che ricorrono nell'esistenza umana e le possibili differenze individuali, focalizzandosi sulla specificità di diversi contesti. Il *focus* di questo ambito disciplinare è strettamente connesso alla *ratio* che sottende il suo inserimento nei percorsi formativi per l'acquisizione dei 24 CFU. In tale sede la trasmissione di conoscenze inerenti lo sviluppo cognitivo, sociale, del sé e dei principali meccanismi connessi all'apprendimento, è volta a divenire capacità di comprensione applicata. In altri termini, si mira a fornire un bagaglio conoscitivo utile alla comprensione del mondo scolastico, una comprensione che possa poi trasformarsi in un "fare efficace".

Ed è proprio il tema del passaggio dall'acquisizione di conoscenze all'agire in modo efficace che ci conduce al secondo livello.

2) Le considerazioni assumono un diverso tenore con riferimento al secondo livello, posto che, nella visione complessiva della formazione del docente, il legislatore aveva immaginato i Pef24 come un primo tassello, pur importante ma da completarsi e coniugarsi con i Fit triennali.

È pertanto ragionevole affermare, già in prima approssimazione, che l'obiettivo formativo di cui all'art. 2 comma 4 d.lgs 59/2017 risulti perlomeno notevolmente ridimensionato.

In altre parole, una delle maggiori criticità che sembra emergere dei Percorsi formativi 24 CFU è dettata non tanto dal merito della formazione in sé, quanto dall'essere essi stati immaginati come parte di un insieme che è però mutato in corso d'opera.

Certamente – e lo abbiamo già segnalato in fase di compilazione del questionario – il Pef24 potrebbe essere perfezionato e/o ampliato nell'offerta formativa ma, stante il mutato orizzonte, è in punto di professionalizzazione del docente che il sistema sembra incontrare oggi i suoi maggiori limiti.

Se, come segnalato dalla dottrina di settore, e come vale oggi anche in contesti diversi da quello che ci occupa, occorre coniugare ed integrare il

sapere accademico con la pratica, traducendo tutto ciò in un agire didattico conforme alle esigenze della società odierna, non può essere assolutamente trascurato l'elemento di congiunzione, di sutura tra "sapere" e "sapere insegnare".

In questa logica potrebbe immaginarsi un ampliamento dell'offerta che includa, oltre che esperienze laboratoriali e/o stage, magari anche la versione "applicata" di talune discipline.

### 3. Qualche breve considerazione di sintesi

Sulla base di quanto osservato sin qui, può certamente ritenersi che il percorso PeF 24 CFU, considerato nel suo complesso, rappresenti un passaggio formativo importante per chi intenda svolgere la professione del docente, specie per chi proviene da studi che non contemplano le discipline antropo-psico-pedagogiche e quelle relative alle metodologie e tecnologie didattiche, senza le quali l'approccio alla docenza è privo di competenze specialistiche che non ne consentono l'adeguato svolgimento.

Purtuttavia sia concesso ritenere la formazione acquisita con i PeF24 necessaria ma forse non sufficiente. In estrema sintesi:

- 1) con riferimento specifico all'articolazione del Percorso, come accennato, potrebbe essere integrata e/o parzialmente rimodulata l'offerta formativa tenendo conto, ad esempio, dell'utilità di creare percorsi laboratoriali e *stage* che non hanno trovato spazio in questo modello ma che potrebbero risultare di particolare valenza ed incisività stante la "rimodulazione" avvenuta in corso d'opera. Ancora, potrebbe istituzionalizzarsi un *focus* sulle competenze tecnologiche-informatiche. Basti pensare a quanto accaduto quest'anno in ragione dell'emergenza epidemiologica da Covid 19 ed alle difficoltà riscontrate soprattutto dai docenti per rendersi conto di quanto sia importante dedicare attenzione a questo profilo;
- 2) la sensazione è che il Percorso formativo 24 CFU sia troppo spesso percepito come un passaggio obbligato piuttosto che come un'opportunità.

Due considerazioni:

- a) occorrerebbe creare un reale coordinamento con i corsi di studi universitari, ovviamente previa accurata indagine in merito alle ricadute sistemiche di una eventuale scelta di questo tipo.
- b) sarebbe auspicabile un sistema che induca ad una partecipazione attiva gli iscritti ai corsi;
- 3) qualunque intervento migliorativo del sistema si qui creato non potrà non tenere conto della complessità della formazione del docente oggi e della

esigenza, già richiamata, di ripristinare, sia pure con modalità diverse e nuove, quella sinergia e quell'equilibrio tra due momenti essenziali: quello teorico, gestito certamente in maniera adeguata dalle istituzioni accademiche e quello pratico, altrettanto importante nella misura in cui consente quella reale osmosi da cui dipende il futuro equilibrio della formazione docente.

IL RUOLO DELLA GEOGRAFIA NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI: UN CORSO IN DIVENIRE

*Antonina Plutino\**

Il modello di formazione degli insegnanti ha visto varie normative di percorsi abilitanti affidati alle università. La legge n. 341 ha istituito i percorsi universitari per la formazione dei docenti, distinguendo tra i corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento nelle Scuole Secondarie (SSIS). Tale percorso è stato recentemente ricreato con il decreto n. 249/2010 dei Tirocini Formativi Attivi (TFA) – affiancati dai Percorsi Abilitanti Speciali (PAS), questi ultimi rivolti ai docenti della scuola che hanno prestato servizio per almeno tre anni nelle istituzioni scolastiche statali e paritarie –, ovvero corsi post-laurea a numero chiuso di durata annuale, che prevedono un periodo di formazione di carattere didattico-pedagogico, coniugato con un'attività formativa direttamente in aula grazie al supporto di un docente tutor, dando quindi ampio spazio alle attività di tirocinio. Il percorso che ne è seguito, PF24, riguarda l'acquisizione di 24 crediti formativi universitari (inerenti le discipline antro-psico-pedagogiche e le metodologie e tecnologie didattiche) necessari per partecipare ai nuovi concorsi per accedere all'insegnamento. Diventa essenziale aprire uno spazio di riflessione sui modi attraverso cui si immagina di poter formare gli insegnanti e sostenerli nel loro sviluppo professionale.

La didattica per competenze fa riferimento ad una dimensione della persona che, di fronte a situazioni e problemi, utilizza le conoscenze acquisite, ciò che “sa fare” e ciò che vuole realizzare, all'interno di un contesto già ampiamente sollecitato dai cambiamenti sociali, dalle nuove tecnologie e dalla multiculturalità: tutto ciò ha inevitabilmente delle ricadute consistenti sulle didattiche disciplinari.

L'approccio per competenze è utile per focalizzare l'attenzione sulla dimensione didattica, intendendo che alle spalle vi è una indagine scientifica che apporta e attualizza significati e contenuti disciplinari. In tal senso, le

\* Università degli Studi di Salerno.

strategie didattiche basate su un collegamento tra l'apprendimento teorico-cognitivo (*knowing that*) e quello tecnico-operativo (*knowing how*), l'analisi di casi di studio significativi, il *team work*, le *soft skills*, l'implementazione del pensiero critico e creativo, la capacità di autonomia (facendo ricorso alle proprie risorse), e infine le competenze dell'area affettivo-relazionale, oltre ad arricchire notevolmente l'efficacia della lezione sono le vie preferenziali per progettare un insegnamento per competenze che sia operativo e trasversale. A ciò va integrata una padronanza delle ICT e del loro uso in ambito didattico ed educativo che richiede una riconfigurazione dei paradigmi della didattica tradizionale.

Nel sistema scolastico attuale la Geografia ha subito un grave arretramento e ridimensionamento con una marginalizzazione del quadro orario della disciplina e a tale proposito sono già stati scritti numerosi contributi e l'AIIG (Associazione Insegnanti di Geografia) ha manifestato un forte disaccordo nei confronti di questa riduzione. Tali scelte di politica scolastica, rivelano una sottovalutazione delle potenzialità del sapere geografico da offrire oggi agli studenti, mentre cresce la richiesta di competenze articolate per sviluppare strumenti interpretativi per comprendere una realtà complessa, globale e virtuale che rientra tra i campi del sapere geografico. La preparazione dei futuri insegnanti rischia così di risultare carente delle basi disciplinari sia rispetto alla didattica, sia ai metodi di analisi, agli strumenti e ai fondamenti per lo studio regionale.

La formazione in geografia è prioritariamente “legata a fornire, come in un'azione di regia, gli strumenti per intervenire nel percorso educativo di ogni allievo, poiché coinvolge la persona in tutte le sue dimensioni: fisica, cognitiva ed emotiva [...], fornisce l'opportunità di trasformare l'allievo da spettatore a attore del processo educativo e formativo attraverso l'acquisizione di conoscenze e competenze anche esterne all'edificio scolastico. Il docente ha inoltre il compito di stimolare l'intelligenza emotiva, mettere in campo gli strumenti e le tecniche per insegnare una geografia diversa, usando filtri di natura razionale e oggettiva e filtri umanistici-soggettivi, attraverso l'interpretazione di segni e simboli [...] Il docente ha il prezioso ruolo di guida verso una consapevole analisi critica dei valori insiti in un contesto rurale o urbano, sapendo individuare i problemi, le cause che li generano ipotizzando possibili interventi in un'ottica disciplinare e interdisciplinare” (Pioletti, 2020, p. 17). L'insegnamento si caratterizza in maniera diversa rispetto al passato e persegue finalità volte a fornire strumenti per leggere la realtà, interpretando e sviluppando nuove visioni del mondo, concorrendo a sviluppare quell'intelligenza della complessità (De Vecchis, 2011) utile ad in-



interpretare la realtà in cui si vive in chiave ecosistemica, con un consapevole e intenzionale sguardo al futuro. Da considerare, poi, la sua funzione formativa nel suo obiettivo assiologico di introdurre gli alunni nel mondo intellettuale, richiedendo che il docente scenda sul terreno dei valori, oltre che su quello della conoscenza scientifica. Il mandato formativo ed educativo si fa quanto mai urgente per fronteggiare le sfide poste dalla società contemporanea in un mondo sempre più “geolocalizzato”, a ciò va aggiunto un nuovo atteggiamento della Geografia volto prevalentemente all'utilità sociale aprendosi al dialogo interdisciplinare non tanto per offrire un ritaglio di competenza quanto piuttosto per mostrare esplicitamente quanto è stato decretato dallo *spatial turn* ossia la sua centralità nella risoluzione di problemi complessi del mondo contemporaneo.

Le università devono definire una offerta formativa per i futuri insegnanti in cui si integrino competenze disciplinari, competenze nelle scienze dell'educazione, competenze metodologiche e didattiche. Ciò richiede che venga riconosciuta la specificità ed il valore delle didattiche disciplinari all'interno dei singoli settori e che vengano creati nuovi insegnamenti di Didattica della disciplina. La ricerca applicata deve tendere verso la didattica disciplinare e occorre un raccordo tra la didattica universitaria e la didattica nella scuola. Serve anche una particolare attenzione alla formazione in itinere degli insegnanti.

## Bibliografia

- PIOLETTI, A. M. (2020). “Gli strumenti per leggere il mondo. La geografia dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado”, in Pioletti A. M. (a cura di), *Gli strumenti per leggere il mondo. La geografia dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado*, Milano, FrancoAngeli.
- DE VECCHIS, G. (2011). *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, Torino, UTET.



## IL LESSICO. UN CONTENUTO SPECIFICO E TRASVERSALE NELLA FORMAZIONE DELLE E DEGLI INSEGNANTI

Patrizia Sposetti\*

**Abstract:** Il contributo presenta una riflessione sull'importanza del tema del lessico nella formazione delle e degli insegnanti, con particolare riferimento alla lettura. PISA 2018 evidenzia che le studentesse e gli studenti avvantaggiati dal punto di vista socio-economico, in lettura ottengono risultati migliori di 75 punti (media OCSE: 89 punti), con un incremento rispetto alla rilevazione 2009 (divario di performance relativo allo status socio-economico di 85 punti in Italia e 87 in media nei paesi OCSE). Al contempo «circa il 12% degli studenti svantaggiati in Italia consegue un punteggio che si colloca nel quartile superiore del rendimento in lettura in Italia, indicando che lo svantaggio non è un destino» (p. 5). Questo grazie al ruolo che possono assumere la scuola, le e gli insegnanti nell'attenuare le differenze di partenza.

Partendo dalla constatazione del doppio legame tra lettura e incremento del patrimonio lessicale (Cardona, 2008; Siegal, 1999) si sottolinea l'utilità di lavorare sulla dimensione lessicale e sui vocabolari tecnico specialistici in una dimensione disciplinare e trasversale come contenuti specifici della formazione delle e degli insegnanti. La natura incrementale del lessico in particolare nella scuola di base (Colesso, 2015; Ferreri, 2005; Rivello, 2012), sostiene tale necessità, evidenziata nel contesto italiano dalla ricerca (Batini, 2018; Corrà 2016, De Mauro, 2018; Ferreri, 2005; Rivello, 2012; Sobrero, 2009) e sostenuta nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012. Tale documento introduce per la prima volta un paragrafo specifico è dedicato all'acquisizione e all'espansione del lessico sia produttivo sia ricettivo per i diversi livelli di scolarità (p. 29, p. 31, p. 33, p. 35).

**Parole chiave:** Competenza lessicale; formazione insegnanti; didattica delle lettura

### 1. Introduzione

I dati PISA 2018 per l'Italia mettono in luce che le studentesse e gli studenti avvantaggiati dal punto di vista socio-economico, in lettura ottengono

\* Sapienza Università di Roma.

risultati migliori di 75 punti (media OCSE: 89 punti), con un incremento rispetto alla rilevazione 2009 (divario di performance relativo allo status socio-economico di 85 punti in Italia e 87 in media nei paesi OCSE). Al contempo «circa il 12% degli studenti svantaggiati in Italia consegue un punteggio che si colloca nel quartile superiore del rendimento in lettura in Italia, indicando che lo svantaggio non è un destino» (p. 5). Questo grazie al ruolo che possono assumere la scuola, le e gli insegnanti nell'attenuare le differenze di partenza. Nell'assumere tale ruolo sono implicite scelte didattiche che possono avere diversa natura.

Partendo dalla rilevazione dell'esistenza di un doppio e saldo legame tra abilità di lettura e competenza lessicale, è possibile ritenere l'incremento del patrimonio lessicale individuale un presupposto per lo sviluppo dell'abilità di lettura, che a sua volta influenzerà l'espansione lessicale (Cardona, 2008; Siegal, 1999). In questa direzione sembra particolarmente produttivo lavorare sulla dimensione lessicale e sui vocabolari tecnico specialistici in una dimensione disciplinare e trasversale come contenuti specifici della formazione delle e degli insegnanti.

## 2. Questioni rilevanti e domande di ricerca

La natura incrementale del lessico in particolare nella scuola di base (Colesso, 2015; Ferreri, 2005; Rivello, 2012), sostiene la necessità di una progettazione didattica attenta a questa dimensione, a partire dal primo ciclo di istruzione. Il contesto italiano dalla ricerca (Batini, 2018; Corrà 2016, De Mauro, 2018; Ferreri, 2005; Rivello, 2012; Sobrero, 2009), da un lato e le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012 dall'altro sollevano la questione dell'acquisizione e dell'espansione lessicale. Le *Indicazioni* introducono per la prima volta un paragrafo dedicato a questo specifico aspetto con riferimento al lessico sia produttivo sia ricettivo per i diversi livelli di scolarità (p. 29, p. 31, p. 33, p. 35). Inoltre, nel documento è evidenziata in maniera esplicita la differente situazione di partenza delle bambine e dei bambini in ingresso alla scuola primaria («I bambini entrano nella scuola primaria con un patrimonio lessicale diverso da un allievo all'altro»). Ricordiamo che «un lessico scarno e limitato influisce negativamente sulle possibilità espressive e sulle abilità in lettura e nella comprensione orale. I bassi risultati OCSE-PISA nella lettura degli studenti liceali attestano la necessità di migliorare le capacità di comprensione dei testi su cui si basano anche le prove INVALSI» (Bosc, 2019, p. 443). Que-

sta necessità deve trovare una risposta a partire dai primissimi livelli del sistema di istruzione per poi proseguire nei gradi successivi.

La questione è di grande rilievo e porta con sé la necessità di delimitare alcune dimensioni di lavoro, traducendosi in specifiche domande di ricerca: Come costruire percorsi didattici per incrementare il lessico? E, ancora, come rafforzarne la padronanza? Quali dimensioni del lessico privilegiare? E, di fondo, a quale lessico ci si riferisce? Per rispondere a tali domande è possibile, dal punto di vista della formazione delle e dei docenti, impostare una riflessione sulle caratteristiche del lessico dei linguaggi verbali.

### 3. Quale riflessione per organizzare le attività

In un intervento del 2014 Tullio De Mauro<sup>1</sup> enuclea cinque proprietà del linguaggio verbale che determinano il potere delle parole. Ciascuna di queste dimensioni può rappresentare un'area di riflessione e attività nella formazione delle e degli insegnanti come contenuto specifico rispetto alle aree disciplinari (lessici tecnico specialistici) e al contempo trasversale in quanto veicolare.

La prima dimensione è l'oscillazione della massa del lessico. Il numero di parole di una lingua è sterminato, non determinabile e va ben oltre la registrazione dei dizionari, che raccolgono poche centinaia di migliaia di parole, laddove le parole in circolo sono nell'ordine di milioni (De Mauro, 1998; Gheno, 2019). Per avere un'idea delle dimensioni, il *Grande dizionario italiano dell'uso (Gradit)*, tra i maggiori dizionari della lingua italiana, raggiunge circa 250.000 lemmi ai quali si aggiungono circa 100.000 lemmi polirematici. L'oscillazione non è solo nel collettivo, nella massa parlante, ma è anche individuale e interindividuale. Il numero massimo di parole che un individuo colto e competente, come per esempio un lessicografo, conosce si colloca tra le 75 e le 80 mila parole. Le studentesse e gli studenti in ingresso all'università hanno un bagaglio di circa 20 mila parole, che raddoppia in uscita (De Mauro, 2014). In molti casi, d'altro canto, le persone vivono conoscendo poche migliaia di parole.

All'oscillazione della massa lessicale, si lega una seconda proprietà: la stratificazione del lessico. Non solo le parole hanno una diversa frequenza

<sup>1</sup> Tullio De Mauro *Non solo parole. Padronanza lessicale e cittadinanza*. Contributo al Convegno nazionale Pearson *La forza delle parole*. Roma 6 marzo 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=d7crOe1Awlo>

d'uso, ma a occupare oltre il 90% di tutti i discorsi, orali o scritti, che facciamo è un ristretto nucleo di circa duemila parole, che costituiscono il "Vocabolario Fondamentale" (VF) (De Mauro, 1980). Si tratta dei vocaboli di massimo uso che rappresentano la sfera più interna del cosiddetto "Vocabolario di Base" (VdB)<sup>2</sup>. Nel descrivere il vocabolario di una lingua nella stratificazione del lessico, possiamo porre al centro il Vocabolario di Base, ossia il nucleo di circa settemila parole quantitativamente ristretto, ma di larga circolazione e usato per costruire in larga misura testi e discorsi, conosciuto e utilizzato anche da chi ha una relativa familiarità con la lingua. Una sfera più esterna dello strato lessicale è costituita dalle parole appartenenti al vocabolario comune, conosciute e utilizzate da soggetti con un buon livello di conoscenza della lingua e che possono includere parole dei linguaggi speciali, che hanno una certa circolazione fuori dell'area di origine compressibili e utilizzabili anche da non specialisti della materia. Infine, solo nella sfera più esterna troviamo i linguaggi speciali o settoriali. Se il tessuto del nostro discorso è costruito con il VdB e in particolare col il VF, possiamo in un certo senso affermare che non tutte le parole sono indispensabili allo stesso modo. Dal punto di vista didattico, considerando la stratificazione lessicale una bussola utile a orientarsi nel vocabolario di una lingua una buona strategia è partire da qui dalle parole più diffuse, alla base della composizione del lessico.

Alle prime due proprietà si accompagna la duttilità, anche sincronica, del significato delle parole, che possono ampliare e spostare il significato, migrando negli strati del lessico e la infinità potenziale di parole e frasi, che permette di trovare di volta in volta le combinazioni ritenute più adeguate a esprimere idee e concetti.

Un'ultima e dal punto di vista didattico più produttiva proprietà del linguaggio verbale risiede nella metalinguistica riflessiva, che possiamo definire come la capacità della lingua di parlare della lingua stessa. Grazie a tale proprietà le parole possono divenire oggetto di interrogazione e di riflessione, possono essere citate per correggere, spiegare, precisare, integrare il significato di altre parole, possono essere utilizzate per costruire usi speciali delle parole, di natura tecnico-specialistica.

<sup>2</sup> Il primo VdB per l'italiano è stato messo a punto alla fine degli anni Settanta e pubblicato nel 1980 da De Mauro, raccogliendo una lista delle parole più frequenti nella lingua italiana ottenendo una lista di circa settemila parole. Nel 2016 è stato pubblicato il NVdB (Nuovo VdB), una versione aggiornata del VdB.

#### 4. Conclusioni

Impostare percorsi centrati sulle cinque proprietà permette di rispondere alle domande di ricerca e, al contempo, di sottolineare che l'apprendimento e l'incremento del lessico non può avvenire attraverso la sola via della consultazione, studio e memorizzazione, con un solo lavoro sul vocabolario e sulla grammatica. Grammatica e dizionario rappresentano naturalmente uno strumento necessario alle e agli insegnanti, tuttavia nel bagaglio didattico offrire occasioni di sperimentazione ai fini dell'acquisizione del lessico è irrinunciabile.

Nell'apprendimento lessicale gioca un ruolo importante l'esposizione alle parole che non possono essere decontestualizzate e astratte. Nel costituirsi della competenza lessicale le fasi dell'ascolto e della ricezione sono essenziali (Caselli e Casadio, 1995, Ferreri, 2005). L'esposizione alla lettura può essere un valido e importante supporto all'incremento della conoscenza lessicale (Batini, 2018), soprattutto se arricchito da un consapevole uso delle plurali possibilità offerte dalla metalinguistica riflessiva e, più in generale, delle proprietà costitutive del linguaggio, a partire dalla stratificazione del lessico e dalla sua non staticità. Lavorare con i testi nella dimensione dell'ascolto e della lettura è possibile per l'intera durata del percorso formativo, calibrando e graduando la scelta dei testi da utilizzare e partendo dal nucleo del VdB: «la necessità di pensare per tempo – cioè dalla scuola di base – all'arricchimento e alla precisione lessicale è dunque preoccupazione sacrosanta, doverosa, centrale, indifferibile. Per quello che si è appena detto, essa riguarderà dapprima il vocabolario comune, poi – a partire dal terzo anno delle elementari – i lessici tecnico-scientifici» (Sobrero, 2009, p. 218).

#### Bibliografia

- BATINI, F. (2018). *Leggimi ancora*. Firenze: Giunti scuola.
- BOSC, F. (2019) Poesia e lessico nella scuola primaria: primi risultati di un progetto. *Italiano LinguaDue*, n. 1. 2019.
- CARDONA, M. (2008). L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale. *Studi di Glottodidattica* 2008, 2, 10-36.
- COLESSO, G. (2015). Le competenze lessicali negli ultimi anni della scuola primaria. Un'indagine sul lessico della cittadinanza. Tesi di laurea Corso di Laurea Magistrale in Linguistica Classe LM-39. Università degli Studi

- di Padova Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari, anno accademico 2014/15.
- CORRÀ, L. (a cura di) (2016). *Sviluppo della competenza lessicale*. Roma: Aracne.
- DE MAURO, T. (1998). *Linguistica elementare*. Bari: Editori Laterza.
- FERRERI, S. (2005). *L'alfabetizzazione lessicale*. Roma: Aracne.
- CASELLI, M.C., CASADIO, P. (1995). *Il primo vocabolario del bambino. Guida all'uso del questionario MacArthur per la valutazione della comunicazione e del linguaggio nei primi anni di vita*. Milano: Franco Angeli.
- GHEO, V. (2019). *Potere alle parole. Perché usarle meglio*. Torino: Einaudi.
- RIVELLO, E. (2012). *Del dire e fare parole. La competenza lessicale a scuola*. Palermo: Glifo edizioni.
- SIEGAL, M. (1999). *Conversazione e sviluppo cognitivo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- SOBRERO, A. (2009). L'incremento della competenza lessicale, con particolare riferimento ai linguaggi scientifici. *Italiano LinguaDue*, 1. 2019, 211-225.



**Abstract:** Il contributo cerca di mostrare come il Comitato Direttivo per la Formazione degli Insegnanti dell'Università degli Studi di Brescia abbia cercato di far fronte alle esigenze formative degli studenti/laureati in giurisprudenza che intendono intraprendere la carriera nei ruoli di docente della scuola secondaria, evidenziando le criticità e le questioni ancora da risolvere

**Parole chiave:** 24CFU, A46, educazione civica, insegnamento, scuola secondaria

## 1. Introduzione

La laurea in giurisprudenza ha negli anni ridotto parte della sua attrattiva. Secondo i dati dell'ANVUR, gli immatricolati nei corsi di laurea triennali e ciclo unico in scienze giuridiche si sono dimezzati negli ultimi dieci anni. Ciò è dovuto, in parte, alla saturazione dello sbocco professionale tradizionale, quale è quello delle professioni forensi, che necessariamente si ripercuote sulle prospettive di carriera e di guadagno, soprattutto nel caso si intraprenda la carriera nell'avvocatura.

Ciononostante, la Laurea in Giurisprudenza resta un titolo flessibile, utile anche in ambiti diversi da quelli più tradizionali, tra questi l'insegnamento nella scuola secondaria. Chi è in possesso di una Laurea in Giurisprudenza può, infatti, insegnare scienze giuridico-economiche (classe di concorso A46), purché il piano di studio abbia previsto un certo numero di crediti minimi in determinati SSD (v. all. A, D.M. 9 maggio 2017, n. 259).

In molti casi, purtroppo, il piano di studio non rispetta questi parametri e deve essere integrato con l'acquisto di singoli corsi post-Laurea, ritardando l'entrata nel mondo della scuola e quindi del lavoro.

\* Università degli Studi di Brescia.

Il D.M. 10 agosto 2017, n. 616, imponendo l'acquisizione dei crediti formativi universitari e accademici validi nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche (c.d. 24CFU), come requisito di accesso al concorso nazionale per titoli ed esami, ha ulteriormente aggravato la situazione di "debito formativo" in cui viene a ritrovarsi il neo-laureato in Giurisprudenza.

La necessità di essere in possesso dei 24CFU è stata successivamente estesa anche all'iscrizione nelle graduatorie d'Istituto (v. art. 1-quater, comma 4, d.l. 29 ottobre 2019, n. 126, convertito con modifiche dalle l. di conversione 20 dicembre 2019, n. 159).

Di seguito si cercherà di mostrare come il Comitato Direttivo per la Formazione degli Insegnanti dell'Università degli Studi di Brescia ha cercato di far fronte alle esigenze formative degli studenti/laureati in giurisprudenza, seppure ancora siano presenti alcune criticità da risolvere.

## 2. Il Percorso 24CFU

Ai sensi del D.M. 10 agosto 2017, n. 616, i 24CFU devono essere maturati solo laddove non siano già presenti all'interno del piano di studio dello studente. Poiché tuttavia si tratta di crediti in discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, è difficile che lo studente di giurisprudenza già li possieda o siano anche solo disponibili all'interno dell'offerta formativa del Dipartimento.

Il Comitato Direttivo per la Formazione degli Insegnanti ha promosso, dal 2017 a oggi, l'attivazione di quattro edizioni (2017/2018; 2018/2019; 2019/2020; 2020/2021) di un percorso formativo specificatamente volto all'acquisizione dei 24CFU. Ai sensi dell'art. 4, comma 2, del D.M. *de quo*, l'accesso al Percorso ha comportato l'estensione della durata normale del corso di studio frequentato dallo studente pari ad un semestre ad ogni fine relativo alla posizione di studente in corso, oltre alla completa gratuità.

<sup>1</sup> Il Comitato, nominato con Decreto Rettorale n. 724/2017 del 12/12/2017, è incaricato di coordinare le iniziative che, a livello di ateneo o di dipartimento, si pongono come obiettivo quello di favorire l'accesso nei ruoli di docente della scuola secondaria. È presieduto dalla Prof.ssa Coniglio, delegata del Rettore alla didattica e alle scuole di specializzazione, e da un rappresentante per ogni area (area pedagogica: Prof. Orizio; area psicologica: Prof.ssa Cena; area antropologica: Dott.ssa Buzzi; area economica: Prof.ssa Veneziani; area giuridica: Dott. Viggiani; area ingegneristica: Dott.ssa Pedrazzani).

Ciononostante, è risultato gravoso per gli studenti dover acquisire ulteriori 24 crediti in aggiunta a quelli ordinari, spesso alla fine del percorso di studio e dunque in concomitanza con la stesura dell'elaborato finale. Per questo motivo, il Comitato, di concerto con il Dipartimento di Giurisprudenza, ha promosso l'attivazione di insegnamenti convalidabili ai fini dei 24CFU, da inserire nell'elenco degli opzionali del IV-V anno<sup>2</sup>.

Poiché tuttavia la normativa non richiede solo un SSD, ma prescrive anche dei contenuti specifici nel *syllabus* per gli insegnamenti convalidabili, quest'ultima operazione ha presentato e presenta due criticità:

1. La prima è la disponibilità a rintracciare docenti disponibili a tenere dei corsi con contenuti spesso lontani da quelli consueti per il SSD di riferimento. È questo, per esempio, il caso di IUS/20, a cui il D.M. delega la formazione in tema di metodologie didattiche per l'insegnamento del diritto. Il docente deve infatti dedicare considerevoli sforzi in auto-formazione, con il rischio, però, che l'insegnamento, per la novità dei suoi contenuti, non sia ritenuto proprio della materia, con ricadute negative per la carriera (es. concorsi o ASN);
2. La seconda è il rischio di "drenare" un numero consistente di studenti da altri insegnamenti opzionali verso quelli convalidabili a fini dei 24CFU. Per esempio, il corso di laurea a ciclo unico in giurisprudenza dell'Università degli Studi di Brescia ritaglia, nell'arco di cinque anni, un massimo di 24 crediti opzionali, che quindi verrebbero potenzialmente tutti coperti da corsi convalidabili ai fini dei 24CFU.

### 3. Il Master A46

La riflessione sull'acquisizione dei 24CFU non può essere dissociata da quella sui debiti che il laureato in giurisprudenza si trova a dover colmare per accedere alla relativa classe di concorso per l'insegnamento. Come noto, infatti, il solo possesso della laurea non è sufficiente, ma va abbinato a un percorso di studi idoneo, ossia contenente un certo numero di CFU in determinati SSD. Ai sensi dell'all. A, D.M. del 9 maggio 2017, n. 259, per la classe di concorso A-46 (Scienze giuridico-economiche) sono ben 96 CFU, così suddivisi: 12 SECS-P/01, 12 SECS-P/02, 12 SECS-P/07, 12 SECS-S/03, 12 IUS/01, 12 IUS/04, 12 IUS/09, 12 IUS/10.

Le maggiori criticità qui riguardano i crediti nei settori SECS, i quali,

<sup>2</sup> A oggi gli insegnamenti convalidabili sono due, entrambi di 6 CFU: Didattica delle scienze economico-giuridiche (IUS/20) e Antropologia giuridica (M-DEA/01).

anche se presenti nel piano di studio, spesso non sono sufficienti. Non vanno inoltre sottovalutati i 12 CFU in IUS/09, che di sovente non sono presenti nell'offerta formativa, perché i contenuti sono già ampiamenti coperti da insegnamenti in IUS/08. Le questioni aperte qui sono pertanto ancora due:

1. La prima è come ovviare al debito dei 12 CFU in IUS/09, laddove vi sia. Potrebbe funzionare una dichiarazione di equipollenza tra IUS/08 e IUS/09 da parte del Consiglio di Corso di Studio, visto che appartengono allo stesso SC?
2. La seconda è come coprire i CFU nei settori SECS, il cui debito può essere molto consistente (per i laureati bresciani è pari a 36 CFU).

Una prima soluzione a entrambe le questioni potrebbe essere inserire alcuni di questi crediti tra gli insegnamenti a scelta dello studente, eventualmente appoggiandosi ad altri dipartimenti (es. Economia). Questa strada solleva a sua volta due problemi:

1. Poiché il numero degli insegnamenti opzionali è limitato, verrebbero a mancare i 24CFU e il debito tornerebbe a manifestarsi sotto altra forma;
2. Potrebbe determinare una "migrazione" di studenti dal Dipartimento di Giurisprudenza ad altri Dipartimenti, almeno per quanto riguarda gli insegnamenti opzionali.

Di concerto con la Presidente del Corso di Studi in Giurisprudenza, il Comitato Direttivo ha allora lavorato su un'altra soluzione, ossia l'attivazione di un Master (c.d. Master A46), la cui prima edizione è prevista per l'a.a. 2020/2021. È d'uopo però sottolineare che si tratta di una scelta che presenta sia vantaggi che svantaggi.

I vantaggi sono i seguenti:

1. Possibilità di coprire l'intero debito formativo, fatti salvi i 24CFU;
2. Punteggio aggiuntivo nel concorso e nelle graduatorie;

Gli svantaggi sono invece i seguenti:

1. Durata annuale: 60 CFU, 1500 ore (di cui 360 di didattica frontale);
2. Quota d'iscrizione potenzialmente proibitiva;
3. Accessibile ai soli laureati.

#### **4. L'educazione civica**

Accanto a corsi integrativi per l'accesso nei ruoli di docente della scuola secondaria non va poi dimenticato il profilo della formazione continua anche dopo l'immissione in ruolo. Sebbene molteplici siano gli ambiti in cui

fare aggiornamento, una posizione di rilievo potrebbe essere rivestita dalla nuova educazione civica.

La l. 20 agosto 2019, n. 92 reintroduce, infatti, l'insegnamento dell'educazione civica nella scuola secondaria, mentre iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile verranno principiate sin dalla scuola dell'infanzia. Nel palinsesto degli orari scolastici deve comparire, quindi, l'educazione civica, per un'ora alla settimana (a partire dall'a.s. 2020/2021).

La legge specifica che, per ogni anno di corso, il monte orario annuo è di 33 ore, che tuttavia non si aggiungono ma sono da intendersi ricomprese nell'ambito del monte orario obbligatorio già previsto dagli ordinamenti vigenti. Per le scuole del primo ciclo la disciplina prevede l'insegnamento "trasversale" della materia in questione, affidato, in contitolarità, a docenti sulla base del curriculum. Nelle scuole del secondo ciclo l'insegnamento sarà affidato ai docenti abilitati all'insegnamento delle discipline giuridiche ed economiche, sempreché disponibili, ovvero ad altri docenti appartenenti all'organico dell'autonomia.

Tuttavia, anche laddove il docente assegnatario sia appartenente alla classe di concorso A46, si rende necessario un aggiornamento delle competenze, a seguito dei nuovi argomenti<sup>3</sup> che dovranno essere impartiti ai sensi dell'art. 3 della l. *de qua*.

Per soccorrere i docenti affidatari della nuova educazione civica, il Comitato Direttivo, insieme al Dipartimento di Giurisprudenza, ha attivato un percorso formativo con moduli su ognuno dei temi elencati dall'art. 3.

Il problema che qui si pone è che spesso i docenti di ruolo sono restii a intraprendere percorsi di formazione al di fuori dell'orario di lavoro, soprattutto se a pagamento.

Un'idea per incentivare la partecipazione potrebbe essere, in primo luogo, rendere il percorso un corso di perfezionamento. In questo modo la frequenza darebbe la possibilità di acquisire 1 punto nelle graduatorie di II (Tab. A D.M. 374 del 1° giugno 2017 punto D.8) e III fascia (Tab. B D.M. 374

<sup>3</sup> Sono i seguenti: a) Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale; b) Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015; c) educazione alla cittadinanza digitale; d) elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro; e) educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari; f) educazione alla legalità e al contrasto delle mafie; g) educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni; h) formazione di base in materia di protezione civile.

del 1° giugno 2017 punto C.4) e nelle GAE (Allegato 2 al D.M. 235 del 1° aprile 2014 punto C.8).

In secondo luogo, si potrebbe rendere il corso pagabile tramite la Carta del Docente, che però ha un tetto massimo di 500 euro annuali.

## **5. Considerazioni finali**

Vi sono infine ancora due questioni che meritano di essere almeno accennate.

La prima è relativa alla possibilità di evidenziare la possibile dissociazione fra Laurea in Giurisprudenza e carriere giuridiche tradizionali, sottolineando per contro ancora di più la grande flessibilità offerta da questo tipo di studi. Sarebbe qui davvero utile e importante orientare meglio anche in entrata, rendendo più evidenti anche gli sbocchi professionali alternativi ma paritetici, come appunto l'insegnamento.

La seconda è invece relativa alla nuova magistrale in Scienze Giuridiche dell'innovazione (LM SC-GIUR), pensata per completare la formazione giuridica delle classi di laurea L14. Al momento, infatti, la LM SC-GIUR non è concepita dall'all. A, D.M. del 9 maggio 2017, n. 259 come titolo di accesso all'insegnamento, nonostante porti lo studente a completare un percorso quinquennale al pari della L-MG/01.

CAMBIARE LA DAD: CREAZIONE DI COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO VIRTUALE  
*Francesca Zanon\**

Ripensare la didattica a distanza comporta una ridefinizione radicale di tutte le macro-azioni in cui l'agire didattico si articola: la comunicazione, la progettazione e la valutazione. Con questo progetto intendiamo partire dalla comunicazione didattica (quello cui abitualmente ci si riferisce quando si parla di "fare lezione") mettendo assieme approcci diversi nella costruzione della lezione.

In particolare si vuole evidenziare come la DAD non può essere la trasposizione della didattica frontale in piattaforma ma deve dare origine a diverse modalità di ripensamento del proprio agire didattico e del modo di concepire l'aula.

L'obbiettivo è quello di verificare se aspetti cognitivi come la comprensione orale possano modificarsi grazie ad una metodologia didattica innovativa che parte dalla creazione di comunità di apprendimento online tenendo conto che anche nella didattica completamente a distanza possiamo fare riferimento a modelli come quello della *Flipped classroom* e l'apprendimento intervallato.

\* Università di Udine.





Ambito D

*Scienze antropologiche e pedagogiche*



I(N)STANZE DELLA DISTANZA. LA SCUOLA DEL COVID TRA DIGITAL DIVIDE E POVERTÀ EDUCATIVE: RIFLESSIONI SULLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Maria Luisa Iavarone, Ferdinando Ivano Ambra, Francesco Girardi\*

**Abstract:** Oggi le tecnologie, da comodi oggetti di comunicazione e svago, sono diventate strumenti indispensabili per le necessità formative dei nostri studenti privati della scuola a seguito dell'emergenza pandemica. Tutti i sistemi formativi hanno fatto ricorso a diverse forme di "didattica a distanza" che hanno, variamente, implicato l'uso delle TIC. Ciò ha naturalmente generato una geografia di opportunità formative estremamente variabile, con una conseguente esasperazione delle disomogeneità di partenza, che ha ulteriormente amplificato le disuguaglianze, tipiche di alcune realtà territoriali. Ciò ha acuito il fenomeno del *digital divide* che tuttavia è sintomo di una patologia cronica che è la povertà educativa e culturale che così rischia ulteriormente di cronicizzarsi. Per "certi bambini" la scuola costituisce l'unico presidio di protezione e di cura educativa, il primo ed ultimo avamposto di integrazione sociale, capace di sottrarli all'abbandono educativo nel quale purtroppo vivono. La chiusura delle scuole rischia in questi casi di aumentare l'isolamento, l'esclusione, la discriminazione in cui le difficoltà tecnologiche di accesso alla DAD costituiscono solo la punta dell'iceberg. Il *digital divide* non è, quindi, il motivo reale di esclusione sociale ma è la povertà educativa sottostante che ne è causa e che lo determina. Il vero ostacolo non risiede, perciò, tanto nel possesso del *tool* tecnologico (sappiamo che il 90% dei minori possiede uno smartphone) quanto nella cultura di utilizzo, soprattutto in ambienti a forte povertà educativa. Appare prioritario, allora, investire nella formazione degli insegnanti e delle famiglie soprattutto ad un uso motivante delle tecnologie per l'apprendimento. Anche quando l'emergenza sarà finita bisognerà interrogarsi fortemente su come migliorare la formazione degli insegnanti in tal senso.

*Dietro ogni problema c'è sempre un'opportunità*, ammoniva Galileo nel "Saggiatore", ma le opportunità vanno sapute cogliere, attraverso azioni di politica della formazione orientate anche all'ascolto della scienza (anche quella dell'educazione) che questa emergenza pandemica sembra aver dimostrato.

**Parole chiave:** Povertà educative, *Digital divide*, formazione degli insegnanti.

\* Università degli Studi di Napoli Parthenope.

## 1. Introduzione

I sistemi di connessione alla rete (smartphone, tablet e PC), da utilissimi strumenti di comunicazione di massa, oggi sono assurti a indispensabili *tools* per le necessità formative dei nostri studenti privati della scuola, a causa del “lockdown” seguito all'emergenza pandemica. Tutti i sistemi formativi, dalla scuola all'università, sono stati colti diversamente impreparati a gestire questa emergenza eppure, ciascuno ha fatto ricorso a diverse forme di “didattica a distanza” che hanno, variamente, implicato l'uso di tali tecnologie.

In emergenza, ciascuna agenzia formativa ha provveduto ad organizzarsi come ha potuto cercando soluzioni, esplorando fantasiose possibilità che hanno visto, prioritariamente, in campo la buona volontà e la capacità di adattamento dei singoli insegnanti e di ciascuna delle istituzioni di appartenenza.

Ciò ha naturalmente generato una geografia di opportunità formative estremamente variabile, con una conseguente esasperazione delle disomogeneità di partenza, che ha ulteriormente amplificato le disuguaglianze, tipiche di alcune realtà territoriali, già particolarmente svantaggiate. Tale fenomeno si è acuito in riferimento al *digital divide* da parte di alunni appartenenti a famiglie con un basso livello di istruzione e/o perché provenienti da contesti socioeconomicamente deprivati. Proprio in queste famiglie crescono, infatti, ragazzi che, più di altri, sono statisticamente a rischio di dispersione scolastica; un atavico problema del sud Italia che, proprio a seguito dell'emergenza Covid, sembra essere passato surrettiziamente in secondo piano.

Non perché le scuole rimangano chiuse ciò significa che il problema non sussista più!

La dispersione scolastica, in questa particolare circostanza, costituisce evidentemente il sintomo nascosto di una patologia cronica che è la povertà educativa e culturale e che la carenza di accesso alle tecnologie rischia solo ulteriormente di cronicizzare. Già prima di tale emergenza sanitaria, infatti, i dati sulle povertà educative tratteggiavano uno scenario allarmante, con una popolazione a rischio di esclusione sociale pari al 30% di cui quasi la metà costituita da bambini (46,9%) abitanti nel nostro Mezzogiorno (Cfr.: Rapporto SDGs 2018; Istat 2018; Atlante dell'infanzia a rischio, Save the Children, 2019). Le citate indagini ammoniscono che il prezzo maggiore delle crisi viene, generalmente, pagato proprio dai bambini i quali diventano naturali bersagli delle ridotte opportunità di crescita fisica e culturale.

Per “certi bambini” la scuola costituisce l’unico presidio di protezione e di cura educativa, il primo ed ultimo avamposto di integrazione sociale, capace di sottrarli all’abbandono educativo nel quale purtroppo vivono.

L’emergenza Covid ha privato tutti della scuola e le scuole hanno provato a sopperire a questa mancanza allestendo opportunità che hanno avuto diversi livelli di offerta: dai *webinar*, tramite piattaforma dinamica e condivisa, alle lezioni più o meno interattive in aula virtuale con video-cam, per arrivare (nel minimo sindacale) all’invio di mere schede esercitative e di compiti assegnati a distanza.

Ma la maggiore criticità risiede nella “mancanza di scuola” che non può essere, evidentemente, sostituita dall’erogazione di una manciata di contenuti a distanza perché, ciò che occorre di più ai nostri studenti, non sono tanto le “materie spiegate” dai docenti a casa quanto, piuttosto, la riduzione reale dell’aspetto socioformativo che la scuola offre, di quell’ambiente di apprendimento di relazioni e di affettività che si realizza, solo in presenza, condividendo spazi corporei contigui e quotidiani per molte ore al giorno.

Nessuna “didattica a distanza” potrà, quindi, essere surrogata, in maniera efficace, dall’assenza di scuola, quel potente strumento, non solo di infrastrutturazione sociale, ma indispensabile “palestra di relazioni” che ne fa un reale ambiente di apprendimento per la vita. Ciò che forse più manca, in questo momento, ai nostri ragazzi, è il tempo e lo spazio della socialità educativa ovvero la possibilità di essere sottratti alla precarietà, all’abbandono, al disagio familiare, anche perché, spesso, costretti in contesti ambientali angusti, a volte anche litigiosi. Per questi ragazzi la chiusura delle scuole rappresenta molto di più! Le difficoltà tecnologiche di accesso alla didattica a distanza, contribuendo ad aumentare l’isolamento, l’esclusione, la discriminazione, costituiscono solo la punta dell’iceberg.

Il *digital divide* non è quindi il motivo reale di esclusione sociale ma è la povertà educativa sottostante che ne è causa e che lo determina. Analogamente non è la mancanza di supporti tecnologici a determinarlo: sappiamo bene che tutti i minori dispongono di uno smartphone collegato alla rete ma è la qualità dell’uso che è in discussione. Gli adolescenti utilizzano per l’80% il cellulare per comunicare via chat, interagire con social, visualizzare video e fruire di vario intrattenimento, ma non certo per seguire la DAD. Il punto, allora, sembra essere più che altro legato al recentissimo dato Istat (2020) che in maniera preoccupante rivela come il 33,8% delle famiglie non posseda in casa un computer o un tablet, al sud questa percentuale supera il 41% e anche quando il PC è presente in casa, nel 47,2% dei casi, viene diviso fra genitori e figli. L’ulteriore problema tecnico riguarda la possibilità di fruire di banda

larga, di fibra per navigare velocemente e soprattutto gratuitamente. Dobbiamo investire prioritariamente su questi aspetti, oltre naturalmente alla formazione degli insegnanti, piuttosto che sull'acquisto di milioni di tablet; d'altra parte, i *device* – come smartphone e tablet – facilmente invecchiano e quindi l'investimento verrebbe nullificato nello spazio di un paio d'anni. Il vero ostacolo del *digital divide* è rappresentato, quindi, dalla connettività e dalla cultura di utilizzo all'interno di ambienti a forte povertà educativa; non sarà, quindi, sommergendo l'Italia di una valanga di tablet che il problema troverà soluzione, se non cambia, appunto, la cultura di utilizzo del mezzo tecnologico perché non basta il possesso del *tool* a cambiare l'educazione.

L'educazione all'uso consapevole, responsabile e formativamente orientato dello strumento tecnologico è il cuore del problema. Bisogna arrivare a raggiungere tutti quegli studenti che, anche quando sono a scuola, non sentono la scuola dentro di sé né la considerano loro sistema di riferimento culturale ed etico.

L'emergenza Covid ha rappresentato per la scuola senz'altro un grandissimo cantiere di sperimentazione, dimostrandoci soprattutto potenzialità e limiti delle tecnologie, il cui uso dovremo senz'altro migliorare. Anche nel post emergenza bisognerà interrogarsi fortemente su come migliorare la formazione degli insegnanti, soprattutto ad un uso motivante delle tecnologie per l'apprendimento.

Siamo naturalmente consapevoli che in un periodo medio-lungo, di normalizzazione si debba optare per soluzioni *blended* in cui la didattica in presenza possa essere integrata ed alternata a forme di didattica a distanza, nell'idea che finalmente la scuola possa essere concepita come un "centro di servizi educativi" aperto e potenzialmente operativo dalle 8 alle 20.

Pertanto, alla luce del presente scenario, sono brevemente tracciate alcune proposte operative che tuttavia pongono al vertice l'esigenza della riapertura in sicurezza delle scuole, affinché tutti gli studenti-cittadini possano pienamente esercitare il diritto costituzionale alla istruzione. Pertanto, è prioritario individuare modelli territoriali di riapertura delle scuole dando precedenza a quelle realtà che hanno un alto coefficiente di rischio educativo e sociale: elevato tasso di dispersione scolastica, sensibile povertà educativa, bassi risultati ai test Invalsi, ecc. Solo attraverso un lavoro capillare di mappatura di queste priorità è possibile avere una geografia precisa che individui i target più bisognosi di interventi, supporti, aiuti straordinari a livello istituzionale. Non è possibile trovare una soluzione per la riapertura della Scuola in generale, il problema va correttamente posto invece in termini di singole soluzioni adeguate ai singoli territori e contesti. Un utile esem-

pio di interventi possibili da realizzare e combinare di volta in volta può essere il seguente:

- messa in sicurezza sanitaria degli spazi di apprendimento mediante sanificazione delle strutture attraverso una previsione attenta di tutte le azioni di prevenzione su persone e cose;
- potenziamento delle infrastrutture tecnologiche, soprattutto mediante fibra e banda larga, con possibilità di dotare gli studenti meno abbienti di sim in abbonamento per la navigazione protetta;
- allestimento di “spazi inclusivi e ibridi” per l’apprendimento in presenza e a distanza;
- misure volte a gestire tramite le autonomie scolastiche risorse per la formazione dei docenti alla DAD e a didattiche alternative, anche da destinare all’acquisto di: supporti tecnologici, abbonamenti di rete, licenze per piattaforme di autoapprendimento e di autoaggiornamento;
- previsione di figure di supporto come “media-educators” e “mediatori digitali” a sostegno sia dei docenti che delle famiglie (eventualmente da individuare anche tra studenti universitari e tirocinanti dei CdS in Scienze dell’educazione, Formazione, Informatica, e Digital Academy);
- misure di sostegno alla condivisione di spazi educativo-sportivi integrati in luoghi aperti tra scuola ed extrascuola, secondo protocolli specifici di sicurezza.

*Dietro ogni problema c’è sempre un’opportunità*, ammoniva opportunamente Galileo Galilei nel “Saggiatore”, ma le opportunità vanno sapute cogliere attraverso azioni di politica della formazione orientate anche alla riscoperta e all’ascolto delle scienze dell’educazione che questa emergenza pandemica sembra aver dimostrato.

## Bibliografia

AA.VV., Rapporto Censis sul digital divide, 2019 <https://www.censis.it/comunicazione/il-capitolo-%C2%ABcomunicazione-e-media%C2%BB-del-53%C2%Bo-rapporto-censis-sulla-situazione-sociale> (verificato in data 15/05/2020)

Bankitalia, Rapporto sull’economia della Campania, 2014.

BERTOLINI, P., CARONIA, L. (2015). *Ragazzi difficili*, Milano, FrancoAngeli.

IAVARONE, M.L. (2020). Dalle colpe dei minori alle responsabilità degli adulti. Una storia tremenda che diventa straordinariamente generativa, in *DIDA*, Erickson Trento, n. 03/gennaio.

- IAVARONE, M.L., VARRIALE, L., GIRARDI, F., AMBRA, F.V. (2019). Un esperimento di Pedagogia civile: il Master dell'Università Parthenope per "Educatori sportivi per la prevenzione del rischio", in *"Attualità pedagogiche"*.
- IAVARONE, M.L. (2019). *Minori violenti, Adulti indifferenti. La responsabilità educativa come cifra di pedagogia civile*, in Patalano C. (a cura di), *Contro le violenze*, Roma, Rubettino.
- IAVARONE, M.L. (2019). Dalla devianza alla speranza: il contrasto alle povertà educative come cifra di pedagogia civile, in *"La SOCIOLOGIA. LA SOCIETÀ IN.RETE"*.
- IAVARONE, M.L. (2019). I margini delle nuove marginalità. Educare nel rischio, in *"Nuova Secondaria"*, vol. XXXVI(9).
- IAVARONE, M.L. (2019). Curare i margini. Riprendersi il senso dell'educazione per prevenire il rischio, in *ANNALI ONLINE... DELLA DIDATTICA E DELLA FORMAZIONE DOCENTE*, Università degli Studi di Ferrara, Vol. 11.
- IAVARONE, M.L., GIRARDI, F. (2018). Crescono le povertà. Educare oltre le nuove marginalità, in *"La Società in Rete"*, Vol. Unico Anno X.
- IAVARONE, M.L., GIRARDI, F. (2018). Povertà educativa e rischio minorile: fenomenologia di un crimine sociale, in *"Rivista di Studi e Ricerche sulla Criminalità Organizzata"*, Vol. 4 N. 3.
- IAVARONE, M.L. (2013). *Abitare la corporeità*, Milano, F. Angeli.
- IAVARONE, M.L. (2009). *Pedagogia del benessere*, Milano, F. Angeli.
- IAVARONE, M.L. (a cura di) (2009). *Alta formazione per lo sviluppo educativo locale*, Napoli, Liguori.
- IAVARONE, M.L. (2008). *Educare al benessere*, Milano, B. Mondadori.
- MALAVASI, P., IAVARONE, M.L., MORTARI, L. (2018 [1]). Educazione alla legalità, educazione alla sostenibilità. Education in legality, sustainability education, in *"PEDAGOGIA OGGI"*, vol. anno XVI / n. 1.
- OREFICE, P. (2009). *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*, Roma, Editori Riuniti - University press.
- SALES, I. (2005). *Le strade della violenza. Malviventi e bande di camorra a Napoli*, Napoli, L'Anchoredel Mediterraneo.
- ULIVIERI, S. (1997). *L'educazione e i marginali*, Firenze, La Nuova Italia.



LA PROPOSTA UNICA PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA  
SECONDARIA  
*Antonello Mura\**

**Abstract:** L'attuale società in continua e rapida trasformazione mette in evidenza come il progresso scientifico culturale possa essere, allo stesso tempo, all'origine dei fenomeni di crisi e contraddizione, ma anche strumento imprescindibile per la gestione dei processi di emancipazione e di sviluppo. È in quest'ultimo senso che l'Università esplica la propria *mission*, sostenendo la maturazione di conoscenze e competenze con le quali strutturare le professionalità, di cui la comunità necessita per orientare lo sviluppo umano in maniera coerente ed eticamente connotato.

In tale quadro assumono valore e peso i professionisti dell'educazione che all'interno della scuola devono essere in grado di promuovere processi educativi e formativi che corrispondano ai bisogni di crescita e di maturazione delle giovani generazioni, spesso condizionate da dinamiche di marginalità che pregiudicano la partecipazione del singolo alla vita comunitaria.

Non si tratta di operare esclusivamente perché sia garantita la trasmissione del sapere, quanto piuttosto comprendere quali siano le modalità e i percorsi che permettono di formare una professionalità docente, anche per la scuola secondaria, che sia nel contempo competente, consapevole e capace di prefigurare e perseguire responsabilmente obiettivi di rinnovamento e di qualificazione professionale. L'Università di Cagliari vuole cogliere tale sfida attraverso la delineazione di una proposta capace di temperare un ampio complesso di competenze atte a realizzare gli obiettivi di una formazione iniziale abilitante innervata da una prospettiva di sviluppo *lifelong learning*, attraverso uno stretto rapporto di interazione, scambio e confronto con le istituzioni scolastiche e i differenti *stakeholder* del territorio.

**Parole chiave:** Formazione iniziale e continua, Professionalità docente, Università-territorio.

\* Università degli Studi di Cagliari, (CA).

## 1. La formazione degli insegnanti: i percorsi

L'Università di Cagliari, fondata nel 1620, celebra quest'anno i 400 anni di storia. Si tratta di un'occasione che consente di rivivere una presenza fortemente radicata nel territorio, che da tempo ha stimolato e promosso lo sviluppo socio-culturale, scientifico ed economico della Sardegna. Pertanto, partecipare ad un convegno dedicato alle strategie per la formazione degli insegnanti significa riportare la memoria a quando nel 1939, per rispondere alle esigenze di formazione degli insegnanti della scuola secondaria, nasceva la Facoltà di Magistero. In tal senso, il ricordo richiama alla mente l'apporto offerto per l'avvio e il consolidamento della facoltà da un'importante generazione di studiosi: Garin, Geymonat, Capitini, Lilliu, Isnardi Parente, Rossi, Valentini, Dentice di Accadia, Boscolo, Levi, Pincherle, Sanna, De Martino, Masucco, Costa, Erdas, Granese e Angioni.

Nella seconda metà degli anni '90, la Facoltà di Magistero ha assunto la denominazione di Facoltà di Scienze della Formazione e, implementando il proprio rapporto col mondo scolastico, nel 2002 ha attivato il *Corso di Laurea quadriennale in Scienze della Formazione Primaria*, sostituito nell'a.a. 2011/12 dal corso quinquennale, unica realtà presente in Sardegna per la formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria. Lo stretto rapporto con le scuole del territorio ha consentito di declinare la formazione degli insegnanti su obiettivi di: riflessione autonoma e critica in relazione ai fenomeni educativi e culturali previsti dall'esercizio professionale; problematizzazione e analisi dei fenomeni educativi, progettazione formativa, valutazione e autovalutazione. Il corso promuove un'avanzata formazione teorico-pratica nell'ambito delle discipline psicopedagogiche, metodologico-didattiche, disciplinari e tecnologiche che caratterizzano il profilo professionale dell'insegnante.

Nel medesimo frangente temporale (a.a. 1999/2000), si attiva presso l'Università di Cagliari *La Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento nella scuola Secondaria (SSIS)*, si tratta della prima realizzazione di un percorso di Alta formazione per l'insegnamento di tutte le discipline della scuola secondaria di I e di II grado. Le differenti interpretazioni proposte a livello nazionale, evidenti perfino nella diversità degli acronimi utilizzati per indicarle, hanno dato luogo a piani formativi dissimili che possono considerarsi segno manifesto della ricchezza culturale con cui le Università hanno operato per la salvaguardia di specificità culturali e sociali locali. Nei quasi dieci anni di vita le SSIS hanno lasciato trasparire luci e ombre. Le criticità potrebbero essere analizzate, ma si ritiene più utile sottolineare gli aspetti che

andrebbero riproposti con le opportune attualizzazioni. Primo fra tutti, nell'esperienza cagliaritano, il rapporto costruito tra Università, Ufficio Scolastico Regionale e Scuole del territorio, in particolare attraverso i percorsi formativi di tirocinio, cogestiti da docenti universitari e della scuola, poiché sono stati occasione di confronto disciplinare sul piano dell'insegnamento e della ricerca. Un altro aspetto inerisce alla flessibilità della norma che nell'organizzazione interna ha permesso la nascita e lo sviluppo di comunità di pratiche coinvolgenti tutti gli attori del sistema formativo.

Con altrettanto interesse per la formazione dei docenti di scuola secondaria, l'Ateneo, riprendendo una tradizione che risale ai primi anni '80 e che vedeva la collaborazione tra Istituti universitari, Dipartimenti, Enti nazionali e locali, Istituzioni scolastiche e Associazioni per la promozione di attività rivolte agli insegnanti delle discipline scientifiche, ha aderito al *Progetto Lauree Scientifiche* (PLS) varato dal MIUR nel 2004. Come è noto, le attività hanno la finalità di migliorare la conoscenza e la percezione delle discipline scientifiche nella scuola secondaria di II grado, di avviare un processo di crescita professionale dei docenti attraverso un lavoro congiunto tra Scuola e Università e di favorire l'allineamento e l'ottimizzazione dei percorsi formativi delle due istituzioni, anche in relazione all'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro. Con l'approccio laboratoriale tipico del progetto, l'Università di Cagliari ogni anno promuove e porta avanti una molteplicità di attività scientifiche di ricerca e di formazione, che coinvolgono migliaia di studenti e centinaia di docenti, con un *trend* crescente che mostra il gradimento e l'efficacia delle iniziative di formazione iniziale e continua, come anche di quelle divulgative. Sul versante umanistico sono altrettanto positivi i riscontri per quanto concerne la realizzazione del piano di formazione del personale docente delle "Discipline non linguistiche" (DNL), riguardante l'acquisizione di competenze in lingua inglese secondo la metodologia CLIL. L'attivazione da parte dell'Ateneo, in concorso con le scuole polo del territorio e l'USR di 4 corsi di perfezionamento rivolti ai docenti DNL dei Licei e degli Istituti Tecnici, si è rivelata estremamente proficua sul versante della collaborazione organizzativa e della metodologia formativa.

Un altro ambito d'intervento per l'Ateneo è rappresentato, fin dall'anno 2012/13, dai *Percorsi di Tirocinio Formativo Attivo* (TFA), dedicando l'annualità 2013/14 ai *Percorsi Abilitanti Speciali* (PAS) e l'a.a. 2014/15 al secondo ciclo dei TFA. Si è trattato di un impegno concreto nei confronti del territorio, che ha permesso a oltre 1200 docenti di abilitarsi all'insegnamento e che è stato qualificato attraverso la strutturazione di percorsi formativi attenti al più equo bilanciamento tra la dimensione delle didattiche disciplinari e

quella pedagogica, metodologico-didattica ed inclusiva, nel tentativo di compensare evidenti elementi di carenza inerenti alla brevità del percorso. Altresì rilevante è stato l'impegno che l'Università ha dedicato all'organizzazione e gestione delle attività svolte dai tutor di tirocinio nelle scuole, realizzando una sinergica e proficua collaborazione finalizzata a coniugare teoria e prassi.

Un'altra esperienza di formazione particolarmente interessante è rappresentata, fin dall'a.a. 2013/14, dal *Corso di Specializzazione per le attività di sostegno agli alunni con disabilità*. Si tratta, come è noto, di un percorso che ha origine con il D.M. 30 settembre 2011 e che ha consentito di specializzare 486 docenti di cui circa la metà appartenenti ai ruoli della scuola secondaria. Nell'ambito di tale responsabilità l'Ateneo svolge uno straordinario lavoro collaborativo con la Regione Sardegna, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Sardegna e le Istituzioni scolastiche per garantire la qualità della formazione e la messa regime di un sistema che consenta di colmare l'attuale *gap* tra fabbisogno e risorse. La struttura didattico-organizzativa del corso risulta particolarmente interessante ed efficace, grazie alla sua articolazione in 270 ore di Insegnamenti, 180 ore di Laboratorio e 300 di tirocinio diretto/indiretto. Si tratta di un piano didattico-formativo che, come nel caso del *Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria*, risulta idoneo a superare i limiti di una formazione separata e coniugare la teoria e la pratica, da una parte, e l'esperienza concreta con la riflessione, dall'altra, in una prospettiva di ricerca-azione e di comunità di pratiche.

Le azioni formative promosse, dapprima con le SISS e successivamente con i TFA e i PAS, hanno trovato una forma di continuità, nell'a.a. 2017/18, con l'istituzione del I ciclo del *Percorso formativo per l'acquisizione del 24 CFU universitari nelle discipline antro-psico-pedagogiche e metodologie e tecnologie didattiche*, normato dal D.M. n. 616/17. L'acquisizione dei 24 CFU, inizialmente considerata requisito d'accesso ai concorsi nazionali pubblici finalizzati all'ammissione al *Percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente* (FIT) per la scuola secondaria di I e II grado, è divenuta sostitutiva dell'intero percorso triennale e requisito necessario per la partecipazione ai concorsi d'accesso al ruolo. Nelle more di tale processo, con l'istituzione anche del II ciclo nell'a.a. 2018/19, hanno maturato il titolo circa 4000 insegnanti. Attraverso un'azione di coordinamento pedagogico-didattico e amministrativo, l'Ateneo ha strutturato un'offerta basata sugli insegnamenti di Pedagogia Generale, Psicologia per l'educazione, Antropologia culturale e Metodologie e tecnologie didattiche. Si è trattato di una scelta atta a garantire un accesso basilare alle conoscenze fonda-

mentali per l'esercizio della professione docente, nel tentativo di sopperire alle angustie di un percorso originariamente non concepito per esaurire la formazione iniziale degli insegnanti. Risulta chiara la necessità di un disegno organico, autonomo e maggiormente articolato di formazione iniziale per i docenti della scuola secondaria, così come è altrettanto palese come la mancanza di qualsiasi attività di tirocinio e di laboratorio determini uno scollamento tra le conoscenze teoriche e le competenze pratiche.

## **2. L'attuale scenario: ricerca, territorio, formazione**

Come evidenziato, l'Ateneo orienta le proprie attività alla formazione di professionalità che possano contribuire allo sviluppo ed al mantenimento dell'identità culturale, dell'innovazione tecnologica, della crescita e dei valori di pari opportunità, di inclusione e di integrazione a livello locale e globale. L'obiettivo prioritario, in tale direzione, è quello di migliorare la qualità e la sostenibilità dell'offerta didattica e dell'alta formazione, favorendo dimensioni di interdisciplinarietà e di aggiornamento tecnologico, al fine di promuovere un'azione costante di stimolo del contesto territoriale e socio-economico. Grazie alle numerose collaborazioni con enti pubblici e privati localizzati su tutto il territorio regionale e ai molteplici accordi nell'ambito dell'attività didattica, della mobilità internazionale e della ricerca stipulati con Atenei di tutto il mondo, l'Università di Cagliari è divenuta il principale polo di attrazione per gli studenti e i professionisti della Regione Sardegna. In tal senso, i corsi accreditati e attivati nell'A.A. 2020/2021 saranno 81, – di cui 38 corsi di laurea, 37 corsi di laurea magistrale e 6 corsi di laurea magistrale a ciclo unico – e rappresentano la risorsa con cui l'Ateneo si proietta sul territorio per sviluppare, divulgare e valorizzare i risultati della ricerca e di un'offerta formativa di qualità e tecnologicamente avanzata che intende supportare la realizzazione degli obiettivi previsti dalla Agenda ONU 2030.

L'integrazione delle risposte alle esigenze di crescita economica e sociale e a quelle orientate al benessere umano, in una prospettiva di sostenibilità, trova, senza dubbio, una significativa concretizzazione nell'agire formativo e professionale degli insegnanti, ed è a tale livello che l'interesse e l'attenzione dell'Ateneo si situa con l'istituzione e l'attivazione di un Centro dedicato alla formazione dei docenti di ogni ordine e grado di scuola, *il Centro di Ateneo per la didattica e l'inclusione nell'alta formazione delle professionalità educative (CEDIAF)*. Il Centro, con la finalità di raccordare gli esiti

della ricerca scientifica più avanzata e coniugarli con le esigenze culturali di qualificazione dei futuri professionisti dell'educazione e dell'inclusione e di coloro che già operano nelle differenti istituzioni e agenzie educative, elaborando, anche, indirizzi scientifico-culturali utili per l'orientamento delle politiche di sviluppo educativo delle Istituzioni, degli Enti e delle Imprese, contribuisce al progresso etico, sociale ed economico della comunità e del territorio. Le principali attività del CEDIAF si caratterizzano, infatti, per la progettazione, organizzazione e realizzazione di percorsi di formazione, di qualificazione professionale e di specializzazione degli operatori educativi della scuola e dell'extra-scuola ai differenti livelli (educatori, docenti, dirigenti), con particolare attenzione anche alle politiche di educazione inclusiva e di integrazione scolastica e sociale della disabilità. Percorsi di aggiornamento e di formazione permanente e continua, valorizzazione e utilizzo delle potenzialità educative offerte dalle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, realizzazione di attività scientifiche, divulgative ed educative anche attraverso rassegne e concorsi, iniziative editoriali, manifestazioni culturali, attività seminariali e convegnistiche sono aspetti attraverso i quali il CEDIAF esplicita la sua presenza nel territorio.

Il contributo dell'Ateneo ad un progetto di sviluppo sostenibile ed autenticamente inclusivo si realizza anche attraverso l'azione di contrasto del fenomeno della dispersione scolastica e universitaria, purtroppo presente nell'Isola. Partendo dal tema dell'orientamento scolastico degli studenti della scuola superiore e dell'università il *Progetto orientamento UNICA\_ORIENTA* (POR FSE 2014-2020 *Obiettivo Specifico 10.5*) – stipulato d'intesa con la Regione Autonoma della Sardegna e con l'Università di Sassari – ha permesso di indirizzare importanti risorse verso la formazione dei docenti della scuola secondaria dell'intero territorio regionale. Il progetto, caratterizzato da un'impostazione altamente innovativa recentemente implementata da una costruttiva collaborazione con l'USR e i Dirigenti scolastici degli ambiti territoriali coinvolti, ha l'obiettivo di migliorare la preparazione degli studenti, aiutarli a scegliere in maniera più consapevole e contribuire a regolarizzare il percorso di studi, attraverso un significativo rinforzo delle conoscenze e delle competenze linguistiche (italiano e inglese) e scientifiche (matematica e scienze), nonché delle abilità trasversali. Il perseguimento delle finalità di progetto è strettamente connesso ad un importante investimento anche nella formazione degli insegnanti delle scuole interessate, a partire da un'azione concertata con i docenti dell'università.

Un ulteriore elemento di impegno dell'Ateneo di Cagliari, che certamente produrrà in tempi brevi effetti altamente positivi anche nei confronti

dei modelli e dei contenuti di formazione degli insegnanti, è rappresentato dall'adesione al partenariato *European Digital UniverCity*, finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito dell'azione denominata *European University – Programma Erasmus Plus –*. La creazione di reti europee di Università, con l'obiettivo di favorire la collaborazione su ogni aspetto dell'istruzione superiore, dalla mobilità di studenti, docenti e staff, alla didattica, fino al collegamento con ricerca e innovazione, a cui l'Ateneo ha aderito, rappresenta una spinta propulsiva di ulteriore qualificazione dell'offerta formativa e favorisce l'acquisizione dei valori europei, rendendo sempre più tangibile la necessità di padroneggiare e vivere un profilo professionale maturo e rinnovato per tutte le figure dell'educazione e così rispondere alle sfide di una società "glocale", che – come si precisa per l'individuazione delle aree di ricerca comuni fra i partner dell'Alleanza – può prendere forma solo nel pieno rispetto e nella valorizzazione delle identità socio-culturali dei territori regionali coinvolti.

### **3. Elementi per un modello strutturale di formazione degli insegnanti**

La costruzione di una cittadinanza planetaria appare un compito di grande responsabilità e complessità, poiché le contraddizioni che attanagliano i contesti regionali e le comunità che le abitano sono rese ancora più aspre dalla pesante eredità che il secolo scorso ha lasciato. In una continua tensione tra globalizzazione e particolarità territoriali, le società sono caratterizzate dall'«incertezza» (Bauman, 1999), dal «rischio» (Beck, 2000), da «passioni tristi» (Benasayag & Schmit, 2003), che alimentano sempre più forme di "disorientamento" individuale e collettivo, sulla scorta di interessi economicisti e a falsi miti dilaganti – potere economico, narcisismo, presentismo, spontaneismo, giovanilismo, edonismo, deresponsabilizzazione – (Salvatore, 2003). La fenomenologia del quotidiano lascia emergere forme di vulnerabilità sociale ed economica sempre più preoccupanti, oltre a tendenze che frantumano i significati condivisi e generano un clima di non accettazione di sé e dei propri limiti, di disattenzione e diffidenza nei confronti dell'"altro", tanto da diffondere e avvallare la paura del "diverso". Si rinforzano in tal modo stereotipi e pregiudizi che svuotano di reale convincimento i principi e i diritti di cittadinanza universali che, per altri versi, vengono enunciati nei documenti e nei proclami ufficiali, nazionali e internazionali (Mura, 2018).

Di fronte ad un siffatto scenario è necessario strutturare percorsi edu-

cativi che concretizzino gli elementi culturali e scientifici di quello che è già stato definito come “Nuovo umanesimo” (MIUR, 2012-2018). Sono così da concepirsi come irrinunciabili alcune categorie cardine dell’emancipazione individuale e sociale, quali coappartenenza, prossimità, diversità, responsabilità, valorizzazione dell’altro, partecipazione civile, solidarietà, equità e giustizia.

Anche nell’ottica di una Terza missione che diviene sempre più concreta e che amplifica i compiti istituzionali della ricerca e della didattica, l’Università assume un ruolo centrale, allestendo un vero cantiere di cittadinanza attiva, potenziando la sperimentazione e l’innovazione, promuovendo concrete dinamiche di condivisione e coesione sociale. Simili finalità implicano la piena valorizzazione del portato di sviluppo offerto dalle Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione, dell’intelligenza artificiale e dei suoi derivati per governare la quotidianità.

A partire da tali consapevolezze l’Università si configura come il soggetto maggiormente atto a garantire un processo di formazione professionale ancorato ad un chiaro progetto sociale, condiviso anche a livello territoriale, capace di problematizzare, interpretare e comprendere le esigenze e le possibilità di crescita e di progresso di un mondo in continuo cambiamento.

Solo a partire da tali consapevolezze è possibile superare l’aleatorietà e la frammentarietà dei percorsi che si sono strutturati nel corso dell’ultimo ventennio e che sono stati spesso il frutto delle altalenanti esigenze delle dinamiche partitocratiche piuttosto che il risultato di un’attenta valutazione dei possibili riferimenti scientifico-culturali (Perrenoud, 2002; Morin, 2000; Damiano, 2004; Schön, 1983).

Anche per i docenti della scuola secondaria, è oramai indifferibile la strutturazione di un modello formativo stabile, capace di cogliere le esigenze di un profilo professionale aperto e co-evolutivo nei confronti del repentino mutamento culturale, economico e sociale, non perché ne sia travolto, quanto piuttosto per orientarlo e sostenerlo in senso critico e costruttivo. Al carattere di stabilità di tale approccio va coniugata un altrettanto forte caratterizzazione strutturale da declinarsi in un percorso formativo abilitante di durata almeno biennale, realizzato in una stretta sinergia tra Università, Istituzioni scolastiche, Enti e Imprese del territorio. Considerate le indicazioni della ricerca anche internazionale sulla formazione degli insegnanti (Brophy, 2004; Shulman, 1986; Mishra & Koehler, 2006; Korthagen, 2004; Hattie, 2009; Kolb, 1984; Mezirow, 1991, 2006; Bryk et al., 2010; Wenger, 1998, Mura, Zurru & Tatulli 2019) e valorizzando a pieno la già citata esperienza ultraventennale dei corsi di formazione per i docenti realizzati dalle



Università, diviene basilare strutturare percorsi che intreccino sapientemente pratiche di insegnamento teorico, attività di tipo laboratoriale, esperienze di tirocinio e itinerari di graduale accesso al ruolo, stimolando azioni formativo-trasformative in un quadro di ricerca-azione e ricerca-formazione (Fabbri & Romano, 2017; Asquini, 2018), per il costante miglioramento e la revisione delle prassi, coniugando, così, le esigenze della formazione con quelle di un reclutamento sempre più mirato.

Tenendo presenti anche le differenti proposte recentemente formulate da associazioni scientifiche e professionali di settore, il complesso profilo professionale che è necessario promuovere e sostenere si sostanzia di alcuni costrutti di competenza fondamentali:

**competenze culturali e didattico disciplinari:** conoscenza e padronanza della struttura epistemologica della/e disciplina/e di insegnamento e degli sviluppi della ricerca didattica del settore disciplinare di riferimento, con attenzione alle indicazioni nazionali, relative ai curricoli (Indicazioni nazionali e Linee Guida) e alle Raccomandazioni europee;

**competenze pedagogiche:** idea di educazione e di educabilità, modelli educativi, progettualità educativa; valore delle culture e dei contesti culturali; attenzione a interculturalità, svantaggi e marginalità. Conoscenza della storia del pensiero pedagogico e didattico che ha connotato la storia della scuola e delle sue trasformazioni. Padronanza dei principi e degli strumenti educativi che consentono di strutturare curricoli aperti alle trasformazioni del mondo contemporaneo e un approccio critico e costruttivo all'analisi della realtà.

**competenze pedagogiche e didattico speciali:** padronanza dei quadri scientifici, storico culturali e interpretativi che connotano le origini e gli attuali sviluppi del pensiero e delle pratiche pedagogiche e didattico speciali, conoscenza dei processi di insegnamento-apprendimento e di orientamento, con riferimento alle caratterizzazioni che la condizione di disabilità e la marginalità educativa assumono, anche, in relazione specifici quadri sindromici. Conoscenze riguardanti la progettazione, la gestione della classe, l'utilizzo delle tecnologie assistive e la valutazione nei diversi contesti istruttivi, educativi e di formazione a cui le persone con disabilità o con bisogni educativo-speciali fanno riferimento.

**competenze didattiche e valutative:** padronanza teorica e pratica dei repertori metodologico-didattici, dei modelli e delle strategie per progettare e organizzare l'intervento formativo. Conoscenze atte a gestire e condurre il gruppo classe e costruire e sperimentare contesti inclusivi volti a favorire il successo formativo degli studenti e delle studentesse; padronanza

degli strumenti e dei metodi valutativi e autovalutativi (in senso formativo) funzionali alla crescita e all'emancipazione degli alunni, allo sviluppo professionale dei docenti e al miglioramento dell'istituzione scolastica.

**competenze didattico-tecnologiche:** avere conoscenza e padronanza delle opportunità dalle tecnologie digitali al fine di ideare, progettare e gestire ambienti, risorse ed esperienze di lavoro con riferimento a tecnologie interattive e multimediali nella logica del *Technology Enhanced Learning*. Importanza crescente di padroneggiare sia le potenzialità offerte dall'*e-learning* e più in generale dagli strumenti della rete anche in una logica di *blended-learning*. Capacità di conoscere come impiegare modelli nuovi e opportunità di sviluppo dei saperi attraverso i *serious game*, la realtà aumentata, la robotica educativa ed i cosiddetti Mondi virtuali, l'impiego dell'intelligenza artificiale e di *Learning analytics* al fine di enfatizzare l'interattività dei processi di apprendimento, la sperimentazione attiva dei saperi e la costruzione comune delle conoscenze.

**competenze psicologiche e socio-relazionali:** conoscenza e padronanza dei processi di apprendimento, con particolare riferimento alle funzioni di base attentive, percettivo-motorie, di memoria e linguaggio, che orientano i curricula verso lo sviluppo e la valorizzazione delle potenzialità cognitive e socio-affettive dei ragazzi e delle ragazze; capacità di porsi in ascolto degli altri (studenti, colleghi, famiglie, ecc.) riconoscendone i bisogni, di dialogare, instaurando un clima positivo nella promozione degli apprendimenti e del lavoro di gruppo, della cooperazione e della costruzione di reti territoriali.

**competenze organizzative:** capacità di gestione delle risorse, di progettazione collaborativa, al fine di realizzare obiettivi con consapevolezza sistemica rispetto all'evoluzione del quadro delle politiche scolastiche e formative in ambito nazionale ed europeo. Capacità di ricerca e di analisi delle pratiche del lavoro scolastico e di sviluppo del senso di appartenenza istituzionale.

**competenze riflessive e deontologiche:** capacità di analisi e revisione del proprio pensare e del proprio agire professionale in relazione a situazioni individuali, collettive e di contesto, ispirate ai principi di rispetto, equità e giustizia che devono governare la quotidianità del fare scuola. Sviluppare e potenziare il senso di integrità, incorruttibilità nei confronti di se stessi e di rispetto e appartenenza nei confronti dell'istituzione.

Quelle richiamate sono competenze ineludibili che consentono di sviluppare una professionalità docente a sua volta capace di promuovere nelle

giovani generazioni la maturazione di un atteggiamento competente, così come indicato nella *Raccomandazione* del Consiglio europeo per l'apprendimento permanente (EU, 2006; 2018).

Ovviamente è altresì necessario intervenire nella formazione dei docenti attraverso un'opera costante di qualificazione professionale, in una prospettiva di *lifelong learning* alla quale ancora una volta l'Università può efficacemente contribuire. Tali indicazioni dovrebbero essere pienamente considerate nel dibattito politico-istituzionale, il quale è talvolta orientato a strutturare modelli di formazione degli insegnanti, che producono specializzazioni settoriali e segmentazioni che distorcono il senso e il significato più autentico della professione.

## Bibliografia

- ASQUINI, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- BAUMAN, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- BECK, U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.
- BENASAYAG, M., & SCHMIT, G. (2003). *Les passions tristes. Souffrance psychique et crise sociale*. Paris: La Découverte.
- BROPHY J. (2004). *Using Video in Teacher Education*. (J. E. Brophy, Ed.) (1st ed). Bingley. UK: Emerald Group Publishing Limited.
- BRYK A. S., GOMEZ L. M., GRUNOW A. (2010). *Getting Ideas Into Action: Building Networked Improvement Communities in Education*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, CA, Stanford.
- DAMIANO, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- FABBRI, L., & ROMANO, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential Learning experience as the source of Learning and Development*. NJ: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- KORTHAGEN, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- MEZIROW, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- MEZIROW, J. (2006). An Overview of Transformative Learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong Learning : Concepts and Contexts* (pp. 24-38). New York: Routledge.
- MIUR. (2012). *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- MIUR. Indicazioni Nazionali e nuovi scenari (2018). Roma. Retrieved from <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento>
- MISHRA, P., KOEHLER, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge, *Teachers College Record*, 108(6), pp. 1017-1054.
- MORIN, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MURA, A. (2018). Orientamento formativo, disabilità e prospettive di emancipazione. In A. Mura (Ed.), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi* (pp. 13-28). Milano: FrancoAngeli.
- MURA, A., ZURRU, A. L., & Tatulli, I. (2019). Theoretical and Methodological Elements of an Inclusive Approach to Education. *Education Science & Society*, 10(2), 123-136. <https://doi.org/10.3280/ess2-20190a8654>
- PERRENOUD, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- SALVATORE, S. (2003). Teoria psicosociale della condizione giovanile. In A. Perucca (Ed.), *L'orientamento fra miti mode e grandi silenzi*. Castrignano dei Greci: Amaltea edizioni.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-31.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

**Abstract:** La società contemporanea pone alla scuola situazioni sempre più complesse ed eterogenee. L'esigenza di un corpo docente professionalmente attrezzato per interagire efficacemente con le giovani generazioni sia sul piano culturale sia su quello socio-relazionale. Ciò richiede lo sviluppo di competenze ampie e la capacità di porsi costantemente in riflessione e interpretare il cambiamento cogliendo, nel contempo, le opportunità che l'educazione incontra confrontandosi con la diversità e con il bisogno educativo speciale.

**Parole chiave:** inclusione, riflessività, professionalità integrata

## 1. Introduzione

Il nuovo millennio, iniziato nel segno della globalizzazione, del libero scambio e dell'interdipendenza tra continenti e paesi, ha messo in luce con una serie di drammatiche crisi – l'ultima delle quali rappresentata dall'epidemia COVID-19 –, l'instabilità e la precarietà di un sistema tutt'altro che ispirato a ideali di società aperte e protese al benessere. Se è vero che l'apertura dei mercati, la circolazione di merci e persone e l'innovazione tecnologica hanno consentito importanti progressi e una generalizzata redistribuzione di risorse su scala planetaria, si sono al contempo manifestati fenomeni drammatici, come il terrorismo fondamentalista, le migrazioni di massa e i rigurgiti nazionalisti e xenofobi, che possono essere letti come segni di reazioni scomposte ai crescenti fenomeni di esclusione sociale imposti dalla competizione economica e dalla conseguente omologazione culturale. Anche il nostro paese, indebolito in questi mesi dal *lockdown*, si trova costretto a prendere atto delle proprie contraddizioni e degli innumerevoli problemi irrisolti. Accanto alle povertà tradizionali, legate a fattori economici, si aggiungono

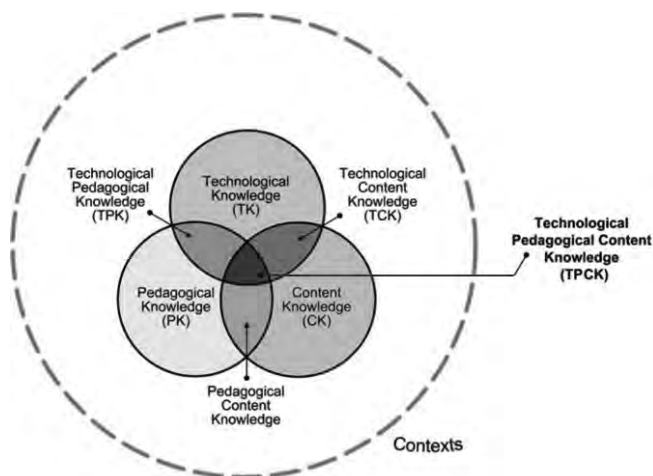
\* Università degli Studi di Cagliari.

le ulteriori forme connesse all'isolamento sociale e alle tante marginalità che possono derivare dalla solitudine, dall'insufficienza educativa, dalle disabilità e dalle differenze culturali. I settori su cui negli anni passati si sono abbattuti in maniera crescente i tagli alla spesa pubblica sono quelli che oggi mostrano la loro maggiore utilità nel garantire equità e benessere sociale: la sanità e la scuola. L'emergere di nuove povertà e forme di esclusione, che la scuola e il mondo dell'educazione si sono, a loro volta, trovate ad affrontare – si pensi a come la Didattica a Distanza, di fatto, unica opzione per concludere l'anno scolastico abbia drammaticamente escluso coloro che per motivi economici, culturali, territoriali o di deficit psico-sensoriali non hanno avuto la possibilità di partecipare – aprono importanti interrogativi che dovranno essere fronteggiati negli anni a venire. Oltre agli investimenti, ormai irrinunciabili, che la scuola pubblica dovrà fare sul fronte delle infrastrutture e delle dotazioni tecnologiche è necessario ripartire dalle questioni di principio che a livello internazionale sono state proposte in più occasioni e in diverse sedi. Si pensi all'affermazione del principio dell'inclusione e del massimo sviluppo per tutti presente in documenti quali il *Salamanca Statement* (Unesco, 1994), o la *Convention on the Right of Persons with Disability* (UN 2006), o ancora *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (UN 2015). Si tratta di documenti che orientano i sistemi educativi a riconoscere alla persona umana, qualunque sia la sua condizione, diritti inalienabili quali la vita, la libertà, il benessere, l'accesso all'istruzione ed alla piena realizzazione delle proprie aspirazioni e potenzialità e orientare, conseguentemente, risposte concrete quali la diffusione dell'obbligo formativo e la rimozione delle differenze capaci di precludere l'accesso alla partecipazione civile ed all'informazione. Appare dunque evidente come la gestione di queste istanze, nell'eterogeneità e complessità con cui il bisogno educativo si esprime a scuola e nei diversi ambiti della vita sociale, esiga la formazione di un corpo docente capace di porsi costantemente in riflessione per interpretare il cambiamento e fornire risposte significative alle molteplici forme di emarginazione e di disadattamento sociale, culturale e relazionale, cogliendo, nel contempo, le opportunità che l'educazione incontra confrontandosi con la diversità e con il bisogno educativo speciale.

## **2. Il complesso profilo professionale dell'insegnante**

Per orientare lo sguardo sull'esigenza di formazione di insegnanti capaci di fare la differenza nella formazione dei propri allievi, e dunque porsi

come volano dello sviluppo del potenziale di ciascuno, è necessario focalizzare quali siano gli aspetti della professionalità docente capaci di corrispondere all'eterogeneità delle classi e di garantire l'effettiva capacità democratica ed emancipatrice della formazione scolastica. Appare evidente che le competenze richieste all'insegnante oggi siano molteplici ed esulino dalle mere conoscenze disciplinari. A Shulman (1986) va il merito di aver mostrato come la formazione non possa essere sbilanciata sugli argomenti da insegnare, ma come i due piani delle conoscenze di contenuto e quelle pedagogiche debbano necessariamente essere combinati. Queste idee sono state variamente discusse e oggi sono al centro dell'estensione proposta da Mishra e Koehler (2006) e nota come TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*, conoscenza tecnologica, pedagogica e contenutistica), solitamente rappresentata attraverso l'intersecarsi di tre componenti primarie: i contenuti disciplinari (CK), le conoscenze pedagogiche e didattiche (PK) e quelle tecnologiche (TK).



L'efficace integrazione delle tecnologie nell'insegnamento è infatti ritenuta una emergente e ormai ineludibile competenza della professionalità docente anche al di fuori dell'attuale emergenza, che, di fatto, ha imposto la formazione a distanza. Le aule sono luoghi sempre più attrezzati tecnologicamente, ma impiegare al meglio le tecnologie richiede non solo di saperle usare, quanto piuttosto di averne compreso a fondo potenzialità e limiti (Bonaiuti, 2017). Sicuramente, però, come evidenziano gli autori del modello nessuna delle tre competenze, se posseduta da sola e senza una piena integrazione con le altre, permette di esprimere un'adeguata professionalità

docente. In ogni caso, se le conoscenze di contenuto si acquisiscono con i percorsi di studio secondari e universitari e quelle tecnologiche si maturano anche con la pratica, le conoscenze pedagogiche e didattiche sono quelle che richiedono maggiore attenzione. Si tratta infatti di saperi non facilmente codificabili e comunque irrinunciabili nella professionalità docente.

Le competenze pedagogico didattiche sono indispensabili per sviluppare processi di insegnamento-apprendimento adeguati alle diversità individuali di tutti gli alunni, per valorizzare le caratteristiche di ciascuno, per facilitare la partecipazione sociale e per favorire l'apprendimento di tutti in vista della promozione sociale. Queste competenze, se pienamente dispiagate, sono anche, ed eminentemente, competenze inclusive. Oggi c'è un ampio consenso circa l'importanza che tali competenze non debbano essere ad esclusivo appannaggio dell'insegnante specializzato per il sostegno, dal momento che è lo stesso mandato fondativo della scuola, quello di rispondere ai bisogni educativi di tutti, a richiederlo. In altri lavori è stato mostrato, per voce degli stessi insegnanti (Mura, 2014), che le conoscenze sviluppate in seno alla riflessione didattico-speciale si configurano come elementi essenziali per la formazione complessiva della professionalità docente, migliorando qualitativamente l'azione didattica generale, quella riferita a particolari difficoltà d'apprendimento come anche quella relativa alla didattica disciplinare.

Un insegnante del genere, ovvero un insegnante inclusivo, declina ed esprime le conoscenze pedagogiche, in particolare, dando prova di:

- concepire e valorizzare la diversità come risorsa educativa e stimolo per l'arricchimento didattico;
- considerare l'apprendimento scolastico come volano dell'orientamento formativo per l'emancipazione individuale e sociale;
- utilizzare una pluralità di linguaggi, metodi e strategie di individualizzazione, personalizzazione e differenziazione degli apprendimenti come strumento di potenziamento didattico per tutte le alunne e gli alunni;
- attivare e promuovere la collaborazione tra docenti e con i differenti attori della rete istituzionale (scuola, servizi, famiglia, territorio);
- generare e coltivare le condizioni per una formazione consapevole e continua (Mura, 2019).

Oggi le evidenze provenienti dalle sintesi della ricerca educativa confermano l'importanza della sensibilità pedagogica e delle istanze inclusive. Hattie (2009) sottolinea l'importanza dell'attenzione allo studente che si sintetizza, sostanzialmente, nella capacità di assumere lo "sguardo" degli



allievi sul proprio lavoro, ovvero nel riuscire a guardare alle conseguenze delle proprie scelte attraverso gli occhi di ciascuno di loro. Non sorprende dunque se tra gli aspetti più importanti della professione docente, che emergono dalla sintesi di oltre 800 meta analisi svolte su articoli di ricerca educativa, ci sia l'attitudine alla ricerca dell'impatto delle scelte professionali, ovvero la capacità di osservare e riflettere sulle conseguenze delle proprie azioni sull'apprendimento, la motivazione e il benessere degli allievi.

La pratica riflessiva (Schön, 1983), sulla scia di una tradizione che risale ai lavori di Dewey (1961), emerge dunque come elemento nodale della professionalità del docente, il fulcro attorno al quale ruota la riflessione pedagogica.

Quanto delineato evidenzia l'esigenza di sostenere, nella formazione iniziale degli insegnanti, come in quella ineludibile in servizio quei processi di maturazione delle capacità di osservazione e di riflessione sulla propria pratica. Percorsi formativi efficaci richiedono dunque condizioni professionalizzanti di sviluppo capaci di osservare, problematizzare e riflettere sull'agire professionale e sono da concepirsi come una costruzione in itinere fra le differenti opzioni progettuali, organizzative e metodologiche, che si definisce per approssimazioni successive sulla base del circolo ermeneutico che si origina e si sviluppa nell'interazione tra insegnanti, allievi e contesti.

### 3. Conclusioni

Una simile prospettiva formativa impegna dunque verso una responsabilizzazione professionale volta alla realizzazione di una didattica che funzioni per tutti, proprio perché attenta ai bisogni e capace di cogliere lo "sguardo" di ciascuno. Affinché questo avvenga è necessario oltrepassare i limiti della "formazione separata": teoria da un lato, pratica lavorativa dall'altra e recuperare, piuttosto, lo spazio per una relazione stretta tra l'esperienza concreta, la riflessione e la valutazione secondo modelli di apprendimento esperienziale (Kolb, 1984). Rappresentano, in tal senso, elementi irrinunciabili della formazione docente i laboratori didattici e i tirocini formativi – già presenti ad esempio nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, come anche nei Corsi di specializzazione per attività di sostegno – come anche quei momenti di lavoro in piccolo gruppo indirizzati al miglioramento professionale. A livello internazionale, nella logica dello sviluppo professionale continuo, tra i modelli più promettenti ci sono gli approcci che si ispirano alla ricerca azione e alle pratiche trasformative (Mezi-

row, 1991). Questi assumono la forma delle *comunità di pratica* (Wenger, 1998), delle *networked improvement community* (Bryk et al., 2010), della *lesson study* (Lewis et al., 2004, supportate o meno dall'impiego di video registrazioni a scopo riflessivo (Brophy, 2004). L'atteggiamento da promuovere è, dunque, quello teso allo sviluppo dell'attitudine e dell'abitudine al miglioramento professionale mediante processi costanti di revisione delle pratiche. Le conoscenze teoriche, come pure le abilità metodologiche, ancorché basilari, si rivelano infatti poca cosa se non inscritte all'interno di un quadro di principi e d'azione che, supportati da una pluralità di codici comunicativi e relazionali e di opzioni organizzative, si incarnino in una pratica riflessiva capace di rispondere alle variabili soggettive e di contesto che di volta in volta si presentano.

## Bibliografia

- BONAIUTI, G. (2017). Modelli tecnologici per l'istruzione. Come la tecnologia influenza la didattica. In Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, M., Vivanet, G. *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*. Roma: Carocci, pp. 47-78.
- BROPHY, J. (2004). *Using Video in Teacher Education* (J. E. Brophy, Ed.) (1st ed). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- BRYK, A. S., GOMEZ, L. M., GRUNOW, A. (2010). *Getting Ideas Into Action: Building Networked Improvement Communities in Education*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, CA, Stanford.
- DEWEY, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential Learning experience as the source of Learning and Development*. NJ: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- LEWIS, C., PERRY, R. & HURD, J. (2004). A Deeper Look at Lesson Study, *Educational Leadership*, 51(5), pp. 18-22.
- MEZIROU, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MISHRA, P., KOEHLER, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge, *Teachers College Record*, 108(6), pp. 1017-1054.
- MURA, A. (2014). *Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclu-*

- sivi: una ricerca sul campo*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), pp. 175-190.
- MURA, A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione, in *Nuova Secondaria*, 10(36), pp. 108-112.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating The Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco: Jossey-Bass.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching, in *Educational Researcher*, 15(2), 4-31.
- UN (2006). *Convention on the Right of Persons with Disability*, New York. (<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>)
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York. (<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>)
- Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. ([http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF))
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.



**Abstract:** In un quadro di riferimento che vede per l'università la necessità di integrare preoccupazioni culturali, sociali, economiche e ambientali attraverso azioni di formazione, ricerca e terza missione capaci di arrecare benefici e produrre impatto, il contributo presenta una riflessione sul ruolo che l'università stessa può assumere per rispondere al bisogno di innovazione che la scuola esprime, in una prospettiva di sistema. Sono individuati due filoni prioritari di collaborazione: l'integrazione sinergica tra scuola, università e territorio, come spazio di dialogo e confronto con nuovi *holders* in un'ottica di sussidiarietà e sinergia interistituzionale; la definizione di modellistiche del sistema di educazione e istruzione e della professionalità docente in un quadro internazionale che sempre di più sta evidenziando un passaggio da *schooling* a *education*. In questo quadro si rileva la necessità di definire forme di partnership strutturata scuola/università e possono assumere rilevanza forme innovative di impegno comunitario e mobilitazione della conoscenza come i *service learning*.

**Parole chiave:** sistema educativo integrato, governance territoriale, responsabilità sociale dell'università, partnership scuola/università, *service learning*.

## 1. Introduzione

Da alcuni anni all'idea di responsabilità culturale dell'università si sta affiancando l'idea di responsabilità sociale. I temi della governance e dell'*accountability* dell'università sono posti in relazione ai due principi di autonomia e di responsabilità sociale: quest'ultima si fonda sul legame culturale che unisce l'università e la società e ne richiama il ruolo di soggetto necessariamente coinvolto nella costruzione della società in una prospettiva di sviluppo sostenibile che individua il suo pilastro principale nella qualità del

\* Università degli Studi di Firenze.

capitale umano. Si delinea una tendenza ad integrare preoccupazioni culturali, sociali, economiche e ambientali attraverso azioni di formazione, ricerca e terza missione capaci di arrecare benefici e produrre impatto.

La scuola è, d'altra parte e sempre di più, sottoposta a spinte di trasformazione determinate da fattori di varia natura, strutturali o solo apparentemente contingenti, come l'attuale emergenza sta evidenziando. Sembra essere sempre meno finalizzata a conservare livelli di continuità e stabilità delle conoscenze: è piuttosto sollecitata a contribuire ad una "produzione" di saperi, che si esprimono attraverso le competenze delle professionalità che dal sistema di istruzione dovrebbero essere garantite in quanto funzionali alla crescita culturale e allo sviluppo sostenibile del Paese. La riflessione interessa sia le professionalità interne, che la scuola esprime, sia le professionalità alla cui costruzione la scuola, e in generale il sistema di istruzione, deve contribuire.

Interpretare la scuola come produttore e non come erogatore di conoscenze richiede come un cambiamento di paradigma: implica processi di innovazione complessiva, che richiedono azioni di ricerca e modellizzazione.

## **2. Prospettive di ricerca**

Anche la formazione dei docenti, in particolare di scuola secondaria, richiede innovazione. Il bisogno di una trasformazione va letta, ad esempio, in stretta relazione con la crescente domanda che la società pone al sistema di istruzione: da una parte di fornire agli studenti competenze sempre più complesse e, dall'altra, di saper pensare ed elaborare profili professionali convincenti e rispondenti alle nuove esigenze di un sistema sociale, culturale ed economico in profonda e repentina trasformazione. Se ai nuovi professionisti saranno richieste capacità di confrontarsi con la complessità, con l'incertezza e il rischio, la scuola è chiamata a superare un'offerta concentrata esclusivamente sui saperi e sulle didattiche disciplinari: diventa imprescindibile allargare a competenze progettuali, valutative, organizzative, ma anche educative, comunicative e relazionali.

Anche l'organizzazione interna della scuola è sollecitata al cambiamento: assumono rilevanza dimensioni quali il decentramento, l'autonomia decisionale, l'apertura a nuovi holders, la leadership democratica e cooperativa, l'informazione e le responsabilità diffuse, il lavoro in team, i rapporti con i territori. Ne deriva un sistema organizzativo complesso, che deve necessariamente tenere in considerazione in maniera simultanea una pluralità

di livelli, di attori e di cosiddette “parti interessate”: dirigenti, insegnanti/educatori, destinatari/beneficiari diretti e indiretti, rappresentanti delle istituzioni centrali e periferiche di pertinenza e della società civile. La formazione dei lavoratori della scuola rimane certamente nevralgica in una prospettiva di inedite complementarità tra didattica e organizzazione, tra dimensioni politico-organizzative e programmazione educativa, tra offerta di un patrimonio di conoscenze e produzione di nuovi saperi professionali. Il primo cambiamento è, dunque, nella visione scientifica e culturale di un “sistema” che può diventare pluricentrico e multidimensionale.

Per l'Università si ampliano gli spazi di interconnessione tra ricerca, formazione e terza missione per offrire un contributo funzionale all'innovazione del sistema.

L'università, in quanto istituzione, nel passato anche recente come per il PF24 insegna, è stata chiamata e ha svolto spesso nei confronti della scuola un compito di servizio, erogando attività corsuali, anche di eccellenza, per la formazione in ingresso e la formazione continua. Oltre alla formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, basti pensare al *know how* maturato nella formazione degli insegnanti della scuola secondaria. Negli anni si sono succedute varie esperienze di formazione in ingresso: hanno avuto vita breve, confermando una tendenza a non superare il periodo della loro sperimentazione, peraltro in assenza di sistematiche valutazioni delle esperienze stesse. Nonostante le numerose ricerche, per esempio sulla ricchezza dell'esperienza formativa delle SSIS, non sono stati condotti ricerche sull'impatto di questi percorsi formativi sulla scuola (Balduzzi, Del Gobbo, Perla, 2018).

Al di là della formazione istituzionale, la scuola si è comunque sempre avvalsa della collaborazione con l'università e delle conoscenze che la ricerca universitaria produce. Tuttavia il quadro attuale, reso ancora più critico dalla situazione emergenziale in corso, che sta avendo sulla scuola un impatto senza precedenti, sembra richiedere forme di collaborazione più sistematiche. Richiede forme di partenariato più organico, basato sulla condivisione di obiettivi strategici e funzionale alla progettazione partecipata di processi, valutandone le condizioni d'implementazione e di efficacia e l'impatto rispetto ai bisogni reali di innovazione.

L'integrazione sinergica tra scuola, università e territorio può esprimere forti potenzialità di innovazione attraverso il dialogo e confronto con nuovi *holders* in un'ottica di sussidiarietà e sinergia inter-istituzionale (Del Gobbo, 2012); la definizione di modellistiche del sistema di educazione e istruzione e della professionalità docente, in un quadro internazionale che sempre di

più sta evidenziando un passaggio da *schooling* a *education* (WDR 2018; Roser & Ortiz-Ospina, 2020) può prefigurare scenari che vanno oltre la scuola, recuperando la dimensione non formale e informale di apprendimento.

Tale quadro consente di valorizzare la tradizione scientifica e culturale italiana nel campo dell'educazione e dell'istruzione proiettandola all'interno di trend internazionali (Wellington, 2015; OECD, 2016; Vincent-Lancrin et al. 2017), coniugando ricerca di base e ricerca applicata con attenzione ai processi di *Knowledge mobilisation* funzionali al loro trasferimento nelle pratiche, nelle politiche e nei percorsi di professionalizzazione. Uno strumento in grado di favorire questa mobilitazione di conoscenza e produrre innovazione è sicuramente offerto dal modello del *service learning*, che consente nel contempo di coniugare l'impegno attivo dell'università nella comunità e l'opportunità per gli studenti di un apprendimento esperienziale basato sulla riflessione e la partecipazione.

### 3. Riflessioni conclusive

L'innovazione è la parola chiave dei nostri tempi: le grandi sfide, a livello sociale, ambientale ed economico (ed ora sanitario), che il mondo sta vivendo richiedono soluzioni innovative e le università, con le loro azioni di formazione e ricerca, sono chiamate a sostenere l'individuazione di soluzioni attraverso processi di co-creazione di conoscenza e alla promozione dello sviluppo strategico a partire dal proprio territorio. Il coordinamento e l'orchestrazione della creazione di conoscenza sono al centro di un dialogo che vede il diretto coinvolgimento degli studenti che possono giocare un ruolo fondamentale per la mobilitazione delle conoscenze.

Collaborazioni sistematiche inter-sistemiche, interistituzionali e interdisciplinari sono, d'altra parte, un mezzo per affrontare problemi complessi, massimizzando al contempo le risorse, riducendo la frammentazione di funzioni e la duplicazione dei servizi, creando sinergie concettuali e organizzative, costruendo capacità della comunità territoriale grazie al coinvolgimento diretto nella ricerca e nella formazione.

Occorre prevedere nuove forme di collaborazione tra istituzioni che fanno parte dello stesso sistema di istruzione. Forme di collaborazione sistematica tra università, istituzioni scolastiche e territori possono determinare una fertile contaminazione capace di assicurare la produzione di conoscenze e l'attivazione di processi di cambiamento in una prospettiva trasformativa (Fabbri, 2017) in grado di orientare e sostanziare non solo la formazione



universitaria dei futuri insegnanti, ma produrre elementi qualificanti capaci di generare cambiamento e miglioramento del sistema “scuola”, coniugando, fra loro, l'attenzione alla persona, il bene comune, la sostenibilità e il lavoro (Federighi, 2017, 2018). Anche la questione della formazione iniziale e della formazione in servizio dei professionisti della scuola deve essere in una logica di sistema che va ben oltre la dimensione strettamente didattica. Può assumere una diversa valenza trasformativa del sistema e può contribuire a superare una logica di servizio, reale o percepita. Aumenta la capacità delle università di partecipazione ai processi di governance di un sistema integrato di istruzione, dovrebbe consentire e sostenere processi di innovazione scientificamente fondati.

## Bibliografia

- BALDUZZI, L., DEL GOBBO, G., PERLA, L., Working in the school as a complex organization. Theoretical perspectives, models, professionalism for the Secondary School. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, vol. 18, n. 2, pp. 1-8.
- DEL GOBBO, G. (2012). Verso un sistema locale di lifelong learning. In: Paloscia R. TARSIS E. (a cura di). *Capitale Umano e Patrimonio Territoriale per il progetto locale. Contributi di ricerca interdisciplinare in America Latina e Italia*. Firenze: ed it, p. 294-306.
- FABBRI, L. (2017). Il potenziale trasformativo della ricerca educativa. *Nuova Secondaria*, 9/2017, pp. 83-87.
- FEDERIGHI, P. (2017). Ricerca educativa e impatto sulle policy. *Nuova Secondaria*, vol. 9, pp. 96-100.
- FEDERIGHI, P. (2018). L'aumento della povertà educativa relativa. Una sfida per la ricerca pedagogica. In: Ulivieri S. *Le emergenze educative della società contemporanea Progetti e proposte per il cambiamento*, pp. 35-39, Lecca: Pensa Editore.
- KALOUDIS, A., ASPELUND, A., KOCH, P.M., LAUVÅS, T.A., TUFT MATHISEN, M., STRAND, Ø., SØRHEIM, R., AADLAND, T. (2019). *How Universities Contribute to Innovation: A Literature Review-based Analysis*. Trondheim: NTNU.
- OECD (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, Paris, OECD Publishing.
- REICHERT, S. (ed.) (2019). *The Role of Universities in Regional Innovation Ecosystems*, EUA.

- ROSER, M., ORTIZ-OSPINA, E. (2020). *Global Education*. Published online at OurWorldInData.org. Retrieved from: '<https://ourworldindata.org/global-education>'
- VINCENT-LANCRIN, S., JACOTIN, G., URGEL, J., KAR, S. & GONZÁLEZ-SANCHO, C. (2017). *Measuring Innovation in Education. A journey to the future*, Paris, OECD Publishing.
- WELLINGTON, J. (2015). *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches*, London-New York, Bloomsbury.
- WDR (2018). *World Development Report 2018. Learning to Realize Education's Promise*. International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

L'EVALUATION E L'ASSESSMENT COME COMPETENZE METODOLOGICHE CHIAVE  
DELLA PROFESSIONE INSEGNANTE  
Antonella Nuzzaci\*

**Abstract:** A distanza di anni, dopo i risultati di numerose indagini nazionali e internazionali, che, a più livelli, hanno rilevato sia la preparazione professionale degli insegnanti sia le loro continue preoccupazioni circa le proprie conoscenze e abilità in merito ai problemi concernenti la valutazione e la misurazione degli apprendimenti e alla responsabilità di sostenere il miglioramento continuo dei processi di insegnamento-apprendimento, è allarmante riscontrare come ancora troppo deboli si rivelino di fatto le competenze (reali) dei docenti in questo settore, i quali, sul piano della percezione, si sentono anche scarsamente adeguati a svolgere precisi compiti e funzioni valutative. Il divario esistente tra competenze necessarie e competenze reali, tra docenti che riescono ad usare approcci, metodi, tecniche, procedure e strumenti per valutare e coloro che non riescono a farlo o lo fanno in maniera assai limitata o inappropriata, è a tutt'oggi molto forte, ma, forse, fin troppo comprensibile se si pensa che nell'istruzione ancora non può dirsi affermata una "cultura della valutazione e della padronanza". Lo scarso possesso da parte dei docenti di abilità riconducibili sia al dominio dell'*evaluation literacy* che a quello dell'*assessment literacy* rischia infatti di impedire l'avanzamento della qualità e dell'equità nell'istruzione, poiché il rifiuto della valutazione altro non è che lo specchio dell'incapacità di progettare l'insegnamento. Il contributo affronta l'importanza assunta dall'acquisizione di competenze valutative nei percorsi di formazione iniziale, anche in rapporto alle altre competenze metodologiche (comunicazione, relazione, progettazione ecc.), che devono agire all'interno del sistema d'azione didattico per mettere in grado il docente di elaborare una proposta culturale qualitativamente apprezzabile. L'autrice, a partire da una serie di ricerche condotte sui futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria e su quelli in servizio in contesto abruzzese, tratta la questione del corredo di abilità valutative indispensabili per lo svolgimento della professione insegnante e avanza precise linee di intervento formative.

\* Dipartimento di Scienze Umane, Università degli Studi dell'Aquila.

**Parole chiave:** valutazione, assessment, formazione degli insegnanti

## 1. Introduzione

La valutazione è un problema che ormai da tempo continua a mobilitare l'attenzione di ricercatori e politici, intenti a rendere sempre più efficace l'apprendimento e più incisivo l'insegnamento, soprattutto nei contesti di formazione degli insegnanti. Attualmente, essa è oggetto di un ampio e intenso dibattito (Giovannini, 2014) in termini di forme, condizioni e usi legati alla sua funzione e di controversie e di tensioni che essa genera. Particolarmente significativo in questo senso è il ruolo assunto dalle credenze, dalle percezioni e dagli atteggiamenti dei futuri insegnanti nei confronti della valutazione e dell'*assessment*, il quale, rimasto per troppo tempo problema scarsamente approfondito (Pajares M F 1992; Placek J H 1993), potrebbe influenzare la formazione impedendole di essere incisiva sul piano del conseguimento della padronanza delle abilità valutative (Nuzzaci A 2019). Gli insegnanti, infatti, non sempre sono consapevoli di come le loro pratiche didattiche siano direttamente connesse alle rappresentazioni che hanno della valutazione e al valore che le attribuiscono; aspetto questo che rischia di tramutarsi in un vero e proprio ostacolo per il miglioramento dell'apprendimento della professione insegnante. Ciò diviene elemento doppiamente imprescindibile nel caso di quelle pratiche didattiche universitarie che interessano la formazione degli insegnanti dalle quali dipenderanno altre pratiche di istruzione, cioè quelle scolastiche. In questo processo, è opportuno riconoscere il valore di percezioni, atteggiamenti ed esperienze per comprendere meglio come la valutazione vada a sostegno dell'intero sistema d'azione didattico (Nuzzaci A 2014), soprattutto della progettazione, della quale essa è l'altra faccia della medaglia, e delle altre funzioni e competenze metodologiche (comunicazione, relazione ecc.), consentendo al futuro insegnante di riconsiderare i motivi e gli scopi del valutare, le modalità di utilizzo delle informazioni in riferimento all'analisi dei processi decisionali e il genere di azioni che ne potrebbero seguire per intraprendere un possibile cambiamento.

Gli insegnanti in formazione iniziale, come d'altra parte quelli in servizio, infatti, rischiano, se non adeguatamente formati, di fondare le loro pratiche valutative su percezioni e rappresentazioni che si riferiscono ad esperienze pregresse connesse ai processi di istruzione e personali, oltre che alle aspettative individuali e sociali con cui si affacciano al mondo dell'insegna-

mento, piuttosto che su competenze metodologiche e costrutti scientificamente fondati. Pertanto, se è vero, come è vero, che le pratiche valutative sono in grado di produrre un impatto positivo sulla formazione, appare importante analizzare i fattori legati alle credenze “ingenuè”, agli atteggiamenti e alle esperienze possedute dai futuri insegnanti circa l'utilizzo della valutazione e dei suoi strumenti, in quanto elementi intervenienti capaci di modificare, in campo didattico, il corso dell'azione, al fine di capire quale funzione essi assumano nei processi di insegnamento-apprendimento e come condizionino le pratiche di insegnamento per meglio indirizzare la formazione universitaria. Esaminare percezioni e credenze, così come atteggiamenti ed esperienze, degli insegnanti in formazione iniziale sulla valutazione, offre l'occasione di ragionare sul processo di acquisizione di competenze metodologiche forti in una prospettiva di integrazione e interconnessione con i processi di insegnamento-apprendimento e di *instructional design* (Nuzzaci A 2015; Yaman S 2011), che viene perseguita nella convinzione che la comunicazione e le funzioni didattiche possano essere comprese solo se studiate all'interno di uno spazio progettuale scandito da determinati fattori, ovvero da una didattica intesa come sapere specifico professionale, che si rivolge a studenti prescritti, che ha bisogno di regole chiare ed esplicite per funzionare e dal cui sistema e ordine degli elementi emergono le informazioni e che è capace di differenziare la sua comunicazione con segni selezionati, obiettivi precedentemente definiti e un orientamento al risultato per produrre apprendimento. A questa forma di sapere sono legate necessariamente un corredo di abilità e di conoscenze relative all'ambito della valutazione e dell'*assessment* che devono essere conseguite dai futuri insegnanti e poste al centro dei percorsi di formazione iniziale. Ciò porta con sé anche il tentativo di scardinare e decostruire i pregiudizi comuni sulla valutazione, dirigendo la formazione verso la capacità di modificare credenze, comportamenti e atteggiamenti che non hanno fondamento scientifico, ma che sono in grado di influenzare negativamente la capacità dei futuri insegnanti di “agire valutativamente” (Galliani, 2015) nelle pratiche di insegnamento in senso prevalentemente diagnostico e formativo, inducendoli così ad adottare adeguati metodi, tecniche e strumenti di *assessment* qualitativamente apprezzabili in contesto. Alla luce di quanto espresso, non è illusorio pensare che gli elementi del dibattito riguardino la possibilità di garantire agli insegnanti una solida formazione professionale in termini di competenze metodologiche, di cui quelle di valutazione e di *assessment* fanno parte, a partire da pratiche didattiche adeguate, riconoscibili e corrispondenti agli obiettivi formativi, il cui raggiungimento viene adeguatamente misurato.

## 2. Peculiarità del progetto

All'interno del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università dell'Aquila e in territorio abruzzese sono state svolte molte rilevazioni volte a studiare aspetti diversi del sistema di credenze, di percezioni, di atteggiamenti e di rifiuto dei futuri insegnanti (e di quelli in servizio) verso la valutazione e l'assessment, attraverso tecniche e strumenti diversi (questionario, interviste semi-strutturate e in profondità, checklist ecc.), allo scopo di migliorare la qualità dell'insegnamento. Sono state studiate anche altre componenti come l'auto-percezione di competenza in fatto di valutazione e misurazione (oltre che metodologica più in generale), l'intenzionalità d'uso e la consapevolezza d'uso della valutazione in contesto didattico, anche rispetto al giudizio valutativo e agli strumenti di *assessment*. Tali rilevazioni si stanno oggi rivelando molto fruttuose per i percorsi universitari degli iscritti a tale corso di laurea e stanno ampliando i loro confini estendendosi ad altri contesti universitari italiani dello stesso tipo (Corsi di laurea dell'area della formazione), con la creazione di scale *ad hoc per la* rilevazione di famiglie di abilità metodologiche, valutative, progettuali, comunicative e relazionali. Si riportano qui di seguito, sinteticamente, a titolo esemplificativo, le rilevazioni condotte fino a questo momento, in riferimento

- *agli insegnanti in formazione iniziale:*
  - 1) assessment e valutazione in rapporto alle altre competenze metodologiche centrali nel sistema didattico (progettazione, comunicazione e relazione);
  - 2) percezioni, credenze e atteggiamenti verso la valutazione e l'*assessment*;
  - 3) incidenza dell'esperienza scolastica pregressa;
  - 4) rapporto tra formazione universitaria e processi di *assessment* (strumenti e misure);
  - 5) processi formativi nella produzione di feedback specifici e credibili;
  - 6) studi predittivi dei test di accesso sui risultati di apprendimento in specifiche aree di risultato (rapporto progettazione e valutazione);
  - 7) credenze e atteggiamenti in riferimento alla consapevolezza e all'intenzionalità d'uso della valutazione in senso didattico;
  - 8) competenze valutative e di *assessment* autopercepite, anche in relazione ai risultati di apprendimento;
  - 9) ricerca di scopo/intervento per migliorare la qualità degli insegnamenti che avessero come oggetto la valutazione;
- *agli insegnanti in servizio:*
  - 1) pratiche valutative e processi di *assessment* a scuola.

### 3. Questioni rilevanti e domande di ricerca

È essenziale che un insegnante abbia una buona padronanza dei concetti nella misurazione e nella valutazione così come abilità e atteggiamenti positivi verso di esse se vuole impiegare strategie di insegnamento efficaci in contesto. Le ricerche condotte in contesto abruzzese ruotano intorno allo stesso nucleo di significato, ovvero l'inadeguata alfabetizzazione degli insegnanti nella valutazione e nella misurazione in educazione, come identificato in letteratura (Daniel L G. & King D A 1998) e la necessità di accrescere il repertorio di abilità e conoscenze necessario per garantire il miglioramento sia dell'insegnamento che dell'apprendimento e l'integrità e coerenza del sistema didattico. È stato ipotizzato che l'assunzione di percezioni, credenze, atteggiamenti negativi verso la valutazione influenzino sfavorevolmente la formazione degli insegnanti in contesti universitari impedendo il raggiungimento di precisi obiettivi curricolari, con ricadute negative sulla capacità dell'istruzione di migliorare l'apprendimento dell'insegnamento. Date le prove empiriche che indicano la scarsa competenza degli insegnanti in materia di valutazione, le esplorazioni condotte mirano a esaminarne le cause per avanzare proposte di formazione maggiormente efficaci, dirette ad accrescere le capacità valutative degli insegnanti e di contrastare l'affermarsi di una cultura della valutazione adeguata atta ad incidere sulla qualità della formazione nel suo complesso, oltre che sull'adozione di un pensiero scientifico dell'insegnamento.

#### *Alcune domande*

- 1) Quali sono le credenze, le percezioni e gli atteggiamenti degli insegnanti in formazione iniziale verso la misurazione e la valutazione?
- 2) È possibile migliorare le capacità valutative degli insegnanti a partire dalla decostruzione di credenze, pregiudizi, atteggiamenti e comportamenti pregressi negativi in fatto di valutazione per metterli in grado di acquisire conoscenze e abilità di *assessment* adeguate?
- 3) Qual è il ruolo che gioca l'esperienza scolastica pregressa degli insegnanti in fatto di valutazione e come essa incida sull'intenzionalità d'uso di strumenti e tecniche valutative in contesto scolastico?
- 4) In quale rapporto sono le competenze valutative con le altre competenze metodologiche dell'insegnante?
- 5) Come è possibile rafforzare il bagaglio valutativo degli insegnanti in formazione iniziale a partire dagli insegnamenti previsti nel curriculum?

La ricerca sul rafforzamento delle competenze di valutazione e di *assessment*, al fine di definire un profilo di insegnante competenze è stata in-

terpretata come componente chiave dei processi di innovazione didattica nei Corsi di Docimologia e Pedagogia sperimentale. Le ricerche compiute in questo settore nel campo della formazione degli insegnanti di scuola primaria sono state condotte allo scopo di migliorare prevalentemente la qualità della formazione universitaria.

*Assunto di partenza:* i futuri insegnanti è più probabile che usino male la valutazione e non riescano a comprenderne appieno il valore formativo se sono state esposti ad esperienze molto negative o abbiano maturato nel tempo convinzioni che non siano state decostruite durante l'arco della loro formazione iniziale e che li accompagneranno presumibilmente anche durante l'attività in servizio.

#### 4. Realizzazione delle attività

Esaminando poi i dati raccolti, in contesto aquilano, sulle concezioni che i futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria hanno della valutazione in relazione alle pratiche di insegnamento, sono emerse rappresentazioni comuni in letteratura così come anche una serie di conoscenze cosiddette "ingenuè", direttamente riconducibili alle esperienze individuali negative vissute dagli intervistati, in particolare durante l'esperienza scolastica pregressa, espressione di "pratiche didattiche" spesso scarsamente incisive (anche se opportuni distinguo vanno fatti in relazione alle diverse discipline). Tali concezioni, spesso presenti anche tra i giovani maestri principianti, sono risultate determinanti per comprendere come indirizzare e organizzare i processi di istruzione superiore in alcuni moduli di insegnamento, facendo leva proprio sulla capacità della formazione intervenire sul rapporto teoria-prassi attraverso la relazione tra tipologie di attività formative differenti (come insegnamenti, laboratori e attività di tirocinio diretto e indiretto) per riuscire a modificare le pratiche (è il caso di Docimologia, Laboratorio di Docimologia e tirocinio guidato indiretto e diretto sulla valutazione). Far luce su aspetti come questo, che possono contribuire a ridurre il divario esistente tra ciò che "si dice e ciò che si fa" nella valutazione in contesti di didattica universitaria può, come mostra l'esperienza in questa sede riportata, avere ricadute spesso importanti sulla formazione dei "futuri maestri" in termini di risultati di apprendimento. Ciò induce a ragionare su quelle funzioni e quelle forme che la valutazione può assumere per garantire una adeguata professionalizzazione dei futuri insegnanti e rifondare una cultura valutativa nell'istruzione. Dalle aspettative istituzionali e dal lavoro nazio-



nale e internazionale condotto dai ricercatori di diversi Paesi europei emerge come la valutazione venga continuamente richiamata nella sua dimensione strategica, quale parte integrante e imprescindibile della progettazione dei processi di insegnamento-apprendimento, muovendo da una accurata analisi degli effetti influenzanti il giudizio valutativo e degli errori commessi per valutare. Il rafforzamento delle competenze valutative, nel Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Aquila, è stato un obiettivo centrale della formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria e molte ricerche sono state condotte allo scopo di studiare percezioni, atteggiamenti ed esperienze nei confronti della misurazione e della valutazione in quelle discipline che prevedevano un'alfabetizzazione in fatto di valutazione (in particolare, Docimologia e Pedagogia sperimentale) per migliorare la qualità della formazione universitaria e la padronanza delle abilità in questo ambito.

### *Aspetti in evidenza*

La presente ricerca sul rafforzamento delle competenze di valutazione e di *assessment* nei corsi in Scienze della Formazione Primaria punta a rafforzare il profilo di competenze dell'insegnante in formazione iniziale e viene interpretata come componente chiave dei processi di innovazione didattica.

### *Periodo di rilevazione*

Il periodo che ha interessato le seguenti ricerche è quello che va dal 2012-2020. Il carattere longitudinale di uno degli studi ha mostrato che, in ingresso alla formazione universitaria, sono presenti in maniera massiccia negli studenti iscritti percezioni, atteggiamenti ed esperienze negativi. A seguito di tali rilevazioni sono state elaborate tre scale che consentano di mettere in rapporto competenze valutative e di *assessment* auto-percepite con quelle metodologiche.

### *Contesti*

Viene qui esaminato il contesto di formazione abruzzese, in riferimento alla formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e prima-

ria, anche se gli studi si stanno attualmente estendendo in campo italiano con la validazione degli strumenti sopra indicati relativi sia alle competenze valutative e di misurazione sia a quelle metodologiche di altro tipo; si sta, inoltre, avviando una validazione internazionale di uno degli strumenti con colleghi che lavorano in contesto spagnolo.

#### *Lavoro interno aspetti critici e valenze*

Gli aspetti critici riguardano prevalentemente la dimensione ancora locale della ricerca, criticità in fase di superamento.

#### *Partecipazione dei futuri insegnanti*

I risultati delle ricerche sono sempre stati socializzati con gli studenti iscritti al Corso di laurea nelle diverse coorti in apposite sedi di restituzione istituzionale (workshop e seminari) e sono stati condivisi anche con incontri *ad hoc* con gli insegnanti in servizio. Ciò ha accresciuto sia la partecipazione alla ricerca da parte degli studenti sia i risultati in termine di rendimento agli esami e di consapevolezza circa il valore che assume questa famiglia di competenze a livello curricolare.

#### *Risultati*

Nelle coorti di studenti 2017-2020 i risultati sono stati studiati anche con ricerche di scopo e indagini di tipo correlazionale che mostrano un forte legame il rapporto tra formazione, modifica di atteggiamenti e risultati. Sulla base di quanto documentato dagli esiti raggiunti, gli studi suggeriscono che è necessario un sostegno istituzionale per promuovere approcci concreti alla valutazione che accrescano la consapevolezza e la condivisione degli obiettivi formativi dei futuri insegnanti in fatto di valutazione per far sì che possano sostenere, in prospettiva, nelle classi pratiche valutative e di *assessment* adeguate, soprattutto quelle legate alla misurazione. L'intensa attività di ricerca di questi anni ha consentito, per esempio, nel tempo un sempre migliore allineamento tra obiettivi formativi definiti nei programmi di insegnamento, processi e strumenti di accertamento delle abilità e conoscenze (esami), come anche rispetto alle caratteristiche e alle modalità delle prove scritte e orali e alle funzioni valutative (soprattutto diagnostica e formativa).

## 5. Le caratteristiche dell'intervento

I Corsi di Pedagogia sperimentale e di Docimologia sono stati riprogettati sul piano degli interventi formativi e curricolari anche sulla base degli esiti delle ricerche condotte, accrescendo il valore delle azioni formative e valutative nel loro complesso.



Fig. 1. Sistema d'azione didattico.

Si è trattato di dare corso, oltre che a rilevazioni, anche a forme di ricerca intervento o di scopo che muovessero dal tentativo di mettere in grado i ricercatori di agire in una data realtà con l'intenzione di conoscerla per poter intervenire in essa nell'intento di migliorarla. Tale esperienza ha previsto una solida integrazione tra ricerca e didattica, come la più consolidata ricerca scientifica di area pedagogica richiede. Aiutare gli studenti a confrontarsi direttamente con i loro sistemi di credenze (Placek J H 1993, p. 364) e di esperienze li ha aiutati ad assumere atteggiamenti positivi e una adeguata padronanza in fatto di valutazione e di misurazione, elementi fondanti di una cultura della valutazione interiorizzata.

## 6. Conclusioni

I futuri insegnanti possono avere convinzioni negative che hanno appreso durante le loro precedenti esperienze scolastiche che è difficile sfatare e che possono continuare a sopravvivere nonostante essi procedano nella

loro formazione universitaria (Pajares 1992). Tali problematiche richiedono, per essere affrontate in maniera esaustiva, la realizzazione di ricerche empiriche nazionali che prevedano l'uso di campioni rappresentativi delle popolazioni degli studi con l'intento sia di rivelare come credenze, percezioni, esperienze e convinzioni precedenti in fatto di valutazione possano influenzare la formazione dei futuri insegnanti a più livelli, sia di estendere i risultati a tutte le popolazioni dei riferimenti, con l'intento di individuare interventi formativi correttivi che producano effetti positivi, in prospettiva, sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento e sull'efficacia didattica (Abell S K & Siegel M A 2011) in contesti universitari. Il divario ancora esistente tra competenze valutative necessarie e competenze reali, tra docenti che riescono ad usare approcci, metodi e strumenti della ricerca per valutare e coloro che non riescono a farlo o lo fanno in maniera limitata, impedisce l'affermarsi di una vera e propria "cultura dell'equità". Tale situazione di inadeguatezza nelle competenze valutative richiede un ripensamento della formazione iniziale dei docenti e degli strumenti di professionalizzazione nel campo sia dell'*evaluation literacy* che dell'*assessment literacy* per non rischiare di paralizzare il problema dell'avanzamento della qualità nell'istruzione e raggiungere la piena scolarizzazione. L'assenza di competenze valutative necessarie per progettare, mantenere o valutare la qualità degli strumenti di rilevazione (su ampia scala e/o per la classe), per riuscire ad avere familiarità con i processi di costruzione delle prove e consapevolezza dei principi e dei concetti che guidano e sostengono la pratica valutativa, compresa l'etica e i codici di pratica positivi (Fulcher G 2012), non sono repertori facili da acquisire. È però essenziale che ciò avvenga per far sì che gli insegnanti riescano a comprendere come creare opportunità di successo per tutti gli studenti, aiutandoli a connettersi al significato profondo del processo educativo, principi questi che vengono evidenziati da certa letteratura che li considera "prerequisito etico per una valutazione equa" (Gee J 2008), capace di interrompere la riproduzione delle disuguaglianze educative. Per tale ragione l'*evaluation literacy* e l'*assessment literacy*, quali elementi interagenti, possono essere definite come livelli di conoscenza richiesti ai futuri insegnanti per governare l'istruzione impiegando valutazione e misurazione in modo significativo e a seconda della situazione in cui operano. Nel Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Aquila, esse sono state impiegate innanzitutto per progettare e riprogettare i corsi di Pedagogia sperimentale e di Docimologia e per rafforzare i processi di valutazione formativa in alcuni insegnamenti afferenti al CdS.

## Bibliografia

- ABELL, S. K., & SIEGEL, M. A. (2011). Assessment literacy: what science teachers need to know and be able to do. In D. Corrigan, J. Dillon, & R. Gunstone (Eds.), *The professional knowledge base of science teaching* (205-221). The Netherlands: Springer.
- DANIEL, L. G., & KING, D. A. (1998). Knowledge and use of testing and measurement literacy of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 91(6), 331-344.
- FULCHER, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly an International Journal*, 9(2), 113-132.
- GALLIANI, L. (2015). *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.
- GEE, J. (2008). A sociocultural perspective on opportunity to learn. In P. Moss, D. Pullin, J. Gee, E. Haertel & L. Jones Young (Eds.), *Assessment, equity and opportunity to learn* (pp. 76-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- GIOVANNINI, M. L. (2014). Il dibattito su valutazione ed evidenze: per un processo valutativo credibile e trasparente. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 9(5), 101-126.
- YAMAN, S. (2011). Teachers' perceptions about their measurement and evaluation practices in science and technology course. *Elementary Education Online*, 10(1), 244-256.
- NUZZACI, A. (2014). Valutare per conoscere, per pianificare e per cambiare, ovvero per innovare il sistema d'azione didattico. In M. V. Isidori, *I disturbi specifici dell'apprendimento* (pp. 197-235). Roma: Anicia.
- NUZZACI, A. (2019a). Credenze, atteggiamenti e percezioni verso la valutazione dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria. In P. Lucisano & A. M. Notti (a cura di), *Training actions and evaluation processes* Atti del Convegno Internazionale SIRD (pp. 573-587). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- NUZZACI, A. (2019b). Valutare che fatica! L'evaluation e l'assessment come competenze metodologiche della professione insegnante. *Nuova Secondaria Ricerca* (Atti della III Conferenza bergamasca - Formazione e sviluppo professionale del docente. Modelli, pratiche, sistemi a confronto), 36(10), 38-44.
- NUZZACI, A. (2018). 'Aliud est dicere, aliud est facere': la valutazione nella formazione iniziale degli insegnanti. In A. Marzano (a cura di). *Azioni formative e processi valutativi* (pp. 123-135). Lecce: Pensa.
- NUZZACI, A. (2015). L'apprendimento della 'scienza dell'insegnamento': il

test di accesso a Scienze della Formazione Primaria predice il successo nella progettazione didattica? - Learning the 'science of teaching': Does the access test of Degree Course in Primary Education Sciences predicts the success in instructional design? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa - Italian Journal of Educational Research*, 8(14), 227-247.

PAJARES, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

PLACEK, J. H. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 355-365.

**Abstract:** Il sistema Scuola/Università, inteso come ambiente d'istruzione, di formazione e di ricerca, si configura come uno dei setting privilegiati per studiare la complessità biopsicosociale del benessere educativo, con un proprio ruolo nelle politiche promosse dalle governance finalizzate al benessere delle collettività. Le attività di monitoraggio, di ricerca e di formazione per lo sviluppo del benessere educativo di chi apprende e di chi forma, sono indicatori ottimali per la valutazione sia dei processi di apprendimento/insegnamento, che del successo formativo ad ogni ordine e grado di istruzione (Basch, 2011). Lo scopo principale di un sistema educativo democratico è quello di fornire ai propri cittadini la migliore preparazione possibile per il benessere e il futuro delle loro vite e del paese in cui vivono. Il raggiungimento di quest'obiettivo, le priorità e i processi di insegnamento/apprendimento da adottare per la sua messa in atto, ricevono risposte diverse dalle diverse società. Una costante però permane: perché un cittadino possa raggiungere il suo massimo livello educativo, deve essere esposto a un sistema di formazione che sviluppi al meglio le sue potenzialità. In questo lavoro si presenta una review che ha come obiettivo quello di indicare quali variabili sono determinanti per la misura del benessere educativo degli insegnanti e quali sono gli strumenti per la loro misura a livello internazionale.

**Parole chiave:** *positive psychology, positive education, subjective well-being, teachers' well-being, teacher training, positive interventions, positive emotions*

## 1. Introduzione

Per diversi decenni, la comunità scientifica ha studiato le condizioni e le conseguenze dei livelli elevati di stress, esaurimento emotivo, problemi di

\* Università degli Studi di Sassari: Salvatore Fadda, Servizio di Prevenzione e Protezione; Carlo Andrea Pensavalle, Dipartimento di Chimica e Farmacia; Maria Giuliana Solinas, Dipartimento di Scienze Biomediche.

salute e *burnout* tra gli insegnanti (De Heus & Diekstra, 1999; Lodolo d’Oria, 2004; Gray et al., 2017), classificando tale occupazione al secondo posto su un totale di ventisei a rischio di stress fisico e psicologico (Johnson, 2005). Il risultato di tali studi ha portato lo stress dell’insegnante ad essere identificato come “*stress lavoro correlato*” (Skaalvik, 2018). Si identificano nel modello biopsicosociale di Engel (Engel, 1977) fattori stressogeni quali la diversità degli studenti, i problemi disciplinari, i conflitti con i colleghi, la mancanza di supporto amministrativo, che sono predittivi del *burnout* fra i docenti. È noto che insegnanti in condizioni di malessere non sono in grado di sfruttare appieno il potenziale delle loro capacità educative e tale condizione impatta in modo negativo sulle loro prestazioni professionali, in particolare l’insegnamento (Klusmann et al., 2008; Lodolo D’Oria, 2019), oltre che essere causa di notevoli costi per il sistema economico-sociale di un Paese, imputabili a strategie di assenteismo e alle terapie medico-psicologiche richieste (Ronfeldt et al., 2013, EU-OSHA, 2014). Infatti, l’assenteismo fra insegnanti risulta più elevato quando si confronta con quello di altre professioni (Gallup, 2014). Nel 2013, il *Chartered Institute of Personnel and Development* di Londra (CIPD, 2013) ha rilevato che si sono persi per malattia circa 10.2 giorni per docente, rispetto alla media di 7.6 giorni lavorativi per persona nel settore industriale. *L’Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD) (2005) riporta che negli Stati Uniti, Australia, Belgio, Francia e Germania gli insegnanti abbandonano la professione molto prima dell’età pensionabile ufficiale; in particolare, sono gli insegnanti della scuola materna ad abbandonare la professione prima degli altri per motivi diversi dall’età (Van Droogenbroeck & Spruy, 2014). Considerando queste statistiche, è evidente che, il miglioramento della salute e della qualità della vita degli insegnanti rimane un obiettivo importante da perseguire.

## 2. L’importanza del Benessere Soggettivo dell’Insegnante

La percezione del proprio benessere psicologico e il soddisfacimento delle proprie aspirazioni hanno ricevuto un’attenzione sempre più crescente negli ultimi trent’anni, portando allo sviluppo della *psicologia positiva* di Seligman e Csikszentmihalyi (2000), che la definiscono: “... *lo studio scientifico del funzionamento umano positivo e fiorente su più livelli che include la dimensione biologica, personale, relazionale, istituzionale, culturale e globale della vita*”. La psicologia positiva, in sostanza, mira a promuovere il benessere olistico, la crescita individuale, e lo sviluppo del proprio pieno potenziale.



Uno dei suoi concetti centrali è il costrutto di Benessere Soggettivo (BS) considerato come il concetto scientifico più vicino al termine generale di *felicità* (Diener & Scollon, 2014; Diener et al., 2018). Il BS è composto dalla percezione di Soddisfazione della Propria Vita (SPV), dalla frequenza con cui si è esposti agli Affetti Positivi (AP) e a quelli Negativi (AN) (Diener, 1984; Pavot e Diener, 2013). Questi tre domini del BS sono indipendenti l'uno dall'altro e sono associabili indistintamente ad altre variabili comportamentali (Diener et al., 2017). La componente cognitiva del BS è costituita dalla SPV, che comprende le valutazioni esplicite e consapevoli della propria vita, basate su fattori ritenuti rilevanti dall'individuo (Diener et al., 2018). Un alto livello di SPV è indice di un buon equilibrio tra ciò che desideriamo e ciò che abbiamo effettivamente raggiunto nella nostra vita, specialmente in settori come la salute, il reddito o la qualità del proprio lavoro. La componente affettiva del BS è costituita dalla frequenza di AP e AN generati dal nostro vissuto. Dal punto di vista neurobiologico, gli AP sono connessi alla *premiabilità* e hanno un forte impatto sulla motivazione a supporto dei processi d'insegnamento/ apprendimento (Esch, 2012). Seguendo la teoria dell'ampliamento e della costruzione delle emozioni positive di Fredrickson (1998, 2013), le *“esperienze di emozioni positive ampliano il momentaneo repertorio di azione-pensiero delle persone, che a sua volta serve a costruire le risorse personali di resistenza e resilienza, sia di quelle fisiche e intellettuali sia di quelle sociali e psicologiche”* (Fredrickson, 2001). Queste risorse aggiuntive facilitano il successo, la crescita personale e consentono di vivere una *vita di successo*, che porta a emozioni positive e a una spirale ascendente di emozioni auto rinforzanti. Gli AN, d'altra parte, si manifestano quando sono minacciati i bisogni, i valori o gli obiettivi rilevanti di una persona, portando a un restringimento dei repertori di azione-pensiero, che convergono verso risposte di lotta o fuga (Garland et al., 2010), avviate dal rilascio di ormoni dello stress (Costandi, 2015). Gli AN di per sé non sono necessariamente negativi per l'individuo, poiché forniscono informazioni rapide su una situazione, aiutano a evitare ostacoli per il raggiungimento dei propri obiettivi (Garland et al., 2010), tuttavia sperimentare troppa negatività *“a lungo termine porta gravi problemi di salute”* (Diener et al., 2017). Lyubomirsky et al. (2005) hanno esaminato 225 studi che coinvolgono docenti di matematica di ogni ordine e grado in cui sono stati testati gli effetti di un alto livello di BS (o dei suoi singoli componenti) su diverse aree della vita. I risultati mostrano, tra le altre cose, che le persone con un elevato livello di BS vivono più a lungo (Danner et al., 2001; Veenhoven, 2008), hanno un sistema immunitario più efficiente (Barak, 2006), sono più produttive e di successo

sul lavoro (Achor, 2010), più creative (Baas et al., 2008) ed hanno molte più relazioni sociali versatili (Rodriguez-Pose, et al, 2012). Un alto BS non è quindi solo rilevante per il fisico delle persone e la loro salute psicologica, lo è anche per la loro crescita personale e la loro prestazione sul lavoro e nella vita sociale.

Il campo dell'*educazione positiva*, in espansione a livello internazionale, applica risultati dalla psicologia positiva al sistema Scuola/Università, concentrandosi in particolare sull'obiettivo del promuovere il benessere olistico di tutti i soggetti coinvolti nei processi d'insegnamento/apprendimento (Norrish, 2015; Larsen, 2016). Gli attori principali nel raggiungimento di tale obiettivo sono i docenti (Hattie, 2003), ai quali se devono fornire un servizio d'istruzione di alta qualità, è opportuno garantire un buono stato di salute e soprattutto un alto livello di BS. Mentre Lyubomirsky e Lepper (1999) affermano che un alto livello di BS funge da fattore protettivo contro la depressione e il *burnout*, Sutton e Wheatley (2003) sottolineano che gli AP e gli AN dei docenti influenzano significativamente la performance dei loro studenti e riducono il *drop-out*. Di particolare importanza è l'effetto del "*contagio emotivo*", cioè il trasferimento di frequenti emozioni positive dai docenti ai loro studenti (Frenzel et al., 2009). La frequenza di tali emozioni corrisponde anche all'uso frequente di efficaci strategie d'insegnamento (Moè et al., 2010). In particolare, Kunter (2013) ha dimostrato che è il benessere affettivo (qui l'entusiasmo per l'insegnamento) di alcuni docenti di matematica, a spiegare i cambiamenti nel rendimento in matematica da parte degli studenti ed il loro rapporto con tale disciplina. Inoltre, gli AP sono collegati alla motivazione intrinseca e all'immagine ideale del *docente appassionato*, quello particolarmente bravo a stimolare i suoi studenti e motivarli a sviluppare il loro potenziale nella massima misura possibile (Kunter e Holzberger, 2014). Più recentemente, Buonomo et al. (2019), hanno identificato che aiutare a mediare l'influenza degli AN verso gli studenti da parte degli insegnanti, porta a migliorare il loro rendimento professionale, oltre a contrastare il loro malessere (Zee & Koomen, 2016). I risultati fin qui esposti, forniscono quindi una chiara evidenza che il BS è collegato a molti fattori desiderabili e rilevanti per il benessere del Sistema Scuola/Università e la professione dell'insegnante, non solo di matematica. Favorire il BS dei docenti contribuisce a migliorare la loro qualità di salute e impatta positivamente sui processi d'insegnamento/apprendimento a favore di una migliore performance dell'intero sistema (Gray et al., 2017). La domanda che si pone è: il BS può essere migliorato? In effetti, alla fine degli anni '90, si pensava

che esistesse un *setpoint* individuale per il BS, al quale a lungo termine si torna sempre. Lykken e Tellegen (1996) affermarono che “*cercare di essere più felici è inutile, come cercare di essere più alti*”. Grazie agli studi condotti da Luhmann e Intelisano (2018) sull'*adattamento edonico*, possiamo affermare che tale *setpoint* non esiste e affermare che “*il BS è relativamente stabile, ma comunque modificabile*”.

### 3. Gli Interventi Psicologici Positivi sugli Insegnanti

Sempre più numerosi sono gli studi che hanno portato all'identificazione di opportuni interventi psicologici o programmi che mirano ad aumentare gli AP, a migliorare la SPV e a ridurre gli AN, detti interventi psicologici positivi (IPP). con l'obiettivo di raggiungere un aumento sostenibile del BS. Uno dei più grandi studi randomizzati sugli IPP è stato condotto da Seligman et al. (2005). Dei cinque IPP utilizzati, in particolare si è distinto l'esercizio online “*Le tre buone cose*”, con cui si è chiesto ai docenti partecipanti del gruppo di controllo di annotare ogni giorno per una settimana, tre cose che sono andate bene e di fornire una spiegazione causale per ciascuna di esse. Tale esercizio ha prodotto effetti di aumento del livello di BS percepito a medio-lungo termine nei partecipanti, e di diminuzione dei sintomi depressivi, rispetto al gruppo placebo, cui si era chiesto di annotare per una settimana prima di coricarsi i ricordi principali della giornata. L'effetto positivo è rimasto significativo al follow-up di 6 mesi (Mongrain e Anselmo-Matthews, 2012; Gander et al., 2013). Diverse meta-analisi (Sin e Lyubomirsky, 2009; Bolier et al., 2013) confermano che il BS o i suoi componenti possono essere aumentati dagli IPP in modo sistematico e sostenibile. Ad oggi, evidenze scientifiche riportano una prevalenza degli studi condotti online, avendo il vantaggio di una più ampia diffusione, anche in situazioni di emergenza. Tuttavia, sono presenti studi sul sistema Scuola/Università che affrontano programmi d'intervento più complessi, sia online che in presenza, con esercitazioni multiple e interventi di base sulle condizioni e sulle conseguenze del benessere. Gli studi online, come quello di Feicht et al. (2013), che hanno valutato un *allenamento alla felicità* della durata di 7 settimane, il cui focus principale è centrato su videoclip e testi scritti, vari IPP (ad es. le “*Tre Buone Cose*”, la “*Lettera di Ringraziamento*”), ed esercizi di riflessione sul comportamento e sull'esperienza personale, mostrano notevoli effetti sull'aumento dei livelli di BS e riduzione dello stress a 4 settimane dal completamento dell'allenamento, tra i docenti partecipanti al gruppo di al-

*lenamento alla felicità* rispetto al gruppo di controllo. Analogamente i corsi di formazione in presenza, che in più, offrono i vantaggi di uno scambio diretto e la condivisione di riflessioni sul momento, raggiungendo persone che non parteciperebbero ad una formazione online, ma che trarrebbero vantaggio da una formazione sul BS. I seminari universitari in psicologia positiva rappresentano un gruppo distinto d'interventi complessi basati sulla presenza. Di solito sono offerti settimanalmente nel corso di un semestre e, oltre a insegnare i contenuti teorici della psicologia positiva, favoriscono la conoscenza degli IPP attraverso l'auto-applicazione. Goodmon et al. (2016) riportano i risultati di uno studio randomizzato *pre-post test* con gruppo di controllo, da cui si evince un significativo miglioramento in varie dimensioni del BS, tra cui felicità generale, SPV, stress percepito e depressione. Sostanzialmente, si può presumere che gli IPP o programmi più complessi possano migliorare il BS a lungo termine, modificando l'esperienza e il comportamento individuale. Sebbene a livello internazionale si sviluppino sempre più programmi per l'educazione positiva mirati a favorire il benessere degli studenti (de la Fuente et al 2014; Norrish, 2015; Larsen, 2016) e la maggior parte di essi contenga una formazione degli insegnanti in psicologia positiva, ad oggi sono poco valorizzati e promossi corsi di formazione per migliorare la SPV degli insegnanti. In particolare, con l'obiettivo di aumentare il loro BS, si potrebbero combinare IPP mirati a migliorare AP e SPV con interventi rivolti specificamente alla riduzione di AN. Affrontare lo stress e gli AN è una sfida persistente nella vita professionale degli insegnanti e una minaccia per varie dimensioni del loro BS. Nel campo della regolazione delle emozioni, si studiano i processi per influenzare il verificarsi, l'esperienza e l'espressione delle emozioni. Gross (1998) riassume il *come fare a regolare le emozioni* in cinque punti: (a) identificare una situazione, (b) migliorare una situazione, (c) prestare attenzione, (d) acquisire consapevolezza e (e) modulare le risposte. Molti sono i programmi d'intervento che mirano a diverse strategie per migliorare i processi di regolazione delle emozioni, che portano a interessanti risultati positivi (Gratz et al., 2015). Ad esempio, programmi elaborati di regolazione delle emozioni cliniche come quello per *l'Addestramento alla Regolazione degli Affetti* (ARA) utilizzano la psico-educazione, il rilassamento muscolare, il rilassamento respiratorio, la percezione non giudicante, l'accettazione e la tolleranza delle proprie e altrui emozioni, la compassione, l'identificazione delle cause di risposta emotiva e la modifica attiva delle emozioni, la gentilezza, il senso comune di umanità e di consapevolezza (*mindfulness*), (Berking e Whitley, 2014). L'ARA mostra la sua efficacia in varie applicazioni, come ad esempio nella ridu-

zione dei sintomi depressivi (Berking et al., 2013). Nelle scuole tedesche uno dei tipi d'interventi più utilizzati sugli insegnanti è quello collegato a percorsi di training orientati a migliorare la gestione del tempo. Il senso di mancanza di tempo, individuato come uno dei principali fattori di stress, porta gli insegnanti a vivere esperienze di angoscia (Skaalvik e Skaalvik, 2018). Claessens et al. (2007) riesaminando 32 studi definiscono la gestione del tempo come *l'insieme dei comportamenti che mirano a ottenere un suo uso efficace, mentre si svolgono attività finalizzate a obiettivi specifici*. Esempi di tali comportamenti sono la definizione di obiettivi, la pianificazione di attività, la definizione delle priorità, la ricerca dell'autoconsapevolezza dell'uso del proprio tempo, la conoscenza del limite delle proprie e altrui capacità, e così via. Tali comportamenti svolgono una relazione positiva sul controllo percepito del tempo, la soddisfazione lavorativa e la salute, viceversa, negativa sullo stress.

#### 4. Il BS e il Mondo della Ricerca e della Formazione Superiore

Anche nel mondo della ricerca e della formazione superiore, si è sviluppata al suo interno una cultura lavorativa malata. *Sono le politiche, gli incentivi, le valutazioni dei processi, le governance o altri i fattori che stanno minando il sistema?* Dal recentissimo studio condotto dalla Wellcome Trust di Londra (2020), su oltre 4000 scienziati intervistati in tutto il mondo, provenienti da 87 paesi, di cui più dell'80% proveniente dal mondo della ricerca e formazione superiore (College e Università), il 43% ha dichiarato di essere stato vittima di bullismo o molestie. I ritmi eccessivamente sostenuti, la forte ansia di prestazione, l'eccessiva competizione tra colleghi sono le cause della criticità della qualità della ricerca e, in particolare dell'insegnamento universitario. La cultura lavorativa della ricerca varia molto da paese a paese e individui diversi hanno esperienze diverse, con i gruppi sottorappresentati che affrontano il maggior numero di sfide. L'immagine non è uniforme, ma ci sono molti temi comuni. I ricercatori/docenti in genere sono appassionati del loro lavoro e orgogliosi di far parte del mondo della ricerca e della formazione superiore. Vivono il loro ruolo come una vocazione, non tanto come un lavoro (Linda, 2017). I docenti/ricercatori affermano che la situazione lavorativa ideale è quella collaborativa, inclusiva, solidale e creativa, quella in cui è dato il tempo di concentrarsi sulle priorità della ricerca e della didattica, la leadership è trasparente e aperta e le persone percepiscono un senso di sicurezza nell'ambiente in cui lavora-

no. Tale condizione si identifica nelle parole che i ricercatori usano per descrivere la cultura ideale della ricerca (WT, 2020), visivamente espressa nella seguente immagine:



Fig. 1. Tratto dal Report della Wellcome Trust di Londra.

Tuttavia, troppo spesso l'ambiente in cui si fa ricerca e ci si prende cura della formazione superiore delle nuove generazioni, incluse quelle di nuovi insegnanti, non è nel suo stato migliore. Mentre la maggior parte dei ricercatori/docenti ritiene che il proprio settore disciplinare stia producendo risultati di alta qualità, riferisce anche profonde preoccupazioni riguardo alla sostenibilità a lungo termine della cultura lavorativa in cui si trova ad operare. Le condizioni sono aggravate da una complessa rete d'incentivi da parte del governo, dei finanziatori e dalle istituzioni preposte che sembrano concentrarsi sulla quantità dei risultati e su restrittivi presupposti di *impatto*, piuttosto che sulla qualità. Il risultato è che si vive un'intensa pressione finalizzata *al pubblicare*, senza dare troppo valore a come i risultati sono stati raggiunti e a quali costi per la salute di chi li ha ottenuti, anche a scapito della qualità della didattica erogata. La competizione fa parte del mondo della ricerca e della formazione superiore ed è considerata dalla quasi totalità dei docenti/ricercatori una condizione necessaria, ma una competizione aggressiva diventa dannosa, e, col tempo, genera gravi preoccupazioni sulla sicurezza del lavoro. Questi problemi della cultura lavorativa nel mondo della ricerca e della formazione superiore hanno importanti conseguenze. Le preoccupazioni in merito possono essere ricondotte a tre categorie: l'impatto sui ricercatori/docenti, l'impatto sulla ricerca e la didattica e l'impatto sulla società.

Per i docenti/ricercatori, la scarsa cultura lavorativa della ricerca e della didattica porta stress, ansia, problemi di salute mentale, tensione nelle relazioni personali e un senso d'isolamento e solitudine sul lavoro.

Per la ricerca e la didattica, gli impatti percepiti includono una perdita

di qualità, risultati sempre più superficiali, un'azione formativa che poco si orienta alle *good practice* tanto auspicate dalla *European Higher Education Area* (Froment, 2010).

Per la società, i pericoli sono visti come perdita di talenti, impoverimento del settore ricerca e sviluppo e della formazione superiore, oltre ad un più generale senso di sfiducia. È evidente che il raggiungimento di una cultura della ricerca e della formazione superiore di successo, creativa, solidale e collaborativa, richiede responsabilità collettive e cambiamenti culturali a tutti i livelli.

## 5. La Review

Ma, quali sono le variabili e gli strumenti utilizzati dalla comunità scientifica internazionale per misurare e descrivere il benessere/malessere degli attori del sistema Scuola/Università, tra cui gli insegnanti e gli studenti?

Per rispondere a tale quesito, gli autori hanno condotto una revisione sistematica su SCOPUS e Web of Science, utilizzando il *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) statement*. In tabella sono elencate le variabili e i relativi strumenti di misura riportati nei 47 lavori valutati eleggibili tra i 1131 identificati dalla review. I numeri identificativi (ID#) di ogni lavoro eletto sono utilizzati nella mappa a seguire per indicare l'area geografica dello studio.

Tabella 1. *Summary della review sul Benessere soggettivo nel sistema Scuola/Università.*

ID#	anno	Autori	Titolo	Rivista	Base dello studio	Strumenti utilizzati per misurare le variabili e/o i costrutti (in grassetto)
1	2020	Gutiérrez, M, & Tomás, J.M.	The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement	Educational Psychology; 39;6.	200 Student teachers sampling from teacher education institutions	<b>Teachers' self-efficacy</b> , using The Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) adapted from Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001); <b>Emotional intelligence</b> , using The Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) (Cooper & Petrides, 2010); <b>Subjective well-being</b> , using The Satisfaction with Life Scale (SWLS) developed by Diener, Emmons, Larsen & Griffin (1985); <b>Resilience</b> , using the measurement based on the Wagnild & Young (1993)

2	2019	Martini M., Guidetti G., Viotti, S., et al.	Sometimes It Drains, Sometimes It Sustains: The Dual Role of the Relationship with Students for University Professors	BioMed Research International,	550 Associate and Full Professor University	<b>Work overload (WO)</b> using seven items adapted from Melin M et al 2014; <b>Meaningfulness of work (MW)</b> using the Copenhagen Psychosocial Questionnaire. Kristensen T. S, 2005; <b>Conflict among colleagues (CO)</b> using the Multidimensional Organizational Health Questionnaire (Avallone F., 2005); <b>Social Support from Colleagues (SSCo)</b> using the Italian version (Marcatto F., et al, 2005) of the Health and Safety Executive (HSE) Work-Related Stress Indicator Tool Edwards J. A., 2008); <b>Students' excessive demands</b> using the excessive customer expectations dimension of the Customer-Related Social Stressors (CSS) scale (Demerouti E., et al, 2011); <b>Students' support</b> using the User-Initiated Support Scale (UISS), Loera B. et al. 2011; <b>Emotional exhaustion (EE)</b> using the Maslach Burnout Inventory-General Survey (W. B. Schaufeli, et al, 1996); <b>Work engagement (WE)</b> using Italian version of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES), Balducci C, 2010; Schaufeli W. B., 2006)
3	2019	Čecho R., et al	Exposure to Mental Load and Psychosocial Risks in Kindergarten Teachers	Slovenian Journal of Public Health, 58(3): 120-128.	67 kindergarten schools	<b>Perceived individual-level of occupational stress</b> using Meister questionnaire and Psychosocial risk questionnaire.
4	2019	Rahm T & Heise E.	Teaching Happiness to Teachers - Development and Evaluation of a Training in Subjective Well-Being	Frontiers in Psychology	89 Teachers (grammar school, vocational school and University	Training to measure <b>Frequency of Positive and Negative Experiences (SPANE)</b> ; Original: Diener et al., 2010); <b>General Life Satisfaction (SWLS)</b> ; Original: Diener et al., 1985); <b>Flourishing (or thriving)</b> ; Brief Inventory of Thriving (BIT; Original: Su et al., 2014); <b>Emotional Exhaustion</b> : (MBI-EE, of The Maslach Burnout Inventory, MBI; Original: Maslach et al., 1996); <b>Perceived Stress</b> , (PSS; Original: Cohen et al., 1983); <b>General Self-Efficacy</b> : (GSE; English version: Schwarzer & Jerusalem, 1995); <b>Internal-External Locus of Control</b> : scale Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4, English version: Kovaleva, 2012).



La Complessità Biopsicosociale del Sistema Scuola/Università

5	2019	Mahipalan, M., S, S.	Workplace Spirituality and Subjective Happiness Among High School Teachers: Gratitude As A Moderator	Explore, Volume 15, Issue 2, 107-114, <a href="https://doi.org/10.1016/j.explore.2018.07.002">https://doi.org/10.1016/j.explore.2018.07.002</a>	353 Teachers from high school	<b>Workplace spirituality</b> using three dimensions of meaningful work, sense of community, and inner life: <b>meaningful work and inner life</b> were measured from Ashmos and Duchon, <b>sense of community</b> using items from Milliman, Czaplewski, and Ferguson; <b>Gratitude</b> using the Gratitude Questionnaire developed by McCullough et al., 2002
6	2019	Benevene P., De Stasio S., Fiorilli C., et al.	Effect of teachers' happiness on teachers' health. The mediating role of happiness at work	Frontiers in Psychology, <a href="https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02449">https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02449</a>	282 Teachers in kindergarten, in primary schools and in middle schools	<b>Perceived autonomy support by the school principal</b> using the Work Climate Questionnaire (WCQ; Baard et al. 2004); <b>Satisfaction and frustration of basic psychological needs</b> using the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS; Original: Chen et al. 2015; <b>Life satisfaction</b> using the eponymous subscale of the Habituelle Subjektive Wohlbefindenskala (HSWBS; Dalbert 1992); <b>Frequency of experiencing positive and negative affect</b> using the Scale of Positive and Negative Experience (SPANE; Original: Diener et al. 2010; <b>Emotional exhaustion</b> using the Maslach Burnout Inventory (MBI; Original: Maslach & Jackson 1981, 1986
7	2019	Ebersold, S., Rahm, T., Heise, E.	Autonomy support and well-being in teachers: differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration	<u><a href="https://doi.org/10.1007/s11218-019-09499-1">Social Psychology of Education</a></u> , 22, 921-942. <a href="https://doi.org/10.1007/s11218-019-09499-1">https://doi.org/10.1007/s11218-019-09499-1</a>	49 Secondary level teachers	<b>Perceived autonomy support by the school principal</b> using the Work Climate Questionnaire (WCQ; Baard et al. 2004); <b>Satisfaction and frustration of basic psychological needs</b> using the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS; Original: Chen et al. 2015; <b>Life satisfaction</b> using the eponymous subscale of the Habituelle Subjektive Wohlbefindenskala (HSWBS; Dalbert 1992); <b>Frequency of experiencing positive and negative affect</b> using the Scale of Positive and Negative Experience (SPANE; Original: Diener et al. 2010; <b>Emotional exhaustion</b> using the Maslach Burnout Inventory (MBI; Original: Maslach & Jackson 1981, 1986

8	2019	Soni, P., Bakhru, K.M.	Eudaimonic well-being of management education teachers: Role of big five personality traits using structural equation modeling	Prabandhan: Indian Journal of Management, 12 (4), <a href="https://doi.org/10.17010/pijom/2019/v12i4/143345">https://doi.org/10.17010/pijom/2019/v12i4/143345</a>	504 Business school teachers	A structured questionnaire from the national capital region (NCR)
9	2019	Barni, D., Danioni, F., Benevene, P.	Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching	Frontiers in Psychology, 10: 1645, <a href="https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645">https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645</a>	227 High school teachers	<b>Personal Values</b> using The Portrait Values Questionnaire (PVQ) (Schwartz et al., 2001; Italian validation by Capanna et al., 2005); <b>Motivations for Teaching</b> using The Autonomous Motivations for Teaching Scale (Roth et al., 2007), translated into Italian; <b>Self-Efficacy</b> by The Teachers' Self-efficacy Scale (Caprara, 2001)
10	2019	Schad, E., Johnsson, P.	Well-being and working conditions of teachers in Sweden	Psychology in Russia, 12 (4): 23-46; <a href="https://doi.org/10.11621/pir.2019.0402">https://doi.org/10.11621/pir.2019.0402</a>	744 Teachers primary and lower secondary schools	<b>Subjective Well-Being</b> using World Health Organization Well-Being Index (WHO-5), Bech, Olsen, Kjoller, & Rasmussen, 2003); <b>Physical Activity</b> , using the Swedish National Public Health study on health, lifestyle, and living conditions (Folkhälsomyndigheten, 2016); <b>Self-Rated Health</b> using one item from the Copenhagen Psychosocial Questionnaire II (COPSOQ-II) (Kristensen, Hannerz, Høgh, & Borg, 2005). <b>Sleep Quality, Health Complaints, and Separation Between Work and Spare Time</b> using the Lund University Checklist for Incipient Exhaustion (LUCIE) (Karlson et al., 2010); <b>Recovery from Work</b> by one question (Arbetsmiljöverket, 2014), <b>Estimation of Work Ability and Sick Leave</b> using the Work Ability Index (WAI) (Toumi, Ilmarinen, Jahkola, Katajarinne, & Tulkki, 1998); <b>Work Environment Indicators</b> , using Copenhagen Psychosocial Questionnaire II (COPSOQ-II) (Kristensen et al., 2005).

La Complessità Biopsicosociale del Sistema Scuola/Università

11	2019	Kutsyruruba B., Godden, L., Bosica, J.	The impact of mentoring on the Canadian early career teachers' well-being	International Journal of Mentoring and Coaching in Education	1343 Beginning teachers (within their first five years of employment) of kindergarten (K) and the 1st through the 12th grade)	<b>Mentoring experiences and well-being</b>
12	2019	Hayes, R., Titheradge, D, Allen, K., et al.	The Incredible Years® Teacher Classroom Management programme and its impact on teachers' professional self-efficacy, work-related stress, and general well-being: Results from the STARS randomized controlled trial	<u>British Journal of Educational Psychology</u> : <a href="https://doi.org/10.1111/bjep.12284">https://doi.org/10.1111/bjep.12284</a>	80 Teachers	<b>Teachers' mental health:</b> Everyday Feelings Questionnaire (EFQ), <b>burnout</b> using the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS), and <b>self-efficacy</b> using the Teachers' Sense of Efficacy Scale-Short (TSES-Short).
13	2018	Dugas, D., Stich, A.E., Harris, L.N., Summers, K.H.	I'm being pulled in too many different directions': academic identity tensions at regional public universities in challenging economic times	Studies in Higher Education, Volume 45, Issue 2, <a href="https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1522625">https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1522625</a>	205 Teacher, researchers at regional public universities (RPU)	<b>Life satisfaction:</b> Satisfaction using life scale (SWLS), Diener et al, 1985; <b>Job satisfaction:</b> Job satisfaction survey (JSS), Spector, 1985; <b>Identity</b> in term of major job responsibilities (teaching, research, securing funding, service)

14	2018	Yang, C.-C., Fan, C.-W., Chen, K.-M., et al..	As a happy kindergarten teacher: The mediating effect of happiness between role stress and turnover intention	Asia-Pacific Education Researcher	272 Kindergarten teachers	
15	2018	Benevene, P., Ittan, M.M., Cortini, M.	Self-esteem and happiness as predictors of school teachers' health: The mediating role of job satisfaction	<u>Frontiers in Psychology</u> , 9: 933, <a href="https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00933">https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00933</a>	300 Primary and middle school teachers	To investigate the mediating role played by job satisfaction between teachers' happiness and self-esteem and their physical and mental health were used: <b>the Job Satisfaction Survey</b> , the <b>Rosenberg Self-Esteem Scale</b> , the <b>Physical and Mental Health Scales (SF12)</b> , and the <b>Ivens Scale in the Adapted Version for Teachers: School Children's Happiness Inventory (SCHI)</b> .
16	2018	Zhang QP, Xu H., Fu Y.	How to Get Happiness Within Work-Family Conflict? An Integrative Model of Subjective Well-Being Among Young Faculty Members in Universities of Mainland China	<u>Illness Crisis and Loss</u> , <a href="https://doi.org/10.1177/1054137318788650">https://doi.org/10.1177/1054137318788650</a>	197 Young teachers who work in colleges and universities	To gather evidence about the mediation role of <b>Slow-Strategy of Life History (LHS)</b> between family involvement and BS was used: LHS scale (Figueredo et al., 2005, 2006); the degree to which the participants integrate family issues into the workplace was assessed using the <b>family involvement scale (CH-FIS)</b> , original version in English Paustian-Underdahl et al., 2016)
17	2018	Benevene, P., Wong, Y.H.P., Fiorilli, C., Stasio, S.D.	A cross-national comparison on subjective well-being of kindergarten teachers: Hong Kong and Italy	<u>Frontiers in Psychology</u> , <a href="https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02626">https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02626</a>	243 Kindergarten teachers from Italy and 371 kindergarten teachers from Hong Kong	<b>Job Satisfaction</b> using The Job Satisfaction Survey (JSS), Spector, 1997; <b>Global feeling of self-worth or self-acceptance</b> using The Rosenberg Self-Esteem Survey (RSES), Rosenberg, 1965; <b>Mental health complaints</b> using The General Health Questionnaire-12 (GHQ-12), Goldberg, 1972;

## La Complessità Biopsicosociale del Sistema Scuola/Università

18	2018	Tang, Y	What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective well-being (SWB) of Chinese rural teachers	International Journal of Educational Development,	3757 Rural teachers	<b>Rural teacher BS</b> to measure teaching profession value (TPV), job satisfaction (JS), and social support (SS): adapted instrument Renshaw et al., 2015.
19	2018	Sürücü, A. et al	Examining the relationship between school safety and subjective well-being	Milli Egitim,	296 Secondary education teachers and 1223 students	Subjective Well-Being Scale developed by Tuzgöl Dost (2005) and School Safety Scale developed by Goldberg (2008)
20	2017	PoormahmoodA., Moayedi F, Haji Alizadeh K.	Relationships between psychological well-being, happiness and perceived occupational stress among primary school teachers	Archives of Hellenic Medicine	330 Primary school teachers	<b>Subjective happiness from a global perspective</b> using the Oxford Happiness Scale (Chung MJ et al, 2019).
21	2017	Becker BD, Gallagher KC, Whitaker R.C.	Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms	<i>Journal of School Psychology</i> , <a href="https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.004">https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.004</a>	1001 classroom teachers	<b>Quality of teacher-children relationships</b> using a modified version of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS) Pianta, 2001); <b>Dispositional mindfulness</b> using the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R) (Feldman, Hayes, Kumar, Greeson, & Laurenceau, 2007); <b>Depressive symptoms</b> using 20-item Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D), Knight, Williams, McGee, & Olaman, 1997; Radloff, 1977; <b>Workplace stress</b> using shortened version (Ryff et al., 2011) of the Job Content Questionnaire (JCQ)
22	2017	Sasmoko Hl. et al.	Am I a well being teacher? (A review of subjective wellbeing for elementary teachers)	<i>Man in India</i> , 97(19):293-300, <a href="http://dx.doi.org/10.1037/spq0000112">http://dx.doi.org/10.1037/spq0000112</a>	185 Teachers: elementary schools and middle schools	<b>Positive psychological functioning</b> at work using Development Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire (TSWQ) based on Clark and Watson's, 1995)

23	2017	Molina ML, et al.	Well-being and associated factors among elementary school teachers in southern Brazil	Revista CEFAC, 19 (6)	575 Teachers	<b>Psychological well-being</b> using The Faces Scale (Andrews)
24	2017	Fernández-Berrocual P, et al	Teachers' Affective Well-being and Teaching Experience: The Protective Role of Perceived Emotional Intelligence	Frontiers in Psychology	524 Teachers taught elementary, taught primary and taught secondary school	<b>Emotional intelligence (EI):</b> Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) (Fernandez-Berrocual et al., 2004; original version Salovey et al., 1995); <b>number of years of teaching experience;</b> <b>Positive and Negative Affect:</b> Schedule PANAS (Watson et al., 1988; Sandin et al., 1999).
25	2016	Moè A.	Harmonious passion and its relationship with teacher well-being	<u>Teaching and Teacher Education, 59: 431-437.</u> <a href="https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.017">https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.017</a>	379 Primary, middle, and high school teachers	<b>Passion for teaching</b> (Passion scale adapted for teaching, Carbonneau et al. (2008); <b>Job satisfaction in teacher</b> (Job satisfaction scale, Moè et al., 2010, a revised version of the SWLS (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985); <b>Teaching praxes</b> (Praxis scale, Moè et al., 2010); <b>Positive and negative affect</b> (PANAS scale by Italian validation (Terracciano, McCrae, & Costa, 2003) of the PANAS scale devised by Watson, Clark, and Tellegen (1988); <b>Subjective happiness</b> (Subjective happiness scale Lyubomirsky and Lepper (1999) translated into Italian version) (Moè et al., 2010) of the Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES: Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)
26	2016	Peral S. et al.	The effects of job crafting on subjective well-being amongst south African high school teachers	SA Journal of Industrial Psychology, <a href="https://doi.org/10.4102/sajip.v42i1.1378">https://doi.org/10.4102/sajip.v42i1.1378</a>	251 High school teachers	<b>Work engagement</b> using The Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9 item, Schaufeli & Bakker, 2004); <b>Teachers' levels of psychological meaningfulness</b> , using The Psychological Meaningfulness Scale (PMS) (Spreitzer, 1995); <b>Teachers' job crafting behaviour</b> using The Job Crafting Scale (JCS) (Tims, Bakker & Derks, 2012).

27	2016	Janovská A., et al.	Head Teacher's Social Support, Personality Variables and Subjective Well-Being of Slovak Primary Teachers	<a href="https://doi.org/10.14712/23363177.2017.8">Orbis Scholae, (3):1-17. https://doi.org/10.14712/23363177.2017.8</a>	256 Primary school teachers.	<b>The cognitive component of subjective well-being</b> using the Life Satisfaction Questionnaire (J. Fahrenberga, 2002); <b>The affective component of subjective well-being</b> using the Scale of Emotional Habitual Subjective Well-being (Džuka & Dalbert, 2002); <b>Personality traits</b> using the IASR-B5 questionnaire (Trapnell & Wiggins, 1990); <b>The supportive behaviour of head teachers</b> using the Support Actions Scale Circumplex (SAS-C) (Trobst, 2000).
28	2016	Shoshani A., et al.	The informal learning of teachers: Learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being	International Journal of Educational Research, 79:52-63; <a href="https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.007">https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.007</a>	273 Teachers and 1040 students from 23 elementary and high schools	<b>Teacher learning climate</b> , using the Marsick and Watkins' (2003) Learning Organization Questionnaire; <b>Teacher job satisfaction</b> , using Schriesheim and Tsui's (1980); <b>Teacher work engagement</b> using the version of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) validated by Schaufeli, Bakker and Salanova (2006), <b>Teacher organizational commitment</b> from Bryk and Schneider (2002)'s organizational commitment scale; <b>Teacher subjective well-being</b> , using The Satisfaction with Life Scale (Diener et al., 1985); Positive affect and negative affect scale (PANAS), Watson, Clark, & Tellegen, 1988); <b>Student school engagement</b> using the version of the National Center for School Engagement (2006); <b>Sociodemographic measures</b> as control variables
29	2014	Albuquerque I. et al.	Work Matters: Work Personal Projects and the Idiosyncratic Linkages Between Traits, Eudaimonic and Hedonic Well-being	Social Indicators Research, 115(3), <a href="https://doi.org/10.1007/s11205-013-0238-6">https://doi.org/10.1007/s11205-013-0238-6</a>	398 Teachers of primary and high schools	<b>Personality Traits (competence, deliberation and achievement)</b> using a self-report version of the NEO Personality Inventory—Revised (NEO PIR), developed by Costa and McCrae (1992); <b>Personal projects (elicitation, appraisal, hierarchy, and impact.)</b> through the Personal Projects Analysis—PPA (Little 1983; Lima 2002); <b>Subjective Well-being</b> using two self-report measures: <b>Satisfaction with Life Scale (SWLS)</b> and <b>Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)</b> ; <b>Psychological Well-being</b> using the Scales of Psychological Well-Being (SPWB) (Ryff 1989; Ryff & Essex 1992);

30	2014	Stanculescu E.	Psychological predictors and mediators of subjective well-being in a sample of romanian teachers	Revista de Cercetare si Interventie Sociala, 46:36-52;	174 Teachers from urban middle and high schools	<b>Life satisfaction</b> using Satisfaction with Life Scale (SWLS, Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985); <b>happiness</b> using Subjective Happiness Scale (SHS, Lyubomirsky & Lepper, 1999); <b>optimism</b> using The Life Orientation Test (LOT-Revised - Scheier & Carver, 1985), <b>self-esteem</b> , using The Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES, 1965); <b>general self-efficacy</b> using The General Self-Efficacy Scale (Schwarzer & Jerusalem, 1995); <b>teacher self-efficacy</b> using Teacher Self-Efficacy Scale (Schwarzer, Schmitz, & Daytner, 1999); <b>perceived social support</b> using The Multidimensional Scale of Perceived Social Support Scale.
31	2014	Nunes MFO	Subjective Well-Being and Time Use of Brazilian PhD Professors	Paidéia, 24:59,: 379-387	83 Professors University	<b>Subjective well-being, the time-use strategies, and the satisfaction.</b> Scale for measuring Subjective Well-Bring. (Watson et al. (1988)
32	2014	Reilly E, et al.	Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction	International Journal of Educational Management, 28(4):365-378.	121 Primary school teachers	<b>Time management, work related stressors, professional distress), manifestations of occupational stress (e.g. emotional, cardiovascular, and behavioural manifestations):</b> Fimian teacher stress inventory (FTSI); Fimian, 1984); Self-efficacy: Teacher self-efficacy scale (Woolfolk & Hoy, 1990); Job satisfaction: Job Satisfaction Survey (Wellness Councils of America, 2004); Teacher global self-esteem: The Rosenberg self-esteem scale (RSES; Rosenberg, 1965).
33	2013	Chan DW.	Subjective well-being of Hong Kong Chinese teachers: The contribution of gratitude, forgiveness, and the orientations to happiness	Teaching and Teacher Education, 32:22-30.	143 Teachers enrolled as part-time students in the graduate education program at the Chinese University	<b>Gratitude:</b> Gratitude questionnaire (GQ-66, McCullough et al., 2002), <b>Forgiveness:</b> the Heartland forgiveness scale (HFS, Thompson et al., 2005), <b>subjective well-being:</b> Orientations to happiness scale (OHS, Peterson et al., 2005), Satisfaction with life scale (SWLS, Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985); <b>Positive and negative affect</b> schedule (PANAS), Watson, Clark, & Tellegen, 1988)



## La Complejidad Biopsicosocial del Sistema Escuela/Universidad

34	2013	Berrocoso, J.V. et al.	El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en profesorado innovador (Best educational practices with ICT and subjective well-being in innovative teachers)	Educacion XXI, 16.1: 255-280 <a href="https://doi.org/10.5944/educxxi.16.1.726">https://doi.org/10.5944/educxxi.16.1.726</a>	41 Teachers primary and secondary schools	A questionnaire was used to measure how <b>motivations, emotions and skills are present in an innovative practice with technology, and the degree of personal and professional satisfaction achieved after the implementation of best practices</b>
35	2013	Addimando A	Parents' counterproductive behaviors at school: An analysis of teachers' job satisfaction and autonomy	European Journal of Psychology of Education, <a href="https://doi.org/10.1007/s10212-014-0210-0">https://doi.org/10.1007/s10212-014-0210-0</a>	1025 Primary and secondary schools	The Challenging Parent Standard Questionnaire (CPSQ) using the frequency of <b>challenging parental behaviours</b> as well as the occupational stress experienced by teachers in response to those behaviours (Pepe A, 2010)
36	2013	Pretsch I, et al.	Done in 60s? Inferring teachers' subjective well-being from thin slices of nonverbal behavior	Soc Psychol Educ, 16, 421-434.	50 Teachers of primary and secondary school	<b>Life satisfaction</b> of the teachers by German version of the Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al. 1985; Glaesmer et al. 2011); <b>Job satisfaction</b> of the teachers by a scale especially designed to assess teachers' job satisfaction (Merz 1979); <b>General health perception</b> by the SF-36 Medical Outcomes Health Survey (Ware and Sherbourne 1992). <b>Video clips of the teacher</b> to provide enough information for judgments of subjective well-being (according, Carney et al. (2007)
37	2012	De Pablos-Pons J. Et al.	Teacher well-being and innovation with information and communication technologies; proposal for a structural model	Quality and Quantity, <a href="https://doi.org/10.1007/s1135-012-9686-3">https://doi.org/10.1007/s1135-012-9686-3</a>	322 Teachers primary and secondary schools	Questionnaire <i>ad hoc</i> including these dimensions: <b>motivations, life-professional values, competencies, emotions, personal satisfaction, satisfaction within the professional context, culture and identity of the schools</b>

38	2012	Grenville-Cleave B. et al.	Surviving or thriving? do teachers have lower perceived control and well-being than other professions?	Management in Education, 26(1):3-5.	150 Teachers and 148 non teachers)	<b>Teachers' perceived control:</b> Brief Levenson LOC and Generalised Self-Efficacy Scales; well-being was measured using the Life Orientation Test-Revised, Satisfaction with Life, Subjective Happiness
39	2012	Albuquerque I., et al.	Subjective Well-Being Structure: Confirmatory Factor Analysis in a Teachers' Portuguese Sample	Social Indicators Research, 105, 569-580, <a href="https://doi.org/10.1007/s11205-011-9789-6">https://doi.org/10.1007/s11205-011-9789-6</a>	397 Teachers of primary and high schools	Life satisfaction, Positive Affect and Negative Affect by the Portuguese versions of SWLS (Diener et al. 1985) and PANAS (Watson et al. 1988)
40	2012	Wan-chi Wong et al.	The control processes and subjective well-being of Chinese teachers: evidence of convergence with and divergence from the key propositions of the motivational theory of life-span development	Front. Psychol, 215:467., <a href="https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00467">https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00467</a>	637 Teachers of secondary schools	The OPST (OPS-scales for the <b>domain of teaching</b> ) adapted from the general OPS-Scales (Heckhausen et al., 1998) and the OPSAA (OPS-Scales for the <b>domain of Academic Achievement</b> ; see Wong et al., 2006); <b>Subjective well-being</b> by the PANAS (positive and negative affect schedule) constructed by Watson et al. (1988); <b>The Satisfaction with Life Scale</b> (Diener et al. (1985); <b>The subjective vitality scale</b> (Ryan & Frederick (1997)
41	2012	Burns R.A. et al.	Moving beyond the pleasure principle: Within and between-occasion effects of employee eudaimonia within a school organizational climate context	Journal of Vocational Behavior, 80 (1): 118-128,	679 Teachers from privately-funded schools	<b>Psychological well-being</b> of Ryff's (1989), <b>Five-factor personality structure</b> from the International Personality Item Pool (IPIP: Grucza & Goldberg 2007), <b>Organizational climate</b> by The School Organizational Health Questionnaire (SOHQ; Hart, Wearing, Conn, Carter, & Dingle 2000), Organizational well-being Teacher perceptions of school morale from e SOHQ questionnaire; <b>distress</b> from the Queensland Public Agency Staff Survey (QPASS; Hart, Griffin, Wearing, & Cooper 1996). <b>Subjective Well-Being (SWB)</b> from PANAS (PANAS; Watson, Clark, & Tellegen 1988)

## La Complessità Biopsicosociale del Sistema Scuola/Università

42	2011	Rey L. et al.	Social support as mediator of perceived emotional intelligence and life satisfaction in a sample of teachers	International Journal of Social Psychology, 401-412.	123 Teachers	<b>Perceived emotional intelligence (PEI):</b>
43	2010	Chan D.W.	Gratitude, gratitude intervention and subjective well-being among Chinese school teachers in Hong Kong	Educational Psychology 139-153.	96 School teachers	The study assessed the <b>dispositional gratitude</b> and its relationships with <b>orientations to happiness and burnout</b>
44	2009	Cenkseven-Önder F. et al	The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers	Educational Sciences: Theory and Practice 9(3)	161 Teachers elementary schools	The <b>Positive-Negative Affect Scale</b> (Watson, Clark, 6k Tellegen, 1988), <b>Life Satisfaction Inventory</b> (Diener, Emmons, Larsen, 8c Griffin, 1985), <b>Quality of School Life Scale</b> (Sari, 2007), and <b>Teacher Burnout Scale</b> (Seidman, & Zager, 1986)
45	2009	Chan D.W.	Orientations to happiness and subjective well-being among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong	Educational Psychology, 9(2):139-151.	228 School teachers	<b>Satisfaction and positive emotions as two components of BS</b>
46	2009	Chan D.W.	The hierarchy of strengths: Their relationships with subjective well-being among Chinese teachers in Hong Kong	Teaching and Teacher Education, 25(6): 867-875.	228 Teachers secondary schools	<b>The Strengths Inventory (TSI)</b> by Jackson, 1970; <b>Satisfaction with Life Scale (SWLS)</b> by Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; <b>Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)</b> by Watson et al., 1988;

47	2008	Schwerdtfeger A., et al.	Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach.	Health Psychology, 27(3), 358-368.	Teachers	<b>Study 1: examined associations between teacher self-efficacy and cardiac activation on a working day;</b> <b>Study 2 a questionnaire on physical complaints to assessed the cortisol morning response in teachers with varying levels of teacher self-efficacy.</b>
----	------	--------------------------	---	------------------------------------	----------	---

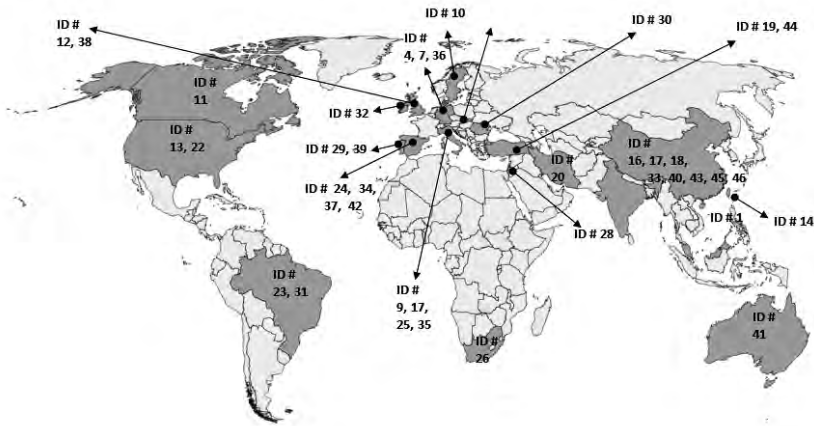


Fig. 1. Mappa delle aree geografiche degli studi riportati nei lavori inclusi nella review.

## 6. Conclusioni

I numerosi modelli per facilitare la comprensione e le conseguenze dei fattori determinanti il benessere/malessere nel sistema Scuola/Università, si configurano principalmente nel framework biopsicosociale (Engel, 1977), che riconosce il contributo fondamentale della natura transazionale dei sistemi: biologico, psicologico e sociale. L'analisi condotta ha provato ad esplorare il benessere educativo nel sistema Scuola/Università e a fornire una chiave di lettura per la comprensione degli elementi che intervengono a favore del benessere soggettivo di tutti gli attori del sistema in gioco, in particolare quello degli insegnanti. Il benessere/malessere, è indotto sia da fattori interni sia da fattori esterni. I fattori esterni includono gli stimoli ambientali e gli eventi di vita che precedono la fase di malessere e, che sono capaci di sollecitare le condizioni di adattamento (*coping*). I fattori interni coinvolgono le reazioni neuropsicologiche ed il loro adattamento (*coping*), nei "normali" processi cognitivi (Seyle, 1982). Il benessere nel processo formativo di apprendimento/insegnamento che dura per la vita (*long life learning*) e nella

ricerca è quindi frutto di una condizione dinamica di equilibrio funzionale e sostenibile, fondato sulla capacità del soggetto di interagire con l'ambiente e sulle strategie di *coping* che riesce a mettere in atto, orientate alla risoluzione di conflitti, al *problem posing* e al *problem solving*. Questa condizione non è facile da realizzare, soprattutto nel sistema Scuola/Università in cui viviamo, in cui il disagio non è ascoltato ed elaborato con la dovuta attenzione dalle governance, responsabile di tutti gli attori inclusi nel processo. Tale atteggiamento di trascuratezza ha tutte le caratteristiche per indurre nei suoi attori uno stato di stress acuto, fino a divenire la base di stati patogeni come il burnout nei docenti, l'abbandono scolastico negli studenti e fenomeni di bullismo tra ricercatori. Lo *status quo* in cui siamo non promette nulla di buono per la sicurezza economica e la qualità della vita delle generazioni future, o per il mantenimento di una sana vitalità di una qualsiasi democrazia. Quanto rilevato con la revisione sistematica, seppur con i suoi limiti, ha evidenziato l'interesse crescente del fenomeno a livello internazionale e vuole fornire alle governance elementi capaci di combinare azioni efficaci e armonizzate, che mettano al centro la felicità, intesa come benessere soggettivo dell'individuo, soddisfazione della propria vita, ricerca di affetti positivi, più autoefficacia per la riduzione di quelli negativi e per contrastare gli stressor che portano al malessere dell'intero sistema Scuola/Università.

## Bibliografia

- BASCH, CE. H. (2011). Healthier Students Are Better Learners: High-Quality, Strategically Planned, and Effectively Coordinated School Health Programs Must Be a Fundamental Mission of Schools to Help Close the Achievement Gap. *J Sch Health*; 81 (10):650-62. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2011.00640.x
- DE HEUS, P., & DIEKSTRA, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In; R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (p. 269-284). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.019>
- LODOLO D'ORIA, V., PECORI GIRALDI, F., DELLA TORRE, M., IOSSA FASANO, A., VIZZI, F., FONTANI, S., VITELLO, A., CANTONI, S., PASCALE, A., FRIGOLLI, P. (2004). Is There Any Correlation Between Psychiatric Disease and the Teaching Profession? *Med Lav*, 95 (5): 339-53.

- GRAY, C., WILCOX, G. & NORDSTOKKE, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: a review. *Can. Psychol.* 58, 203-210. doi: 10.1037/cap0000117
- JOHNSON, S., COOPER, C., CARTWRIGHT, S., DONALD, I., TAYLOR, P.J., MILLET C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *J. Manag. Psychol.*, 20, 178-187.
- SKAALVIK, E. M. & SKAALVIK, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Soc. Psychol. Educ.* 21, 1251-1275. doi: 10.1007/s11218-018-9464-8
- ENGEL, G.L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*; 196 (4286): 129-36.
- KLUSMANN, U., KUNTER, M., TRAUTWEIN, U., LÜDTKE, O. & BAUMERT, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: the important role of self-regulatory patterns. *J. Educ. Psychol.* 100, 702-715. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.702
- LODOLO D'ORIA, V. (2019). *Insegnanti, salute negata e verità nascoste: 100 storie di burnout in cattedra*. Napoli, Edises.
- RONFELDT, M., LOEB, S., WYCKOFF, J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*; 50 (1): 4-36.
- European Agency for Safety and Health at Work - EU-OSHA. *Calculating the costs of work-related stress and psychosocial risks - European Risk Observatory. A literature review*. 2014. doi: 10.2802/20493
- Gallup (2014). *State of America's Schools: A Path to Winning Again in Education*. Washington, DC: Gallup.
- Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD) (2014). *Absence Management*. Annual Survey Report 2013; CIPD: London, UK; pp. 1-67
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Education and Training Policy, OECD Publishing.
- VAN DROOGENBROECK, F., SPRUY, B. (2014). To Stop or Not to Stop: An Empirical Assessment of the Determinants of Early Retirement Among Active and Retired Senior Teachers. *Research on Aging*, Vol. 36(6) 753-777. DOI: 10.1177/0164027513519449
- SELIGMAN, M.E.P. & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*; 55(1):5-14.
- DIENER, E., SCOLLON, N.C. (2014). The What, Why, When, and How of Teaching the Science of Subjective Well-Being. *Teaching of Psychology*; 41(2):175-183.
- DIENER, E. (1984). Subjective well-being. *Psychol. Bull.* 95, 542-575.

- PAVOT, W. & DIENER, E. (2013). *Happiness experienced: the science of subjective well-being*, in *The Oxford Handbook of Happiness*, eds S. David, A. Boniwell, & A. C. Ayers, Oxford: Oxford University Press, 134-151.
- DIENER, E., HEINTZELMAN, S. J., KUSHLEV, K., TAY, L., WIRTZ, D., LUTES, L. D., et al. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Can. Psychol.* 58, 87-104. doi: 10.1037/cap0000063
- DIENER, E., LUCAS, R. E. & OISHI, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra Psychol.* 4:15. doi: 10.1525/collabra.115
- ESCH, T. (2012). The Neurobiology of Happiness: How Positive Psychology Changes Medicine. *Meditation - Neuroscientific Approaches and Philosophical Implications* pp. 153-173.
- FREDRICKSON, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Rev. Gen. Psychol.* 2, 300-319. doi: 10.1037//1089-2680.2.3.300
- FREDRICKSON, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *Am. Psychol.* 56, 218-226. doi: 10.1037//0003-066X.56.3.218.
- FREDRICKSON, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. In *Advances in Experimental Social Psychology*, eds P. Devine, & A. Plant, (Burlington: Academic Press), 1-53. doi: 10.1016/b978-0-12-407236-7.00001-2
- GARLAND, E. L., FREDRICKSON, B., KRING, A. M., JOHNSON, D. P., MEYER, P. S., & PENN, D. L. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clin. Psychol. Rev.* 30, 849-864. doi: 10.1016/j.cpr.2010.03.002
- COSTANDI, M. (2015). *50 Key Ideas to Brain Science*. Berlin: Springer, doi: 10.1007/978-3-662-44191-6-1
- LYUBOMIRSKY et al. (2005). Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: evidence from five countries. *Int. J. Psychol.* 40, 80-89. doi: 10.1080/00207590444000041
- DANNER, D. D., SNOWDON, D. A., & FRIESEN, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: findings from the nun study. *J. Pers. Soc. Psychol.* 80, 804-813. doi: 10.1037//0022-3514.80.5.804
- VEENHOVEN, R. (2008). Healthy happiness: effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health care. *J. Happiness Stud.* 9, 449-469. doi: 10.1007/s10902-006-9042-1

- BARAK, Y. (2006). The immune system and happiness. *Autoimmun. Rev.* 5, 523-527. doi: 10.1016/j.autrev.2006.02.010
- ACHOR, S. (2010). *The Happiness Advantage: The Seven Principles of Positive Psychology that Fuel Success and Performance at Work*. New York, NY: Random House.
- BAAS, M., DE DREU, C. K. W., & NIJSTAD, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychol. Bull.* 134, 779-806. doi: 10.1037/a0012815
- RODRÍGUEZ-POSE, A. & VON BERLEPSCH, V. (2012). Social capital and individual happiness in Europe. *Bruges European Economic Research Papers* 25, Europe.
- NORRISH, J. (2015). *Positive Education*. The Geelong Grammar School Journey. Oxford: University Press.
- LARSEN, E. E. (2016). *The State of Positive Education*. Available at: <https://files.acrobat.com/a/preview/boao4bo8-80c7-424e-9b26-ae033826c12c>. (accessed February 22, 2020)
- HATTIE, J. A. C. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?* Paper Presented at the Building Teacher Quality: What does the Research Tell Us?ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Available at: [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/) (accessed February 22, 2020).
- LYUBOMIRSKY, S. & LEPPER, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Soc. Indic. Res.* 46, 137-155. doi: 10.1023/A:1006824100041
- SUTTON, R. E. & WHEATLEY, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educ. Psychol. Rev.* 15, 327-358. doi: 10.1023/A:1026131715856
- FRENZEL, A. C., GOETZ, T., LÜDTKE, O., PEKRUN, R. & SUTTON, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *J. Educ. Psychol.* 101, 705-716. doi: 10.1037/a0014695
- MOÈ, A., PAZZAGLIA, F. & RONCONI, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teach. Teach. Educ.* 26, 1145-1153. doi: 10.1016/j.tate.2010.02.010
- KUNTER, M. (2013). Motivation as an aspect of professional competence: research findings in teachers enthusiasm. In *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Results from the COACTIV Project*, eds M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U.



- Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand, (New York, NY: Springer), 273-290. doi: 10.1007/978-1-4614-5149-5
- KUNTER, M. & HOLZBERGER, D. (2014). *Loving teaching: research on teachers' intrinsic orientations*. In *Teacher Motivation. Theory and Practice*, eds P. W. Anderson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt, (New York, NY: Routledge), 83-99.
- BUONOMO, I., FIORILLI, C. & BENEVENE, P. (2019). The Impact of emotions and hedonic balance on teachers' self-efficacy: testing the bouncing back effect of positive emotions. *Front. Psychol.* 10:1670. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01670
- ZEE, M. & KOOMEN, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research. *Rev. Educ. Res.* 86, 981-1015. doi: 10.3102/0034654315626801
- GRAY, C., WILCOX, G. & NORDSTOKKE, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: a review. *Can. Psychol.* 58, 203-210. doi: 10.1037/cap0000117
- LYKKEN, D. & TELLEGEN, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychol. Sci.* 7, 186-189. doi: 10.1111/j.1467-9280.1996.tb00355.x
- LUHMANN, M. & INTELISANO, S. (2018). *Hedonic adaptation and the set point for subjective well-being*. In: in *Handbook of Well-Being*, eds E. Diener, S. Oishi, & L. Tay, (Salt Lake City, UT: DEF Publishers).
- SELIGMAN, M., STEEN, T., PARK, N. & PETERSON, C. (2005). Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *Am. Psychol.* 60, 410-421. doi:10.1037/0003-066x.60.5.410
- MONGRAIN, M. & ANSELMO-MATTHEWS, T. (2012). Do positive psychology exercises work? A replication of Seligman et al. (2005). *J. Clin. Psychol.* 68, 382-389. doi: 10.1002/jclp.21839
- GANDER, F., PROYER, R. T., RUCH, W. & WYSS, T. (2013). Strength-based positive interventions: further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *J. Happiness Stud.* 14, 1241-1259. doi: 10.1007/s10902-012-9380-0
- SIN, N. L. & LYUBOMIRSKY, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *J. Clin. Psychol.* 65, 467-487. doi: 10.1002/jclp.20593
- BOLIER, L., HAVERMAN, M., WESTERHOF, G. J., RIPER, H., SMIT, F. & BOHLMMEIJER, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health* 13:119. doi: 10.1186/1471-2458-13-119

- FEICHT, T., WITTMANN, M., JOSE, G., MOCK, A., VON HIRSCHHAUSEN, E. & ESCH, T. (2013). Evaluation of a seven-week web-based happiness training to improve psychological well-being, reduce stress, and enhance mindfulness and flourishing: a randomized controlled occupational health study. *Evid. Based Complement. Alternat. Med.* 2013:676953. doi: 10.1155/2013/676953
- GOODMON et al. (2016). Goodmon, L. B., Middleditch, A. M., Childs, B., & Pietrasiuk, S. E. (2016). Positive psychology course and its relationship to well-being, depression, and stress. *Teach. Psychol.* 43, 232-237. doi: 10.1177/0098628316649482
- DE LA FUENTE, J., LÓPEZ, M., ZAPATA, L., MARTÍNEZ-VICENTE, J.M., VERA, M.M., SOLINAS, G., FADDA, S. (2014). Competency to study and learn in stressful contexts: Fundamentals of the e-Coping with Academic Stress™ utility. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Volume 12, Issue 3, Pages 717-746.
- GROSS, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Rev. Gen. Psychol.* 2, 271-299. doi: 10.1037//1089-2680.2.3.271
- GRATZ, K. L., WEISS, N. H. & TULL, M. T. (2015). Examining emotion regulation as an outcome, mechanism, or target of psychological treatments. *Curr. Opin. Psychol.* 3, 85-90. doi: 10.1016/j.copsyc.2015.02.010
- BERKING, M. & WHITLEY, B. (2014). *Affect Regulation Training: A Practitioners' Manual*. New York, NY: Springer.
- BERKING, M., EBERT, D., CUIJPERS, P. & HOFMANN, S. G. (2013). Emotion regulation skills training enhances the efficacy of inpatient cognitive behavioral therapy for major depressive disorder: a randomized controlled trial. *Psychother Psychosom.* 82, 234-245. doi: 10.1159/000348448
- SKAALVIK, E.M., SKAALVIK, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burn-out: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*; 26:1059-1069.
- CLAESSENS, B., VAN EERDE, W., RUTTE, C. & ROE, R. (2007). A review of the time management literature. *Person. Rev.* 36, 255-276. doi: 10.1108/00483480710726136
- Wellcome Trust (WT). What Researchers Think About the Culture They Work In. Report 15 January 2020. <https://wellcome.ac.uk/sites/default/files/what-researchers-think-about-the-culture-they-work-in.pdf>
- LINDA DARLING-HAMMOND (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40:3, 291-309, DOI: 10.1080/02619768.2017.1315399.
- FROMENT, E. (2003). The European Higher Education Area: A New Fra-

mework for the Development of Higher Education. *Higher Education in Europe*; Volume 28, Issue 1.

MOHER, D., LIBERATI, A., TETZLAFF, J., ALTMAN, D.G. (2009). PRISMA Group. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Med.*; 6(7):e1000097. doi:10.1371/journal.pmed.1000097 Seyle, 1982.



**Abstract:** La formazione continua degli insegnanti rappresenta uno dei temi strategici per migliorare la qualità del processo di insegnamento-apprendimento del nostro Paese e per contribuire al raggiungimento dell'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti". Il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre è stato impegnato a partire dall'a.s. 2017/2018 ad oggi, nella progettazione e nello sviluppo di un percorso formativo in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, rivolto ai Tutor dei docenti neoassunti in anno di prova, coinvolgendo 2390 docenti di tutta la Regione con attività in modalità *blended*. L'obiettivo è stato di qualificare le pratiche professionali e le competenze dei Tutor in accordo con quanto previsto dal D.M. 850/2015. Nell'ambito del percorso è stata svolta un'indagine conoscitiva (Fiorucci & Moretti, 2019) per approfondire il ruolo e le funzioni del docente tutor e per analizzare i punti di forza e le criticità del periodo di *induction*. Dagli esiti della ricerca è emersa la necessità di sviluppare ulteriormente la proposta formativa. Dall'a.a. 2019/2020 sono stati istituiti 7 Moduli formativi dedicati a gruppi di 25 docenti volti ad approfondire, in maniera diacronica e attraverso la Ricerca-Formazione, le strategie e gli strumenti utili per migliorare le pratiche di *tutoring* e di *mentoring*. Il percorso ha permesso di consolidare la relazione esistente tra Università e Territorio e l'analisi dei dati rilevati ha consentito di rispondere in maniera più consapevole alle esigenze formative dei docenti.

**Parole chiave:** *induction*; qualità; Ricerca-Formazione; sviluppo professionale; tutor neoassunti.

## 1. Introduzione

Per migliorare la qualità del processo di insegnamento-apprendimento, il tutor dei docenti neoassunti è una figura strategica per qualificare il

\* Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

percorso formativo nella fase di *induction*. Occorre però prestare attenzione alla formazione del docente tutor, che è chiamato a svolgere un ruolo di supervisione, osservazione e valutazione critica (DM 850/2015, L. 107/215), valorizzando quelle che vengono definite pratiche di *tutoring* e di *mentoring*, considerate dagli esiti delle ricerche di settore in ambito internazionale come risorse efficaci nel cosiddetto periodo di prova (Heilbronn, Jones, Bubb & Totterdell, 2002; Ingersoll & Strong, 2011; Kent, Green & Feldman, 2012; Kemmis *et al.*, 2014). È necessario motivare i docenti tutor a svolgere con cura il loro ruolo, valorizzando la partecipazione attiva, fornendo le strategie e gli strumenti necessari per promuovere lo sviluppo di una dimensione riflessiva e collaborativa (Puchner & Taylor, 2006) possibilmente costruendo una comunità di riferimento con cui confrontarsi, promuovendo partenariati stabili tra Università, Scuola e Territorio (Moretti, 2019).

## **2. Il percorso di formazione per i tutor dei docenti neoassunti del Lazio**

Il presente contributo presenta gli esiti di un percorso di formazione condotto dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio.

L'iniziativa è stata avviata nell'a.s. 2017/2018, è stata sviluppata con continuità negli aa.ss. 2018/2019 e 2019/2020, ed ha coinvolto in totale 2.337 docenti tutor. Il percorso è stato progettato in modalità *blended* prevedendo un incontro in presenza nelle sedi del Dipartimento di Scienze della Formazione e delle attività di approfondimento da svolgere online attraverso una piattaforma Moodle.

Il percorso è stato realizzato da docenti dell'Università Roma Tre e da tutor esperti che hanno orientato le attività previste a distanza. I temi che sono stati approfonditi riguardano le funzioni e le attività del tutor dei docenti neoassunti, le pratiche di osservazione tra pari, la formazione tra pari e la riflessione sulle pratiche professionali, gli strumenti e le metodologie utili per la supervisione professionale e le strategie e dispositivi didattici dialogici e collaborativi.

## **3. L'indagine conoscitiva: obiettivo e esiti della ricerca**

L'obiettivo del percorso di formazione è stato quello di qualificare le pratiche professionali e di contribuire a consolidare e sviluppare le compe-

tenze dei tutor dei docenti neoassunti in accordo con quanto previsto dal D.M. 850/2015. Il gruppo di docenti universitari impegnati nel percorso ha avviato in questo contesto un'indagine conoscitiva (Fiorucci & Moretti, 2019) volta ad approfondire il ruolo e le funzioni del docente tutor e ad analizzare i punti di forza e le criticità del periodo di *induction*.

Nell'a.s. 2018/2019 è stato utilizzato un questionario semistrutturato per rilevare informazioni sui tutor circa i loro bisogni formativi, sulle competenze necessarie per svolgere la loro funzione e sull'interpretazione che attribuiscono al proprio ruolo nel contesto scolastico. L'obiettivo dell'indagine è stato anche quello di individuare le modalità migliori per sviluppare ulteriormente la proposta formativa in linea con le esigenze manifestate dai docenti tutor. Il questionario è stato restituito da 669 docenti tutor.

### 3.1 *Esigenze formative del tutor dei docenti neoassunti*

I docenti tutor dichiarano di aver bisogno prevalentemente di una formazione specifica, soprattutto in relazione all'area metodologico-didattica (49,2%) e all'area relazionale e della comunicazione (37,6%). In particolare, in una scala da 1 (per niente) a 4 (molto), i docenti tutor desidererebbero approfondire risorse utili in ambito metodologico, didattico e valutativo (3,29 su 4), conoscere strumenti per svolgere un'osservazione efficace delle attività sviluppate dal docente neoassunto (3,27 su 4), padroneggiare pratiche di tutorato efficaci da poter introdurre nel proprio percorso (3,23 su 4).

La maggioranza dei docenti tutor intende avvalersi delle funzioni tutoriali per continuare a crescere sul piano professionale e per avviare una riflessione condivisa che possa costituire una esperienza formativa sia per il docente tutor sia per il docente neoassunto.

### 3.2 *Punti di forza del ruolo di docente tutor*

Nell'ambito dell'indagine è stato chiesto ai docenti tutor di individuare gli aspetti che ritenevano essere positivi in merito all'esperienza del ruolo di docente tutor. Gli aspetti che dall'analisi dei dati sono emersi in modo ricorrente riguardano la possibilità di migliorare le proprie metodologie didattiche, attraverso il confronto reciproco (41%); l'esperienza di condivisione, che prevede uno scambio di strategie, buone pratiche e riflessioni sull'agire didattico (31,6%); il fatto di poter vivere un'esperienza formativa e qualifi-

cante per il proprio sviluppo professionale (29,1%) e l'interesse verso le occasioni di collaborazione e confronto tra docente tutor e docente neoassunto (29,1%). Tra le altre risposte si rileva anche il concetto di opportunità/occasione per crescere dal punto di vista professionale, l'interesse per le pratiche di *peer tutoring*, lo sviluppo di competenze e la dimensione relazionale caratterizzata da ascolto, reciprocità, dialogo e arricchimento.

### 3.3 Criticità del percorso di induction

Rilevare le criticità del percorso di *induction* è stato strategico per poter mettere a fuoco quali fossero le problematiche ricorrenti riscontrate dall'unità di analisi presa in considerazione. Dalle risposte è emerso come un fattore sembra essere il punto di debolezza maggiore che influenza negativamente il percorso di tutorato. Si tratta della scarsità del tempo, individuato dal 48,6% dei rispondenti come elemento di criticità che impedisce di progettare e di mettere in atto un percorso formativo di qualità. I docenti segnalano un sovraccarico di lavoro e spesso indicano una incompatibilità di orari: elementi che risultano essere compromettenti per svolgere al meglio la loro funzione e per garantire il giusto spazio al confronto e alla condivisione di pratiche didattiche.

Tra gli altri elementi che vengono riportati dai docenti tutor, una delle difficoltà risulta essere la messa in pratica di attività di osservazione *peer to peer* e di restituzione di un feedback formativo. Alcuni dei docenti tutor percepiscono di avere una formazione incompleta per gestire la dinamica di tutorato. Un'altra questione riguarda il mancato riconoscimento, sia professionale sia economico, da parte delle istituzioni e l'eccessivo carico burocratico connesso alla funzione di tutor.

## 4. Lo sviluppo del percorso formativo: i moduli di approfondimento per i tutor dei docenti neoassunti

Dagli esiti dell'indagine conoscitiva avviata nel 2018 è emersa la necessità di sviluppare ulteriormente la proposta formativa. Per rispondere in maniera maggiormente individualizzata alle esigenze manifestate dai docenti tutor, dall'a.a. 2019/2020 il Dipartimento di Scienze della Formazione ha progettato e messo a disposizione dei docenti sulla piattaforma S.O.F.I.A., sette Moduli formativi dedicati a gruppi di 25 docenti volti ad approfondire,



in maniera diacronica e attraverso la Ricerca-Formazione, le strategie e gli strumenti utili per migliorare le pratiche di *tutoring* e di *mentoring*.

Gli obiettivi principali, trasversali ai sette Moduli, sono di:

- Consolidare e sviluppare le conoscenze dei docenti tutor sui temi del tutorato tra pari in età adulta, dell'osservazione tra pari, delle strategie utili per qualificare le pratiche professionali nei contesti educativi.
- Consolidare e sviluppare la consapevolezza circa l'importanza di utilizzare strumenti affidabili per la rilevazione dei dati nei contesti educativi e scolastici.
- Conoscere strumenti di rilevazione dati utili da introdurre nel proprio contesto lavorativo.

Ogni Modulo formativo prevede 25 ore complessive, di cui 6 da svolgere in presenza e 19 a distanza, mediante utilizzo di piattaforma online dedicata. Nell'ambito di ogni Modulo formativo sono state progettate attività di laboratorio in riferimento a strumenti di rilevazione dati di diversa tipologia, considerati strategici per qualificare il percorso di formazione del docente neoassunto.

## 5. Considerazioni conclusive e prospettive future

Il percorso formativo ha permesso di consolidare le relazioni tra Università, Scuole e Territorio e l'analisi dei dati rilevati ha consentito di rispondere in maniera più consapevole alle esigenze formative dei docenti. Gli esiti complessivi della ricerca svolta sono in linea con la proposta di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di scuola secondaria, predisposta dalla Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione (Cunsf, 2019), che riconosce il valore specifico delle funzioni tutoriali, attribuisce importanza strategica alla formazione dei tutor dei docenti neoassunti e suggerisce l'adozione di una strategia unitaria e omogenea di formazione.

## Bibliografia

D.M. 850/2015. Periodo di prova e formazione personale docente.  
FIORUCCI, M., & MORETTI, G. (Eds.). (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma TrE-Press.

- HEILBRONN, R., JONES, C., BUBB, S., & TOTTERDELL, M. (2002). School-based induction tutors: A challenging role. *School Leadership & Management*, 22(4), 371-387.
- INGERSOLL, R.M., & STRONG, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- KEMMIS, S., HEIKKINEN, H., FRANSSON, G., ASPFORS, J., & EDWARDS-GROVES, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.
- KENT, A.M., GREEN, A.M., & FELDMAN, P. (2012). Fostering the success of new teachers: Developing lead teachers in a statewide teacher mentoring program, *Current Issues in Education*, 15(3), 1-18.
- MORETTI, G. (2019). Il tutor dei docenti neoassunti come risorsa per lo sviluppo professionale dei docenti: un percorso di formazione, in Fiorucci, M., & Moretti, G. (Eds.). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma TrE-Press, pp. 15-34.
- PUCHNER, L.D., & TAYLOR, A.R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two school-based math lesson study groups. *Teaching and teacher education*, 22(7), 922-934.

LA FORMAZIONE DOCENTE E IL PROFILO CULTURALE TRA PROGETTO CULTURALE, AZIONE DIDATTICA PER UNA SCUOLA INCLUSIVA E DI ALTA QUALITÀ  
*Paolina Mulè\**

**Abstract:** Nel panorama scolastico contemporaneo il docente e il dirigente scolastico appaiono i protagonisti essenziali del cambiamento per un'istituzione di istruzione e di formazione che si trova a fare i conti, a livello europeo e non solo, con istituzioni che considerano sempre di più i percorsi formativi; legano la riflessione teorica con la dimensione pratico-applicativa; danno senso e valore all'esistenza del soggetto-persona che oggi sempre più appare disorientato in una società sempre più disorientante e caotica; realizzano l'integrazione e la piena inclusione sociale delle categorie deboli. La ricerca pedagogica italiana negli ultimi tempi sta sviluppando, dopo l'intensa riflessione sulle questioni epistemologiche e sulla sua specificità di sapere epistemologicamente fondato, un intenso dibattito sulle sue possibilità di applicazione nei contesti specifici scolastici ed extrascolastici. L'intento del mio intervento è quello di sviluppare una approfondita riflessione sulle questioni più significative dell'autonomia scolastica per rilanciarne il progetto culturale e politico, proprio attraverso una radicale riflessione sulle questioni culturali e istituzionali pertinenti all'insegnante. La scuola dell'autonomia deve ristabilire il corretto equilibrio tra la *governance*, la didattica e il progetto culturale per costruire una scuola inclusiva che possa essere al tempo stesso espressione di una scuola democratica, equa, che offra ad ogni studente la possibilità di sviluppare le sue "potenzialità inespresse" e, nel contempo, una scuola che riesca a valutare e ad orientare i talenti di ogni studente e il merito, inteso come espressione di un responsabile confronto non esageratamente competitivo tra le diversità che si sviluppano nella eterogeneità della classe.

**Parole chiave:** Formazione iniziale docenti, scuola, didattica generale, didattica disciplinare, metodologie didattiche

## 1. Introduzione

In questo XXI secolo, il dibattito scientifico inerente la formazione e la professionalità degli insegnanti in Italia appare ricco di molteplici riflessioni

\* Ordinario di Didattica e Pedagogia speciale; Università degli Studi di Catania.

e di pratiche di intervento sempre più complessi nella scuola dell'autonomia. Ciò ha determinato parimenti una riflessione inerente il costrutto di formazione, concetto chiave della pedagogia, che chiama in causa il rapporto di influenza reciproca tra la scuola ed il contesto storico, sociale e culturale nel quale essa è situata<sup>1</sup>. In questo senso, «In una società senza scuola, ogni comunità socializza i propri figli alla propria maniera, trasmettendo loro la sua propria cultura e specialmente il suo rapporto con le altre comunità»<sup>2</sup>.

Quello della formazione è, infatti, un problema che richiama l'idea di complessità e che carica di sempre maggiore responsabilità il ruolo dei docenti, chiamati a far fronte alle tante difficoltà presenti nel panorama scolastico attuale, quali la pluralità dal punto di vista etnico ed individuale all'interno delle classi, l'aumento sia dei rischi di dispersione scolastica ed abbandono da parte degli alunni/studenti, sia dell'influenza negativa dei media e new media nei processi di apprendimento e cognitivi<sup>3</sup>.

Questo lavoro parte, da un lato, dalla presa di coscienza delle trasformazioni che stanno investendo l'Europa, con l'intento di approfondire come, in un tale contesto, si delinei una revisione della formazione degli stessi insegnanti che si occupano dell'educazione dei futuri cittadini, nonché dei percorsi scolastici nei quali i primi sono chiamati a lavorare e, si pone, dall'altro lato, in linea con quanto già analizzato nel corso delle mie ricerche sul docente ed il suo ruolo culturale, istituzionale e professionale nella società attuale, tenendo conto di una pedagogia critica aperta alle diverse intersezioni disciplinari e al filone deweyano dell'educazione progressiva<sup>4</sup>.

Sulla base di queste premesse, questo contributo raccoglie alcune riflessioni riguardanti il dibattito epistemologico e applicativo sulla questione della didattica generale e della didattica disciplinare, all'interno di una scuola sempre più giusta e equa, che deve guardare all'inclusione formativa e sociale, tanto investigato negli ultimi anni a livello nazionale che europeo. Il tema della didattica generale e della didattica disciplinare presenta ancora oggi tanti nodi critici nell'ambito della professionalità docente della scuola secondaria

<sup>1</sup> Cfr. MULÈ P. (2001). *Formazione, scuola ed emergenze educative. Teorie e prospettive della problematicità formativa*, Roma, Anicia, p. 9. ID. (2005). *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società*, Roma, Anicia.

<sup>2</sup> PERRENOUD PH., *Per una scuola giusta ed efficace. L'organizzazione dell'insegnamento chiave di ogni pedagogia*, Roma, Anicia, p. 29.

<sup>3</sup> Cfr. MULÈ P., *Formazione, scuola ed emergenze educative. Teorie e prospettive della problematicità formativa*, cit., p. 10.

<sup>4</sup> Cfr. MULÈ P. (2008). *I principi teorici dell'educazione progressiva e dell'attivismo. Il dibattito degli anni '40*, Soveria Mannelli, RubbettinoUniversità.

di II<sup>o</sup> grado, in quanto l'agire educativo e formativo dell'insegnante è ancora intriso da un modello culturale fondato sulla trasmissione dei contenuti piuttosto che sull'importanza della conoscenza delle metodologie didattiche e tecniche attive per favorire l'apprendimento disciplinare. Lo scopo del lavoro è quello di comprendere ancora una volta come colmare il vuoto esistente tra competenze disciplinari e quelle didattiche, per costruire una nuova pedagogia e didattica per la formazione del docente della scuola europea, tenendo presente la centralità della relazione interpersonale tra docenti e discenti.

## **2. Alcune piste da analizzare sulla problematicità della professionalità docente**

Riflettere sulla problematicità della professionalità docente significa infatti concepire il docente collocato in una posizione intermedia tra il piano della collaborazione e quello sociale, alla luce del fatto che la ragion d'essere centrale del docente è conoscere il mondo interiore della generazione dei giovani, cercando di educarli attraverso la proposizione di contenuti disciplinari, di valori e possibilità reali di costruire un progetto di vita che dia senso e significato alla loro esistenza.

La prospettiva antropologica di riferimento è quella dell'educazione progressiva deweyana, in cui la teoria non esiste senza la pratica; in cui la forma di indagine è la ricerca-azione o l'investigazione nell'azione; in cui il docente nei processi formativi diventa il centro di annodamento fondamentale tra i metodi/modelli di ricerca-azione e le consuetudini delle proprie pratiche educative.

Alla fine di questo lavoro, si presenta perciò una pista interpretativa che è quella della pedagogia e didattica critica volta a studiare specificamente l'oggetto di analisi centrale delle ricerche italiane che attiene alla *conoscenza del docente*. Aspetto, quest'ultimo, che chiama in causa anche la figura del *docente investigator*, esperto della propria disciplina e delle scienze dell'educazione, che deve essere in grado di costruire e gestire ambienti di apprendimenti volti a favorire lo sviluppo delle potenzialità di apprendimento nelle situazioni specifiche.

Ne consegue, che il docente ricercatore faciliterà e promuoverà la ricerca educativa grazie alle competenze organizzative, in modo da saper progettare il curricolo e le sue attività educative lavorando in team<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> MULÈ P., *Un'analisi critica della professionalità docente in Spagna*, in SPADAFORA G., a

Sul dibattito italiano la questione della *Teacher Education* rappresenta una base di ricerca fondamentale circa il profilo culturale e professionale dell'insegnante da cui partire e aggiornare sulla base dei cambiamenti che il governo attuale intende proporre soprattutto circa la modalità di reclutamento degli insegnanti di Scuola Secondaria di II° grado. Dalla disamina di molteplici ricerche italiane emerge la necessità di porre l'attenzione principalmente sul dibattito esistente tra la didattica generale e la didattica disciplinare, nonché sulle metodologie didattiche e le tecniche attive, in linea con le prospettive e le pratiche esistenti a livello nazionale ma soprattutto internazionali, che purtroppo ancora in Italia non sono oggetto di attenzione e applicazione<sup>6</sup>.

Occorre, quindi, partire dal dibattito sul problema del rapporto della pedagogia con la didattica e quello della legislazione scolastica che i pedagogisti italiani stanno sottovalutando, in quanto si ha una visione specifica dei didatti e dei pedagogisti. Nell'immaginario collettivo dei disciplinaristi la colpa della decadenza della scuola è attribuita ai pedagogisti, perché parlano di competenze ed impoveriscono i contenuti e limitano le vere conoscenze<sup>7</sup>. In verità, occorre diffondere l'idea che la pedagogia ha dei contenuti culturali e non è quindi solo un metodo come molti sostengono<sup>8</sup>.

Ecco che è necessario riflettere sulla complessità del sapere pedagogico che deve creare un nesso con la didattica, analizzando il rapporto tra didattica e contenuti, tra didattica e disabilità e didattica e *governance*, cercando di dimostrare che la ricerca educativa ha un valore culturale.

Il problema centrale della scuola contemporanea è, a mio avviso, quello di definire una scuola che possa permettere a tutti di sviluppare i propri talenti, le proprie "potenzialità inesprese" e, nello stesso tempo, che permet-

cura di, *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Roma, Carocci, p. 219.

<sup>6</sup> Per ulteriori approfondimenti cfr. MARGIOTTA U. (2018). A cura di, *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della Scuola Secondaria*, Trento, Erickson; PERLA L., TEMPESTA M. (a cura di) (2016). *Teacher Education in Puglia, Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Lecce, Pensa Multimedia; MAGNOLER P., ACHILLE M. NOTTI, PERLA L. (a cura di) (2017). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Lecce, Pensa Multimedia;

<sup>7</sup> Questo aspetto è stato attentamente analizzato da Philippe Perrenoud nel testo *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?* Roma, Anicia, 2017

<sup>8</sup> Cfr. GALLI DELLA LOGGIA E. (2019). *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la scuola*, Venezia, Marsilio; ID., *Cattedre più alte per tutti i professori*, in "Il Corriere della Sera", 4 e 5 giugno 2018.

ta di valorizzare il merito e le eccellenze che si possono determinare nella eterogeneità della classe.

### 3. Questioni rilevanti e domande di ricerca

Occorre perciò creare una scuola del talento e del merito, cercando di rispondere a questi interrogativi: 1) Che cosa intendiamo per indeterminazione dell'evidenza educativa? 2) Che cos'è la scientificità dell'educazione? 3) La ricerca educativa ha uno spessore culturale? Quando si prova a rispondere a queste domande emerge la necessità di riflettere *sulla ricerca di senso, di metodo e di contenuto* in ordine all'insegnante. *La ricerca di senso e di significato* da sviluppare nell'ambito della professionalità docente implica la riflessione sul suo ruolo culturale, sociale e professionale. *La ricerca di metodo* si riferisce al che cosa fare, a come affrontare i percorsi formativi e la personalizzazione e qui non possiamo non prendere in considerazione la scuola in relazione allo sviluppo del tecnologico e del digitale. *La ricerca di contenuto* per quanto riguarda la professionalità docente richiama, infine, alla nostra attenzione il rapporto tra i pedagogisti/didatti e i disciplinari. Pertanto, occorre creare rete con le associazioni dei disciplinari, in modo da ragionare sui contenuti relativa alla didattica disciplinare in relazione alle competenze, alla certificazione delle competenze, promuovendo una scuola della talentuosità che si rivolge a tutti e a ciascuno. Una Scuola come organizzazione per il talento implica che alla base ci sia una visione chiara della scuola come contesto facendo leva sul modello organizzativo. Si rimarca l'attenzione riguardo al merito che è il valore del talento, che può realizzarsi solo se la scuola diventa una comunità professionale che sappia costruire curricoli accessibili a tutti. Occorre chiarire questo aspetto del merito alla politica perché la meritocrazia è il disvalore del merito.

La didattica è una disciplina pedagogico-applicata base nella formazione dell'insegnante e che assume come obiettivo di studio i processi di insegnamento e apprendimento in tutta la sua ampiezza.

### 4. Proposta sull'insegnante di scuola secondaria che vogliamo

Lunga questa direzione, le Università hanno il compito di rinnovare i percorsi di formazione iniziale dei docenti curricolari in ottica inclusiva, attraverso un'attenta attenzione non solo ai contenuti ma alle modalità di-

dattiche attive e collaborative attraverso le quali i contenuti si trasmettono. Ecco che diventa necessario potenziare i piani di studio universitari di insegnamenti specifici volti a dare spazio alle discipline pedagogiche e metodologico-didattiche: pedagogia generale, didattica generale e pedagogia e didattica speciale, per colmare *il gap esistente tra la didattica generale e la didattica disciplinare*.

Occorre, pertanto, avviare un'attenta riflessione sul dibattito scientifico pedagogico e didattico, nel quale si situano le epistemologie e le pratiche della professionalità docente, che sicuramente affondano le proprie radici culturali già negli primi anni del XX secolo.

Da questo dibattito scientifico, in Italia, emerge particolarmente una questione che rimanda ancora oggi all'interrogativo, se tra le ricerche pedagogico-didattiche e quelle relative alle didattiche disciplinari è possibile trovare *delle intersezioni* intese come ambiti in cui più aspetti/segmenti convergono in uno stesso punto?

Provare a rispondere a questo interrogativo significa:

1) partire dall'importanza della didattica generale concepita come un contenitore all'interno del quale si sviluppano le diverse didattiche disciplinari le quali hanno in comune le fondamenta metodologiche. Ciò implica che ogni insegnante di scuola secondaria di II<sup>^</sup> grado ha la necessità di essere un esperto conoscitore della propria disciplina, ma anche un esperto delle metodologie, delle strategie e tecniche di intervento da adattare ai bisogni degli studenti unici, singolari, irripetibili, imperfetti, diversi e speciali;

2) analizzare attentamente le possibili nuove tendenze della ricerca didattica, esplorando la possibilità di legare la pedagogia alla didattica e alla valutazione e di sperimentare un nuovo rapporto tra didattica generale e didattica disciplinare, in relazione all'unicità della persona come finalità della ricerca didattica.

3) conoscere le metodologie didattiche attive e cooperative attraverso le quali favorire i processi di apprendimento di tutti e di ciascuno;

4) conoscere l'apporto delle ICT e delle AT nella didattica per favorire i processi di apprendimento degli studenti/studentesse anche disabili.

Si tratta di formare una figura di insegnante che sia qualificato a livello disciplinare ma anche a livello metodologico-didattico; consapevole che la sua professione esige un apprendimento lungo tutto l'arco della vita; che si percepisca come un protagonista fondamentale all'interno di una comunità professionale e una comunità sociale, così come già precisano le coordinate di sviluppo della professionalità docente presenti, in Italia, nel *Regolamento dell'Autonomia*, DPR 275/99, nelle *Nuove Indicazioni per il curricolo* del



2007 che saranno applicate a partire dalla fine dell'anno scolastico 2009/2010; nell'Atto di indirizzo 2009 per il 1° ciclo di istruzione; negli *Ambiti disciplinari/assi culturali*; nei *Quadri di riferimento SNV* (INVALSI) e OCSE-PISA-ed, in Europa, negli obiettivi delle strategie di *Lisbona 2020*, *UE 2020*, e nell'*Agenda 2030*. Per realizzare ciò, è necessario che l'insegnante curricolare sia un conoscitore dei percorsi da offrire agli alunni per consentire loro di tradurre le potenzialità personali in reali conoscenze, abilità e competenze.

Da questa breve riflessione, emerge tra le ricerche pedagogico-didattiche la necessità di una pedagogia e didattica per la formazione dell'insegnante, che si fonda sulla organizzazione gestione della formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti in relazione alla concezione *epistemologica, ontologica e metodologica* di partenza e quindi, allo studio della disciplina relativamente alla specializzazione del docente e dei processi concettuali dell'insegnamento; alle sue pratiche, ossia che si fonda sullo sviluppo di una cultura professionale dell'insegnante orientata al cambiamento; consapevole di ciò *che fa*, del *perché lo fa* e del *come* deve agire in classe, facendo leva su un contesto inclusivo e capacitante; disponibile alla collaborazione attraverso la sua partecipazione critica e riflessiva. Si tratta di osservare come i docenti hanno agito e agiscono in classe, di riflettere sulla loro attività quotidiana, analizzarla e valutarla per apprendere da essa e dal confronto con i colleghi, come sostenuto nel *modello autoriflessivo* di Schön<sup>9</sup>; sulle metodologie e strategie che adottano nell'attivare i processi di apprendimento degli alunni nell'ambito educativo attraverso l'innovazione e la ricerca. Ciò implica che le Università devono formare un docente che deve interrogarsi in modo riflessivo e profondo sulla sua attività, al fine di valutare obiettivamente le sue *performances* di insegnamento in quanto docente progettista della formazione, di limitare qualsiasi forma di esercizio di potere improprio sullo studente, nonché di favorire le possibili forme di empatia positiva all'interno della relazione educativa<sup>10</sup> confrontandosi sempre con i colleghi del consiglio di classe, che diventa una vera e propria comunità di pratiche professionali. In ultima analisi, sebbene a livello internazionale, il modello riflessivo e quello trasformativo abbiano dato nuovi input sul piano delle pratiche professionali, segnando marcatamente un profilo di docente collaborativo, partecipativo in grado di comunicare le proprie esperienze didattiche ai colleghi attraverso momenti di incontro, di dibattito, di riflessione sui

<sup>9</sup> SCHÖN D. (1983). *The Reflexive Practitioner*, New York, Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993).

<sup>10</sup> Cfr. *ibidem*.

casi difficili da affrontare, ancora oggi in Italia tutto questo stenta a diffondersi.

In buona sostanza, a livello applicativo è a scuola che si sviluppano le intersezioni tra la didattica generale e la didattica disciplinare in quanto è l'insegnante che deve avere chiara l'esigenza di costruire in maniera efficace, il *nesso* tra istanze fondamentali della disciplina e bisogni formativi reali degli studenti attraverso la necessità di leggere, interpretare, accompagnare e valutare la relazione insegnamento-apprendimento, tenendo presente costantemente la riflessione di alcuni modelli metodologici e di strategie didattiche. Ecco che le università devono creare sinergie con le scuole in modo che il futuro docente, tramite forme di tirocinio diretto e indiretto, possa sperimentare l'applicazione dei saperi. Sul piano della didattica quotidiana si tratta di prevedere un ampio uso di modalità induttive cooperative e sociali dell'apprendimento. Si pensi al *role playing*, alle simulazioni, alle esercitazioni pratiche, alle costruzioni di manufatti, agli esperimenti, alle visite guidate, all'utilizzo dei disegni, film, diapositive, schemi, tabelle, foto attraverso l'ICT e l'*Assistive Technology* per favorire i processi di apprendimento degli studenti disabili. Tutte modalità induttive che possiamo rinvenire nei compiti di realtà, negli episodi d'apprendimento situati, nei compiti 'in situazione', nei compiti autentici e di prestazione<sup>11</sup>.

## 5. Conclusioni

In ultima analisi, da questa breve disamina si evince che il nuovo contesto dell'autonomia richiede oggi ad ogni Università di assumersi la responsabilità di riflettere ulteriormente sulla professionalità docente in ordine ai recenti cambiamenti che riguardano un'attenzione alla didattica delle e per competenze, alla costruzione del curriculum verticale e alla certificazione delle competenze attraverso il "curriculum di una scuola" che ha come compito «di farsi un ambiente rigoroso di costruzione della personalità, di equilibrio della conversazione, di padronanza delle conoscenze e delle esperienze che concorrono alla edificazione e alla regolazione del bene comune»<sup>12</sup>.

Ciò implica, però, il superamento di rigidi programmi nazionali in fa-

<sup>11</sup> RIVOLTELLA P. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, Brescia, La Scuola; TESSARO F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Roma, Armando Editore.

<sup>12</sup> Cfr. MARGIOTTA U. (a cura di), *Teacher Education Agenda*, cit., p. 15.

vore di *quadri culturali* più sintetici e di indirizzi di riferimento il cosiddetto “curricolo nazionale”<sup>13</sup>. Ne consegue che la vera sfida dell’insegnamento per competenze riguarda il cambiamento della didattica che richiede una profonda trasformazione della cultura degli insegnanti in materia di progettazione del curricolo, dell’UdA e della valutazione in un’ottica di collegialità. Quest’ultimo è un carattere imprescindibile della didattica delle competenze. A livello internazionale, Prensky propone la costruzione di *un nuovo curricolo* che consenta di sviluppare soprattutto abilità a pensare, creare, relazionarsi e attuare qualcosa in maniera efficace piuttosto che competenze connesse con le discipline. Egli sostiene ancora che la cosa più strana degli attuali *curricoli* è che non si basano sulle necessità fondamentali delle persone, ma su una serie di ‘intermediari’. La maggior parte delle persone concorda sul fatto che per avere successo nel mondo, una persona – qualsiasi persona – deve essere in grado di *pensare, agire, relazionarsi e raggiungere risultati in modo efficace*, ma in realtà non insegniamo tutte queste cose direttamente ai nostri studenti, né li rendiamo parte del curricolo. Invece, i curricoli della scuola primaria e secondaria in tutto il mondo sono composti principalmente da matematica, lingua, scienza, storia, scienze sociali che da molto tempo usiamo come ‘intermediari’ o ‘mezzi’ per insegnare e acquisire molte delle competenze richieste. L’algebra, per esempio, non viene insegnata perché sarà usata, sicuramente non verrà usata una volta finita la scuola. Ma l’algebra è un ‘intermediario’, un ‘mezzo’ per insegnare il pensiero astratto e simbolico. La geometria è un ‘intermediario’ per insegnare la logica. La cronologia storica, la geografia e altri dettagli curricolari sono ‘intermediari’ delle lezioni per comprendere i conflitti umani, la cooperazione e il cambiamento. Le lingue native e straniere sono ‘intermediari’ delle abilità comunicative e la letteratura funge da ‘intermediario’ per comprendere il comportamento umano e insegnare agli studenti ad esprimersi bene. La scienza (specialmente la ‘storia della scienza’ che si insegna) è diventata un ‘intermediario’ per lo sviluppo delle capacità di ricerca. Sebbene tutte queste discipline abbiano qualche interesse e merito intrinseco, l’interesse varia molto da persona a persona. Quasi nessuno studente ha bisogno di tutte le cose che ora gli insegniamo. Ma ciò di cui tutti hanno bisogno sono le abilità fondamentali di cui le materie che insegniamo sono “intermediari”: *la capacità di pensare, agire, relazionarsi e ottenere effettivamente risultati*, nell’area che li interessa di più. Oggi insegniamo queste abilità fondamentali in

<sup>13</sup> CERINI, G. Saperi, curricolo, competenze, in «Educazione & Scuola», Anno XXI, n. 1069.

modo totalmente indiretto. In molti casi non comunichiamo nemmeno ai nostri studenti quali sono queste capacità<sup>14</sup>. Ciò implica che attraverso la didattica delle competenze occorre preparare le future generazioni alla vita che è diventata perciò la questione di fondo della professionalità docente sia sul piano pedagogico che didattico<sup>15</sup>.

La questione non è meramente teorica ma ricca di implicazioni pratiche, in quanto il valore della disciplina deve essere concepita come costrutto storico, che testimonia contenuti e didattica, nonché tutto ciò che a che fare con la progettazione didattica che è strettamente connessa con gli ambiti disciplinari.

## Bibliografia

- BRUNER, J. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*, (ed. or. *Toward a Theory of Instruction*, The Belknap, Press of Harvard University Press, Cambridge-Massachusetts 1966), Roma, Armando.
- CALVANI, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*, Roma, Carocci.
- CASTOLDI, M. (2013). *Curricolo per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore.
- CLAUSSE, A. (1972). *Avviamento alle scienze dell'educazione*, Firenze, la Nuova Italia.
- DEBESSE, M., MIALARET, G. (a cura di) (1969-1975). *Trattato delle scienze pedagogiche*, Roma, Armando, in sei volumi.
- DELORS, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*, (*Learning: the Treasure within Report to Unesco of the International Commission on education for the Twenty-first Century*, Unesco 1996) Roma, Armando.
- ELLERANI, P. (2013). *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere*, Roma, Anicia.
- GARDNER, H. (2012). *Truth, Beauty, and Goodness Reframed: Educating for the Virtues in the Age of Truthiness and Twitter*, New York, Basic Books.
- HICKMAN LARRY, A., SPADAFORA, G. (2009). *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective*, Carbondale, SIUP.

<sup>14</sup> PRENSKY M., *El mundo necesita un nuevo currículo. Habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*, cit., pp. 103-104 (La traduzione è mia).

<sup>15</sup> PERRENOUD P. (2017). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare saperi?*, Roma, Anicia.

- LE BOTERF, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida.
- MAGNOLER, P., NOTTI ACHILLE, M., PERLA, L. (a cura di) (2017). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Lecce, Pensa Multimedia.
- MARGIOTTA, U. (a cura di) (2018). *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della Scuola Secondaria*, Trento, Erickson.
- MORIN, E. (2000-2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaele Milano, Cortina.
- MULÈ, P., CUBO, C. DE LA ROSA (a cura di) (2016). *Pedagogia, didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*, Roma, Anicia.
- MULÈ, P. (2008). *I principi teorici dell'educazione progressiva e dell'attivismo. Il dibattito degli anni '40*, Soveria Mannelli, RubbettinoUniversità.
- MULÈ, P. (2005). *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società*, Roma, Anicia.
- PELLERREY, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia.
- PERRENEOUD, PH. (1999). *Dix nouvelles compétences enseigner. Invitation au voyage*, (Trad. It., *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Roma, Anicia, 2002) Paris, ESF.
- PERRENOUD, PH., *Per una scuola giusta ed efficace. L'organizzazione dell'insegnamento chiave di ogni pedagogia*, Roma, Anicia.
- PERRENOUD, PH. (2017). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare saperi?*, Roma, Anicia.
- PIAGET, J. (1972-1973). *Le scienze dell'uomo*, Bari, Laterza.
- PRENSKY, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo. Habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. (Prólogo de Nieves Segovia), España, SM.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflexive Practitioner*, New York, Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993).
- TESSARO, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Roma, Armando Editore.
- WIGGINS, G., MC TIGHE, J. (1998). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS, 2004.



**Abstract:** Il docente ricercatore è oggi l'unico profilo di insegnante della scuola secondaria che sembra essere in grado di misurarsi con la crisi epocale dell'istruzione media. Infatti, la sua attività non è unidirezionale, ma bidirezionale. Persegue una duplice finalità: da un lato, è volta ad arricchire e trasformare i saperi della propria professione, dall'altro lato è volta a cambiare e a trasformare i contenuti e le forme del proprio insegnamento a tutto vantaggio delle attività o delle dinamiche individuali e plurali dell'apprendere. L'opportunità di un simile profilo e le sue garanzie di successo operativo trovano ragion d'essere nella epocale crisi della scuola secondaria. Questa oggi, come testimoniano tutte le rilevazioni nazionali e internazionali quantitative e qualitative, vive un impoverimento di risultati estremamente preoccupante. I suoi esiti così tanto negativi non vanno solamente addebitati alla pur evidente scarsa qualificazione professionale degli insegnanti italiani, ma alla complessiva e alla generale non funzionalità della medesima scuola secondaria che si rende protagonista di un fenomeno culturalmente e formativamente deficitario. Essa è una istituzione che genera ed eroga una offerta formativa che è scarsamente coerente e gratificante con il mondo e i fabbisogni adolescenziali. Nella realizzazione sperimentale di un profilo curriculare, di un percorso formativo di docente ricercatore, l'Università degli studi di Catania si sta costantemente operando per la realizzazione di un Centro Interdipartimentale per le professioni educative, per il Laboratorio di Innovazione didattica e per l'istituzionalizzazione di uno stretto rapporto con il mondo scolastico attraverso una convenzione con l'Associazione Nazionali Presidi.

**Parole chiave:** descolarizzazione, retrotopia, meritocrazia, ricerca e trasformazione

## 1. Il vero problema

Da anni, come ben sappiamo, dopo l'inconsulta soppressione delle Scuole di specializzazioni all'insegnamento secondario, abbiamo assistito

\* Università degli Studi di Catania.

a rabberciate e improvvisate iniziative formative che hanno probabilmente ancor di più dequalificato la professione dell'insegnante secondario. Ciò si è verificato non solo per errate ed incompetenti attività di progettazione ministeriale quanto per il fatto che è difficile realizzare qualcosa quando non si ha contezza alcuna dell'obiettivo che si vuole raggiungere. Obiettivo, ben inteso, che non è stato chiaro a nessuno, neanche a quelli che, come noi, sono stati molto critici con il Ministero. Le motivazioni che hanno indotto ad operare con certe modalità per un tal obiettivo sono state tratte dal più invalso canone pedagogico di una scuola secondaria in chiaro *default*, a forte caratterizzazione inclusiva, ma in concreto meritocratica ed elitaria. La formazione dell'insegnante che è stata proposta altro non ha fatto che replicare e meglio declinare la propria non coerenza con i reali processi formativi, cioè con quei fenomeni e con quelle dinamiche che avvengono realmente nella vita degli adolescenti. E non poteva essere diversamente, giacché la formazione delle nuove leve d'insegnanti non poteva non essere coerente con l'offerta formativa della scuola che è oramai assolutamente lontana dai bisogni adolescenziali di socializzazione, di formazione culturale, di crescita e di ricerca d'identità. In poche parole la nostra scuola si è meritata la formazione dell'insegnante che più le è più congeniale e funzionale.

Partendo da questa considerazione storica non si può non esigere che ogni credibile ipotesi di formazione debba essere destinata ad una scuola che sia tale, operante e funzionante dal punto di vista pedagogico e culturale, nonché didattico, all'interno e quasi intessuta e interconnessa nel sistema sociale. Oggi, purtroppo, la nostra scuola secondaria è separata dalla realtà umana adolescenziale, per cui non risulta assolutamente funzionale giacché vive un declino istituzionale e culturale profondo, arroccata in una autoreferenzialità che è diventata la sola e unica sua ragion d'essere.

Alla luce di tutto ciò è soltanto realistico, legittimo e scientificamente ragionevole, elaborare un percorso formativo per un insegnante che nel momento in cui si forma e poi esercita la propria professione deve trasformare e creare, prima ancora di riformarla istituzionalmente, l'istruzione secondaria di questo Terzo Millennio. Essendo la nostra tradizionale istruzione anacronistica e fallimentare non c'è altra strada da percorrere se si vuole ovviare alla regressione attuale e risorgere con percorsi di formazione realmente incisivi. Sarà questa una vicenda formativa che deve essere edificata su una rinnovata conoscenza dei reali processi formativi, che oggi risultano in larga parte sconosciuti e invisibili alla pedagogia e alla cultura scolastica.



## 2. Retrotopia e descolarizzazione

Negli ultimi tempi, quando la società si è fatta sempre più complessa e progressiva, quando è diventata “liquida”, scomparsi l’antico movimentismo degli insegnanti e la loro militanza pedagogica, non è diminuita soltanto la spinta riformatrice dal basso, ma anche la spinta governativa e ministeriale che ha finito con il trascurare ogni necessità di riforma riservandosi, quando possibile, soltanto una politica dei piccoli interventi, quella cosiddetta del “cacciavite”. La scuola e il suo complessivo sistema sono così entrati in uno stato di profonda sofferenza che si è aggravato progressivamente con le drastiche riduzioni delle voci di bilancio destinate all’istruzione. Questa scuola italiana è proprio alla vigilia del Duemila che sembra gettare la spugna e dichiararsi incapace di andare al passo della storia e delle profonde e strutturali trasformazioni della società, ora sempre più globalmente tecnologizzata, informatizzata e digitalizzata. Difatti, proprio quando con l’“avvento” della società della conoscenza si spera si possa rivivere una seconda e neo-iluministica secolarizzazione e una nuova socializzazione culturale ecco registrarsi il grande “tradimento” o fallimento della scuola. Quando si è sperato che la scuola potesse essere in grado di organizzare e gestire la diffusione e l’esaltazione delle conoscenze, il nuovo motore della storia del Terzo millennio, ecco la grande delusione. Il sistema scolastico non riesce a sussumersi un simile carico funzionale, non perché non ne abbia la volontà, ma perché non è attrezzato. La sua “natura” istituzionale, il suo algoritmo pedagogico, le sue modalità didattiche, i suoi contenuti culturali, la sua assiologia educativa non si confanno, non sono pertinenti allo scopo. La soggettività scolare rimane lontana dalla scuola. Addirittura e paradossalmente si afferma una descolarizzazione della formazione giovanile, ovvero la socializzazione culturale dell’adolescenza e della gioventù avviene fuori dalla scuola e dagli istituti formativi.

Alla rivoluzione sociale silente e inavvertita delle nuove tecnologie non fa seguito una riforma scolastica. Piuttosto, fa seguito una restaurazione. Sì, perché l’angoscia e il terrore provocati dall’attuale crisi economica e dagli sconvolgimenti della geografia umana hanno fatto scattare anche in campo educativo e scolastico una forte paura e una maniacale fobia del cambiamento che, a loro volta, hanno prodotto una forte nostalgia del passato e di ciò che di quel passato è sopravvissuto. Ecco quindi sorgere e imperare una nefasta retrotopia formativa, ossia la voglia e la prospettiva reale di ripristinare un costume scolastico elitario che si avvarrà della confezione di un “leviatano” pedagogico fondato sulla meritocrazia, sulla competitività e sulla

selezione dei talenti. L'utenza della scuola di massa o la massa utente della scuola, pur vivendo la scolarità e dentro la scuola, si allontana sempre più da essa e percorre strade e opportunità formative che vive in maniera autonoma e individuale in una condizione di profonda descolarizzazione. In tal modo i processi educativi si scollano dalla scuola, si frammentano da un punto di vista ideale ed empirico, assiologico e culturale. In uno stato di *laissez faire* auto-formativo, essi si descolarizzano in apprendimenti individualistici acefali dal punto di vista pedagogico e senza bussola formativa e professionale.

È l'*impasse* scolastica e pedagogica degli ultimi decenni che favorisce una forma socialmente autonoma ed extra-scolastica di un espansivo e immanente *learning*, globale e generalizzato, pedagogicamente "selvaggio", che va radicandosi nella società assieme ad un improvvisato *schooling*, ad una pervasiva pseudo-scolarizzazione non pubblica e non formale, ma sostanziale e incisiva e con un *feedback* occupazionale non trascurabile. "Apprendimento" e "scolarità" spontanei esprimono un livello pedagogico minimalistico, benché coronati da successo trasmissivo e acquisitivo.

Nella dimensione *cyber*, ambiente oggi già "naturale", ove spesso si svolgono, gli apprendimenti culturali e la formazione conseguente subiscono una profonda de-pedagogizzazione. In tal modo, la crescita evolutiva si fa autonoma, autarchica e anarchica senza un orientamento psicologico parallelo alla crescita e alla maturità etica e motoria. A spingere e sostenere tali fenomeni sono i bisogni personali e sociali che sono stati indotti da carsici e silenti processi di trasformazione umana. Questi, da tempo, stanno stravolgendo le identità individuali che si muovono alla ricerca di nuovi modi di vivere la propria soggettività all'interno di nuovi contesti collettivi e pubblici. Processi trasformativi mossi e caratterizzati dalla scarsissima presenza della pedagogia, che su di essi ha inciso molto poco. Fenomeni quindi senza pedagogia, educazione senza pedagogia è ciò che si va progressivamente affermando. A muovere le trasformazioni senza pedagogia è stata e sarà sempre la fucina non visibile della formatività umana ovvero della "legge della realtà umana" che regola e crea la forma imprescindibile dell'umanità. Essa alberga, è insita in ogni individualità che fa la sua resilienza sistemica e autopoietica: essa stessa è il motore della riproduzione umana che non può non avere la forma che comunque si autoproduce e si autodetermina in equilibrio, interazione e integrazione con i contesti umani determinatisi per scelte razionali della medesima comunità umana. Di conseguenza, la civilizzazione dell'era globale è senza scolarizzazione istituzionale, ma diffusiva e pervasiva e senza guida.

Da ciò conseguono nuove realtà o condizioni reali che stravolgono la realtà esistenziale dell'uomo contemporaneo. Tende a scomparire culturalmente e socialmente la funzione dell'educazione formale e istituzionalizzata, che minata nella sua essenza esistenziale vede restringere vistosamente il suo ruolo nella socialità pubblica. Inferenza importantissima è quella relativa alla dissolvenza del dato strutturale più sostanziale ovvero la politicità governativa dell'educazione. In ragione di tale de-politicizzazione, della conseguente de-pubblicizzazione della statalità della socializzazione culturale vengono traditi i principi politici ispiratori della scuola democratica concepita e definita dalla nostra Costituzione.

È questo il segnale "politico" dell'esaurimento della funzione strutturale della scuola, la quale è oggi soltanto una istituzione, quasi retaggio di un vetusto *welfare state*, che è più intenta a riprodurre se stessa piuttosto che a formare attraverso l'apprendimento e la creazione di conoscenze le nuove schiere di adolescenti e giovani, a forgiare personalità in maniera critica e secondo i propri reali bisogni e non secondo le proiezioni progettuali e utilitaristiche della società adulta. La scuola diviene un non-luogo. Ancora qualche tempo fa ai giovani l'approvazione sociale, l'identità e il senso della vita venivano dalla loro omologazione valoriale e dalla loro integrazione in un complesso di relazioni e di comportamenti etici meta-individuali. La scuola era uno di questi luoghi ed era certamente quello più importante e rappresentativo.

Con la micro-dimensionalizzazione della vita e della realtà individuale, con la de-ficisicizzazione e la cyberizzazione della relazione sociale, con l'esaltazione della realtà virtuale, l'approvazione e l'identità si trovano per mezzo del disvelamento di un patrimonio di segni accumulato nel proprio vissuto individuale, si ottengono attraverso la verbalizzazione di se stessi con un codice non etico all'entità sociale da cui farsi approvare e ricevere riconoscimento. La coscienza e la prassi etica sembrano non caratterizzare più la relazione sociale. I comportamenti sociali dei giovani e la loro vitalità esistenziale fanno a meno della "politicità" dell'etica relazione educativa. Parallelamente, il luogo per eccellenza dall'età adolescenziale, la scuola perde le sue ultra bisecolari proprietà educative. Essa non accoglie più soggetti fortemente motivati ad apprendere e formarsi, non è più luogo ove si realizza un investimento familiare per il conseguimento formativo di capitale umano e culturale. Scomparendo tali vecchie motivazioni per l'apprendimento e l'acquisizione di un "sapere" che saldi lo scolaro alla società e dia un senso preciso e una riconosciuta identità alla scuola e ad ogni suo membro, viene a mutare la natura e la funzione della frequentazione scolastica.

Oggi è sempre più la sola frequenza in sé, con la quale si acquisiscono “patrimoni simbolici”, la motivazione primaria della massa studentesca. La scuola sembra essere diventato un logorato e sempre meno credibile luogo di rito socializzativo con sue noiose pratiche iniziatiche. L’istruzione scolastica pedagogicamente pensata con i suoi tempi e contenuti e con le sue “liturgie” didattiche appare ridursi ad una religione civile a cui la stragrande maggioranza della popolazione non può più sottrarsi per sfuggire a una endemica anomia sociale e per ottenere un livellamento referenziale simbolico in vista dell’età adulta.

La scuola sostanzialmente si svuota dei suoi intrinseci contenuti e delle sue intrinseche finalità politiche, sociali e culturali: la sua narrazione è anacronistica, poco attendibile e partecipata, diviene desueta. Nella scuola non alberga più l’educazione e la cultura utile per tutto l’universo sociale. La scuola sembra aver concluso il proprio ciclo. L’educazione e la formazione dei soggetti sociali sembrano ora attraversare altri luoghi e avere altri protagonisti che vivono modalità di apprendimento e di conoscenza non più secondo le modalità scolastiche e pedagogiche finora a noi conosciute e da noi vissute e praticate.

### **3. Il docente ricercatore**

In ragione della natura della dissolvenza istituzionale della scuola secondaria, appare chiara che la prima esigenza per la formazione dell’insegnante sia quella di conoscere quali sono i meccanismi, le dinamiche e i processi reali dell’apprendere. Su questa base va sviluppata una ipotesi formativa che consenta ad un insegnante, ricco dei patrimoni cognitivi per la socializzazione culturale degli scolari, di svolgere la sua professione con il duplice obiettivo di trasformare e valorizzare le personalità adolescenziali e nel contempo di cambiare la scuola dal punto di vista pedagogico, didattico e istituzionale.

Il docente per essere realmente tale deve essere un docente ricercatore. Difatti non c’è efficace docenza senza una attività di ricerca che la sostanzi e la caratterizzi come attività con finalità educative e istruttive e con obiettivi di trasformazione istituzionale. Il docente del Terzo Millennio non può che essere un ricercatore che nel momento in cui svolge tale esercizio, oltre a scoprire trasforma. Questo è l’elemento principale del profilo del docente nella società contemporanea che ha una scuola che soffre e che tende a sparire. Nella scuola odierna e negli attuali sistemi formativi non si insegna per

costruire “modelli”, per replicare una soggettività culturale sempre uguale a se stessa, bensì per creare soggettività cognitive in grado di auto-formare la propria soggettività personale, culturale e professionale. In quest’ultimo orizzonte educativo, il docente che trasmette e rinnova i saperi e le norme è anacronistico. Oggi è il tempo del docente ricercatore che attraverso la sua attività di conoscenza individua i bisogni formativi reali e le dinamiche di apprendimento delle scolaresche in continua trasformazione e di volta in volta storicamente date.

Il profilo multiforme del docente ricercatore aspira a una identità umana e professionale che nasce e si trasforma nell’essere e nel fare ricerca. Esso rappresenta il delicato anello di congiunzione tra la formatività insita in ogni individuo, agita quotidianamente e tendenzialmente statica perché condizionata da vincoli oggettivi, apparentemente insormontabili, e una realtà educativa instancabilmente desiderata, immaginata, rappresentata, in continua trasformazione, determinata dalla componente non razionale del nostro pensiero e dalla realtà non visibile, neurobiologica e quantistica. Sono le nuove immagini, le rappresentazioni delle realtà pedagogiche alternative a quella attuale, sono i “sogni” formativi che alimentano la dimensione euristica e pragmatica dell’essere insegnante oggi: senza di essi la professione docente non avrebbe senso.

La ricerca e il sogno, sembrano a prima vista due dimensioni lontane e spesso contrapposte. Per molti, il sogno, ovvero l’insieme di immagini mentali non oniriche, in conflitto con la ragione, alimenta la componente non razionale della realtà umana, mentre la ricerca, quella scientifica e nel nostro caso quella educativa, esalta quella razionale, illuministicamente controllabile e controllata. Se la ricerca è oggettiva, verificabile, legata all’evidenza empirica, cosciente, l’immaginazione non razionale è tale perché è inconsapevole, slegata da tangibili dati di realtà, ed è la strada privilegiata che ci unisce alla dimensione, nella sua forma individuale e collettiva.

Alla dimensione non cosciente appartiene oggi il 95% delle attività quotidiane di ogni individuo. Ragion per cui il “sogno”, i desideri interiori non coscienti, pertanto, sono l’espressione di un pensiero libero dai vincoli razionali e per questo possono rappresentare una fonte preziosa di divergenza e di creatività. L’immaginazione non razionale è fonte di conoscenza. Se il soggetto dà voce alle immagini, ai suoni, alle suggestioni non razionali, che alimentano la sua percezione inconscia, se il soggetto non è irretito dalle negazioni e dall’annullamento del suo Io più profondo, innalza e libera le potenzialità di una forma umana che ha la sua forza mag-

giore nelle ecologiche sinergie tra pensiero cosciente e il pensiero non cosciente.

La ricerca è il momento essenziale e irripetibile per l'affermazione dell'identità individuale e interumana, giacché diviene il volano per scoprire, rappresentare e costruire conoscenze e saperi intimamente legati a una immagine utopica del sé e del mondo circostante.

In tutte le epoche di crisi, la dimensione non razionale e con essa quella utopica, per la loro carica divergente e creativa, per il loro andare oltre l'evidente e il certo, hanno costituito l'unica via percorribile verso il cambiamento. Oggi più che mai è necessario dare voce ai nostri bisogni più profondi, di percorrere strade divergenti, di liberare e alimentare quelle energie psichiche, illuministicamente tenute a freno. Energie che costituiscono l'essere umano e che nutrono quella esplosiva vitalità che è necessaria per attivare percorsi dirompenti rispetto ad uno *status quo* ormai staticamente degenerativo. In questa prospettiva, la ricerca costituisce l'unica alternativa alla crisi che investe la nostra società e con essa il mondo istituzionale della formazione. La scuola, la pedagogia, la stessa ricerca educativa e didattica evidenziano sempre più la loro inadeguatezza, non hanno più ragione di esistere nelle forme, metodologie, identità tradizionali, oramai consuete e museali. Disconoscere ciò significa falsificare la realtà. Oggi, la civiltà occidentale è attanagliata dalla sua stessa incapacità di gestire, organizzare e ottimizzare i processi formativi. Nel tempo si sono disgregati i due pilastri su cui si fondavano il valore e la credibilità sociale delle scuole occidentali: il grado di identificazione valoriale dell'utenza sociale e la coerenza fra offerta e domanda educativa. È proprio il venire meno di questi principi paradigmatici a far sì che la scuola abbia perso il suo prestigio culturale e sociale accentuando il suo anacronismo istituzionale. La scuola è divenuta così un'entità sovrapposta ai reali e necessari bisogni formativi delle masse adolescenziali. Come già detto, se da un lato assistiamo a una progressiva e rapidissima evoluzione degli spazi formali scolarianti, dall'altro le nuove generazioni socializzano, comunicano, apprendono e costruiscono saperi e conoscenze in ambienti informali e non formali rispetto ai quali la scuola tradizionale non può avere nessuna velleità competitiva. Contro la descolasticizzazione e la descolarizzazione può e deve costruirsi una nuova identità antropologica di "società formante" che non neghi più la realtà "reale", umana, non solamente sociale o politica o economica o religiosa, che può essere raggiunta solo attraverso la ricerca e la valorizzazione della formatività invisibile che anima la vita di ciascun soggetto sociale.

#### **4. L'Università di Catania per la formazione degli insegnanti di scuola secondaria**

L'Università di Catania intende promuovere la costituzione di un Centro interdipartimentale per le professioni educative. Il Centro si propone di promuovere e organizzare attività didattiche relative alla formazione delle professioni del settore scolastico ed extra-scolastico e della formazione continua. In particolare progetta, organizza e realizza master, corsi di perfezionamento, corsi di specializzazione, corsi di formazione iniziale e in servizio per docenti e dirigenti scolastici di ogni ordine e grado, nonché corsi di formazione delle professionalità operanti, anche a distanza, nei vari contesti sociali, educativi e sanitari sia pubblici che privati, famiglie, comunità, organizzazioni, volontariato, no profit, aziende, istituti penitenziari e via dicendo. Tale attività formativa, all'interno della prospettiva del docente ricercatore è alimentata da ricerche volte all'elaborazione aggiornata di teorie e metodologie delle procedure didattiche, avvalendosi in forma sperimentale delle tecnologie informatiche, digitali e on line.

Parallelamente, all'interno del Dipartimento di Scienze della Formazione, l'Ateneo etneo ha istituito il "Laboratorio permanente per l'innovazione didattica" volto alla promozione e allo sviluppo di attività di ricerca e formazione sulle modalità del rinnovamento didattico nei processi formativi scolastici e universitari, nonché di educazione degli adulti. Esso prende vita dalla convinzione che ciò che comunemente definiamo "innovazione", in ambito formativo e didattico, lungi dal poter essere riconducibile a mera strumentalità, richiede ininterrotte e mirate analisi, affidate a modelli e processi investigativi mai improvvisati, come una lunga esperienza e storia della ricerca pedagogica insegna. Entro tale cornice generale esso intende, nel particolare momento storico in cui nasce, supportare le attività di ricerca volte all'introduzione delle tecnologie multimediali, informatiche e digitali nei contesti formativi.

Ambisce a divenire il "banco di lavoro" per creare "orientamenti comportamentali" disciplinarmente flessibili e progressivi, per la formazione di competenze pedagogiche e didattiche necessarie all'attivazione dell'innovazione tecnologica e digitale nel sistema formativo italiano. Inoltre, da una parte, svolge la funzione di "osservazione analitica", valutativa e comparativa, delle attività didattiche adottate e del loro rendimento in termini di coerenza formativa e di qualità dell'apprendimento; dall'altra parte, funge da "centro di documentazione", giacché raccoglie e conserva le migliori esperienze per l'esercizio dell'individuazione e della sperimentazione dell'innovazione, della sua disseminazione e del suo consolidamento.

Il Laboratorio, in dettaglio, si pone gli obiettivi che di seguito sono elencati.

- Promuovere e diffondere, in una prospettiva fenomenologica e quantistica, la ricerca e la conoscenza sui processi d'apprendimento e in particolare sui luoghi d'apprendimento.
- Sviluppare le capacità di elaborazione e formulazione di una progettazione pedagogica per ogni tentativo di innovazione didattica che muove da bisogni formativi e che manifesta la coerenza necessaria fra ipotesi di lavoro teorico e realizzazione empirica.
- Individuare, sulla base dei risultati di ricerche nazionali ed internazionali, metodologie didattiche innovative che consentano di promuovere negli studenti un apprendimento profondo, autentico, significativo in grado di produrre auto-coscienza e quindi capacità di trasferire l'esperienza in altri contesti o luoghi di apprendimento.
- Progettare proposte didattiche flessibili e attente ai bisogni differenziati degli studenti, tenendo conto della loro estrema eterogeneità (caratteristiche socio-culturali, disabilità, nazionalità, età, condizione occupazionale e possibilità di frequenza e via dicendo).
- Analizzare e migliorare pratiche di insegnamento secondo una prospettiva di ricerca-formazione che consenta di acquisire consapevolezza delle caratteristiche del proprio insegnamento e dell'apprendimento dei propri studenti, che favorisca l'autovalutazione per monitorarsi e migliorarsi, che incentivi gli scambi, i confronti e la collaborazione fra colleghi, che porti ad elaborare e, infine, a condividere le conoscenze.
- Incoraggiare il dialogo tra le strategie didattiche e valutative, sottolineando la rilevanza della valutazione formativa nell'accompagnare e regolare i processi di insegnamento e apprendimento in funzione dei traguardi da raggiungere.
- Elaborare e introdurre tecnologie didattiche che consentano la cooperazione fra docenti e studenti e quella tra studenti, al fine di stimolare un apprendimento attivo, interattivo ed enattivo, al fine di fornire un *feedback* rapido e consentire l'applicazione delle conoscenze apprese, favorendo e valorizzando specifici adattamenti pedagogici per andare incontro all'eterogeneità dei bisogni formativi degli studenti.
- Promuovere reti locali, nazionali ed internazionali, in grado di sviluppare la diffusione di modelli didattici innovativi, la contaminazione di buone pratiche e lo sviluppo di ricerche finalizzate alla raccolta di evidenze.
- Implementare nella DaD le strategie e le tecniche didattiche ispirate al modello didattico attivo: *problem solving*, *learning by doing*, *peer education*, compiti autentici, forme di apprendimento cooperativo, *problem based learning* e via dicendo.



- Ridefinire le modalità della didattica e dello studio individuale attraverso una riconfigurazione dell'impegno richiesto alla docenza e allo studio per un coerente apprendimento in riferimento agli obiettivi formativi dei singoli corsi di studio.
- Definire modalità di gestione e organizzazione della DaD non soltanto in modalità sincrona, ma anche asincrona
- Elaborare linee guida didattiche sulle modalità di conduzione della lezione online: organizzazione dei tempi e delle attività, predisposizione dei materiali, costruzione di percorsi di autovalutazione per gli studenti e di valutazione formativa e sommativa.
- Delineare e mettere a punto a favore del personale docente del Dipartimento e dell'Ateneo percorsi di formazione sui temi dell'*e-learning* e sulle pratiche formative a distanza.
- Collaborare stabilmente con l'USR (Ufficio scolastico regionale) e le sue strutture provinciali, con Reti scolastiche, Istituti Polo per la formazione e con singole realtà scolastiche al fine di condurre ricerche in collaborazione, da porre in relazione e valorizzare nel più ampio panorama di finalità riconducibili all'Orientamento.

Coerentemente alla lettura e all'interpretazione dei fenomeni scolastici che inducono a pensare all'esaurimento funzionale dell'istituzione secondaria, di cui abbiamo ampiamente parlato e in ragione della consequenziale necessità di formare un docente ricercatore, il Dipartimento di Scienze della Formazione ha pensato di realizzare una interazione fattiva e permanente con l'Associazione Nazionale Presidi attraverso la creazione di un rapporto sancito da Convenzione denominato Scuola e Università per la Ricerca. Il progetto inter-istituzionale fra Università e scuole dell'autonomia si pone come obiettivo quello di creare raccordi formalizzati tra i tanti soggetti della ricerca pedagogica accademica e di quella scolastica al fine di esprimere l'indispensabile sinergia tra la pratica educativa e la pratica scientifica, tra innovazione, formazione e ricerca e, in ultima analisi, di porre alla ribalta l'importanza della conoscenza dei processi formativi per migliorare le azioni didattiche e le prestazioni professionali. A tal fine si pone di:

- sviluppare modelli integrati di ricerca e innovazione nel campo della formazione iniziale e permanente, recidendo i legami di dipendenza da aggiornamenti estemporanei ed eteronomi a favore di una vera e coerente formazione centrata sui bisogni dei docenti;
- costruire uno spazio di incontro e di dialogo che possa sviluppare e consentire la proficua e generativa contaminazione tra la ricerca accademica e quella professionale che valorizzi appieno il ruolo della funzione educativa

- in primis del docente – presenti all'interno delle istituzioni scolastiche, dotate di autonomia di ricerca e di sperimentazione;
- promuovere la progressiva formazione e valorizzazione del docente ricercatore, come figura a cui attribuire un "ruolo chiave" che si fonda su una professionalità forte, fatta di saperi teorici, competenze riflessive ed empiriche attraverso i quali affrontare la crescente complessità e dinamicità educativa;
- creare comunità di ricerca che mettano insieme i docenti ricercatori che operano nelle istituzioni scolastiche con quelli universitari, al fine di riconoscere e valorizzare le loro specificità professionali, attribuire ad essi pari dignità ed autorevolezza scientifica, promuovendo sinergie tra le diverse forme di ricerca educativa;
- uscire dalla torre eburnea e sfidare la noiosa verbosità di molti manuali e testi di pedagogia per dare voce a quei docenti capaci di attivare, attraverso percorsi sull'esperienza e durante l'esperienza, processi di trasformazione e di miglioramento dell'azione didattica;
- documentare e disseminare nel territorio esperienze innovative ricche di senso e significato pedagogico, anche e soprattutto attraverso la germinazione di nuove comunità di ricerca;
- promuovere e sviluppare l'internazionalizzazione delle pratiche e delle esperienze attraverso collaborazioni e partenariati con Università e Istituzioni scolastiche di altri Paesi dell'area OCSE.

## 1. Premessa

Se mai avessimo avuto bisogno di conferme, nell'emergenza di Covid-19, la Scuola ha manifestato – complessivamente – il suo essere risorsa infrastrutturale fondamentale per lo Stato. Il che ci porta a considerare il quadro emergente della cosiddetta economia fondamentale<sup>1</sup>, per la quale alcuni settori economici – tra i quali i sistemi di istruzione e formazione – divengono decisivi per il benessere e la coesione sociale, essendo attività economiche fortemente radicate nei territori, ed essendo *infrastrutture* della vita quotidiana (CEF, 2019).

Ne consegue che interpretata in questa cornice, la formazione intesa come equipaggiamento continuo degli insegnanti e la scuola come istituzione, sono da considerare risorsa economica e risorsa infrastrutturale per lo sviluppo. È evidente che seguendo questa ipotesi, l'investimento nella formazione e nella scuola assume significati che superano sia le motivazioni adottate da una prospettiva riduzionistica – costi, spesa – sia quella dell'investimento funzionale a garanzia di un'idea di qualità basata sul “prodotto” e sull'efficienza. Di fatto l'educazione non è un “bene di produzione” (Ilo-U-nesco, 2018). Scuola e formazione rappresentano una dimensione decisiva per l'economia quotidiana in sé, contrastando povertà educative, disuguaglianze e iniquità. È altrettanto evidente che mantenere almeno in buono stato una *risorsa infrastrutturale* – come la scuola e tutti i suoi attori che vi operano – non diviene più “concessione” utilitaristica, ma precisa scelta e impegno politico per mantenere in buono stato una nazione. Si elimina, da questo punto di vista, la radice delle motivazioni funzionaliste, solitamente

\* Presidente SIREF (liliana.dozza@unibz.it).

\*\* Vice Presidente SIREF(piergiuseppe.ellerani@unisalento.it).

<sup>1</sup> <https://foundationaleconomy.com/il-capitale-quotidiano/>

premesse per conseguenti derive riduzionistiche il deficit a scapito della formazione. Il risultato appare evidente: si pongono come fondamentali i benefici non economici dell'istruzione – la coesione sociale, l'innalzamento del grado di civiltà e di democrazia del paese – come pure la riduzione dei “costi” non economici, derivanti dagli effetti delle povertà educative (Baldacci, 2014, p. 53).

Le settimane del Covid-19 saranno almeno ricordate – insieme con i dolori per le vite spezzate – per quanto rappresentano per una nazione le infrastrutture fondamentali ben mantenute, come il sistema sanitario e quello formativo. Se da una parte le politiche del costo e della spesa hanno quasi portato al collasso sia l'uno che l'altro, dall'altro la Scuola ha dimostrato come collettivamente abbia evitato implosioni, grazie alle scelte quotidiane dei suoi attori principali, di vivere vite degne di essere vissute; testimoniando nel servizio alle persone l'opzione della propria libertà.

All'interno dell'economia fondamentale, la formazione per lo sviluppo umano diviene espressione continua dei diritti di cittadinanza, di coesione e innovazione sociale, di sviluppo culturale: premesse per arginare qualsiasi processo di incapacitazione, vera causa di altrettante crescite di marginalità, di emergenze e di derive violente. L'andamento demografico con le ricadute nella popolazione scolastica e negli insegnanti, sottolineato da tempo e da più attori (Eurydice, 2015; Fondazione Agnelli, 2018) delinea un quadro di alternative che affermerebbero l'istanza di elevare la qualità della Scuola, nella prospettiva infrastrutturale.

## 2. La formazione nel tempo dell'Agenda2030

È questo quadro che ci permette di assicurare – e di ripensare – la formazione rispetto all'attualità socio-economica e culturale: da un primo punto di vista perché l'ipotesi di filiera formativa per lo sviluppo professionale degli insegnanti – *induction*, formazione iniziale, formazione continua e aggiornamento – si misura con dimensioni *strutturali* che, se non adeguatamente considerate – ne intaccano i significati e ne possono ridurre le potenzialità, restringendone – sia sul breve che sul lungo periodo – le opportunità. Da un secondo punto di vista perché *induction*, formazione iniziale, formazione continua, articolano e delineano l'identità del docente in relazione al contesto del suo lavoro. E l'odierna grande trasformazione e la mutata narrazione del lavoro possono intaccare anche l'idea stessa di insegnamento, dove algoritmi e ambienti digitali possono prefigurare un futuro “meno

umano”, quando sono significati come fine, piuttosto che come strumenti, corrispondendo più al mainstream del pensiero unico, piuttosto che all’aumento delle quote di relazionalità, riconoscibilità e ben-essere dei contesti di educazione e di formazione.

L’Agenda2030 (Onu, 2015) per lo sviluppo sostenibile richiama la funzione indispensabile dell’educazione e della formazione nell’assicurare per guidare le nuove generazioni verso una nuova prospettiva di riduzione delle disuguaglianze, l’impegno a non lasciare nessuno indietro. Nel voler essere un programma d’azione per le persone, il pianeta e la prosperità, interpreta l’idea di un’educazione trasformativa della vita, assumendo il principio della formazione come motore dello sviluppo e co-costruzione dell’idea ecosistemica della sostenibilità. Garantire un’istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti, esemplifica un’idea di scuola «giusta» (Baldacci, 2015). Ovvero che non si limita semplicemente a premiare le capacità emergenti nei soggetti – spesso frutto di condizioni di vantaggio contestuale – bensì che miri a ripianare le disuguaglianze – o almeno a limitarle – cercando di assicurare a tutti il diritto alla piena formazione e a uno sviluppo ottimale delle capacità. Un’idea di scuola diffusa, estesa, multiforme, interdipendente e interconnessa con i contesti nei quali opera, che sa farsi parte cooperante del sistema formativo e di ricerca. Qualificare i processi di apprendimento diviene pertanto una direzione per organizzare i contesti di apprendimento e per generare agentività e capacità di funzionare. Per altro il lavoro della *National Academy of Sciences* (2018) sostanzia e consolida i principi culturalista e contestualista, attraverso i quali avvengono gli apprendimenti e ne direzionano le scelte individuali.

Da questa prospettiva la cultura non è solo una questione di “cosa” si apprende ma anche di “come”, oltreché riflesso del periodo storico e sociale nel quale si vive. La natura dinamica della cultura è evidente nel fatto che le persone costituiscono una comunità culturale, all’interno della quale “mantenzionano” le pratiche acquisite precedentemente, evolvendo le pratiche per adattarsi al cambiamento o addirittura trasformandole del tutto (Cole e Packer, 2005; Lave e Wenger, 1991; Super e Harkness, 1986; Tomasello, 2016). Appare chiaro come una cultura sia un sistema vivente: i soggetti sono destinatari di quanto ricevuto dalla generazione precedente e divengono, nel contempo, generatori e portatori di nuova cultura – attraverso la sua continua reinterpretazione. Anche le scuole sono dei contesti socialmente costruiti e modellati dalle culture, e quindi per loro natura “interculturali”. Il che porta a considerare la questione di cultura della professionalità docente,

o più in generale, una questione di cultura della scuola, come già definito da Bruner (1997): la scuola è infatti essa stessa cultura e non solo una preparazione per la cultura, un riscaldamento. Essa metacomunica gli atteggiamenti e le credenze che sostengono le azioni al suo interno, evidenziando in quali forme e profondità si esprima nello svelarsi come un modo di venire a capo dei problemi e delle transazioni umane di ogni tipo. Il che pone in evidenza due aspetti: la qualità dello sviluppo professionale e della cultura della Scuola; la cosiddetta interdisciplinarietà.

### **3. Qualità della scuola e dello sviluppo professionale: agentività, riflessività, autodirezione**

Se per Agenda2030 è irrinunciabile l'impegno per attualizzare un'educazione di qualità a tutti i livelli (scuola primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado, università e formazione tecnica e professionale), gli esiti dovrebbero permettere la formazione di persone equipaggiate per accedere a opportunità di apprendimento permanenti, che permettano loro di acquisire gli strumenti e le conoscenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale. Una prospettiva di autodirezione e di co-costruzione, che permette al soggetto sia di realizzarsi nella dimensione individuale così come nella piena cittadinanza, e nella partecipazione alle scelte sociali (Margiotta, 2018, p. 218). Senza un'opportunità così autenticamente offerta – un'educazione e i mezzi per avvalersene – si accetterebbe che molti esseri umani permangano con limitate libertà e capacità di agire. Per contro, permettere agli studenti di essere e agire in modi che apprezzano e riconoscono come valore, necessita di creare opportunità autentiche di autonomia e di scelta, lungo tutto l'arco della permanenza nei contesti formali. Che coinvolge sia “come” e sia “cosa” gli studenti apprendono, così come essi dimostrano il loro apprendimento.

Dunque la qualità dell'istruzione e della formazione è oramai indispensabile per garantire equità e opportunità a tutti, nel tempo della vita, così come per la piena espressione delle “cittadinanze” e la capacità di direzionare i propri progetti di vita. Richiede un approccio sistemico e di riposizionamento stesso dei fini – oltrechè dei problemi da affrontare – poiché come dimostrato da McBer (2001), Scheerens (2016), Fullan e Hargraves (2012), Hattie (2009), Margiotta (2018), il successo negli apprendimenti nei contesti formali è esito “informato” di azione didattica, conoscenze pedagogiche, pratiche relazionali, ovvero cultura professionale e sociale formatesi nel

tempo negli insegnanti e nelle Scuole. Dunque, la qualità è in stretta relazione con l'idea stessa di Scuola (Baldacci, 2014) e su come le *policies* la sostengono. È altresì riconosciuto che la qualità delle Scuole è dimensione sempre più sistemica, conseguenza anche dell'estensione dei luoghi e dei tempi entro i quali avviene l'apprendimento – *lifewide* e *lifelong learning*. Un'idea di scuola per la formazione e lo sviluppo dei talenti, che formi al saper vivere, all'analisi dei dispositivi che presiedono alla qualificazione dei processi di apprendimento (Margiotta, 2015, p. 91). Dunque un'idea di scuola dell'esistenza (Perrenoud, 2017) che sia educazione allo sviluppo umano (Nussbaum, 1997; 2011; 2012) come fine da perseguire in grado di abilitare ogni persona alla libertà nel direzionare la propria vita (autodirezione) e il proprio *well-being* (Sen, 1992).

Sviluppo professionale che interpreta il principio di *agentività* (la realizzazione degli obiettivi e valori che una persona ha motivo di perseguire e in alcuni casi anche indipendenti dal proprio immediato benessere), come possibilità di trasformare culture e contesti, generare innovazione, portare a compimento la categoria del desiderio come idea-limite per il compiersi del disegno di piena umanità. Non a caso l'Agenda2030 intende ridurre anche quei divari spirituali e culturali che impediscono la piena realizzazione degli esseri umani. Focalizzare inoltre l'attenzione sulla *libertà* che deriva negli insegnanti dall'essere agenti, rende visibile i modi nei quali essi usano l'*agentività* per migliorare la vita degli altri e di espandere il proprio *well-being* (Buckler, 2016). Sen (2009) definisce l'*agency* come espressione della possibilità di comprendere il lavoro degli insegnanti e dimostrare come essi usino la libertà di essere e di fare per elevare la vita di altri. Possiamo aggiungere: anche per modificare le credenze di natura culturale che ancorano *habits of mind* e pratiche didattiche più alla "tradizione" che all'attenta innovazione. Di fatto è l'evidenza dimostrata da *National Academy of Sciences* (2018), laddove si riconosce la natura culturale dell'apprendimento e di come esso possa svilupparsi lungo tutto l'arco della vita. Le influenze di ambiente e cultura, dal livello molecolare a quello del più ampio delle tendenze sociali e storiche, incide profondamente su ciò che avviene in ogni scuola come sistema o su ogni organizzazione. Le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento, degli educatori, e degli studenti stessi sono plasmate dal contesto culturale nel quale si sviluppano. Analogamente emerge come, attraverso il contesto di apprendimento, si possano formare e manifestare tutti quei processi che possono condurre ad essere più consapevoli dei propri funzionamenti rendendoli in tal modo capaci di agire, innestando contemporaneamente una spirale evolutiva e trasformativa il contesto stesso.

La connessione e connettività, la necessità di collaborazione costante nei luoghi dell'apprendimento e produzione di conoscenza, implica di considerare l'apprendimento come *fatto sociale* poiché avviene in un contesto di relazioni culturalmente connotato (Cole e Engeström, 1993). La natura dei processi di sviluppo del pensiero superiore è di matrice sociale (esterna al soggetto che apprende), in quanto lo sviluppo cognitivo ha origine nella collaborazione con altri (colleghi, professionisti) o con il contesto.

Per altro è ampiamente dimostrato come anche la categoria di *responsabilità* permei lo sviluppo professionale degli insegnanti. Nella meta-analisi di Blume et al., (2010) riferita alla ritenzione delle pratiche di innovazione formativa, emerge come le differenze individuali o di personalità – coscienza, affidabilità, responsabilità – e la qualità dell'ambiente di formazione, siano positivamente associate alla maggiore propensione a trasferire in classe la formazione fruita. Inoltre alcuni elementi sono assunti come indispensabili nello sviluppo professionale:

- il sostegno e strumenti innovativi per la formazione, inclusi il supporto di colleghi e di supervisori;
- il trasferimento del clima vissuto nella formazione, attraverso la possibilità di utilizzare immediatamente quanto si è appreso, condividendo attivamente le nuove conoscenze;
- la promozione dell'autonomia, superando i vincoli organizzativi che limitano l'innovazione.

Dunque non esistono insegnanti efficaci o inefficaci, o più o meno efficaci. Serve *piuttosto interrogarsi su quali effetti* produce l'azione didattica, pedagogica, relazionale, e insomma professionale degli insegnanti (Margiotta, 2018, p. 9). Più evidente è un'idea di scuola come comunità che apprendono, che "si" rendono opportunità di sviluppo umano, che promuovono forme di apprendimento permanente per tutti, nei differenti contesti e in ogni livello di istruzione, flessibili, riconoscendo e valorizzando ogni acquisizione nei luoghi non-formali e informali. Un'idea di scuola diffusa, estesa, multiforme, interdipendente e interconnessa con i contesti nei quali opera, che sa farsi parte cooperante del sistema formativo e di ricerca. Un'idea di scuola che assume la prospettiva di essere luogo di esercizio del diritto sostanziale all'apprendimento e alla formazione per ognuno, dove le differenze individuali non possono più rappresentare un elemento di disuguaglianza che si trasforma, nel tempo, in ingiustizia – di cittadinanza, sociale e culturale, economico. Un'idea di scuola che sa prendere e prendersi cura (Mortari, 2003), ponendo la relazione al centro dell'esperienza di apprendimento.



#### 4. Sviluppo professionale, interdisciplinarietà

Alla rapidità dei mutamenti pervasivi e invasivi della globalizzazione, occorre contrapporre la consapevolezza che solo un adeguato e completo sviluppo intellettuale e umano potrebbe riconfigurare l'idea stessa di sviluppo. Alla paura occorre contrapporre la lungimiranza e onda lunga di educazione e formazione, compresa quella degli insegnanti – da quella iniziale a quella continua – interpretata come essenziale per preparare, qualificare, dotare di capacità di essere e di fare per coltivare nelle nuove generazioni il fiorire dell'umano. E anche per lo sviluppo di tutti quelle disposizioni, quegli atteggiamenti capaci di trasformare idee e conoscenze in azione, in direzione di quella sostenibilità che innerva Agenda2030.

È di interesse particolare il lavoro di Sonia Guerrero (2017) che mostra come siano le “basi di conoscenza pedagogica” degli insegnanti ad essere assunte come fondamento e riferimento per la progettazione e la realizzazione delle attività in contesti di insegnamento-apprendimento (p. 103). In sostanza, questa base di conoscenze comprenderebbe tutte le conoscenze necessarie per creare ambienti di insegnamento e apprendimento efficaci. Tradotto in altri termini: non basta conoscere dei contenuti specialistici per renderli fruibili in apprendimenti e comprensioni durevoli. È necessario che le conoscenze siano immerse nei costrutti pedagogici che ne direzionano senso e significato. La ricerca sta mostrando come il concetto di conoscenza pedagogica generale sia fondamentale come parte della competenza professionale (Blömeke et al., 2008; Kunter et al., 2013; Voss, Kunter e Baumert, 2011) e di come essa sia correlata ad un migliore rendimento degli studenti e qualità della scuola (Guerrero, 2017, p. 113). Dunque, Guerrero suggerisce di come la conoscenza del contenuto non sia sufficiente per migliorare il rendimento degli studenti, e di come occorra relazionarla continuamente con la conoscenza pedagogica generale: questa interdipendenza – e per altro premessa dell'interdisciplinarietà – diviene fattore chiave alla base della qualità dell'insegnante. Per altro lo studio di Guerrero si inserisce nell'oramai noto solco della ricerca socio-costruttivista dell'apprendimento (Brandsford et alii, 2000) e dimostrerebbe come siano le pratiche espansive della formazione quelle più efficaci per la trasposizione dei saperi necessari (Engeström, 2011; Haapasaaari, Engeström e Kerosuo, 2014).

Inoltre tutti gli studi sull'efficacia degli ambienti per l'apprendimento mostrano come le basi di conoscenza pedagogica siano fondamentali per la trasposizione didattica dei contenuti essenziali (Hattie, 2009; Hattie, 2012).

Queste direttrici trovano alcuni significativi esempi in studi di didattica “disciplinare” tesi a mediare cifre di conoscenza ritenute essenziali nelle

single aree che coinvolgono processi dell'apprendimento, elementi di progettazione di ambienti esperienziali e laboratoriali, formazione di abiti mentali aperti, critici e flessibili, trasformazione e rielaborazione delle conoscenze (D'Amore, 1999; 2015; 2016; Matozzi, 2000; 2002; Michelini, 2018; Michelini, Sperandeo, Mineo, 2010; Michelini, 2004). Per altro – senza scomodare John Dewey e la sua Scuola Laboratorio di Chicago del 1896-1965 (DePencier, 1967) – più recentemente il lavoro pionieristico di Zacharias e Freedman (MIT) degli anni sessanta, interpreta e riconduce gli studi sull'apprendimento, al lavoro intellettuale che accomuna uno scienziato-ricercatore a quello di uno studente. Dunque, si matura la consapevolezza di coinvolgere gli studenti per comprendere i concetti profondi delle discipline e trasformarli in azioni e progetti che possano migliorare la vita. Le classi sono laboratori che “maneggiano” i concetti e li trasformano. Il lavoro di Zacharias e Freedman connette le scuole – e con esse gli insegnanti – al lavoro di ricerca. Le evoluzioni e le innovazioni dei campi del sapere della fisica entrano, in questo modo, velocemente nelle scuole. Con l'intento di formare generazioni con le “menti competenti” e capaci di risolvere problemi della vita quotidiana. Occorre altresì ricordare Loris Malaguzzi e quanto la sua idea di scuola laboratorio abbia in sé l'idea di talento da formare, dagli inizi del '60 fino all'odierna Reggio Children; oppure la Tipografia Scolastica del Movimento di cooperazione educativa, che rivoluziona l'ambiente di apprendimento già all'avvio del '50, con Giuseppe Tamagnini, Anna Marcucci Fantini, Rinaldo Rizzi, linkandosi – diremmo oggi – con il territorio, le sue unicità, le sue culture, rendendolo vitale nell'esperienza di crescita dei bambini, di coesione sociale, di innovazione. Scuola, università e territori in una società in progresso, diceva Laporta. Senza dimenticare gli atelier delle arti di Frabboni e Guerra, concepiti in un sistema formativo esteso e inter-connesso, linea sconfinata di dentro-fuori educativi. Con l'organizzazione modulare e flessibile di Gaetano Domenici di fine millennio.

## **5. Nulla è più come prima: nuovi referenziali per la formazione degli insegnanti?**

La spinta a ripensare la formazione rispetto all'attualità socio-economica e culturale, porta probabilmente a considerare e ripartire dal lavoro della TEA (2018), laddove – con le colleghe Nigris e Vannini (2018) – si è delineata la necessità di non esercitarsi nella ennesima declinazione del profilo atteso dell'insegnante, bensì di misurarsi con l'innovazione dei referen-

ziali. Una prospettiva di interesse per l'articolazione del percorso formativo continuo – e dunque cifra e misura per l'*induction* e i *beginner teachers* – concreto riferimento per la costruzione di un sistema articolato dello sviluppo professionale continuo dell'insegnante.

Referenziali che corrispondono ad un'idea di scuola – che diviene premessa – e che disegna l'architettura stessa attraverso la quale gli insegnanti sono capacitati e agentivati a co-costruire luoghi generativi e di espressione di quell'essere e fare ricerca educativa e formativa, che li identifica anche come "intellettuali" e dunque capaci di pensiero riflessivo, critico, di autodirezione nell'espansione della consapevolezza professionale. Quell'idea già richiamata di scuola «giusta» (Baldacci, 2014) che non si limita semplicemente a premiare le capacità emergenti nei soggetti – spesso frutto di condizioni di vantaggio contestuale – bensì che debba mirare a ripianare le disuguaglianze – o almeno a limitarle – cercando di assicurare a tutti il diritto alla piena formazione e a uno sviluppo ottimale delle capacità. Un'idea di scuola diffusa, estesa, multiforme, interdipendente e interconnessa con i contesti nei quali opera, che sa farsi parte cooperante del sistema formativo e di ricerca. Qualificare i processi di apprendimento diviene pertanto una direzione per organizzare i contesti di apprendimento e per generare agentività e capacità di funzionare.

Referenziali come set di funzionamenti e di capacità in grado di formare consapevolezza, autonomia, responsabilità e partecipazione che divengono coordinate paradigmatiche attraverso le quali realizzare un lavoro educativo/didattico in grado di promuovere opportunità di apprendimento significative e generative di una cultura scolastica che faccia dell'innovazione, della sperimentazione e della ricerca i propri nuclei fondanti.

Referenziali che esprimono un'epistemologia professionale dialettica e riflessiva attraverso cui vanno ri-letti e re-interpretati i nessi tra insegnamento e culture/saperi disciplinari, insegnamento e contesti, insegnamento ed emozioni, insegnamento e pratiche. L'insegnante diviene sostanzialmente un agente intenzionale e professionale di sviluppo umano e sociale che ragiona e opera non solo in virtù degli apprendimenti degli studenti e dei relativi risultati, ma pone attenzione anche ai processi di crescita e di umanizzazione della persona

## Bibliografia

BALDACCI, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.

- BLÖMEKE, S. et al. (2008). "Future teachers' competence to plan a lesson: First results of a six-country study on the efficiency of teacher education", *ZDM Mathematics Education*, Issue 40, 749-762.
- BLUME, B.D., FORD, J.K., BALDWIN, T.T., HUANG, J.L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-110.
- BRANSFORD J.D., BROWN A. L., COCKING R. R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- BRUNER, J. (1997). *La cultura dell'educazione*, Milano: Feltrinelli.
- BUCKLER, A. (2016). Tracher's professional capabilities and the pursuit of quality in Sub-Saharan African Education Systems: demonstrating and debating a method of capability selection and analysis. *Journal of Human Development*, 17 (2), 161-177.
- CEF (2019). *Economia Fondamentale. L'infrastruttura della vita quotidiana*. Milano: Einaudi.
- COLE, M., ENGSTRÖM, Y. (1993). *A cultural-historical approach to distributed cognition*, in Salomon G., eds., *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, New York: Cambridge University Press, 1-46.
- COLE, M., PACKER, M. (2005). Culture in development. In M.H. Bornstein, M.E. Lamb (Eds.), *Cognitive Development: An Advanced Textbook* (pp. 67-124). New York: Psychology Press.
- D'AMORE, B. (1999). *Elementi di Didattica della Matematica*. Bologna: Pitagora.
- D'AMORE, B. (2015). *Arte e Matematica. Metafore, analogie, rappresentazioni, identità tra due mondi possibili*. Bari: Edizioni Dedalo.
- D'AMORE, B. (2016). A proposito di "metodi di insegnamento" univoci. Errori pedagogici, epistemologici, didattici e semiotici delle metodologie univoche. *La Vita Scolastica web*. ISSN: 0042-7349.
- DEPENCIER, I. (1967). *The history of the laboratory schools*, Chicago: Quadrangle Books.
- DUMONT H., INSTANCE D., F. BENAVIDES F. (Eds) (2010). *The nature of learning*, Paris: OECD.
- ENGSTRÖM, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- EURYDICE (2015). *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea.
- Fondazione Agnelli, <https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uplo->

- ads/2018/04/Fondazione-Agnelli-Demografia-scolastica-2028-Report.pdf
- FRIDMAN, ZAKARIAS, <https://libraries.mit.edu/archives/exhibits/pssc/>
- FULLAN, M., HARGRAVES, A. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- GUERRIERO, S. (ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, Paris: OECD Publishing.
- HAAPASAARI, A., ENGSTRÖM, Y., & KEROSUO, H. (2014). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), 232-262.
- HATTIE, J.A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- HATTIE, J.A.C. (2012). *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- KHARAS, H. (2017). The unprecedented expansion of the global middle class. *Global Economy & Development Working Paper*, N. 100, February, Washington D.C.: Brookings.
- KUNTER, M. et al. (2013). "Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 105/3, 805-820.
- ILO-UNESCO [https://www.ilo.org/global/industries-and-sectors/education/WCMS\\_646338/lang--ja/index.htm](https://www.ilo.org/global/industries-and-sectors/education/WCMS_646338/lang--ja/index.htm)
- LAVE, J., WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- MARGIOTTA, U. (2018). *TEA. Teacher Education Agenda. Linee Guida per la Formazione Iniziale dei Docenti Secondari*. Trento: Erickson.
- MARGIOTTA, U. (2015). *Teorie della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Urbino: Carocci.
- MATTOZZI, I. (2000). La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia in L. Cajani (a cura di) *Il Novecento e la storia. Cronache di un seminario di fine secolo*, Ministero Pubblica Istruzione, Sarezzo (BS), 57-95.
- MATTOZZI, I. (2002). Pensare la nuova storia da insegnare. *Società e storia*, 98, 787-814.
- MCBER, H. (2001). *Research into Teacher Effectiveness. A Model of Teacher Effectiveness*. Reaerach Report n. 216, Department for Education and Employment. Norwich: Crown Publisher.
- MICHELINI M. (a cura di) (2004). *Quality Development in the Teacher Edu-*

- cation and Training, Opere selezionate da Girep book*. Udine: Forum Edizioni.
- MICHELINI, M. (2018). Costruire la professionalità docente di carattere disciplinare, in U. Margiotta a cura di, *TEA. Teacher Education Agenda. Linee Guida per la Formazione Iniziale dei Docenti Secondari*. Trento: Erickson, 87-104.
- MICHELINI, M., SPERANDEO, R., MINEO, R. (2010). Challenges in Primary and Secondary Science Teachers Education and Training. In International Conference: Teaching and Learning Physics today: Challenges? Benefits? Reims: URCA, University of Reims, Champagne Ardenne, 10-16.
- MORTARI L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci Editore.
- National Academy of Sciences (2018). *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures*. Washington, DC: The National Academies Press.
- NIGRIS, E., VANNINI, I., ELLERANI, P. (2018). I referenziali culturali, normativi e professionali dell'azione docente, in U. Margiotta a cura di, *TEA. Teacher Education Agenda. Linee Guida per la Formazione Iniziale dei Docenti Secondari*. Trento: Erickson, 31-38.
- NUSSBAUM, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Bologna: Il Mulino.
- NUSSBAUM, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: Il Mulino.
- NUSSBAUM, M.C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge (MA): Harvard University Press.
- ONU (2016). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In [https://www.unric.org/it/images/Agenda\\_2030\\_ITA.pdf](https://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf).
- OTTO, H.U., ZIEGLER, H. (2006). Education and capabilities, *SW&S*, 4-2, 269-287.
- PERRENOUD, P. (2017). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?* Roma: Anicia.
- SCHEERENS, J. (2016). Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base, Dordrecht: Springer.
- SEN, A. (1992). *La disuguaglianza*, Bologna: Il Mulino.
- SEN, A. (2009). *The Idea of Justice*, London: Allen Lane.
- SUPER, C.M., HARKNESS, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9(4), 545-56.
- TOMASELLO, M. (2016). Cultural learning redux. *Child Development*, 87(3), 643-653.

- Unesco (2016). *Education 2030. Education for action. People and planet: creating sustainable futures for all*. Parigi, Unesco.
- VOSS, T., KUNTER, M., BAUMERT J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/ psychological knowledge: Test construction and validation, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 103/4, 952-969.
- WALKER, M., UNTERHALTER, E. (Eds) (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.





LA RELAZIONE TRA LE PROVE INVALSI E LE PRATICHE DIDATTICHE: IDENTIFICAZIONE DI BISOGNI FORMATIVI E PROGETTAZIONE DI PERCORSI DI FORMAZIONE

*Federica Ferretti\**, *Ira Vannini\*\**

**Abstract:** Il contributo mostra i primi risultati di un progetto di ricerca interdisciplinare finalizzato a studiare il legame tra le valutazioni standardizzate INVALSI di Matematica e la didattica degli insegnanti della Scuola Primaria. Principio guida della ricerca è la promozione della professionalità docente fondata sull'integrazione coerente dei saperi pedagogico-didattici con quelli delle singole discipline. La ricerca è condotta da uno dei gruppi nazionali dell'Osservatorio "Didattica e Didattiche disciplinari" della SIRD, formato da pedagogisti e da didattici della matematica, coordinato da Ferdinando Arzarello (UNITO) e Ira Vannini (UNIBO). La ricerca mira a studiare le convinzioni e le dichiarazioni sulle pratiche degli insegnanti in relazione ai test INVALSI allo scopo di identificare possibili ricadute per una migliore efficacia dei percorsi di insegnamento-apprendimento in matematica. La prima fase della ricerca è consistita nella validazione di un Questionario volto a indagare aspetti quali la consapevolezza dei docenti in merito agli obiettivi di apprendimento rilevati dai test INVALSI, le loro concezioni sugli errori in matematica, l'uso dei test nella didattica quotidiana, le mis-concezioni in merito alle prove standardizzate, l'idea di valutazione e, in particolare, di valutazione formativa. Durante il convegno vengono presentati il disegno della ricerca e i primi risultati, allo scopo di riflettere sui bisogni educativi degli insegnanti e la necessità di individuare aspetti didattici molto analitici per costruire proposte di formazione (soprattutto di tipo laboratoriale) che aiutino i docenti stessi a modificare le proprie convinzioni e ad adottare pratiche didattiche efficaci per un apprendimento degli studenti che sia equo e di qualità

**Parole chiave:** Formazione insegnanti, bisogni formativi, interdisciplinarietà, Osservatorio SIRD, prove INVALSI

## 1. Introduzione

Il presente contributo mostra i primi risultati di un progetto di ricerca

\* Libera Università di Bolzano.

\*\* Università di Bologna.

interdisciplinare<sup>1</sup> finalizzato a studiare il legame tra le valutazioni standardizzate INVALSI e le pratiche didattiche degli insegnanti della Scuola Primaria in modo tale da individuare bisogni formativi e delineare linee di progettazione di percorsi di formazione per futuri docenti e docenti in servizio. Principio guida della ricerca è la promozione della professionalità docente fondata sull'integrazione coerente dei saperi pedagogico-didattici con quelli delle singole discipline. Il progetto di ricerca è condotto da uno dei gruppi nazionali dell'Osservatorio "Didattica e Saperi disciplinari" della S.I.R.D. – Società Italiana di Ricerca Didattica, denominato "Gruppo INVALSI - Didattica e Saperi Disciplinari" (<https://www.sird.it/osservatorio-didattica-e-saperi/>) formato da esperti docimologici, pedagogisti e didattici della matematica. I coordinatori del gruppo sono Ferdinando Arzarello (Università di Torino) e Ira Vannini (Università di Bologna).

È proprio nell'ottica di avviare progetti di ricerca a cui collaborano congiuntamente studiosi provenienti dagli ambiti della ricerca didattica e valutativa e della ricerca sulle didattiche disciplinari (in particolare in Matematica), che è nata l'idea di indagare i vissuti e le convinzioni degli insegnanti in relazione alle prove INVALSI con l'obiettivo più ampio di identificare le esigenze di formazione a livello nazionale all'interno delle scuole e di proporre linee guida per il miglioramento delle pratiche didattiche relative all'uso dei test INVALSI. La domanda principale che ha guidato lo studio empirico è stata: di quali strumenti (in termini di conoscenze, abilità, convinzioni) dispongono per comprendere le finalità delle prove INVALSI? Se e in che modo leggono e interpretano i dati delle rilevazioni INVALSI di matematica?

## **2. Peculiarità del progetto, questioni rilevanti e domande di ricerca**

La ricerca mira a studiare gli strumenti intellettuali in possesso degli insegnanti e il loro utilizzo per identificare possibili ricadute dei test IN-

<sup>1</sup> Il gruppo di ricerca "Gruppo INVALSI - Didattica e Saperi Disciplinari" dell'Osservatorio "Didattica e Saperi disciplinari" della S.I.R.D. - Società Italiana di Ricerca Didattica, coordinato da Ferdinando Arzarello (Università di Torino) e Ira Vannini (Università di Bologna), è costituito da Barbara Balconi (Università di Milano), Giorgio Bolondi (Libera Università di Bolzano), Eleonora Faggiano (Università di Bari), Federica Ferretti (Libera Università di Bolzano), Violetta Lonati (Università di Milano), Daniela Maccario (Università di Torino), Annarita Monaco (insegnante ricercatrice, Roma), Ottavio Rizzo (Università di Milano), Roberto Trincherò (Università di Torino), Valentina Vaccaro (INVALSI).

VALSI sulle pratiche didattiche matematiche. La prima fase della ricerca è consistita nell'ideazione, nella progettazione e nella validazione di uno strumento di rilevazione indirizzato a insegnanti di matematica della Scuola Primaria. L'analisi di un primo *try-out* del questionario ha permesso di mettere a punto lo strumento di rilevazione definitivo, che è attualmente in fase di somministrazione a circa 600 insegnanti distribuiti su tutto il territorio italiano.

Nel dettaglio, come anticipato, l'indagine è volta a rilevare gli atteggiamenti, le convinzioni e le dichiarazioni di pratiche degli insegnanti nei confronti dei test INVALSI, sia dal punto di vista delle loro funzioni istituzionali, con relativi obiettivi e metodologie di lavoro usate per la costruzione delle prove, sia in relazione alle loro ricadute sulle pratiche didattiche. L'obiettivo generale che ha guidato la progettazione dello strumento di rilevazione è l'identificazione di esigenze formative degli insegnanti di matematica a livello nazionale e la raccolta di informazioni a formulare linee guida per il miglioramento delle pratiche di didattica della matematica riguardanti l'uso dei test INVALSI.

In particolare, fra gli insegnanti di scuola primaria, la ricerca ha avuto lo scopo di osservare:

- le loro convinzioni in merito alle conoscenze e alle abilità investigate dai test INVALSI e la loro consapevolezza in merito agli obiettivi di apprendimento rilevati dai test INVALSI;
- la vicinanza che percepiscono tra i test di matematica INVALSI e i processi di insegnamento-apprendimento della matematica messi in atto all'interno delle classi;
- le loro convinzioni in merito alla valutazione degli apprendimenti e, in particolare, in merito all'uso di una valutazione formativa (Ciani e Vannini, 2017).

Per svolgere la ricerca sono stati utilizzati alcuni risultati delle più recenti valutazioni standardizzate INVALSI, che forniscono dati basati su un campione statisticamente significativo a livello nazionale. Il quadro teorico delle prove INVALSI (INVALSI, 2018) è strettamente collegato alle indicazioni ministeriali ed è sviluppato in base ai risultati forniti dalla ricerca in didattica della matematica. Ogni anno, l'INVALSI pubblica i risultati del campione nazionale per ciascun item delle prove INVALSI della Scuola Primaria e restituisce alle scuole i risultati relativi a ciascuna classe; i risultati vengono pubblicati e possono fornire informazioni importanti per la classificazione degli errori degli studenti a livello macro. Come già mostrato in

varie ricerche (ad es. Ferretti & Bolondi, 2019), i risultati delle prove INVALSI evidenziano macro-fenomeni didattici che possono fornire informazioni molto utili sul processo di insegnamento-apprendimento della matematica.

La ricerca fa quindi parte di un filone più ampio di ricerca internazionale inerente il legame tra i risultati delle valutazioni su larga scala e la ricerca in didattica della matematica (de Lange, 2007) e, in particolare, il ruolo centrale che l'analisi dei dati delle valutazioni standardizzate può avere all'interno dello sviluppo professionale dell'insegnante.

### **3. La messa a punto delle ipotesi di ricerca e del Questionario**

Per rispondere alle domande di ricerca, il Gruppo interdisciplinare ha iniziato un percorso di studio, riflessione e osservazione sul campo (Lumbelli, 2006), orientato a progettare e mettere a punto un quadro di variabili e di ipotesi correlazionali indagabili attraverso un questionario.

Il questionario ne è risultato composto da tre aree di variabili (come presentato nello schema di figura 1):

- la principale inerente:
  - le effettive conoscenze (e consapevolezza) degli insegnanti in merito alla validità delle prove INVALSI e ai processi cognitivi che sollecitano negli studenti (presupposto fondamentale per saper leggere e interpretare i risultati delle prove INVALSI di matematica);
  - le abitudini d'uso in classe (dichiarazioni sulle pratiche) delle prove INVALSI per promuovere processi di apprendimento negli studenti.
- una seconda area di variabili inerenti le convinzioni degli insegnanti in merito alle funzioni valutative che svolgono le prove INVALSI e alla funzione formativa della valutazione più in generale;
- una terza area di variabili di tipo anagrafico e relative al percorso formativo e professionale dell'insegnante rispondente.

Gli item della prima area hanno ovviamente costituito per il gruppo di ricerca le principali variabili dipendenti; esse hanno appunto lo scopo di indagare quanto gli insegnanti considerino le abilità matematiche rilevate con i test INVALSI:

- più o meno "vicine" alle pratiche didattiche quotidiane;
- coerenti/incoerenti con le indicazioni curriculari ministeriali;
- utili/non utili per influenzare o rinnovare le proprie pratiche didattiche abituali.

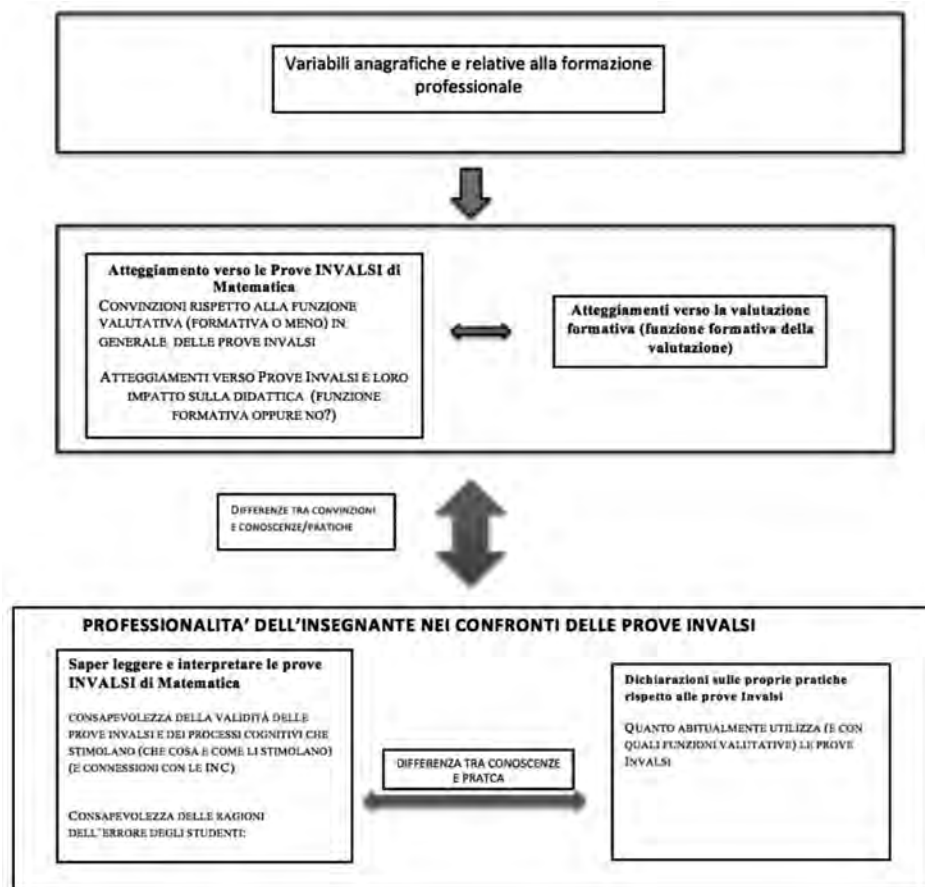


Fig. 1. Schema delle variabili del questionario.

La somministrazione di prova del questionario ad un campione di convenienza ha avuto lo scopo di aiutare il gruppo di ricerca a riflettere sulla validità dello strumento di indagine; essa è stata condotta con un piccolo campione di insegnanti (poco più di 80 insegnanti di matematica della Scuola Primaria). I dati raccolti sono stati analizzati mediante un'analisi descrittiva ed una analisi correlazionale.

Nella sezione seguente vengono presentati alcuni risultati riguardanti una domanda appartenente alla prima sezione del questionario, con la finalità di mostrare come la *try-out* abbia fornito spunti di riflessione per la messa a punto del questionario definitivo e permesso di ipotizzare già alcuni dei principali bisogni formativi dei docenti.

### 3.1 Un esempio

Nella prima sezione del questionario, sono presenti alcune domande in cui vengono illustrati sette item di prove INVALSI di matematica della Scuola Primaria e viene chiesto di inquadrare o stimare le difficoltà che possono avere incontrato gli studenti. Alla fine della sezione sono proposte alcune domande trasversali a tutti gli item analizzati, tra cui le richieste di indicare gli item più vicini alle pratiche didattiche, quali più idonei a valutare determinate competenze matematiche e quelli più vicini e lontani dalle Indicazioni Nazionali.

Nello specifico, la seconda domanda del questionario mira a esplorare conoscenze e consapevolezza degli insegnanti relativamente all'item 10 del test INVALSI per la Scuola Primaria dell'a.s. 2008/09.

<b>10.</b>	<b>A quale numero corrispondono “12 decine, 7 decimi e 2 millesimi”?</b>
<input type="checkbox"/>	A. 12,702.
<input type="checkbox"/>	B. 120,702.
<input type="checkbox"/>	C. 12,72.
<input type="checkbox"/>	D. 120,72.

Fig. 2. Item 10, Prova INVALSI di matematica, Grado 05, a.s. 2008/09.

Subito dopo l'immagine dell'item, senza la presentazione dei risultati nazionali, è richiesto di indicare, in una scala da 1 (facilissima) a 10 (difficilissima), quanto si ritiene difficile l'item (Fig. 2) per studenti frequentanti la classe quinta della Scuola Primaria.

La figura seguente (Fig. 3) illustra i risultati in riferimento a 82 rispondenti.

La domanda richiede una trasformazione di conversione tra due diversi registri semiotici (Duval, 2006) e la bassa percentuale di risposte corrette a livello nazionale (33%) evidenzia che la gestione di questa conversione rappresenta una difficoltà per molti studenti italiani del grado 05. La percezione della difficoltà della domanda da parte degli insegnanti è molto diversa dal trend nazionale di effettiva difficoltà degli studenti: osservando la fre-

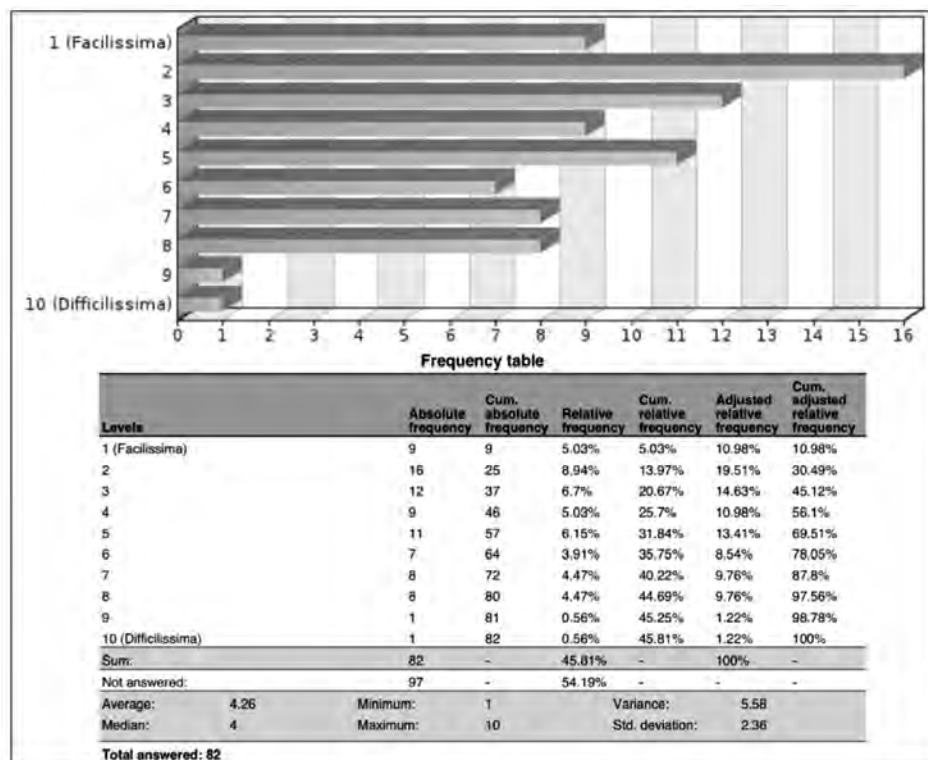


Fig. 3. Risultati in riferimento alla domanda 2 del questionario.

quenza cumulata notiamo che a “5” raggiungiamo quasi il 70%. Nonostante in tutta Italia solo un terzo degli studenti abbia fornito la risposta corretta, l’item è ritenuto “facile” dalla maggior parte degli insegnanti che hanno partecipato alla rilevazione. I dati suggeriscono la presenza di una mancata percezione del grado di difficoltà di questo item.. All’interno del questionario iniziale, questo item è l’unico in cui non sono state rese esplicite le percentuali di risposte corrette; le riflessioni inerenti a questa domanda suggeriscono che potrebbe essere molto interessante approfondire questa “non corrispondenza” tra difficoltà percepita dagli insegnanti e difficoltà effettiva degli studenti a livello nazionale anche in riferimento ad altri item. L’analisi dei risultati di questa singola domanda, incrociati con quelli di altre domande del Questionario, apre a un’altra interessante questione: quanto e come questa distorta percezione della difficoltà di questo item è connessa al fatto che esso è considerato uno degli item “più adatti per valutare le competenze di calcolo” e uno dei “più comunemente usati nelle pratiche didattiche”?

#### 4. Alcune conclusioni

L'esperienza condotta in questi anni da diverse ricerche nazionali e internazionali, ha messo in evidenza sempre con maggior forza il ruolo cruciale che il dialogo tra il mondo della ricerca didattica e della didattica delle discipline ricopre nella progettazione di percorsi formativi volti alla promozione della professionalità docente nella sua complessità. L'identificazione di bisogni formativi e la delineazione di linee guida che mirano alla progettazione di un modello formativo sono i principi fondanti dello studio presentato in questo contributo.

L'esempio brevemente illustrato evidenzia come le analisi dei risultati del *try-out* abbiano fornito risultati importanti al fine di cogliere – in modo analitico e dettagliato – alcune non-consapevolezze degli insegnanti in merito alle finalità e agli oggetti rilevati dai test INVALSI.

Dalle analisi più generali condotte sui risultati del *try out*, si sono rilevate specifiche difficoltà dei docenti sia nell'inquadrare macro-fenomeni emergenti nei risultati nazionali delle prove INVALSI di matematica in quinta primaria, sia nel riconoscere i precisi processi cognitivi sollecitati negli alunni dalle prove stesse.

Esplorare nel particolare queste difficoltà costituisce, secondo il gruppo di ricerca, una via importantissima per identificare gli specifici bisogni formativi degli insegnanti e per accompagnarli nello sviluppo delle loro competenze didattiche.

#### Bibliografia

- CIANI, A., & VANNINI, I. (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. *CADMO*, 5-32.
- DE LANGE, J. (2007). Large-Scale Assessment and Mathematics Education. In Frank K. Lester, Jr. (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 1111-1142). Charlotte, NC: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).
- DUVAL, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational studies in mathematics*, 61(1-2), 103-131.
- FERRETTI, F., BOLONDI, G. (2019). This cannot be the result! The didactic phenomenon “the Age of the Earth”. *International Journal of Mathemati-*



*cal Education in Science and Technology*. Print ISSN: 0020-739X Online ISSN: 1464-5211.

LUMBELLI L. (2006). Costruzione dell'ipotesi e astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. BONDIOLI (a cura), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi* (pp. 29-60). Milano: FrancoAngeli.



SAPERI PEDAGOGICO-DIDATTICI E FORMAZIONE DEI DOCENTI. L'ESPERIENZA  
DELL'INSEGNAMENTO DI DIDATTICA GENERALE PRESSO L'UNIVERSITÀ DI  
TORINO

*Daniela Maccario\**

**Abstract:** La formazione universitaria dei docenti concepita come percorso professionalizzante richiede una attenta riflessione circa il contributo che i saperi di carattere pedagogico-didattico possono offrire. Se si intende che tale contributo possa solo in parte essere ricondotto alle esigenze di una formazione di carattere generale nel campo dei problemi educativi e scolastici, per assumere il ruolo di snodo formativo di base sui criteri e le logiche di preparazione e conduzione di percorsi di apprendimento e di gestione della classe, è necessario aprire spazi progettuali, di confronto e, auspicabilmente, di ricerca per allestire percorsi e dispositivi di didattica universitaria coerenti. Come è noto, si può considerare comunemente accettato il riconoscimento della debolezza di posizioni che attribuiscono ai saperi formalizzati sull'insegnamento valenza direttamente prescrittiva e applicativa, in considerazione della natura complessa dei fenomeni educativi e dell'intreccio, nella concretezza dell'azione didattica, con i saperi di origine pratico esperienziale di cui sono portatori i docenti (su cosa sia l'insegnamento, quali siano i compiti dei docenti, cosa si debba insegnare e come, ...). D'altra parte, a partire dalla letteratura, si può ipotizzare una funzione delle discipline pedagogico-didattiche che possa essere di supporto al riconoscimento dei problemi professionali (Fabre, Vellas, 2006), all'interpretazione delle pratiche d'aula, alla costruzione di euristiche (Rey, 2017; Rey, Carette, 2019) fondate e giustificabili in termini espliciti a sé e nell'ambito della comunità professionale, alla riflessività sull'azione, progettata e realizzata (Perrenoud, Altet, Lessard, Paquay, 2008). In questa cornice, il contributo presenta, in chiave interlocutoria, l'esperienza degli insegnamenti di Didattica Generale nell'ambito dei percorsi formativi 24 CFU per la formazione degli aspiranti docenti nella scuola secondaria realizzati presso l'Università di Torino a partire dal 2018, descrivendo particolarmente l'impianto in sperimentazione nell'anno 2020. In una prospettiva che intende affrontare il problema della qualità dei percorsi di formazione universitaria degli insegnanti, sembrano assumere valenza strategica la possibilità di raccordo con gli insegnamenti di area didattico-disciplinare, particolarmente nell'ambito di momenti laboratoriali, e la possibilità di 'interrogare' la pratica e di rilanciarla nel

\* Università degli Studi di Torino.

corso del tirocinio, attraverso uno stretto raccordo con le scuole e una adeguata valorizzazione delle figure tutoriali d'aula.

**Parole chiave:** saperi formali sull'insegnamento; Didattica come sapere professionale; modelli didattici per la formazione iniziale dei docenti; dispositivi di formazione professionale.

## 1. Introduzione e problema

Nel quadro del dibattito circa le sfide che la formazione dei docenti pone all'Università, questo contributo presenta l'esperienza dell'insegnamento di Didattica Generale nell'ambito del percorso formativo 24 CFU per la formazione dei docenti della scuola secondaria attivato presso l'Università di Torino. L'insegnamento, erogato attraverso cinque corsi (da 4 CFU), è stato progettato e condotto a partire da un modello didattico e scelte curriculari orientati in direzione professionalizzante. L'esperienza, avviata dal 2018, nel 2020, in relazione ad una serie di contingenze, anche create dalla pandemia, attraversa una fase di parziale revisione, rilancio e sviluppo, che vede una accentuazione del carattere professionalizzante dei corsi, che si rivolgono a circa 1000 iscritti. L'articolo si sofferma particolarmente su questo più recente passaggio. Si pone la questione della trasposizione e mediazione della Didattica Generale quale sapere scientifico-accademico di area pedagogica, particolarmente vocato a sostenere nei futuri docenti l'acquisizione di competenze nell'ambito dei processi di progettazione e conduzione di percorsi di apprendimento e di gestione della classe, in un quadro idealmente sinergico con altri saperi scientifico-accademici di area educativa e disciplinare e con i saperi professionali, specialmente attraverso i laboratori e il tirocinio. Il progetto, in continuità con esperienze precedenti, in una prospettiva di ricerca-sviluppo (Maccario, 2017), ha inteso e intende provare a rispondere alla domanda: *quale tipo di formazione universitaria nell'ambito della Didattica Generale 'disegnare' e proporre ai futuri docenti per promuoverne la professionalizzazione? È possibile identificare elementi prototipici trasferibili, in riferimento alla progettazione e conduzione di interventi didattici quale area strategica nel profilo formativo e professionale dei docenti? Quali considerazioni ne possono derivare circa il rapporto fra insegnamento di Didattica Generale, proposta come disciplina a vocazione professionalizzante, insegnamenti disciplinari e tirocinio?* Il contributo si sofferma su alcuni elementi essenziali del framework teorico preso a riferimento e

descrive gli elementi caratterizzanti l'impianto formativo in fase di sperimentazione.

## 2 Il framework teorico

### 2.1. *Insegnamento come mediazione*

Le scelte in merito a che *cosa-come* insegnare i saperi accademici ai futuri docenti per promuoverne processi di sviluppo professionale, con specifico riferimento ai saperi di area pedagogico-didattica, richiedono una riflessione e, se possibile, un posizionamento teorico-concettuale circa la natura stessa dell'insegnamento come azione professionale. Tratteggiamo brevemente la cornice presa a riferimento, riconducibile, sostanzialmente, alle teorie della mediazione didattica (Damiano, 2013; Lenoir, 2017). Questa prospettiva pone in discussione l'interpretazione dell'insegnamento come applicazione relativamente diretta di modelli di intervento precostituiti e l'idea che sia possibile definire l'impatto delle scelte didattiche degli insegnanti sulla base di quadri di variabili e di rapporti fra esse fortemente predeterminabili. Si pone l'accento sull'importanza delle interazioni che i soggetti – docenti e studenti – realizzano nelle situazioni di insegnamento-apprendimento, a partire dalla loro postura interpretativa e dalla loro intenzionalità, in relazione alle condizioni poste da cornici contestuali specifiche. Nella prospettiva delle teorie della mediazione didattica trova assenso la visione fondamentalmente razionalista che caratterizza le teorie del curriculum, che individua nel *perché-a chi-che cosa-come-con quali risorse* insegnare aspetti costitutivi dell'insegnamento, che possono essere oggetto di previsione nei processi di progettazione didattica. Si richiama, tuttavia, l'esigenza di evitare letture tecnicistiche ed applicazioniste, a vantaggio di posture epistemiche che riconoscano il ruolo fondamentale dei processi critico-riflessivi ed euristici che il docente è chiamato a mettere in atto, processi il cui sviluppo dovrebbe essere oggetto di particolare attenzione e cura nei percorsi di formazione professionale che preparano all'insegnamento. In questi percorsi, pur riservando adeguato spazio alla conoscenza dei criteri di definizione delle fasi e di sequenzializzazione del processo didattico, secondo la logica curricolare classica, andrebbero create sistematiche occasioni per mettere i futuri insegnanti in condizione di sperimentare consapevolmente forme di ragionamento circa i metodi di volta in volta preferibili e i criteri che consentono di scegliere fra essi e di combinarli strategicamente in chiave dinamica e flessibile.

## 2.2 *Ruolo 'indiretto' dei saperi pedagogico-didattici*

Il riferimento alle nozioni di 'professione', 'professionalizzazione' o 'sviluppo professionale' (incremento migliorativo del bagaglio formativo utile all'esercizio di una professione) per designare il lavoro degli insegnanti ha alimentato la discussione circa il ruolo dei saperi accademici di area pedagogico-didattica. Si ritiene che gli insegnanti possano essere considerati professionisti quando il loro lavoro viene inteso come realizzazione di atti intellettuali non routinari, in vista del perseguimento di obiettivi in situazioni complesse, da gestire con significativo grado di autonomia e responsabilità, a partire da un bagaglio formativo costituito da molteplici 'risorse' e forme di sapere, di matrice teorico-scientifica e pratico-esperienziale (con il coinvolgimento anche della sfera etico-valoriale) (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2006; Damiano, 2004). In questa chiave, si intende che i saperi teorici di area educativa – 'per insegnare' – possano rappresentare risorse per lo sviluppo professionale se acquisiti in forma spendibile, in risposta ai bisogni connessi con la gestione dell'operatività sul campo volta a favorire l'apprendimento degli studenti (Perrenoud, Altet, Lessard, & Paquay, 2008). Nell'ambito di questa posizione, il riferimento al paradigma del 'professionista riflessivo' (Schön, 1983) fa in genere da fondamento alla proposta di un criterio di trasposizione didattica dei saperi 'dell'educazione e dell'insegnamento' quali quadri teorico-concettuali utili al docente per esplicitare ed analizzare le (proprie ed altrui) pratiche didattico-educative e i presupposti che le reggono (Altet, 2010). L'insegnante professionista, per svolgere il proprio lavoro, necessiterebbe di poter attingere in maniera ragionata da una molteplicità integrata di riferimenti, di ordine teorico-generale e derivati dall'esperienza, al fine di inquadrare, grazie ad uno sforzo interpretativo personale, i problemi da affrontare e le possibili strategie risolutive, in una sorta di dialogo con la situazione che passa attraverso l'azione – 'riflessione-in-azione' -, che comporta il riconoscimento, la revisione, lo sviluppo dei propri schemi teorico-concettuali e operativi. Contributi di ricerca basati sull'analisi delle forme di sapere che i docenti attivano nello svolgimento del proprio lavoro problematizzano particolarmente il potenziale formativo dei saperi teorico-scientifici 'per insegnare', che sarebbe condizionato dalla possibilità di ricondurli a situazioni operative concrete e compiti circostanziati (Tardif, & Lessard, 2004). I saperi teorici sarebbero, in definitiva, suscettibili di contribuire alla professionalizzazione degli insegnanti se e nella misura in cui riescono a rispondere alle esigenze di razionalizzazione-giustificazione dell'azione sentite dagli attori, a partire dalle conoscenze che hanno svi-

luppato in relazione alla loro esperienza professionale. Non sarebbe in questione un generico richiamo all'esperienza, ma la predisposizione di dispositivi di formazione in grado di valorizzare il lavoro come vero e proprio "mediatore" nella costruzione di sapere professionale.

### *2.3 Apprendimento professionale come costruzione di modelli di intervento*

Un'altra dimensione sembra da tenere in considerazione riguarda la natura dei processi di apprendimento professionale che possono portare all'acquisizione progressiva di competenze nella gestione dell'insegnamento. In riferimento alla pratica didattica e, in generale, alla pratica professionale, sono state avanzate ipotesi interpretative che individuano nei processi di 'modellizzazione' e 'schematizzazione' un aspetto conoscitivo cruciale. Il termine 'modello' viene impiegato per indicare una rappresentazione mentale generale e schematica di una situazione che consente all'attore di immaginarne un certo numero di varianti, così da sostenere i processi di simulazione necessari all'azione (Damiano, 2007; Van der Maren, 2014) in analogia al concetto di schema, inteso come organizzazione dell'azione che ne anticipa i fini, le regole, le possibilità d'inferenza in situazione, le invarianti operative, e che consente di ragionare e di agire in funzione di certe condizioni (Vergnaud, 2011; Le Boterf, 2013). Con differente linguaggio, si è parlato di acquisizione della competenza nell'insegnamento in termini di pattern didattici (Laurillard, 2012), il cui sviluppo può essere favorito dal confronto con principi generali in grado di darvi forma attraverso processi riflessivi. La Didattica professionale ha tematizzato il problema del rapporto tra conoscenze pratiche e teoriche in termini di articolazione tra "modelli cognitivi" e "modelli operativi" (Pastré, 2007). Secondo questo filone teorico, l'apprendimento professionale consisterebbe in gran parte nell'acquisizione di concetti pragmatici, o organizzatori dell'azione - «modelli operativi»-. Sono concetti che individuano le condizioni di un'azione ritenuta efficace dagli attori e che sono rappresentativi di un campo professionale e delle strategie che un soggetto dovrebbe essere capace di mobilitare per agire in maniera efficace. Accanto a concetti che fanno riferimento ad un registro pragmatico, intervengono altre modalità di concettualizzazione o «modelli cognitivi» - che riguardano le caratteristiche dell'azione 'oltre' la tensione trasformativa immediatamente sperimentata in corso di azione. Nell'apprendimento professionale i modelli operativi appresi nella pratica rinviano a modelli cognitivi che possono essere espliciti e formaliz-

zati, quando sono fondati su saperi scientifici, o, più spesso, essere largamente impliciti e informali, come può accadere nel caso di attività professionali ad alto tasso di complessità, quali l'insegnamento. È importante considerare il tipo di articolazione che può instaurarsi, nell'apprendimento, tra modelli cognitivi e modelli operativi. Sono identificate tre possibili dinamiche. Nella prima, i modelli cognitivi vengono appresi fuori e prima dalla pratica; nel contesto della pratica l'attore costruisce i propri modelli operativi, che possono riferirsi ai modelli cognitivi ma derivano soprattutto dall'esercizio diretto dell'attività, che rappresenta la principale fonte di validazione; in queste situazioni è forte il rischio di una frattura teoria-pratica, con una progressiva emarginazione della prima come fonte di significato per l'azione. In altri casi, quando si impara un mestiere direttamente sul campo, senza preparazione teorica, modelli cognitivi e modelli operativi sono appresi contemporaneamente, al punto che è difficile distinguerli; i modelli cognitivi sono di natura empirica, fatto che è sufficiente a sostenere i modelli operativi ma non a giustificarli; sono le situazioni in cui gli apprendimenti professionali avvengono immersivamente, nel confronto con la complessità dell'esperienza, che espongono incertezza e, qualche volta, a confusione rispetto al senso delle scelte che si compiono e alla difficoltà a riconoscere e giustificare i criteri di azione al di fuori della situazione particolare. Un apprendimento professionale, tale da consentire una certa autonomia ed efficacia sul piano operativo, oltre al riferimento particolaristico a situazioni specifiche, richiede che modelli cognitivi e modelli operativi siano distinti e riconoscibili e che, al contempo, riescano reciprocamente a dialogare, dinamica che consente agli uni e agli altri di evolversi e di far evolvere la pratica.

### **3. Modello formativo e percorso didattico**

Descriviamo il modello formativo messo a punto e sperimentato a partire dal quadro teorico sopra-tratteggiato, quale affinamento di un impianto definito e validato nel corso di esperienze precedenti (Maccario, 2017). Si tratta di uno schema per lo sviluppo di percorsi di formazione iniziale dei docenti nell'ambito della Didattica Generale orientati a far acquisire ai corsisti la conoscenza critica di saperi utili per la progettazione e conduzione di interventi in classe e competenze nell'analisi, progettazione e realizzazione di percorsi didattici. È sembrata coerente con le premesse sopra descritte, (anche in relazione ai vincoli di contesto), la scelta di proporre quali



contenuti di apprendimento modelli di insegnamento accreditati in letteratura come fondamentali, quali la ‘didattica dei processi’ di matrice cognivista (Tardif, 1999) e la didattica di matrice socio-costruttivista (Jonnaert, 2009; Varisco, 2002); l’approccio ‘per competenze’ (Maccario, 2012), in quanto ipotesi di lavoro che prova a rispondere ai principi contenuti nei documenti programmatici nazionali per l’elaborazione del curriculum, riconducibili al dibattito attuale – anche internazionale – sulla qualità della scuola e dell’istruzione; la didattica della differenziazione (Tomlinson, 2014), che offre piste interpretative e operative per rispondere alla sfida della gestione di classi sempre più eterogenee. I modelli didattici sono teorie dell’istruzione, validate in letteratura (Reieluth, 2009), che hanno lo scopo di indicare un set di metodi, procedure, atteggiamenti didattici adeguati affinché, in certe condizioni di contesto – dunque, in chiave probabilistica – l’apprendimento degli alunni possa risultare più efficace e coinvolgente. Quando acquisiti in forma adeguatamente critica, sostengono il ragionamento professionale e l’individuazione delle scelte didattiche più opportune in funzione degli obiettivi perseguiti e della situazione. Questi contenuti formativi sono stati proposti nel quadro di un modello per la formazione dei docenti nel campo della Didattica Generale (Fig. 1: FADD - *Formazione Accademica dei Docenti in Didattica*) caratterizzato, in generale, da un matrice metodologica ‘per competenze’ (Fabre, Vellas, 2006; Rey, 2017; Rey, Carette, 2019; Le Boterf, 2013), che valorizza strategie proprie della didattica laboratoriale e dell’apprendistato cognitivo, propone processi simulativi ispirandosi alla logica della comunità di pratiche (Wenger, 1998), per mezzo di un approccio ‘rovesciato’, con momenti di auto-formazione a distanza seguiti da sessioni collettive, di lavoro in presenza (in sincrono). Lo schema introduce momenti strutturalmente dedicati alla restituzione di feedback da parte del docente, anche in chiave personalizzata e, reciprocamente, fra corsisti.

Fasi	Consegna	Organizzazione e setting	Mediazione didattica
<b>1. Problematizzazione</b>	Analisi di situazioni-problema di carattere didattico.	Lavoro individuale in auto-formazione a distanza.	Indiretta, ad alta strutturazione (materiali di formazione online <sup>1</sup> ).

<sup>1</sup> Si tratta dei materiali di formazione online della Fondazione per La Scuola della Compagnia di S. Paolo, adattati integrati: <https://sites.google.com/site/percorsodidattica/>.

<b>2. Sistemizzazione</b>	Acquisizione critica di quadri teorico-operativi (modelli didattici).	Lavoro individuale in auto-formazione a distanza.	Indiretta ad alta strutturazione (materiali di formazione online').
<b>3. Produzione</b>	Elaborazione di artefatti didattici (canovacci di intervento in classe) sulla base di modelli prototipici.	Lavoro individuale in auto-formazione a distanza.	Indiretta, ad alta strutturazione (materiali di formazione online').
<b>4. Giustificazione</b>	Validazione degli artefatti didattici prodotti individualmente in relazione ai fondamenti teorici presi a riferimento.	Lavoro in sessione plenaria.	Feedback docente-corsista-corsisti; feedback reciproco fra corsisti.
<b>5. Stabilizzazione</b>	Autovalutazione e affinamento degli artefatti didattici prodotti individualmente; consolidamento degli apprendimenti.	Lavoro individuale in auto-formazione a distanza.	Feedback personalizzato docente-corsista.

Fig. 1. Fasi del modello FADD .

#### 4. Conclusioni

La cornice teorica tratteggiata e il modello formativo descritto, che attende adeguati passaggi validativi, propongono una chiave interpretativa specifica della questione della formazione universitaria degli insegnanti nell'ambito della Didattica. Si sottolinea l'importanza di promuovere nei futuri docenti una preparazione adeguatamente curvata sui problemi professionali; per questo, è auspicabile una riflessione sul ruolo da assegnare ai saperi teorico-scientifici di matrice pedagogico-didattica, in dialogo con altre forme di sapere accademico e con i saperi e origine professionale. Questa posizione ripropone, più in generale, l'urgenza di discutere impianti formativi che favoriscano il raccordo integrato fra insegnamenti accademici, laboratori e tirocinio.

## Bibliografia

- ALTET, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 1, pp. 117-141.
- DAMIANO, E. (2004). *L'insegnante: Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- DAMIANO, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare: Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Milano: Franco Angeli.
- DAMIANO, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- FABRE, M., & VELLAS, E. (Eds.) (2006). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles: De Boeck.
- LAURILLARD, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York, NY: Routledge.
- LE BOTERF, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, France: Eyrolles.
- LENOIR, Y. (2017). *Les médiations au coeur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique: Des fondements à leur actualisation en classe: éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. St-Lambert (Québec): Éditions Cursus Universitaire.
- MACCARIO, D. (2012). *A scuola di competenze: Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- MACCARIO, D. (2017). Insegnanti in Formazione in university. An experience of didactic innovation. *Form@re - 17*, 3, 277-290, 2018, <http://www.fu-press.net/index.php/formare/article/view/21268>.
- PAQUAY L., ALTET, M., CHARLIER E., PERRENOUD, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma, Armando (ediz. orig. 1996), pp. 17-29.
- PASTRÉ, P. (2007). Activité et apprentissage en didactique pfoessionnelle. In M. Durand-M. Fabre, & M-Durand, *Les situations de formation entre savoir, problems et activité*, pp. 102-123. Paris, France: L'Harmattan.
- PERRENOUD, P., ALTET, M., LESSARD, C., & PAQUAY, L. (2008). *Conflits de saviors en formation des enseignants: Entre savoirs issus de la recherché et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles: De Boeck.
- REIGELUTH C.M. (2009). *Instructional-Design Theories and Models: A new Paradigm of Instructional Theory*. New York (NY): Routledge.

- REY, B. (2017). *La notion de compétence en éducation et formation: Enjeux et problèmes*. Bruxelles: De Boeck.
- REY, B., & CARETTE, V. (2019). *Enseignement et apprentissage dans le secondaire: Un état des connaissances et des problèmes*. Louvain La Neuve: Academia L'Harmattan.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
- TARDIF, J. (1999). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- TARDIF, M., & LESSARD, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien*. Laval: PUL.
- TOMLINSON, A (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria (VA): ASCD.
- VANDER BORGHT, C., & JONNAERT, P. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage: Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- VAN DER MAREN, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels: Éducation, (para)medical, travail social*, Bruxelles: De Boeck.
- VARISCO, B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale: Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- VERGNAUD, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualization. In J.-M. Barbier, *Savoir Théoriques et savoir d'action* (pp. 275-292). Paris: Presses Universitaires de France.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

**Abstract:** L'esperienza della didattica a distanza ha portato scompiglio non solo nelle abitudini scolastiche ma anche nel modo di percepirle, proporle, pensarle. Al di là della dimensione materiale, legato all'uso di strumentazioni diverse da quelle consuete (l'infrastruttura fisica della rete, così diversa da quella degli edifici scolastici), sono in gioco problemi di concettualizzazione, tradizionale e innovativa. Che non possono non riguardare anche la ricerca educativa, in prospettiva e a ritroso.

**Parole chiave:** ricerca, tecnologia, scuola, sperimentazione, didattica

## 1. Il contesto

Invitato proprio in questi giorni a commentare i risultati di una ricerca osservativa sull'uso delle tecnologie digitali da parte degli studenti italiani dei vari livelli scolastici, così come risulta dalle loro abitudini scolastiche e no e dall'idea che di tali abitudini sono portatori i loro genitori e insegnanti, mi sono chiesto se l'indagine in oggetto, così come le tante altre realizzate, in ambito nazionale e non solo, muovendo da un simile impianto metodologico e tutto sommato anche ideologico, possa essere interpretata ora allo stesso modo di prima: dove l'ora e il prima, ovviamente, hanno a che fare con lo spartiacque che la vicenda del Covid19 ha introdotto non tanto nella cronaca, quanto nella storia delle istituzioni scolastiche e universitarie, in particolare delle loro culture di riferimento. La mia risposta è convintamente negativa. In altri termini, penso che lo spartiacque riguardi i parametri stessi cui ricorrere per decidere e per valutare l'effetto di quanto deciso, in tutti i campi in cui si manifestano queste pratiche, e che dunque richiamarsi a questa cesura aiuti a mettere in gioco lo spirito spesso della ricerca educativa, in generale, e del suo valore, sempre in generale; di tutta, non esclusa

\* Università degli Studi Roma Tre.

quella di prima. Ma, voglio chiarirlo subito a scanso di equivoci, il cambiamento di prospettiva di cui sto dicendo è, a mio avviso, in minima parte collegabile all'impiego massiccio delle tecnologie digitali da parte degli insegnanti, così come emerge dall'esperienza della didattica a distanza, fenomeno tutto sommato di superficie, e vada invece più correttamente riportato alla mutazione sottostante ad esso, ossia ciò che questo ad un tempo svela e copre. Alludo con questo ad una mutazione concettuale, per ora allo stato nascente, che investe direttamente l'identità e le funzioni della scuola. Il distanziamento della didattica realizzato tramite l'adozione tendenzialmente universale (comunque teoricamente universale) di soluzioni tecnologiche di matrice digitale, soprattutto e talora esclusivamente a livello di infrastrutture, ha prodotto, in ragione della natura stessa di tali condizioni materiali, decisamente innovative per quanto riguarda il livello di definizione delle rappresentazioni fornite e le particolari dinamiche di interazione necessarie per realizzarle, un diverso sguardo nei confronti della didattica scolastica. Lo sguardo da lontano, distanziante, in quanto artificialmente ricostruita al di fuori del contesto materiale, ha permesso di vederla meglio, nei suoi punti di forza ma anche di debolezza culturale. Insomma, il distanziamento imposto ha prodotto o comunque creato le condizioni per un distanziamento nei confronti della didattica stessa, e allo stesso tempo ha reso più praticabile di quanto non fosse prima il percorso di revisione necessario a far emergere un diverso ordinamento concettuale. È come se il tanto insistere sulla necessità di tornare al più presto alla scuola vera o sulle difficoltà di operare, dato il diverso contesto materiale e non solo, una valutazione vera, avesse potuto far nascere e riflettere l'opportunità di far nascere l'interrogativo su cosa siano la scuola vera e propria, e la valutazione vera e propria. Può essere che questa mia personale impressione venga smentita dai fatti, quando si sarà tornati alle condizioni 'normali', ma non credo che sia possibile, allo stato attuale, escludere che invece prenda corpo e diventi uno dei segni del cambiamento di un più generale paradigma scolastico.

## 2. Il progetto

Ognuno, andando al Report della ricerca di cui ho detto (*Digitale Sì Digitale No*, Associazione Centro Studi Impara Digitale, direttamente al sito: <https://www.imparadigitale.it/>) potrà farsi un'idea del suo impianto, dei modi attraverso sono stati raccolti e organizzati i dati, delle risultanze che se ne sono tratte. Ciò che più conta, per la riflessione che sto facendo qui, è che

andando alla fonte non si incontreranno difficoltà a verificare che nella motivazione di fondo di quell'indagine non c'era l'esigenza di contrapporre due mondi, quello del sì e quello del no, per vedere poi quale funzionasse meglio, e, di conseguenza, aiutare la comunità scolastica a fare le sue scelte in una direzione o nell'altra. No, l'esigenza era di verificare il grado di penetrazione dell'uso dei dispositivi digitali da parte dei giovani nei contesti domestici e in quelli scolastici, secondo una chiave prevalente di derivazione psicologica. Questo vale soprattutto per la parte osservativa della ricerca, che però ne prevedeva un'altra di tipo sperimentale, volta ad appurare se esperienze controllate di adozione didattica delle strumentazioni comportassero esiti formativi diversi dalle comuni esperienze scolastiche e, se sì, di che natura questi potessero essere.

### 3. Le questioni

Come ho in parte anticipato, non intendo sollevare interrogativi sugli esiti della ricerca presa in considerazione, sostanzialmente in linea con quelli di tante altre indagini condotte nel nostro paese e altrove, esiti da cui emerge una sostanziale inadeguatezza delle strumentazioni digitali e del loro uso pedagogico a rappresentare un volano per l'innovazione concreta delle pratiche scolastiche, documentabile sia nei termini di un'elevazione significativa degli standard di apprendimento sia in quelli di un palese e riconosciuto miglioramento delle condizioni di vita delle comunità, interne ed esterne. Se accettassi che il ragionamento possa fermarsi ed esaurirsi a questo punto, negherei l'alert che ho cercato di introdurre prima, con l'invito a non interpretare in chiave dicotomica i termini del titolo della ricerca considerata, e dunque a non farne una questione di tifoseria. Di fatto, così bloccando il discorso, rischierei di confermare, cosa che assolutamente non voglio, quella propensione alla partigianeria ideologica che vedo così diffusa nella vita quotidiana delle scuole (nonché delle università) e in quella degli apparati della comunicazione collettiva che fungono da cornice di amplificazione, filtraggio, decantazione degli usi e dei costumi delle pratiche pedagogiche. Non si tratta di chiedere alla ricerca, non solo a questa, ovviamente, ma all'universo della ricerca se sia giusto o no adottare nuove strumentazioni per la didattica. Piuttosto si tratta di chiedersi e chiedere alla ricerca che senso possa avere l'eventuale adozione. Il cambiamento di paradigma di cui ho detto sta tutto qui. È avvenuto, per ragioni esterne alle scelte e alle decisioni pedagogiche, che l'uso delle strumentazioni e soprattutto delle

piattaforme digitali (che di quelle costituiscono l'infrastruttura materiale, ma non solo, anche concettuale) sia diventato la soluzione salvifica che ha permesso di mantenere in funzione le principali attività scolastiche, una volta chiusi gli edifici. Ne è sortita una collettiva esperienza di iniziazione all'uso di device sconosciuti o poco familiari, una sorta di informale sperimentazione che nessun ricercatore, neppure il più folle avrebbe potuto auspicare come terreno e occasione di impegno. Al di sotto di questa ampia e variegata fenomenologia, che non nasconde anche punte di vera e propria ontologia, è possibile individuare, io penso, dei movimenti paradigmatici, relativi alle concettualizzazioni di riferimento (dall'efficacia al senso, ho indicato prima) tali da far suscitare interrogativi su legittimità e limiti di tutta una tradizione di ricerca.

Come comincia ad essere evidente, date per inamovibili le condizioni di assetto generale della didattica (classi, orari, discipline, rapporti unidirezionali tra insegnamento e apprendimento, tecniche di studio e di verifica di matrice individuale), gli spazi di differenziazione delle pratiche di un gruppo sperimentale e di uno di controllo, per quanto attiene l'uso di nuove strumentazioni, si riducono fortemente. Ma può anche essere che l'intero processo di indagine sia compromesso fin dalla sua stessa originaria ideazione, orientata a saggiare la quantità piuttosto che la qualità dell'innovazione. Come potrebbe, se fosse un'innovazione reale, convivere con le condizioni di assetto generale della didattica e, soprattutto, con le condizioni collettive del percepire, del fare, del pensare che sono e si mantengono coerenti con quell'assetto, costituendo addirittura garanzie della sua stessa legittimità? Lo si poteva intuire anche prima della crisi, questo, ma certo oggi lo si vede meglio; oggi che è sotto gli occhi di tutti come l'automatico trasferimento di un assetto inteso come unica possibile realtà didattica dentro un nuovo contesto caratterizzato da logiche e linguaggi che rimandano ad altre matrici (reticolartà vs testualità, multicodicalità vs monocodicalità) produca una notevole dose di problemi, non solo materiali. In altri termini, potrebbe avvenire che la sperimentazione selvaggia ma collettiva, incontrollata ma diffusa, globale ma capillare permetta di vedere meglio, da lontano, dunque nelle loro surdeterminazioni ideologiche, le caratteristiche di fondo, soprattutto gli impliciti concettuali di tante delle ricerche scientifiche sui media digitali che sono state condotte fino alla vigilia della svolta del Coronavirus.

Osservazioni di comportamenti non condotte sul campo ma attraverso le rappresentazioni che gli stessi attori danno di sé, sperimentazioni di matrice laboratoriale dove i gruppi presi in considerazione per il confronto sviluppino le loro attività all'interno del medesimo spazio fisico e mentale.



Siamo in grado, oggi più di ieri, di individuare l'inconscio di tanta parte dell'indagine scolastica. Un inconscio caratterizzato da un impulso conservativo forte, capace di orientare a suo vantaggio la parte esplicita della ricerca, fatta di concetti e di metodi.

Tutto d'un tratto, la realtà fa saltare questi giochi.

## **Bibliografia**

MARAGLIANO, R. (2019). *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*, Roma, Armando Editore.



**Abstract:** Il riconoscimento dell'importanza della qualità delle primissime esperienze di insegnamento e di come esse abbiano un impatto sulla visione che i docenti in formazione costruiranno della loro identità professionale è ormai evidente. Nel processo di avvicinamento al mondo della scuola il ruolo delle figure di accompagnamento (i tutor) è fondamentale nel consentire al docente in formazione di rivedere le proprie esperienze, riflettere criticamente su di esse, riconnetterle alle conoscenze apprese. Tuttavia, sebbene a livello internazionale esistano modelli specifici di formazione per i tutor e la letteratura di settore abbia una tradizione consolidata, in Italia non è stata finora formalizzato un percorso, né sono state definite chiaramente le competenze che il docente tutor dovrebbe possedere. Il contributo intende discutere di alcune delle esperienze realizzate in Italia facendo attenzione alle competenze da acquisire e alle metodologie da mettere in atto per un accompagnamento efficace.

**Parole chiave:** tutor, neo-assunti, modelli di formazione

## 1. Introduzione

La formazione iniziale dei docenti e i primi anni di insegnamento, la cosiddetta fase di “induzione”, – intesa come un sistema coerente e comprensivo di formazione e di processi di supporto che, senza soluzione di continuità, è parte del progetto individuale di sviluppo professionale *life-long* (Wong, 2004) – rappresentano un momento cruciale nella carriera (EC, 2017; OECD, 2018, 2019) e consentono la strutturazione dell'identità professionale del neo assunto. Un efficace percorso di induzione induce gli insegnanti a migliorare continuamente la qualità dell'insegnamento/apprendi-

\* Il Paragrafo 1 è di Roberta Piazza, il paragrafo 2 è di Simona Rizzari. Università degli Studi di Catania, (PI).

mento e culmina nella loro accettazione all'interno della *professional community of practice* (Kearney, 2014). Per tali ragioni, è di fondamentale importanza, durante il periodo di ingresso, poter contare su un adeguato e costante supporto da parte di docenti esperti in grado di affiancare con competenza i neo-assunti nel loro percorso di professionalizzazione. I programmi di induzione, previsti, seppur con modelli organizzativi diversi, in 29 paesi europei (EC, 2018), presentano alcune caratteristiche, come il tutorato e l'apprendimento tra pari, quali elementi imprescindibili. Il tutorato, obbligatorio in tutti quei sistemi educativi in Europa in cui l'induzione è regolata, contempla generalmente un supporto di tipo personale, sociale e professionale, oltre a fornire sostegno per la didattica (EC, 2010).

Tra le condizioni di successo di efficaci programmi di induzione, la formazione dei tutor e le loro qualità professionali e personali sono considerate di particolare importanza. L'anzianità di servizio e i criteri gerarchici sono ritenuti meno importanti se rapportati alle capacità interpersonali, a quelle comunicative e alla conoscenza delle teorie di apprendimento degli adulti (Lopez-Real & Kwan 2005): *saper guidare, orientare, consigliare e fornire supporto; istruire, educare e rendere capaci; organizzare e gestire; offrire consulenza* sono le abilità richieste ai tutor (Harrison, Dymoke e Pell, 2006).

Se non scelti accuratamente, si rischia che i tutor esercitino un'"influenza conservatrice" sulla pratica degli insegnanti assunti, limitando le loro conoscenze o la sperimentazione di approcci e strategie di insegnamento differenti (EC 2010). La formazione dei tutor diviene pertanto essenziale anche per i vantaggi che essa può apportare ai tutor stessi in termini di crescita professionale (Hobson et al 2009) e per i vantaggi che investono tutta l'istituzione scolastica, poiché il tutoring esperto offre l'opportunità di sviluppare la cultura propria di una *learning community* all'interno della scuola.

## 2. Il modello di formazione dei tutor in Italia: elementi di analisi

In Italia la presenza di un tutor in affiancamento al docente neoassunto è un elemento costante dei diversi modelli di formazione succedutisi nel corso degli anni e la sua figura ha assunto sempre più rilevanza a partire soprattutto dalla Legge 107/2015 e dal decreto ministeriale 850/2015. Con tali provvedimenti si è inteso stabilire un collegamento sempre più stretto tra le dimensioni teorica e pratica, la conoscenza e l'azione nell'esercizio della professione docente (La Rocca, Margottini, 2017; Biagioli 2015). Il tutor, in tale orizzonte, rappresenta colui il quale, in qualità di esperto, può consen-

tire una proficua mediazione tra le suddette dimensioni, mettendo in atto nei confronti del docente in formazione un vero e proprio processo di inculturazione (Mangione, Pettenali, Rosa, 2016).

La valorizzazione della figura del tutor emerge nelle diverse note emanate dal Miur<sup>1</sup> che ne evidenziano l'importante "funzione di accoglienza, accompagnamento, tutoraggio e supervisione professionale", il suo essere "connettore con il lavoro sul campo" e "mentore per i docenti neoassunti". Tali compiti si esplicano, nello specifico, nel supporto che il tutor dà al docente neoassunto per la stesura del bilancio iniziale e finale delle competenze possedute, la definizione del piano per lo sviluppo professionale, la programmazione, realizzazione e valutazione *ex-post* delle attività di *peer observation* e nella preparazione dell'istruttoria finale contenente i risultati delle attività educative e didattiche svolte dal docente neoassunto. Le attività di supporto previste richiedono, pertanto, il possesso di specifiche competenze riferibili al campo della metodologia della ricerca educativa e, nello specifico, alla costruzione di strumenti di rilevazione dei dati osservativi, alla codifica e decodifica dei dati, nonché alla lettura e interpretazione degli stessi; presuppongono competenze di carattere metodologico-didattico, inerenti, ad esempio, alle metodologie e tecniche di insegnamento proposte all'interno dei laboratori formativi attivati per i neoassunti (es.: sulle nuove risorse digitali, sui bisogni educativi speciali, sull'orientamento e l'alternanza scuola-lavoro) (La Rocca, Margottini, 2017). È fondamentale, infine, che i tutor possiedano competenze di carattere organizzativo, legate alla conoscenza dei meccanismi di funzionamento del contesto scolastico nel quale il docente neoassunto deve essere inserito, e di carattere relazionale, connesse alle funzioni di facilitazione e di mentoring svolte e all'obiettivo di potenziamento delle capacità possedute dal docente in formazione (C.M. n. 267 del 1991; USR Lazio, 2018).

Il problema che si presenta è come i tutor possano acquisire le competenze necessarie per il loro ruolo, laddove non già possedute. Sul piano formale, a livello legislativo, i requisiti richiesti per l'esercizio della funzione di tutor per i neoassunti sono l'insegnamento della medesima disciplina o l'appartenenza alla medesima area disciplinare o tipologia di cattedra. Non è prevista invece alcuna formazione obbligatoria, sebbene in base al D.M. 850 del 2015 la frequenza di corsi di formazione alla funzione di tutor (allegato A, tabella1, D.M. 8 novembre 2011) costituisca uno dei criteri prioritari. Il compito di svolgere apposite iniziative di formazione per i docenti tutor è

<sup>1</sup> Si tratta delle note ministeriali 36167 del 2015, 33989 del 2017 e 39533 del 2019.

affidato agli Uffici scolastici regionali (USR), in collaborazione con strutture universitarie ed enti accreditati (nota ministeriale 39533 del 4 settembre 2019), mentre il focus delle attività formative è posto sulla sperimentazione di strumenti operativi e di metodologie di supervisione professionale.

Sulla scorta delle indicazioni ministeriali e in relazione alle funzioni e ai compiti assegnati ai docenti tutor, nel corso degli ultimi anni i vari USR, spesso in collaborazione con le università, hanno realizzato diversi corsi di formazione per i tutor<sup>2</sup>. In generale, il modello di formazione prevede l'erogazione dei contenuti in modalità *blended* (in presenza e a distanza, su piattaforme online), di durata variabile (si va da corsi brevi di 3-4 ore a corsi di 76 ore) ed è incentrato sulle seguenti tematiche:

- funzione e attività del tutor (con riferimento alle normative emanate);
- pratiche di osservazione in classe, pratiche di osservazione tra pari e riflessione sulle pratiche;
- strumenti operativi e metodologie di supervisione professionale (criteri di osservazione in classe, *peer review*, documentazione didattica, counseling professionale, strumenti per la valutazione e l'autovalutazione delle competenze).

I corsi organizzati costituiscono un chiaro segnale dell'orientamento istituzionale verso la valorizzazione della figura professionale del tutor, come testimoniano anche il riconoscimento di un compenso economico per la funzione tutoriale, l'attestazione, a opera del Dirigente scolastico, delle attività svolte, da inserire nel proprio curriculum professionale e la possibilità di ottenere un bonus premiale (D.M. 850/2015). Affinché però la formazione dei tutor non venga demandata alla sola responsabilità delle Regioni e alla volontà dei singoli docenti di aggiornare le proprie competenze, si rende necessario promuovere la realizzazione di percorsi formativi obbligatori e uniformi a livello nazionale, strutturati a partire dai modelli formativi già progettati e realizzati, con la possibile aggiunta di ulteriori contenuti – relativi, ad esempio, alle teorie dell'apprendimento adulto, al possesso di strategie per una comunicazione efficace – in relazione alle esigenze formative

<sup>2</sup> A titolo esemplificativo si segnalano: il corso realizzato dall'USR del Lazio, in collaborazione con l'Università di Roma Tre, che ha portato anche alla realizzazione di un vademecum di supporto per i tutor: *Essere tutor dei docenti neoassunti*; il corso dell'USR delle Marche, <https://www.usrmarche.it/moodle/course/view.php?id=17#section-2>; il corso dell'USR dell'Emilia Romagna, <http://istruzioneer.gov.it/2019/12/17/corso-il-ruolo-e-le-funzioni-del-tutor-nella-scuola-a-s-2019-2020/>; il corso dell'USR del Piemonte, in collaborazione con Indire, <https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2020/02/Nota-Piemonte-tutor-neoassunti.pdf>.

espresse dai tutor. Può essere prevista, a tal fine, anche la costituzione di partenariati stabili tra le comunità scolastiche e le istituzioni universitarie e reti di confronto e di scambio tra le scuole (Moretti, 2019).

## Bibliografia

- BIAGIOLI, R. (a cura di) (2015). *Tutor and mentoring in education*, Pisa: ETS.
- CIRACI, A.M. (2019). L'attività di osservazione in classe nella fase di avvio alla professione docente, pp. 61-74. In: Fiorucci M., Moretti G. (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti*, Roma: RomaTre Press.
- European Commission (2017). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on school development and excellent teaching for a great start in life, COM/2017/165 final.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.*
- HARRISON, J., DYMOKE, S., & PELL, T. (2006). 'Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice.' *Teaching and Teacher Education*, 22:1055-1067.
- HOBSON, A.J., ASHBY, P., MALDEREZ, A. & TOMILSON, P.D. (2009). 'Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't.' *Teaching and Teacher Education*, 25: 2007-216.
- LA ROCCA, MARGOTTINI (2017). Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT, *Formazione & Insegnamento*, XV, 3, 57-70, doi: 107346/-fei-XV-03-17\_05.
- LOPEZ-REAL, F. & KWAN, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1): 15-24.
- MANGIONE, G.R., PETTENATI, M.C., ROSA, A. (2016). Anno di formazione e prova: analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali, *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16 (2), pp. 47-64, <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18255>.
- MORETTI, G. (2019). Il tutor dei docenti neoassunti come risorsa per lo sviluppo professionale dei docenti: un percorso di formazione, pp. 15-34. In: Fiorucci M., Moretti G. (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti*, Roma: RomaTre Press.
- OECD (2018), *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To*

- Transform Education*, Paris: OECD Publishing, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en>.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- USR Lazio (a cura di) (2018). *Essere tutor dei docenti neoassunti a.s. 2017-18*, USR Lazio.
- KEARNEY, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice, *Cogent Education* 1(1): 967477.
- WONG, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP bulletin*, 88(638), 41-58.



**Abstract.** L'Università di Urbino Carlo Bo ha maturato la propria esperienza sulla formazione degli insegnanti della scuola secondaria agendo in due direzioni: attivando i percorsi formativi di volta in volta previsti dai provvedimenti ministeriali (percorsi di Tirocinio Formativo Attivo/TFA, Percorsi Abilitanti Speciali/PAS, Percorsi Formativi di 24 CFU/PF24); collaborando con l'USR Marche sulla progettazione di percorsi per la formazione in servizio degli insegnanti e la formazione dei tutor dei docenti neo-assunti. Queste esperienze hanno condotto l'Ateneo urbinato a considerare la formazione degli insegnanti un'area di sviluppo strategico per lo sviluppo della nostra università. In entrambe le direzioni di intervento è stata focalizzata l'attenzione su due aspetti formativi: in primo luogo, il raccordo tra le competenze didattico-generaliste e le competenze didattico-disciplinari che compongono, tra le altre, il profilo formativo dell'insegnante; in secondo luogo, la strutturazione dell'esperienza di laboratorio e tirocinio attraverso la costruzione di dispositivi osservativi e riflessivi, elaborati sulla scorta delle ricerche condotte nel tempo nell'ambito del tirocinio di Scienze della Formazione Primaria. Entrambi questi aspetti si offrono come direzioni di ricerca promettenti per contribuire, rispettivamente, all'individuazione di specifici profili di competenza degli insegnanti e alla progettazione di soluzioni di ingegneria curricolare capaci di integrare sapere teorico e sapere della pratica, gesti professionali e agire riflessivo, università e scuola.

**Parole chiave:** Formazione iniziale degli insegnanti, Didattica generale e disciplinare.

## 1. Introduzione

Il contributo intende dare una risposta, ancorché come mera ipotesi di lavoro, ad una delle questioni presenti nel documento Geo – *Contenuti specifici della formazione degli insegnanti* – alla luce delle esperienze maturate

\* Università degli Studi di Urbino Carlo Bo (berta.martini@uniurb.it).

nell'Università di Urbino Carlo Bo e delle ricerche di ambito pedagogico e didattico. Formuliamo la nostra ipotesi circoscrivendo la questione ai contenuti di natura didattica e al rapporto tra contenuti didattici generali e disciplinari. Il contributo è articolato in tre parti. Nella prima parte si discute il rapporto tra componente generale e disciplinare del discorso didattico in rapporto alla formazione degli insegnanti. Nella seconda e nella terza parte si analizzano rispettivamente le ricadute sul problema della individuazione dei contenuti e delle prassi formative che dovrebbero caratterizzare i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti.

## 2. Peculiarità del rapporto generale/disciplinare

I contenuti formativi che possono essere fatti ricadere nell'ambito della didattica sono caratterizzati da almeno due indicatori fondamentali.

Il primo può essere individuato nei contenuti di insegnamento. Semplificando: *per insegnare qualcosa occorre sapere quello che si insegna*. Questo indicatore pone sotto la lente di ingrandimento l'evoluzione storico-epistemologica dei contenuti disciplinari e più in generale le teorie della conoscenza (giacché il lavoro didattico sui contenuti disciplinari non è indipendente dal modo di concepire e rappresentare la conoscenza, insieme ai meccanismi che regolano la sua genesi e la sua evoluzione), ma anche l'assunzione di una responsabilità riconosciuta per i contenuti esercitata attraverso l'analisi del senso dei contenuti insegnati e la loro trasposizione/ricostruzione in vista dell'apprendimento.

Il secondo di questi indicatori può essere individuato nell'insieme delle attività curricolari. Semplificando: *per insegnare occorre sapere insegnare*. Tale insieme sottende il costrutto di curricolo in una accezione di significato estesa, come dispositivo che ingloba e coordina in un tutto organico i principi della progettazione, costruzione, documentazione, monitoraggio e valutazione delle attività didattiche in maniera coerente rispetto a riconosciute finalità educative e formative. Da questo punto di vista, il curricolo costituisce un costrutto-chiave per la formazione degli insegnanti – al netto delle caratterizzazioni realiste e trasmissive che negli anni Cinquanta ne hanno segnato la genesi – in quanto contemporaneamente teso verso i contenuti (che sono solo una delle forme in cui si dà il curricolo) e verso le caratteristiche delle diverse attività di insegnamento. Dimodoché, *saper insegnare* implica sapere *che cosa* insegnare, *come farlo*, con quali *finalità e obiettivi*, in vista di quali *risultati* e saper declinare questi aspetti secondo criteri di fles-

sibilità in relazione ai diversi contesti sociali e culturali, alle risorse disponibili, nonché alle caratteristiche individuali degli allievi e a quelle del gruppo classe (Martini 2019).

Ora, nel concreto del lavoro degli insegnanti, questi due indicatori ricadono entrambi nel medesimo campo di esperienza determinato dai fenomeni di insegnamento/apprendimento scolastico. Ciò implica che l'insegnante debba saper guardare a questi ultimi distinguendo in essi fattori e problemi inerenti: la disciplina, la didattica disciplinare specifica e la didattica generale. Questi tre ambiti di studio, pur essendo autonomi da un punto di vista epistemologico, quando sono tradotti in chiave formativa all'interno di percorsi iniziali di formazione degli insegnanti non possono essere semplicemente giustapposti – di fatto lasciando al futuro insegnante la responsabilità di individuarne i contenuti significativi, di confrontarne i rispettivi costrutti teorici e di attivarne i nessi concettuali e metodologici – bensì integrati all'interno della progettazione formativa sia attraverso il raccordo dei contenuti didattici generali/disciplinari, sia attraverso la scelta delle prassi formative.

### **3. Unitarietà e organicità dei contenuti formativi**

Per quanto riguarda i contenuti della formazione, occorre osservare che il campo di esperienza di una scienza empirica (dunque, ciò vale tanto per la didattica generale quanto per le didattiche disciplinari) costituisce una delle sue coordinate epistemologiche la quale si correla alle altre (la rete di concetti e teorie, i dispositivi euristici, i metodi di indagine, il lessico specifico ecc.) facendone un sapere autonomo e coerente. Nel nostro caso, a partire dal medesimo campo di esperienza, Didattica generale e Didattiche disciplinari individuano propri problemi, i quali vengono letti e risolti attraverso i rispettivi sistemi di costrutti concettuali, teorie, metodi di indagine. La diversa natura dei problemi intercettati determina in modo correlativo le diverse coordinate epistemologiche del dominio, giacché problemi diversi reclamano un diverso spettro di costrutti concettuali diversi metodi di ricerca. Da questo punto di vista, la relazione tra Didattica generale e Didattiche disciplinari riguarda la possibilità di rivolgere alle situazioni di insegnamento/apprendimento uno sguardo molteplice, più acuto e più attento di quello che saremmo in grado di rivolgere se prescindessimo da una tale relazione. In particolare, possiamo differenziare gli sguardi in base alla relazione di tipo logico generale/specifico delle proprietà dei fenomeni di insegnamento e

apprendimento scolastico. Tali proprietà possono essere indipendenti o, al contrario, dipendere dal particolare oggetto di sapere insegnato. Nel primo caso diremo che esse sono di tipo *didattico-generale*, nel secondo caso che sono di tipo *didattico-specifiche* (Martini 2014). L'insegnante deve dunque saper leggere i fenomeni didattici in chiave generale/specifica integrando in maniera coerente i significati emergenti nelle due direzioni. L'istanza epistemologica legata alla specificità di ciascuno sguardo prospettico si riflette allora nell'istanza formativa di integrazione di tali sguardi attraverso il raccordo puntuale dei contenuti formativi, funzionali a rendere intellegibili le proprietà generali e specifiche dei fenomeni didattici. Tale raccordo, da esercitarsi attraverso il confronto tra generalisti e disciplinari, deve riguardare tanto lo spazio dei concetti quanto quello delle metodologie e delle prassi che compongono in prospettiva unitaria syllabi e programmi di insegnamento.

#### 4. Unitarietà e organicità delle prassi formative

Per quanto riguarda le prassi formative occorre osservare che queste non sono neutre rispetto al raggiungimento di specifici obiettivi formativi. Pertanto, se vogliamo che l'insegnante sia capace di integrare sguardo generale e disciplinare è necessario prevedere attività formative coerenti con questo obiettivo. Dobbiamo osservare, a questo proposito, che si tratta di un obiettivo di apprendimento di secondo livello (Baldacci 2006), assimilabile ad una capacità di *saper vedere* e *saper agire* che procede dalla padronanza delle conoscenze didattiche generali/disciplinari e che passa nei gesti professionali dell'insegnante a prezzo di un esercizio reiterato e progressivo di tipo pratico-riflessivo. Come tale, esso articola, coordinandoli, gli apprendimenti del livello logico sottostante legati alle padronanze di conoscenze e abilità specifiche. Ciò implica, secondo un modello curricolare ormai accreditato, che si prevedano tre tipologie di attività formative: insegnamenti, laboratori e tirocinio. Gli insegnamenti sono finalizzati a fornire una preparazione teorica nelle diverse aree che compongono il profilo professionale degli insegnanti e, in particolare, ai fini del nostro discorso, nelle aree didattico-generale e didattico-disciplinare. Essi impegnano il futuro insegnante a lavorare nello spazio dei concetti per individuare i problemi, dare loro un nome e immaginare soluzioni alla luce di una rete di costrutti e teorie. I laboratori sono finalizzati alla applicazione simulata delle conoscenze. Essi impegnano il futuro insegnante nella verifica del significato dei contenuti

appresi e della loro tenuta in situazioni problematiche e casi studio. Il tirocinio, infine, nella sua articolazione di tirocinio diretto e indiretto, coniuga attività pratica e attività riflessiva. Esso impegna il futuro insegnante nella partecipazione alle pratiche didattiche nel concreto delle attività scolastiche e nelle attività riflessive esercitate su di esse a mezzo di dispositivi osservativi e di analisi delle pratiche (Altet 2002; Magnoler, Notti, Perla 2017). L'obiettivo formativo di una integrazione tra sguardo generale e disciplinare è dunque perseguibile attraverso il contributo congiunto di tutte e tre questi tipi di attività formative. Questo vale qualunque sia il modello di ingegneria curricolare adottato, purché di durata adeguata. La reiterazione progressiva di pratiche riflessive richiede infatti tempi curricolari sufficientemente lunghi e capaci di raccordare tempi accademici e tempi scolastici. A questo disegno partecipano infatti, inseparabilmente, Università e Scuola. E ciò ha una doppia valenza: per il sistema di formazione degli insegnanti e per la ricerca sul tema. Da un lato la collaborazione Università-Scuola garantisce l'efficacia dei profili professionali a cui devono tendere i precorsi formativi; dall'altro lato essa alimenta il sapere didattico. Per la Didattica generale e le Didattiche disciplinari il campo professionale dell'insegnamento non costituisce solo un campo di applicazione delle proprie elaborazioni teoriche e metodologiche. Al contrario esso costituisce un dispositivo generativo di conoscenze le quali sono progressivamente costruite e raffinate in rapporto alle istanze sociali e alle evoluzioni del campo professionale: l'impegno a studiare le situazioni di insegnamento/apprendimento, osservate nel concreto dell'azione didattica degli insegnanti, permette di rilevare dati dell'esperienza che per regolarità risultano generalizzabili e concettualizzabili, ossia convertibili in modelli e teorie.

## 5. Conclusioni

Qualunque sarà il modello curricolare che il nostro Paese adotterà per la formazione universitaria iniziale degli insegnanti della scuola secondaria, non si potrà prescindere dalla necessità di integrare, anziché giustapporre, componenti didattiche generali e disciplinari. Non tanto perché questo è atteso dall'assetto istituzionale del sapere didattico, ma perché integrata è la natura dei problemi didattici e integrate sono le pratiche professionali esperte. Questa integrazione deve essere perseguita nelle architetture curricolari, al di là di ragioni spartitorie, e più ancora nel raccordo puntuale dei contenuti di insegnamento e delle prassi formative, nonché nei dispositivi

metodologici che devono sostenere l'attività riflessiva dell'insegnante. Se una tale integrazione rimanesse solo sulla carta la scuola e l'università perderebbero, ancora una volta, una buona occasione di crescere.

## **Bibliografia**

- ALTET, M. (2002). L'analyse plurielle: une démarche de recherche sur les pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, n. 138, pp. 85-93.
- BALDACCI, M., (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci.
- MARTINI, B. (2014). Didattica e Didattiche: la dialettica generale/specifico nell'articolazione del campo della didattica. *Pedagogia più Didattica*, n. 1, 79-87.
- MARTINI, B. (2016). *La didattica disciplinare*. In M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *Teoria e prassi in Pedagogia*, pp. 221-240. Roma: Carocci.
- MARTINI, B. (2019). Verso un modello di curriculum integrato. *Pedagogia più Didattica*, Vol. 5, Numero 2, Ottobre 2019.
- MARTINI, B. (2019). *Lo sviluppo professionale degli insegnanti tra Didattica generale e Didattiche disciplinari*, in B. Martini e L. Perla, *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, pp. 59-72. Milano: FrancoAngeli.
- MAGNOLER, P., NOTTI, A., PERLA, L. (2017). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.

L'INSEGNANTE FILOSOFANTE: UN APPROCCIO OLTRE LE "COMPETENZE", TRA  
IGNORANZA, INVENZIONE E IMPROVVISAZIONE

*Marina Santi\**

In questo contributo porrò l'attenzione su tre questioni connesse alla formazione del profilo degli insegnanti nell'area delle discipline filosofiche, assumendo che la didattica, come scienza e arte dell'insegnare, abbia una qualche prerogativa per dire come farlo.

La prima questione è di natura teorica e riguarda il "che cosa" si insegna in filosofia ed è più propriamente connessa ad aspetti epistemologici della disciplina. Non è nuova, ma resta necessaria e forse oggi ancora più urgente, nel varco scavato dall'emergenza inedita vissuta dalla scuola, che tocca direttamente le sue priorità formative e curricolari: cosa si intende per "insegnare filosofia"? Per dispiegarne meglio la portata didattica vorrei però interpretare la domanda dalla parte degli allievi e chiedere: cosa si intende per "imparare a *filosofare*?" Ciò nell'ottica di una scuola che voglia porsi, una volta per tutte, nelle condizioni di incidere sempre e solo positivamente sulle vite di chi la frequenta, quasi esclusivamente come un obbligo, laddove è un diritto volto alla libertà. Evidentemente ciò suona molto diverso dal domandare cosa comporta imparare "la Filosofia", intesa al singolare determinativo e con l'iniziale maiuscola del nome "proprio" della disciplina occidentale. La domanda "rovesciata" non vuole tuttavia cadere nello psicologismo riduzionista dominante, che piega le aspirazioni di insegnamento sui traguardi/obiettivi/resultati di apprendimento da raggiungere. Infatti "che cosa impariamo filosofando?" è una curiosità e una motivazione autentica, che va ben oltre la "learnificazione" cui è soggetta, oggi in modo massiccio, l'educazione (Biesta, 2010; Santi, 2020) scolastica e che restituisce a quest'ultima il suo valore trasformativo e imprevedibile. Ho sostenuto in altra sede (Illetterati, 2007) la necessità e urgenza di adottare un approccio didattico generalizzato all'intero curriculum, capace di creare nuovi vincoli transdisciplinari e rotture con la tradizione disciplinarista di matrice idealista, che

\* Università di Padova.

permettano di proporre in modo esteso e precoce il *filosofare* a scuola come pratica culturale per tutti e come “attività” socialmente mediata. Ciò comporta una decisionalità pedagogica, prima ancora che didattica, che miri a privilegiare i nuclei di comprensione profonda e durevole della riflessione filosofica, attingendoli non solo dal repertorio storico della filosofia occidentale e non solo da un catalogo “ufficiale” di idee e autori, facendoli emergere dal domandare degli alunni e delle alunne coinvolti in “comunità di ricerca” ove l’insegnante può “modellizzare” o far emergere forme note o nuove di pensiero filosofico. Sono queste le condizioni affinché il loro pensare insieme assuma i contorni riconoscibili del “fare filosofia” come “attività” internalizzata e quindi “imparata”, per dirla con Vygotskij e Leont’ev. L’operazione concettuale importante operata dai due autori russi, è stata appunto quella di vedere nell’*attività* l’unità di analisi fondamentale per la comprensione e lo studio dello sviluppo cognitivo, in particolare degli stati di coscienza e dell’appropriazione delle “competenze” intellettuali di ordine superiore. Non v’è dubbio che è a questo connubio di “forma mentis” riflessiva ed elevato livello di abilità che facciamo riferimento quando pensiamo al *filosofare*, seppur purtroppo generalmente inteso come effetto collaterale del “sapere la Filosofia”. D’altra parte, nessun docente, anche di formazione più tradizionalista, si sognerebbe di connettere gli “obiettivi di apprendimento” dell’insegnamento filosofico ad un mero approccio comportamentista, sebbene esso sia ampiamente diffuso nel potenziamento dei processi mentali “di base”. Tuttavia, focalizzare l’insegnamento del *filosofare* sul suo “imparamento” – ossia quella parte di apprendimento che è frutto dell’appropriazione di un insegnamento – inteso come atto intenzionale, mediato, congiunto e reciproco, può aiutare a comprendere cosa significhi in didattica sottolineare l’importanza di distinguere gli elementi che caratterizzano la condotta umana rispetto al comportamento animale di addestramento. È infatti abbastanza usuale assumere che esista una correlazione forte tra abilità intellettuali superiori propriamente umane e lo sviluppo della “coscienza”, come luogo privilegiato e peculiare della cognizione più evoluta, cui il *filosofare* appartiene. E però collocare l’attività riflessiva non in uno spazio introspettivo intraindividuale, ma entro un’attività intersoggettiva socialmente mediata è un assunto rivoluzionario, in grado di trasformare tanto l’approccio didattico all’insegnamento che la formazione degli insegnanti di filosofia. Per “attività riflessiva” qui si intende ogni comportamento umano per così dire “mentalizzato”, considerato in termini di “azioni dotate di scopo e culturalmente significative, piuttosto che come reazioni biologiche adattive” (Kozulin, 1986, p. 266). Il *filosofare* come “attività” rivela l’intenzionalità



non reattiva o meramente adattiva del domandare umano e lo rende un oggetto culturale significativo. Le implicazioni, sia sul versante dell'insegnare che su quello dell'imparare, sono notevoli e implicano scelte importanti, radicali e coraggiose, per molta parte poco popolari e non ortodosse nella tradizione italiana della didattica della filosofia, per altro riservata ai soli liceali, che qui si vuole contrastare.

La seconda questione è di natura curricolare e riguarda il "perché" insegnare filosofia, o meglio, il *filosofare* come attività. La teleologia delle scelte nel curriculum ha certamente una giustificazione culturale, ma la sua intenzionalità, in quanto finalità della scuola pubblica, va a sua volta riferita a scelte ampie e generali di politica educativa adottate nei programmi scolastici. Personalmente, sebbene l'opzione "filosofante" induca in tentazione, intendo mettere in discussione l'orientamento "per competenze" esplicitamente richiamato nelle recenti indicazioni europee e ministeriali, e mettere in guardia rispetto ad una didattica schiacciata sull'accreditamento e i profili d'uscita. Suggestivo invece una didattica delle "facoltà", termine che ho recuperato proprio nel significato popolare di "capacità di intendere e di volere" che emerge e viene legittimata (nonché garantita in un contesto democratico) nel momento in cui si desidera, si è in grado e ci viene riconosciuta possibilità e titolo di attuarla in relazione alla propria vita e a quella della comunità (Biggeri & Santi, 2012). Il riferimento diretto è duplice e si avvale, da un lato dell'idea di *Complex Thinking* di Matthew Lipman (2003), ideatore della "Philosophy for Children" – cui attingo da diversi anni e per diversi altri aspetti nella mia ricerca (Santi, 2006) – dall'altro del *Capabilities Approach* di Amartya Sen (1997, 1999, 2006) e Martha Nussbaum (2006, 2011) all'interno di una cornice teorica che vede l'educazione come un fattore di conversione dei progetti di vita, volto al "ben-essere" e al "ben-diventare" dei singoli e delle comunità (Biggeri & Santi, 2012). Passare dall'ottica delle competenze a quella delle facoltà/ *capabilities* è interessante non solo per superare il riduzionismo pedagogico che assimila il profilo dello studente a quello della "risorsa impiegabile" nel mercato delle occupazioni e del "capitale umano", ma anche perché propone una visione diversa delle cosiddette "soft skills" cui la pratica filosofica dovrebbe essere propedeutica. Altrove ho affrontato in questi stessi termini l'"emergenza" OCSE PISA 2015 sul problem-solving collaborativo (Santi, 2019) – in tempi non sospetti, ma anticipatori rispetto alla reale e immediata necessità di risolvere un problema pandemico collaborativamente, che ha posto l'emergenza sanitaria 2020 – mostrando come un approccio che vada "oltre la competenza" e verso il pensiero complesso – e tridimensionale, ovvero *Critical, Creative, e Caring* –

possa essere generativo e foriero di spunti didattici estremamente interessanti, anche in ottica di educazione di cittadinanza (Santi e Di Masi, 2016; Santi, Striano, Oliverio, 2020). La presenza del *filosofare* nei curricula (di ogni grado scolastico) viene dunque riletta, interpretandola non tanto (o non solo) come scelta funzionale al training del “good decision-maker” o buon argomentatore nell’ottica dello Human Capital, ma come *functioning* insegnabile e imparabile nella prospettiva di sviluppo dello Human Capability. Imparare a filosofare è un’opportunità peculiare per appropriarsi di un’attitudine ironica e maieutica, oltre che di un repertorio di idee alternative e di abilità intellettuali utili, che possono fare la differenza quando in gioco c’è il bisogno di ognuno/a di dare senso e valore alle proprie esistenze e a quella degli altri. L’educazione filosofica contribuisce in modo fondamentale a sostenere, materialmente e idealmente, il diritto a scegliere, tra i possibili sensi e i molteplici valori, quelli che la rendono degna, comunque, di essere vissuta, per sé e per la comunità umana, realizzando quell’incrocio virtuoso e generativo tra potenzialità e opportunità soggettive e collettive di cui si dovrebbe sostanziare lo sviluppo umano. Il “perché” del fare filosofia a scuola può ben superare la prospettiva economica e andare oltre l’ottica dell’investimento generazionale; si tratta piuttosto di un impegno etico per una crescita fiorente delle nuove generazioni, coltivata in una scuola in cui è garantito il diritto ad aspirare. Che *filosofare* abbia qualcosa a che fare con questo diritto e con la sua componente educativa è abbastanza evidente, se è vero che “*a key component of the capability to aspire is the capacity to be committed and to maintain the strength of reflective thinking in which imagination, anticipation, and evaluation of alternatives are involved*” (Biggeri & Santi, 2012, p. 379). Che il diritto ad aspirare debba essere un’opportunità da coltivare a scuola “per tutti e per ciascuno” (ma non con mezzi uguali) è un corollario normativo necessario di una scuola pubblica e un vincolo imprescindibile di una scuola inclusiva. Ignorarli nella formazione degli insegnanti è un difetto dalle conseguenze esponenziali sullo sviluppo umano. Comenio, il padre della Didattica come scienza universale, sintetizzerebbe questa necessità e impegno nel motto “omnes, omnia, omnino”, che ben introduce la terza e ultima questione.

“Come” proporre e dare valore educativo al *filosofare*, in classi trasformate in “comunità di/in ricerca”? Questa la terza e ultima questione, finalmente propriamente didattica, che dovremo affrontare coerentemente con il quadro teorico socio-costruttivista, complesso e capacitante sopra abbozzato. Abbozzate saranno ovviamente anche le suggestioni che vi proporrò di seguito, a chiudere questo mio contributo critico. Innanzitutto, ideare

una progettazione didattica per "aspirazioni universali" e farlo attraverso il ripensamento educativo di un contenuto curricolare può sembrare un azzardo, ma di fatto è un'opportunità reale di trasformazione dell'insegnamento non solo della filosofia, ma di tutti i contenuti che si intendano proporre come mezzi e non come fini, esplorando alternative al paradigma "produttivo" dominante, in prospettiva *generativa* e *fiorente*. Il *filosofare*, come attività che nasce dalla meraviglia, che si nutre del dialogo e che persegue il valore intrinseco della ricerca è sicuramente un mezzo mediatore culturale interessante e ricco di potenziale da offrire a tutti gli alunni e alunne, dalla scuola dell'infanzia in poi. Può sembrare una provocazione prendere come punto di riferimento della formazione degli insegnanti una filosofia "a misura di bambini", anzi, di infanzia, ma didatticamente è la via maestra per imparare a progettare l'insegnamento per la comprensione profonda e durevole di tutti i contenuti, attraverso processi di apprendimento significativo. Per ogni disciplina del curriculum l'insegnante deve domandarsi cosa può essere imparato partendo dall'essenziale e da ciò che può essere semplicemente compreso, sfruttando tutte le porte della comprensione: oltre alla spiegazione, l'interpretazione, l'empatia, l'applicazione, la prospettiva, l'intuizione... e da una di quelle porte e prima possibile sarà importante far entrare ogni alunno/a. Un modello adatto a questo tipo di progettazione è il *Backward Design* (Wiggins & McTighe, 1998), particolarmente coerente con una visione "anticipatoria" e "prolettica" della didattica e con una sua focalizzazione sulle "domande essenziali" della comprensione, che come tali – ben lo ha evidenziato Bruner nel suo curriculum "a spirale" – sono ricorsive e foriere di altre domande più che di risposte. Un secondo modello che esclude "a monte" la necessità di adattamenti alle diverse età, "stili" cognitivi o (dis)abilità, perché sfrutta preventivamente l'immaginazione di "ogni modo possibile" (omnino) per massimizzare idealmente per tutti (omnes) la fruibilità di tutto ciò che progetta (omnia) è l'*Universal Design* (Rose et al., 1983; Rose & Mayer, 2002). Entrambi i modelli vedono nelle differenze dei funzionamenti, dei linguaggi, dei bisogni e delle aspirazioni di vita sfide evolutive e opportunità trasformative utili nel design di contesti diversificati di "imparamento", in cui l'insegnante altro non è che un "facilitatore" di attività e partecipazione (come lo classifica, per altro, l'*International Classification of Functioning* dell'WHO dal 2002). Ho già affrontato in altro contributo (Santi, 2007, 2014) questo tema, declinandolo analiticamente, presentando le fasi didattiche del "fare filosofia in classe" e connettendole alla formazione dell'"insegnante-facilitatore", cui rimando. Mi interessa qui aggiungere a quella analisi un'ulteriore declinazione, che oggi più che mai ri-

tengo cruciale: la capacità di essere “insegnante-improvvisatore” (Kohan, Santi, Wosniak, 2017; Santi, 2017; Zorzi, 2020). Le componenti fondamentali di questo profilo sono, per altro, costitutive dello stesso *filosofare*: l’ignoranza e l’invenzione. Solo non sapendo già tutto e non avendone già abbastanza posso improvvisare, come atto di ricerca e di creatività nell’istante. Concediamo a Platone di aver ben colto la natura “improvvisante” della filosofia, quando la fa nascere dalla meraviglia e venire alla luce come una fiamma che si accende all’improvviso e si nutre di sé medesima... Ogni volta che la meraviglia filosofica ha il sopravvento sulla banalità dell’ovvio, la filosofia si accende e si inventa di nuovo e l’insegnante inventa nuovamente il suo modo di insegnarla e diventa, più che innovatore, artefice di una didattica inventiva. Il modo di formare insegnanti ignoranti, inventori e improvvisatori è tutto da pensare, da inventare e da improvvisare, direi... sebbene sia già evidente che non sarà l’esito di un *adattamento* ai nuovi tempi di una vecchia concezione dell’insegnare filosofia, ma sarà piuttosto, per dirla con Gould (1991) un *exattamento* errante, tra esplorazione creativa e aspirazioni coraggiose.

## Bibliografia

- SANTI, M. (2007). Fare filosofia in classe. Un approccio dialogico ispirato alla teoria dell’attività. In: L. Illetterati (a cura di). *Insegnare filosofia*. pp. 94-117, Torino: UTET.
- BIESTA, G. (2010). *Good Education in the Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. London and New York: Routledge.
- BIGGERI, M., SANTI, M. (2012). The Missing Dimensions of Children’s Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 373-395.
- SANTI, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- SANTI, M. (2014). Doing Philosophy in the Classroom as Community Activity: a Cultural-Historical Approach. *Childhood & Philosophy*, 10(20).
- SANTI, M., ZORZI, E. (2016) (Eds.), *Education as Jazz. Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*. New Castle: Cambridge Scholar Publishing.
- SANTI, M., DI MASI, D. (2016). Le dimensioni perdute dell’agency e della partecipazione alla cittadinanza nell’infanzia. La Philosophy for Children come opportunità. In: (a cura di): Maria Carmen Belloni Roberta

- Bosisio Manuela Olagnero, *Traguardo infanzia. Benessere, partecipazione e cittadinanza*. pp. 15-29, Torino: Accademia University Press.
- SANTI, M. (2017). Jazzing Philosophy for Children. An improvising way for a new pedagogy. *Childhood & Philosophy*, 13(28), pp. 631-647.
- KOHAN, W. O., SANTI, M., WOZNIAK, J. (2017). Philosophy for Teachers: Between Ignorance, Invention and Improvisation Walter Omar Kohan, Marina Santi & Jason Thomas Wozniak. In: (Eds.): Maughn Rollins Gregory Joanna Haynes Karin Murriss, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. New York: Routledge.
- SANTI, M. (2019). Problem Solving Collaborativo e Philosophy for Children. Un approccio "oltre" la Competenza tra Complex Thinking e Capability Approach. *Scuola Democratica*, vol. 1/2019, pp. 83-101.
- ZORZI, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori.
- ICF – *International Classification of Functioning, Disability and Health*, World Health Organization (2002).
- WIGGINS, G., MCTIGHE, J. (1998). *Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ROSE, D., MEYER, A., (Eds.) (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Berlin: Springer.
- ROSE, D., MEYER, A., HITCHCOCK, C. (1983). *The Universally Designed Classroom*. Cambridge: Harvard Education Press.
- GOULD, S.J. (1991). Exaptation: a crucial tool for an evolutionary psychology. *Journal of social issues*, 47(3), 43-65.
- SEN, A. K. (1997). Human capital and human capability, *World Development*, 25(12), pp. 1959-1961.
- SEN A. K. (1999). *Development as Freedom*, Oxford: Oxford University Press.



IL DOCENTE UNIVERSITARIO COME PROGETTISTA DELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI NELLA SOCIETÀ DIGITALE AI TEMPI DEL CORONAVIRUS. SPUNTI E RIFLESSIONI

*Giuseppe Spadafora\**

**Abstract:** In questo contributo l'autore, riferendosi al sistema italiano dell'autonomia universitaria, esprime alcune riflessioni, nello specifico momento della pandemia del Corona Virus nella società digitale, per comprendere il ruolo del docente universitario per una significativa formazione degli insegnanti.

**Abstract:** in this paper the author expresses, referring to the Italian system of the university's autonomy, some reflections, in the specific moment of this pandemic in the digital society, to understand the role of the university professor for a meaningful teachers' education.

**Parole chiave:** autonomia universitaria, docente universitario, formazione degli insegnanti

**Keywords:** *University's Autonomy, University Professor, Teachers Education*

L'università e la scuola rappresentano due modelli di autonomia "incompiuta", nel senso che la loro struttura istituzionale deve essere ulteriormente chiarita e sviluppata<sup>1</sup>. È difficile comparare l'autonomia della scuola con quella della università, ma proprio per questo una questione che ci aiuta a comprendere le connessioni tra il mondo dell'università e quello della scuola è l'analisi del ruolo del docente universitario nella formazione degli insegnanti, che è uno dei temi più significativi per comprendere meglio la

\* Ordinario M-PED/03, Università della Calabria.

<sup>1</sup> Cfr. per l'autonomia scolastica BERTAGNA, G. (2008). *Autonomia. Storia bilancio e rilancio di un'idea*, Brescia, La Scuola. Su specifiche questioni giuridiche che riguardano l'autonomia universitaria cfr. STELLA, A. (2017). Le politiche italiane sull'università: un serio ostacolo sulla strada della ripresa e della crescita del paese, in "A Journal on Research Policy & Evaluation", 1, pp. 1-24.

formazione presente e futura degli insegnanti e, nello stesso tempo, per migliorare la stessa formazione universitaria.

In effetti, l'autonomia universitaria in Italia ha avuto un periodo, dalla sua nascita nel 1989 (legge Ruberti 169 del 1989) fino alla istituzione dell'Anvur e alla legge Gelmini (legge 240 del dicembre del 2010), in cui era maturata l'idea della sua centralità per sviluppare i principi culturali del processo di Bologna, basati sulla formazione e diffusione del capitale umano nello spazio europeo dell'istruzione<sup>2</sup>.

Dopo questo periodo il modello dell'università italiana fino al recente D.M. 989 del 25 ottobre del 2019, si sta trasformando sempre di più in una complessa e contrastata dialettica tra sviluppo dell'autonomia degli atenei e controllo centralistico del sistema di valutazione espresso dall'Anvur, progettato per il miglioramento della qualità gestionale e didattica dell'ateneo, ma per alcuni troppo vincolante rispetto alle esigenze della medesima autonomia universitaria<sup>3</sup>.

In questo contesto la formazione universitaria degli insegnanti rappresenta uno dei momenti più significativi dell'autonomia universitaria e del suo legame con il sistema scuola. In particolare, questa dimensione universitaria è rappresentata pienamente nel corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria e nei percorsi per la formazione del sostegno. I 24 CFU, mi auguro, siano un momento transitorio in attesa della riforma complessiva della formazione insegnanti anche per la scuola secondaria di I e II grado e, quindi, non da considerare all'interno della formazione universitaria degli insegnanti.

L'aspetto specifico della formazione universitaria degli insegnanti, storicamente è stato sempre legato alla sinergia da sempre auspicata tra gli insegnamenti, i laboratori e i tirocini<sup>4</sup>. In questa prospettiva, un elemento nuovo di discussione sulla formazione degli insegnanti potrebbe essere offerto da una più approfondita riflessione sul ruolo del docente universitario nella formazione degli insegnanti nella prospettiva di un riordino complessivo del sistema della formazione degli insegnanti. È abbastanza evidente

<sup>2</sup> Cfr. CAPANO, G., REGINI, M. (2015). *Come cambia la governance. Università italiane ed europee a confronto*, Roma, Fondazione CRUI.

<sup>3</sup> Cfr. BENETAZZO, C. (2020). Organi del dipartimento e modalità della loro composizione: gli ambiti dell'autonomia universitaria, in "GIUSTAMM. Rivista di diritto amministrativo", anno XVII.

<sup>4</sup> LUZZATO, G. (2001). *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Roma, Carocci; MICHELINI, M. (2010). *Formazione a distanza degli insegnanti all'innovazione didattica in fisica moderna e orientamento*, Udine, Lithostampa.



che il docente universitario, e in particolare il docente disciplinarista, è un docente trasmettitore di conoscenze, secondo la ben nota teoria gentiliana del “chi sa, sa anche insegnare”.

È abbastanza noto, che da diversi anni si stanno sviluppando in alcuni settori disciplinaristi interessanti ricerche nel campo della didattica disciplinare. Gli studi pioneristici di alcuni colleghi come Marisa Michellini e alcuni matematici anche nel campo della didattica delle competenze fanno bene sperare per il futuro. Ma credo che non basti! Rimane sempre il problema della ancora non dovuta considerazione del lavoro di questi colleghi da parte dei loro settori accademici di riferimento.

Credo che una migliore soluzione potrebbe essere la seguente. Il docente universitario disciplinarista deve avere una cultura scientifica più ampia per dare un contributo significativo nella formazione degli insegnanti. All'interno del curriculum formativo che può essere universitario nella formazione iniziale o previsto da alcuni corsi di aggiornamento, il docente disciplinarista deve avere competenze di base nelle scienze dell'educazione, nella didattica, nella normativa scolastica, nella metodologia.

Per una doverosa reciprocità epistemologica anche gli esperti di scienze dell'educazione, di didattica, di pedagogia, didattica speciale e di valutazione devono anch'essi far riferimento a qualche dimensione disciplinare.

Dovrebbero anche legare di più le loro ricerche, specialmente nelle sperimentazioni, a qualche settore disciplinare o a qualche attività sperimentale o formativa di altro settore di studio.

Il docente universitario necessariamente deve costruire la sua professionalità per la formazione degli insegnanti “ibridandosi” in modo fecondo, per dirla alla Piaget, con altre dimensioni del sapere. Probabilmente questo sforzo, che va costruito e testato scientificamente, potrebbe portare a risultati innovativi anche per la stessa didattica universitaria, il più delle volte trasmissiva e slegata da questioni di carattere metodologico-didattico.

Ma il ruolo del docente universitario per la formazione degli insegnanti nell'ambito della pandemia che ha determinato la modalità DAD è estremamente significativo. Con la pandemia del Corona Virus ci troviamo, dal punto di vista della formazione, immersi in un nuovo paradigma di cui non conosciamo ancora bene gli esiti.

La DAD è in questo momento considerata emergenziale, ma è chiaro che potrà giocare in futuro una dimensione *blended* significativa nel contesto formativo. Il docente universitario deve necessariamente umanizzare la tecnologia digitale di cui dispone, ponendo ancora di più nella sua metodologia come una questione fondamentale la centralità dello studente.

Probabilmente, la tematica del superamento di una trasmissione anonima e molto spesso impersonale, così come si sta proponendo durante la DAD, stimolerà il docente universitario per la formazione degli insegnanti a oltrepassare lo schermo che lo separa dagli studenti che lo ascoltano nel loro triste anonimato corporeo, ma non mentale e forse affettivo.

La DAD induce a costruire un nuovo setting formativo, forse *blended*, in cui il docente universitario potrà tentare sia con specifiche metodologie, si pensi al “*Flipped learning*” utilizzato nella didattica universitaria, sia con una *task analysis* degli specifici bisogni di apprendimento e formativi degli studenti, di definirsi come progettista della formazione di ogni singolo studente.

Probabilmente il paradigma didattico da innovare sarà proprio questo nei prossimi anni e, cioè, la definizione di un docente universitario impegnato nella formazione universitaria degli insegnanti che rimette in discussione la propria professionalità scientifica e didattica per proporsi come un docente che ibrida varie competenze scientifiche, metodologiche e didattiche e le applica nei contesti formativi di una classe *blended*.

Potrebbe, in questa prospettiva forse utopistica, il docente universitario impegnato nella formazione universitaria degli insegnanti definire un nuovo approccio didattico-metodologico che possa fare ripensare alla didattica universitaria e al tentativo di progettare una università per tutti e per ciascuno al pari di una nuova scuola democratica e inclusiva basata sul concetto ormai diffuso della “scuola per tutti e per ciascuno”<sup>5</sup>.

## Bibliografia

- ANVUR, *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale SUA-TM/IS per le Università, (versione 07/11/2018)*.
- BALDACCI, M. (2010). *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori.
- BENETAZZO, C. (2020). Organi del dipartimento e modalità della loro composizione: gli ambiti dell'autonomia universitaria, in “*GIUSTAMM. Rivista di diritto amministrativo*”, anno XVII.
- BENVENUTO, G. SZPUNAR (2017). *Scienze dell'educazione e inclusione socia-*

<sup>5</sup> Cfr. SPADAFORA, G. (2018). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Anicia, Roma.

- le. Un seminario per riflettere sulle disuguaglianze educative*, Roma, Nuova Cultura.
- BERTAGNA, G. (2008). *Autonomia. Storia bilancio e rilancio di un'idea*, Brescia, La Scuola.
- BINOTTO, M., NOBILE, S. (2017). *Università italiana e Terza missione*, in M. Morcellini e al., *Unibook. Per una database dell'università*, Milano, Franco Angeli.
- CALDIN, R. (a cura di) (2012). *Alunni con disabilità, figli di migranti: Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori.
- CALVANO, R. (2018). I professori universitari tra riforma strisciante dello stato giuridico e processi di valutazione. "Sorvegliare e punire"?, in *AIC*, 1, pp. 1-20.
- CANEVARO, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- CAPANO, G., REGINI, M. (2015). *Come cambia la governance. Università italiane ed europee a confronto*, Roma, Fondazione CRUI.
- COGGI, C., PIZZORNO, M.C. (2018). *La valutazione formativa in università. Trasparente, condivisa, regolativa, sostenibile*, in A.M. Notti, a cura di, *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa*, Lecce, PensaMultimedia, pp. 37-58.
- CORSINI, C. (2015). *Valutare scuole e docenti. Un'indagine sul punto di vista di chi insegna*, Roma, Ed. Nuova Cultura.
- COTTINI, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci.
- D'ALONZO, (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento, Erickson.
- DE LUCA, C., SPADAFORA, G. (2013). *Per una pedagogia dei diritti*, Cosenza, Form@zione.
- FABBRI, L. (2018). La costruzione dei contenuti core come pratica scientifica condivisa. Metodologie per la trasformazione della progettazione dell'offerta formativa, in "Form@re", 3, pp. 61-69.
- FEDERIGHI, P. (2018). The core contents of pedagogy for the degree on Education Sciences. I contenuti core del Macrosettore Pedagogia nella formazione universitaria in Scienze dell'educazione, in "Form@re", 3, pp. 19-36.
- FELISATTI, E., MAZZUCCO, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*, Lecce, PensaMultimedia.
- GRASSO, G. (2016). Autonomia universitaria senza responsabilità? Spunti dall'esperienza costituzionale italiana, in "Consulta online", pp. 397-402
- IORI, V. (2019). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Milano, Franco Angeli.

- LUCISANO, P. (2016). La misura delle misure e la validità educativa, in “*Giornale Italiano di Ricerca Educativa*”, 16, pp. 60-69;
- MANTOVANI, S. e al. (2016). *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, Milano, Franco Angeli.
- MEZIROW, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Milano, Raffaello Cortina.
- MULÈ, P. (2017). *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento*, Lecce, Pensa Multimedia.
- PRIETO, A. MARTIN (2017). *Flipped Learning: Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*, Madrid, Narcea (di prossima pubblicazione in lingua italiana con la casa editrice Anicia).
- PELLEREY, M. (2011). *Il sistema universitario italiano nel contesto europeo*, Roma, LAS.
- PEROTTI, R. (2008). *L'università truccata*, Torino, Einaudi.
- PERRENOUD, P. (2018). *Per una scuola giusta ed efficace. L'organizzazione dell'insegnamento chiave di ogni pedagogia*, Roma, Anicia.
- RUMIATI, R. e al. (2019). Il problem solving come competenza trasversale. Inquadramento e prospettive nell'ambito del progetto TECO, in “*Scuola Democratica*”, 1, pp. 239-257.
- SANTI, M. (a cura di) (2016). *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli, Liguori.
- SANTONI RUGIU. A. (1991). *Chiarissimi e Magnifici*, Firenze, La Nuova Italia.
- SPADAFORA, G. (2018). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Roma, Anicia.
- STELLA, A. (2017). Le politiche italiane sull'università: un serio ostacolo sulla strada della ripresa e della crescita del paese, in “*A Journal on Research Policy & Evaluation*”, 1, pp. 1-24.

**Abstract:** L'accesso all'insegnamento va preceduto da un *percorso di specializzazione universitaria* della durata di un anno e di almeno 60 CFU, articolato in insegnamenti, laboratori e tirocinio. Per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria è già oggi in ordinamento un percorso di laurea magistrale a ciclo unico quinquennale, mentre per la scuola secondaria, l'ordinamento vigente (d.lgs. 59/2017 così come modificato dalla l. 145/2018), richiede, prima dell'accesso al ruolo, esclusivamente i cosiddetti PF24, del tutto insufficienti a formare le necessarie competenze d'insegnamento, le quali appartengono ad aree culturali e professionali afferenti agli ambiti delle scienze dell'educazione, delle discipline oggetto di insegnamento e della pratica professionale esperita a scuola.

Le esperienze maturate in Italia e in Europa nella formazione iniziale degli insegnanti, hanno evidenziato il ruolo decisivo del tirocinio e dei laboratori di didattica nel favorire l'integrazione fra teoria e prassi a vantaggio della qualità della formazione del docente. Fondamentale è risultato, inoltre, il coinvolgimento degli insegnanti esperti della scuola negli incarichi di tutorato (tutor coordinatori, tutor scolastici) e come docenti di laboratorio.

Qualunque proposta di riqualificazione dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti deve pertanto strutturarsi su una forte collaborazione fra scuola e università che si concretizza in un ruolo centrale del tirocinio e nella creazione di contesti nei quali docenti universitari e insegnanti tutor collaborino a stretto contatto per promuovere l'apprendimento delle competenze professionali dei futuri insegnanti.

**Parole chiave:** tirocinio, tutor, tutorship, laboratorio, integrazione scuola-università

## 1. Introduzione

Sono trascorsi oltre cinquant'anni da quando la Commissione insediata dal Ministro Gui chiese di intervenire con urgenza per specializzare i docen-

\* A.N.F.I.S. Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor.

ti della scuola italiana con una “preparazione professionale universitaria che comprendesse il tirocinio come momento qualificante” (Gui L, 1964).

Una richiesta rimasta inascoltata fino agli anni novanta, quando si iniziò a intervenire con decisioni politiche estemporanee e misure di segno opposto, senza un disegno coerente, sbilanciato nella preparazione degli insegnanti di ordini scolastici differenti e, per la scuola secondaria, inefficace ai fini dell’innalzamento della qualità professionale dei docenti.

Si riflette qui sull’esperienza fatta dai docenti esperti della scuola coinvolti nella formazione iniziale degli insegnanti, focalizzando l’analisi sulla scuola secondaria.

## 2. Peculiarità del contributo

L’esperienza maturata dai docenti esperti della scuola negli incarichi di *supervisori di tirocinio*, *tutor coordinatori*, tutor scolastici e docenti accoglienti, nonché di docenti universitari a contratto in didattica delle discipline e laboratorio, costituisce un prezioso bagaglio culturale frutto della collaborazione fra scuola e università (e istituzioni AFAM) nel progettare, realizzare e condurre le attività di formazione iniziale degli insegnanti sia per la scuola primaria che per la secondaria.

Quanto qui si evidenzia e si propone deriva dalle risultanze e dai monitoraggi delle attività di formazione iniziale degli insegnanti, dal coinvolgimento dell’ANFIS nella discussione politico-istituzionale sui percorsi di formazione iniziale degli insegnanti e da una lunga tradizione di convegni e seminari sul tema, organizzati dall’Associazione con partner accademici e istituzionali.

## 3. Questioni rilevanti

Le questioni sulle quali si articolano le riflessioni e le proposte qui avanzate sono:

- collocazione e consistenza del percorso di formazione iniziale degli insegnanti in termini di durata e di CFU;
- centralità di laboratori e tirocinio in una esperienza formativa di *alternanza*, formazione-professione, università-scuola, fortemente integrata fra teoria e prassi;
- coinvolgimento attivo e significativo dei docenti più esperti della scuola negli incarichi tutoriali e di formazione in didattica e laboratorio.

#### 4. Le evidenze dell'esperienza

Le numerose esperienze dirette di collaborazione scuola-università fatte dai docenti esperti della scuola coinvolti nella formazione iniziale portano a definire alcuni snodi fondamentali della struttura dei percorsi.

##### 4.1 Collocazione e consistenza del percorso di formazione e del tirocinio

In base alla sperimentazione sviluppata in Italia e alle numerose esperienze sviluppate in Europa, la formazione iniziale degli insegnanti deve:

- essere rivolta a chi non è ancora entrato in servizio nei ruoli della scuola (*pre-service teacher*);
- corrispondere a una preparazione professionale universitaria che comprenda il tirocinio come momento centrale e qualificante, non come mero completamento del percorso formativo accademico;
- consistere in almeno 60 CFU, da aggiungere ai 24 CFU acquisiti con i PF24<sup>1</sup> (che si possono quindi mantenere).

La struttura del piano formativo dei percorsi comprende quattro aree dotate di una certa omogeneità:

- area degli insegnamenti di scienze dell'educazione, comuni a diverse discipline;
- area della didattica, generale e applicata alla disciplina (o all'ambito disciplinare);
- area delle attività di laboratorio, nelle SSIS strettamente collegata alla didattica disciplinare e al tirocinio, nel TFA definita in "laboratori pedagogico-didattici indirizzati alla rielaborazione e al confronto delle pratiche educative e delle esperienze di tirocinio";
- area del tirocinio, in entrambe le precedenti esperienze differenziato in tirocinio *diretto* e tirocinio *indiretto*, con una ulteriore specificazione, nel TFA, che distingueva il tirocinio diretto in *osservativo* e *operativo*.

##### 4.2 Centralità e valenza formativa del tirocinio

Le più qualificate esperienze in Europa e nel mondo sulla *teacher education*, molte analisi e studi pubblicati sul tema (Damiano, 2007; Corona,

<sup>1</sup> Decreto Ministeriale 10 agosto 2017, n. 616.

Dorotea, & Fulgione, 2008; Anceschi & Scaglioni, 2010) e le norme che regolano nei diversi Paesi la formazione iniziale degli insegnanti, concordano nel riconoscere al tirocinio un ruolo fondamentale per l'apprendimento delle competenze professionali del docente. Il tirocinio mette il tirocinante a contatto diretto con il contesto e le pratiche professionali, ma, soprattutto, offre la possibilità di elaborare riflessioni e sviluppare un pensiero critico nei confronti del proprio agire professionale. (Scaglioni R., 2020)

Nelle esperienze realizzate nei corsi di Scienze della formazione primaria e dell'infanzia, nei nove cicli SSIS (2000-2009), nei due cicli di TFA (2012-2014) tale centralità è stata confermata dalle esperienze dei tirocinanti, sia in qualità di *pre-service teacher*, sia nelle occasioni in cui gli stessi sono stati interpellati una volta entrati in servizio nella scuola (Manente, 2010).

Il tirocinio dell'insegnante in formazione iniziale, costituisce un insostituibile apprendimento "*in immersione*, a contatto diretto e – per quanto assistito e protetto – attraverso la prova senza rete con l'esperienza di riferimento". Un apprendimento che in passato veniva "considerato minore e teoreticamente irrilevante quando non interferente", ma che nel tempo si è "progressivamente apprezzato e riconosciuto [...], qualificato da connotazioni di integralità e persistenza, di socialità e di creatività", fino ad essere oggi ritenuto "epistemologicamente valido e pregnante" (Damiano E., 2007).

Tale rilievo non può limitarsi a una consapevolezza culturale, esso deve trovare pieno riscontro nelle risorse dedicate al tirocinio nei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, sia in termini di CFU attribuiti, sia in termini di coinvolgimento del personale della scuola.

### 4.3 I laboratori

Nel quadro delle quattro aree sopra descritte, il laboratorio rappresenta uno dei momenti chiave della connessione fra teoria e prassi, fra apprendimento formale e apprendimento situato nel contesto professionale.

Si è progressivamente capito, negli anni di sperimentazione dei diversi percorsi, quanto sia importante attribuire gli incarichi di laboratorio a docenti che abbiano una esperienza significativa nell'insegnamento a scuola, in corso al momento dell'incarico<sup>2</sup>. È necessario creare le condizioni affin-

<sup>2</sup> Cfr. la voce Laboratori dell'Allegato A al Decreto Ministeriale 20 giugno 2014, prot. n. 487.



ché si concretizzi un'autentica collaborazione fra il docente accademico, cui è attribuita la docenza di Didattica disciplinare, e il docente di Laboratorio didattico, che deve essere necessariamente un insegnante esperto della scuola. In questo modo i docenti si confrontano e collaborano a una costruttiva definizione di obiettivi formativi e interventi d'aula che si avvalgono dei due differenti piani di approfondimento.

Si crea così, attraverso i laboratori, un forte legame fra insegnamenti ed esperienza di tirocinio che consolida le interazioni tra ricerca didattica e buone pratiche di sperimentazione sul campo. Una circolarità virtuosa che non vive di vita propria, ma deriva dalle scelte e dalle capacità di integrazione dei soggetti che partecipano alla sua concreta attuazione.

#### 4.4 *Il coinvolgimento della scuola nei laboratori e nel tirocinio: tutor e docenti*

Definito il quadro strutturale e funzionale dei percorsi, è necessario declinare la collaborazione fra scuola e università in funzione dei soggetti appartenenti alle due istituzioni chiamati a collaborare nei percorsi e dei ruoli che essi assumono nei percorsi.

La responsabilità formativa della specializzazione all'insegnamento fa capo a università e istituzioni AFAM, tuttavia in questo quadro di riferimento diventa decisivo il grado di integrazione e di collaborazione fra i docenti della scuola coinvolti come formatori (tutor e docenti incaricati), le scuole stesse, i docenti universitari (e delle istituzioni AFAM) e la struttura accademica. Una integrazione fra teoria e prassi che passa attraverso persone concrete e che va regolata con adeguati protocolli funzionali che definiscano i diversi livelli di coinvolgimento del personale docente della scuola nella struttura dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti.

I livelli di coinvolgimento suggeriti dall'esperienza maturata sono tre:

- il tutorato nel tirocinio, con i tutor coordinatori e i tutor dei tirocinanti (cfr. DM 249/2010 e il d.lgs. n. 59/2017, prima versione);
- gli incarichi di docenza nei laboratori;
- la partecipazione in qualità di membri delle commissioni di selezione e di esame finale.

Sulla base delle più efficaci esperienze sviluppate, il soggetto di riferimento per tutti e tre questi ruoli è sempre lo stesso: un insegnante della scuola con *expertise* certificato da titoli, adeguatamente selezionato e, nel

caso del tutorato, formato al ruolo. Su questo principio le norme elaborate nei diversi modelli dimostrano una riconoscibile convergenza<sup>3</sup>.

Si rileva, inoltre, l'esigenza di formare adeguatamente i tutor a un ruolo che non s'improvvisa. Sul tema, che non è possibile qui approfondire, va sottolineato che qualunque iniziativa per formare i tutor da impiegare nel tirocinio deve vedere coinvolti nella progettazione e nella formazione i tutor più esperti nel ruolo. È, infatti, quanto mai inopportuno che tale compito sia affidato a chi non abbia alcuna esperienza diretta di tutorato nella formazione iniziale degli insegnanti.

Anche la composizione delle commissioni per la selezione dei corsisti e per la valutazione finale (specializzazione/abilitazione) è opportuno che sia composta sia da docenti universitari sia da docenti esperti della scuola. Durante i lavori in commissione si attivano, infatti, fecondi processi di collaborazione e di riflessione che, in questo modo, tengono conto sia degli aspetti culturali sia di quelli professionali.

Si sottolinea, infine, su questo punto la necessità di fare propria una visione organica di valorizzazione delle esperienze realizzate dagli insegnanti tutor e docenti a contratto, in una prospettiva di sviluppo professionale ad oggi solo enunciata ma mai concretamente realizzata<sup>4</sup>.

## 5. Conclusioni

L'esperienza maturata dai docenti della scuola nei percorsi SSIS, TFA e PAS, e l'esperienza dell'ANFIS nell'elaborazione e nel monitoraggio dei percorsi attuati fino ad oggi, fanno ritenere urgente e indifferibile intervenire per riformare i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, oggi disciplinati in modo del tutto inadeguato<sup>5</sup>.

L'accesso all'insegnamento va preceduto da un **percorso di specializzazione universitaria di almeno un anno e di 60 CFU**, articolato in insegnamenti, laboratori e tirocinio. Riscontriamo, invece, che per formare gli insegnanti di scuola secondaria, l'ordinamento vigente, richiede, prima dell'accesso al ruolo, esclusivamente i cosiddetti PF24, del tutto insufficienti a formare le necessarie competenze d'insegnamento.

Le esperienze maturate in Italia e in Europa fanno ritenere assoluta-

<sup>3</sup> Cfr. Decreto 8 novembre 2011, MIUR (GU Serie Generale n. 117 del 21/05/2012).

<sup>4</sup> Cfr. l'art. 1 della legge 4 giugno 2004, n. 143 e l'art. 6 del Decreto 8 novembre 2011 cit.

<sup>5</sup> D.lgs. 13 aprile 2017 n. 59, così come modificato dalla legge 145/2018.

mente necessario prevedere all'interno del percorso di formazione iniziale degli insegnanti **una forte alternanza-integrazione fra teoria e prassi**, da realizzarsi mediante una consistente previsione di **attività tirocinio e di laboratorio**, cui va attribuito un adeguato numero di crediti formativi.

Per la realizzazione delle attività formative va previsto un forte e strutturato **coinvolgimento degli insegnanti più esperti della scuola come docenti di laboratorio e come tutor coordinatori e tutor scolastici** creando i contesti più adeguati per promuovere una reale collaborazione fra le istituzioni formative università e scuola.

Nel quadro ordinamentale oggi in vigore sembra pertanto opportuno, per la scuola secondaria, proporre di mantenere il meccanismo dei PF24, quale requisito per accedere a un percorso di specializzazione universitaria successivo della durata minima di un anno e di 60 CFU da progettare articolando gli opportuni insegnamenti e assicurando la centralità del tirocinio professionale nell'esperienza formativa.

I percorsi dovrebbero potersi concludere con un esame che abbia un valore equivalente a quella che oggi è l'abilitazione all'insegnamento, anche se possono essere adottate altre modalità che attestino, in uscita, un insegnante specializzato e pronto ad essere inserito in servizio a tempo indeterminato, o a tempo determinato.

## Bibliografia

ANCESCHI, A., & SCAGLIONI, R. (2010). *Formazione iniziale degli insegnanti in Italia: tra passato e futuro. L'esperienza SSIS raccontata dai suoi protagonisti*. Napoli: Liguori.

ANFIS (2013). Rapporto ANFIS sul TFA 2013, [http://www.anfis.eu/documenti/Rapporti\\_](http://www.anfis.eu/documenti/Rapporti_)

ANFIS\_TFA/RA\_TFA\_2013/Rapporto\_ANFIS\_sul\_TFA-primociclo\_2013-1\_settembre\_2013.pdf (consultazione 20/05/2020).

CORONA, F., DOROTEA, M., & FULGIONE, R. (2008). *Didattica e tirocinio. Modelli formativi per docenti*. Roma: Aracne

DAMIANO, E. (2007). *Il Mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Eurydice Italia (2018). *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione e sostegno*. Firenze: INDIRE - Unità italiana di Eurydice.

GUI, L. (1964). *Relazione sullo stato della pubblica istruzione in Italia e linee direttive del piano di sviluppo pluriennale della scuola per il periodo*

*successivo al 30 giugno 1965 (ai sensi della legge 24 luglio 1962, n. 1073). Tras-*  
*smesso alla Presidenza il 31 marzo 1964.*

MANENTE, I. (2010). Significatività del tirocinio: il valore formativo della differenziazione dei contesti. In A. Anceschi, & R. Scaglioni, *Formazione iniziale degli insegnanti in Italia: tra passato e futuro - L'esperienza SSIS raccontata dai suoi protagonisti* (pp. 109-115). Napoli: Liguori.

SCAGLIONI, R. (2020). *Tutor e tutorato nella formazione iniziale e nell'inserimento alla professione docente nella scuola*, in *Idee in form@zione* n. 8, pp. 23-56. Ariccia (RM): Aracne editrice Int.le.

QUALITÀ DELLA FORMAZIONE INIZIALE E CONTINUA DEI DOCENTI PER LA QUALITÀ DEI SISTEMI FORMATIVI, SCOLASTICI E UNIVERSITARI. L'ESPERIENZA DELL'UNIVERSITÀ DI FOGGIA

*Isabella Loiodice\**

**Abstract:** L'esperienza maturata nel corso degli anni in tema di formazione iniziale e continua degli insegnanti è l'esito di un confronto produttivo e dialettico con il mondo della scuola, nei suoi differenti gradi scolastici e nella molteplicità dei suoi interlocutori: docenti, dirigenti scolastici, referenti degli uffici scolastici provinciali e regionali. È così che l'offerta formativa in tema di formazione dei docenti – a partire dalle Ssis fino ai Tfa, ai Pef 24, ecc. – ha potuto integrarsi, da una parte, con i percorsi universitari (triennali e magistrali) organizzati dall'Ateneo foggiano nonché con gli ulteriori percorsi di formazione: master, corsi di perfezionamento, corsi di formazione permanente e ricorrente; dall'altra, con le domande che i sistemi scolastici, proprio grazie alle attività formative organizzate in tema di formazione iniziale e continua, ponevano all'università, in una interlocuzione reciprocamente arricchente.

A queste iniziative si è aggiunta, negli ultimi anni, una intensa attività di ricerca e poi di formazione alla didattica universitaria dei docenti dell'Ateneo, in particolare dei neoassunti e degli upgrade. Un'iniziativa correlata a livello nazionale con altre università e, a livello di ateneo, con la costituzione del CAP (Centro di apprendimento permanente), istituito nel 2016 proprio al fine di migliorare la *qualità* dell'offerta formativa di scuola e università *attraverso* un investimento nella *qualità* della formazione dei suoi docenti.

**Parole-chiave:** Innovazione - qualità - didattica - formazione - scuola - università

## 1. Introduzione

Da molti decenni ormai il tema della formazione – iniziale e continua – dei docenti di tutti i gradi scolastici è al centro dell'attenzione nazionale e internazionale, con approfondimenti sul piano della riflessione teorica e delle ricadute empiriche, coinvolgendo gli studiosi di scienze dell'educazio-

\* Università di Foggia.

ne – nella molteplicità dei saperi coinvolti: dalla pedagogia alla didattica, dalla psicologia alla sociologia, dalla filosofia all’antropologia ecc. – unitamente agli studiosi delle varie discipline di insegnamento fino a comprendere tutti gli interlocutori a vario titolo coinvolti: dai politici agli economisti, con un interesse che dagli ambiti specialistici si allarga all’opinione pubblica diffusa.

Un interesse e coinvolgimento così ampi che trovano la loro ragion d’essere nella *crucialità e imprescindibilità* della formazione (l’educazione e l’istruzione) delle persone a partire dall’infanzia e per l’intero corso della vita: una formazione che è affidata ai professionisti dei processi di insegnamento e apprendimento che sono, appunto, i docenti delle scuole di ogni ordine e grado e che coinvolge sempre più diffusamente i docenti universitari (nella duplice funzione di erogatori ma anche di fruitori di offerte formative finalizzate a perfezionare la loro expertise di docenti).

Tutto questo per dire come il tema della formazione (iniziale e continua) degli insegnanti sia sempre sotto i riflettori, oggetto di proposte, di riflessioni e di azioni politico-legislative che, se da una parte hanno il pregio di mantenere vivo e costante l’interesse per il tema, accogliendo le sollecitazioni indotte dalle trasformazioni nel tessuto sociale e culturale, di converso risentono di continue modifiche sul piano dell’articolazione dei percorsi di formazione che si sono susseguite una all’altra senza che sia stata preliminarmente verificata l’efficacia di quella precedente, essendo, il più delle volte, frutto di “cambi di governo” più che di riforme legate alla valutazione della qualità delle modifiche proposte: in alcuni casi, come ad esempio relativamente al percorso FIT, secondo il d.lgs. n. 59/2017, la riforma della formazione iniziale dei docenti è stata cancellata prima ancora di essere attuata, se non nella parte relativa ai 24 cfu (Pf 24). Cambiamenti continui nei percorsi di formazione iniziale e continua dei docenti (realizzati o solo proposti e subito archiviati) che mandano in confusione sia le istituzioni che sono chiamate a realizzarli (quindi in primis le università) sia i destinatari dell’offerta formativa (i docenti) che le loro sedi di lavoro (quindi le scuole di ogni ordine e grado). Al proposito vale solo la pena ricordare che, al di là delle inevitabili difficoltà sul piano della ridefinizione strutturale dei percorsi di formazione iniziale e continua, ciò che maggiormente conta è l’“idea di scuola” (Baldacci M. 2014) e di “formazione” (Loiodice I. 2019) che si nasconde dietro i differenti modelli di progettazione e gestione di tali percorsi e che, però, ad avviso di chi scrive, non possono e non debbono mai prescindere da un’idea deweyana di scuola come palestra di democrazia partecipativa, nutrita di conoscenze e competenze professionali a loro volta alimenta-

te da principi e valori ispirati alla solidarietà, alla partecipazione e al confronto dialettico. I modelli di scuola e di formazione – mai chiusi e dogmatici ma sempre problematicamente aperti al cambiamento emancipativo – devono, cioè, essere coerenti con l’idea di persona e di umanità che intendiamo formare, per l’intero corso della vita e nella molteplicità dei tempi, degli spazi, delle dimensioni personali e sociali, in un mondo globalizzato che peraltro, in questa fase storica di chiusura pandemica, sta traumaticamente vivendo situazioni di chiusura relazionale prima ancora che geo-politica e fisica<sup>1</sup>.

## 2. Questioni rilevanti e domande di ricerca

In questa sede, non potendo ricostruire tutto l’articolato (e complicato) iter di modifiche susseguitesi negli ultimi anni in riferimento alla formazione dei docenti, vogliamo ricordare soltanto gli ultimi (almeno per il momento) interventi politico-legislativi sul tema che hanno – come già detto – archiviato la proposta di un percorso lungo di formazione (FIT) che, almeno nelle intenzioni, si proponeva di coniugare dimensione teorico-riflessiva e esperienza sul campo, coadiuvata congiuntamente da università e istituzioni scolastiche. Il ridimensionamento al solo percorso formativo dei 24 cfu, di fatto, disperde soprattutto la ricchezza formativa di attività quali quelle laboratoriali e di tirocinio che consentivano di integrare, nella concretezza dell’agire professionale, la dimensione disciplinare e quella pedagogico-didattica, consentendo di “accompagnare” i docenti neoassunti nei primi anni della propria attività e di supportarli sul piano della riflessione teorica ed empirica, secondo il principio di ricorsività teoria-prassi-teoria (Frabboni F., Pinto Minerva F. 2013). Rispetto a questo, poi, la difficile mediazione tra disciplinari e pedagogisti/didatti ha contribuito a “complicare” la situazione rendendo il tema della formazione iniziale dei docenti una sorta di tela di Penelope, continuamente tessuta e poi disfatta, contribuendo in tal modo a mantenere nell’instabilità e precarietà la situazione relativa

<sup>1</sup> Dai primi giorni di marzo 2020 l’Italia, come il resto del mondo, sta vivendo una inedita esperienza di lockdown che ha riguardato in particolare scuole e università, con ricadute psicologiche, relazionali ed emotive sulle persone e organizzative e gestionali sulle istituzioni. Nel bene e nel male, tuttavia, questa esperienza sta diventando un’occasione per sperimentare nuove forme di didattica a distanza che sarebbe bene non disperdere come momento di riflessione teorica e pratica da inserire anche nella ridefinizione dei percorsi di formazione iniziale e continua dei docenti.

all'ingresso in ruolo degli insegnanti, quasi sempre affidata a soluzioni provvisorie che andavano via via a sanare situazioni di precariato nelle forme, ad esempio, dei percorsi abilitanti speciali (PAS).

Le università sono state chiamate ad attuare le soluzioni via via proposte e, credo, lo hanno fatto cercando di capitalizzare le risorse – umane e professionali oltre che strutturali – presenti nei vari atenei, ponendole al servizio della formazione iniziale e continua dei docenti. In tale prospettiva, anche l'Università di Foggia – ateneo giovane ma, anche per questo, molto attivo e dinamico nella predisposizione di offerte innovative – ha aderito alle varie richieste di organizzazione di percorsi ad hoc, facendone però al contempo un'occasione di riflessione teoretica e sperimentale relativamente ai modelli e alle pratiche di insegnamento-apprendimento, alle metodologie didattiche innovative e alle tecnologie educative, alle logiche e alle pratiche di collaborazione interistituzionale in funzione dello sviluppo territoriale. Ciò che si può, infatti, sicuramente affermare è che l'organizzazione e la gestione dei percorsi di formazione iniziale/in servizio dei docenti hanno finito con l'essere il catalizzatore di collaborazioni tra scuola-università-territorio che poi sono andate oltre l'attività in sé, aprendosi a ulteriori iniziative di partenariato utili anche in relazione ad altre attività quali, a solo titolo di esempio, l'organizzazione dei percorsi di alternanza scuola/lavoro, ora PC-TO (Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento). Peraltro, fin dalla sua istituzione come ateneo autonomo, l'università di Foggia ha visto crescere e consolidarsi un gruppo nutrito di studiosi/e di area pedagogica e didattica che, a partire dall'esperienza dei percorsi SSIS, ha saputo confrontarsi con colleghi e colleghe delle differenti aree disciplinari.

### **3. Realizzazione delle attività**

In tale prospettiva, le successive attività di formazione docente, nella forma dei Pas, dei Tfa e dei Tfa sostegno e, soprattutto, dei Pf24 hanno registrato numeri significativi di iscritti, considerando che l'Ateneo foggiano si attesta tra gli atenei di piccole-medie dimensioni: solo a titolo di esempio, si fa riferimento ai 353 iscritti ai Pas nell'a.a. 2013-2014 e, soprattutto, ai corsi del tfa sostegno che hanno progressivamente aumentato il loro numero di posti disponibili, dagli iniziali 160 dell'a.a. 2014-2015 agli 800 del V ciclo 2019-2020 (in fase di attivazione). I tre cicli dei Pf24 – a partire dal 2017-2018 fino a quello del 2019-2020 – registrano numeri significativi di iscritti, con i quasi 2000 iscritti del primo anno e che, anche quest'anno, a iscrizioni anco-



ra aperte, si attestano sul migliaio circa. Così come segnalato nel questionario Geo, l'esperienza sul campo ha consentito via via di migliorarne la struttura organizzativa senza nascondersi le difficoltà e senza risolvere completamente i problemi tuttora presenti, che motivano una valutazione del sistema Pf24 come ancora non del tutto adeguato rispetto a un obiettivo di formazione docente che, come già detto, deve essere in grado di fronteggiare livelli di complessità crescente: complessità legata al carattere globale e sistemico della società nella quale viviamo e che necessita di persone e personalità attrezzate, cognitivamente ed emotivamente, a governarla in forma consapevole e critica.

L'esperienza concreta, infatti, ha dimostrato che spesso queste finalità di alto profilo si scontrano con piccoli e grandi problemi anche solo di natura organizzativa: si pensi, ad es., alle difficoltà conseguenti alla provenienza geografica dei corsisti: sia per i Pf 24 che per i Tfa sostegno, infatti, molti di loro risiedono e/o lavorano in altra provincia/regione o, ancora, la difficile conciliazione lavoro/famiglia/formazione soprattutto delle corsiste, impegnate per queste attività di formazione quasi sempre nei fine settimana, compresa la domenica.

Sul piano più specificamente curricolare, occorre anche considerare le difficoltà connesse alle difformità relative alla differente formazione di base dei corsisti (dalle lauree umanistiche a quelle scientifico-tecnologiche, giuridiche, economiche ecc.) che non possono essere trascurate in fase di progettazione dei differenti percorsi di insegnamento e che richiederebbero – ed è questo un aspetto sul quale evidentemente occorre ancora lavorare – di una maggiore interlocuzione tra pedagogisti, didatti e disciplinaristi per la condivisione, ad esempio, di metodologie didattiche idonee a espandere la valenza formativa di una disciplina, nella consapevolezza che occorra assicurare agli insegnanti un elevato profilo formativo corroborato dai risultati della ricerca scientifica nei campi disciplinari, didattico-disciplinari e nelle scienze dell'educazione. Perché ciò avvenga, è compito, in primis, dell'istituzione universitaria costruire occasioni e luoghi (anche fisici) dove le differenti comunità scientifiche di riferimento facciano convergere le rispettive prospettive epistemologiche ed ermeneutiche sugli stessi temi e per gli obiettivi comuni: la formazione iniziale e continua degli insegnanti e, quindi, il loro sviluppo professionale, esito mai definitivamente raggiunto dell'incrocio tra il sapere e il saper insegnare (Damiano E. 2007), a loro volta "incarnati" in studenti storici e concreti all'interno di contesti scolastici plurimi e differenziati.

Tale esigenza è, ovviamente, comune sia all'ambito della formazione iniziale che a quello della formazione in servizio dei docenti. Anche rispetto

a quest'ultima, l'Ateneo foggiano si è impegnato, nel corso degli anni, a promuovere una ricca varietà di corsi di perfezionamento e di formazione permanente e ricorrente nonché di master di primo e secondo livello, in risposta a specifiche domande di formazione espresse dalle scuole del territorio e funzionali soprattutto a consolidare teorie e pratiche di innovazione didattica. In tal senso, molto utile è stata la continua interlocuzione, in chiave collaborativa, con gli uffici scolastici provinciali e regionali, che in alcuni casi si sono resi intermediari rispetto ad esigenze comuni delle scuole del territorio.

A titolo paradigmatico, si vuole qui ricordare un articolato progetto di ricerca-formazione dei docenti dei licei della provincia di Foggia, finalizzato alla disseminazione di un modello di didattica per competenze, lavorando sulle stesse epistemologie professionali dei docenti e sull'esercizio di forme di riflessività professionale finalizzate alla presa di consapevolezza del loro ruolo di facilitatori di apprendimento, a partire dalla padronanza esperta delle proprie discipline, interpretate e utilizzate come "mediatori" di conoscenza, di comprensione e interpretazione della realtà grazie anche all'utilizzo di metodologie didattiche innovative (dal cooperative learning all'apprendimento per problemi ai metodi narrativi ecc.) e dall'uso esperto delle tecnologie digitali (Limone P. 2012). Percorsi di formazione in servizio che hanno toccato, nel corso degli ultimi anni, i principali temi-problemi rispetto ai quali la scuola – e quindi i docenti – non possono sentirsi estranei:

- inclusione e disabilità: tra gli altri, il master sui Disturbi specifici di apprendimento del 2014
- promozione della salute: ad esempio, il corso di formazione del 2014 su Competenze motorie, educazione fisica e promozione della salute in età evolutiva e il master del 2017 su Progettazione per competenze ed interventi educativi per la promozione della salute. L'educazione fisica nella scuola primaria
- Cyberbullismo e tecnodipendenze, con due edizioni di master nel 2017-2018 e 2018-2019;
- innovazione didattica e CLIL - *Content and Language Integrated Learning*, master del 2017-2018
- Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali, con un master svoltosi negli anni 2016/2017-18 che ha coinvolto centinaia di docenti come corsisti del master e come insegnanti impegnati nella ricerca-azione sui temi dell'inclusione e dell'educazione interculturale
- Tecnologie digitali ed educazione mediale, con il master "Nuovi media e formazione" del 2014
- Educazione di genere, con il corso di perfezionamento in "Donne politica e istituzioni", in diverse edizioni a partire dal 2014

- Consulenza orientativa e accompagnamento delle competenze e validazione degli apprendimenti (master di primo livello nel 2015-2016)
- Didattica della letteratura italiana e didattica delle letterature (dal latino all'italiano), due corsi di formazione negli anni 2017-2018 e 2019-2020
- Sociologia critica. Relazioni sociali, fenomeni politici e contesti culturali, un master realizzato negli a.a. 2017/2018 e 2018/2019

Non sono mancati ulteriori percorsi di formazione in servizio “commissionati” direttamente da singole scuole di ogni ordine e grado, in particolare sui temi dell'orientamento formativo, delle metodologie didattiche innovative, dell'uso delle tecnologie didattiche e dell'e-learning.

#### 4. Alcuni esempi di lavoro

Al fine di muoversi in un'ottica sistemica e di grande collaborazione interdisciplinare e interistituzionale, l'Ateneo di Foggia ha istituito, nel marzo 2016, il Centro di apprendimento permanente (CAP), cui è stato, nel corso di questi ultimi 4 anni, attribuito il compito di sostenere iniziative interne ed esterne di apprendimento e di formazione permanenti. Tra le finalità del Centro, infatti, si sottolinea il ruolo di promozione della terza missione dell'Università in tema di apprendimento permanente e di formazione continua. Si legge nello Statuto che il Cap “in particolare si prefigge di promuovere e sostenere iniziative istituzionali che valorizzino l'apprendimento permanente come strategia di crescita interna all'organizzazione e come risorsa per il territorio”.

Questi due ambiti di intervento – crescita interna dell'organizzazione universitaria e risorsa per il territorio – hanno avuto come esito, a partire dal 2016, rispettivamente:

- a) l'organizzazione di un corso di formazione – che il Senato Accademico ha stabilito fosse obbligatorio per neoassunti e upgrade dell'Ateneo foggiano – di 30 ore, inteso come percorso di accompagnamento alla didattica universitaria e ai sistemi di assicurazione della qualità. Tale iniziativa – progettata e realizzata anche parallelamente e in collaborazione con altre sedi universitarie<sup>2</sup> – ha avuto l'indubbio merito di riconoscere la necessità e la

<sup>2</sup> Ci si riferisce in particolare al progetto PRODID (Preparazione alla Professionalità Docente e Innovazione didattica), avviato dall'Università di Padova nel 2014 con l'obiettivo di promuovere strategie di sostegno alla professionalità docente, nella logica di un progressivo miglioramento e innovazione dell'attività didattica e dell'insegnamento. In tale prospettiva,

imprescindibilità di una formazione didattica dei docenti universitari a partire dalle loro competenze disciplinari, in funzione di una migliore organizzazione delle dimensioni curriculari e strutturali dell'istituzione universitaria. Nelle varie edizioni che il corso ha avuto dal 2016 (2 edizioni l'anno) sono state introdotte e discusse alcune tematiche fondative della *mission* dell'istituzione universitaria e dei suoi docenti quale, appunto quella relativa alla formazione degli studenti, vitalmente congiunta con la dimensione della ricerca e, ora sempre più, della terza missione. Le varie edizioni via via realizzate hanno poi tenuto presenti i suggerimenti e le considerazioni espresse dai corsisti al termine di ciascun corso e che, proprio a partire da tali indicazioni, hanno progressivamente accentuato la dimensione collaborativa e partecipativa senza però trascurare il vantaggio di alcuni momenti di formazione a distanza. In estrema sintesi, ciò che è emerso è soprattutto il bisogno di conoscenza e padronanza di metodologie didattiche che potessero meglio adattarsi e capitalizzare il *proprium* di ciascuna disciplina di insegnamento (da quelle umanistiche a quelle scientifiche e tecnologiche) in relazione alla tipologia dell'insegnamento, al numero degli studenti (piccolo/medio/grande gruppo di frequentanti) e alla sede di svolgimento (aule piccole/medie/grandi, laboratori, aule informatiche ecc.). Pari gradimento hanno avuto anche gli incontri sullo sviluppo di strategie di comunicazione e interazione efficaci con la classe di studenti, sugli strumenti quantitativi e qualitativi di valutazione, sulle tecnologie per la didattica universitaria, sulla costruzione di un *syllabus* disciplinare nonché alcuni momenti di riflessione condivisa sul proprio ruolo docente, di metariflessione sul proprio stile di insegnamento e di *self-assessment* delle proprie competenze didattiche. Le edizioni più recenti, poi, hanno privilegiato, per circa una metà delle ore del corso, una modalità immersiva di formazione (secondo quanto suggerito dagli stessi corsisti) sul tema della didattica innovativa e, più specificamente, su come organizzare una lezione partecipata attraverso alcune strategie e metodologie quali il *Problem Based learning* e il *Team Based Learning*; la *Peer review* e il *microteaching*. L'altra metà del corso, poi, ha tenuto presenti anche le difficoltà oggettive dei docenti nel contemperare le attività di ricerca, di didattica e di formazione e, quindi, ha privilegiato la modalità a distanza attraverso le videolezioni sul tema delle procedure di assicurazione della qualità del Sistema AVA e su quello delle tecnologie per la didattica universitaria.

L'attuale situazione di chiusura fisica dei nostri atenei e, comunque, la ne-

anche l'Università di Foggia ha realizzato un'analisi dei fabbisogni formativi dei docenti, proprio al fine di meglio calibrare l'organizzazione dei percorsi di formazione e di accompagnamento alla didattica universitaria.

cessità di dover mantenere, anche nelle fasi successive, modalità on line per quelle attività didattiche che comportano grandi assembramenti, è al centro di una discussione condivisa che sta valutando l'opportunità di approfondire forme e strategie di didattica a distanza, a integrazione di quelle – fondamentali e insostituibili – in presenza. L'esperienza che tutti gli atenei hanno vissuto e stanno vivendo da marzo 2020, se da una parte ha dimostrato la capacità e la vitalità delle nostre università nel fronteggiare un'emergenza sanitaria e sociale che poi si è tradotta in emergenza formativa, dall'altra parte può diventare (e questa è l'idea che si sta facendo strada nell'ateneo foggiano) un'occasione per migliorare e portare a sistema attività e infrastrutture tecnologiche che qualificano le iniziative di e-learning universitario anche attraverso l'acquisizione e il consolidamento – tramite percorsi di formazione ad hoc – delle conoscenze e competenze dei docenti universitari in tema di e-learning e di tecniche, strategie e metodologie di didattica a distanza. Si tratta di attività da organizzare in stretta collaborazione con il CEA (Centro e-learning di Ateneo) che in questa difficile fase ha saputo fronteggiare con competenza ed efficienza il difficile e impegnativo compito di gestione di tutta l'attività didattica on line. Il tutto, ovviamente, senza trascurare e, anzi, rafforzando ciò che attiene alla didattica in presenza;

- b) l'istituzione, all'interno del Cap, di uno *Sportello didattico* a disposizione dei docenti e dirigenti delle scuole del territorio. Più specificamente – nell'ambito del Protocollo d'intesa sottoscritto nel 2016 tra il Sistema Universitario Pugliese e la Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia – l'Università di Foggia, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Territoriale di Foggia, ha attivato, a partire da marzo 2016, questo Sportello didattico per i docenti con l'obiettivo di fornire un servizio di consulenza didattica svolto da un'*équipe* multidisciplinare di docenti e ricercatori universitari (con competenze pedagogiche, psicologiche e metodologico-didattiche), rivolto in particolare agli insegnanti di tutte le scuole della provincia che desiderino essere accompagnati in percorsi di progettazione didattica e/o di formazione e aggiornamento in servizio. Nello specifico, lo Sportello didattico intende offrire alle professionalità docenti del territorio opportunità di confronto e di dialogo finalizzate al miglioramento dell'*expertise* professionale. Lo Sportello è attivo presso il Dipartimento di Studi umanistici. Lettere, Beni culturali, Scienze della formazione, all'interno del Centro di apprendimento permanente che, come già detto, è una struttura di ateneo che si propone di favorire e promuovere la terza *mission* dell'Università e, in particolare, si prefigge di sostenere iniziative istituzionali di valorizzazione dell'apprendimento permanente. La sinergia tra Ateneo foggiano e scuola è un ulteriore passo per un più stabile e proficuo rapporto tra università e territorio e, in particolare, con le agenzie in-

tenzionalmente formative come, appunto, le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado.

## 5. Conclusioni

Come si può vedere da questi due filoni di intervento del Centro di apprendimento permanente, l'idea, intenzionalmente voluta e perseguita, è stata quella di far confluire in una stessa struttura (il Cap, appunto), sia la formazione dei docenti universitari sia quella dei docenti di scuola, proprio nella consapevolezza che intorno al tema della formazione docente è possibile poi intrecciare più piani di progettazione e di intervento, più competenze, più strutture e servizi: universitari, scolastici e territoriali. In tal modo diventando occasione concreta per la progettazione e attuazione di partenariati strategici con altre istituzioni che insistono sullo stesso territorio, per es. associazioni di volontariato, luoghi della partecipazione politica, culturale, religiosa, ricreativa nonché enti di governo del territorio (comune, provincia, regione).

Una delle occasioni più recenti – nell'ambito della Consulta di Ateneo sul tema "L'università è territorio" tenutosi nelle giornate del 12, 13 e 14 dicembre 2019 – è stato il Tavolo tecnico sull'orientamento e sulla formazione docente organizzato il 12 dicembre 2019 presso il Liceo classico di Foggia, alla presenza di dirigenti e docenti dell'università, delle scuole e dell'Ufficio scolastico provinciale nonché dei referenti per l'orientamento, il placement e la formazione docente (dell'università e delle scuole) e di rappresentanti del governo locale.

Al fine di individuare figure di riferimento stabili sul tema della formazione docente, dal novembre 2019 è stato nominato un Delegato alla Formazione insegnanti e formazione continua nonché un responsabile tecnico-amministrativo di riferimento per l'"Unità formazione docenti scuola" istituita nell'ambito dell'Area Alta formazione di Ateneo e un responsabile tecnico-scientifico del Centro di apprendimento permanente (Cap).

## Bibliografia

- BALDACCI, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Milano, FrancoAngeli.
- DAMIANO, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare*, Milano, FrancoAngeli.

- FRABBONI, F., PINTO MINERVA, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*, Roma-Bari, Editori Laterza.
- LIMONE, P., (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Roma, Carocci.
- LOIODICE, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*, Milano, FrancoAngeli.
- MARTINI, B. (2016). *La didattica disciplinare*, in Baldacci, M. e Colicchi, E. (eds), *Teoria e prassi in pedagogia*, Roma, Carocci, pp. 221-240.
- PERLA, L., MARTINI, B. (2019). (eds), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, Milano, FrancoAngeli.
- RIVOLTELLA, P.C. & ROSSI, P.G. (eds), *L'agire didattico*, Brescia, La Scuola.





**Abstract:** La professionalità del docente è caratterizzata da una complessa interazione tra competenze culturali, educative, sociali e competenze specificamente didattiche, esito di un'altrettanto complessa orchestrazione di conoscenze, saperi, convinzioni e disposizioni interne. Spesso si parla anche di mediazione, come caratteristica peculiare dell'azione professionale dell'insegnante. L'agire competente è sempre l'esito di una reinterpretazione e rielaborazione di protocolli comportamentali che investono dimensioni cognitive, affettive, motivazionali, volitive e sociali e che sono espressione di una propria identità personale e professionale. L'identità professionale può essere considerata come costituita da un insieme di competenze, abilità, atteggiamenti, convinzioni e comportamenti che fanno riferimento ad un ambito lavorativo ed è il risultato di un processo di costruzione da parte del soggetto, certamente all'interno di contesti formativi e professionali, ma in un quadro di consapevolezza e responsabilità soggettiva. Costruire una identità professionale, da parte del docente, implicherebbe anche la possibilità di sviluppare spazi e pratiche di narrazione e riflessività intorno al proprio agire professionale, ossia quello che tipicamente può essere promosso attraverso attività condotte in forma laboratoriale e con tirocini di pratica professionale mediata da una supervisione. Naturalmente può essere opportuno sostenere tali attività anche con l'uso di specifici strumenti, quali questionari di autovalutazione su alcune competenze di natura strategica (es. QPCC, Pellerey, 2001) o con l'esperienza di pratiche narrative, ad esempio attraverso un e-portfolio professionale. Non mancano attività di ricerca sul tema, ma quello che invece sembra escludere dal bagaglio della formazione iniziale del docente questi ambiti di esperienza, almeno nella scuola secondaria, è un modello di formazione che separa la teoria dall'esperienza ed è centrato su conoscenze, poche, psico-pedagogiche-didattico-disciplinari.

**Parole chiave:** identità professionale del docente, autovalutazione competenze strategiche, formazione iniziale e continua dei docenti

\* Università degli Studi Roma Tre.

## 1. L'identità professionale del docente

Da una ventina d'anni a questa parte il tema del disagio nella professione docente è stato oggetto di crescente attenzione da parte del mondo della ricerca oltre che della cronaca.

Nei primi anni del millennio un medico lombardo, Vittorio Lodolo D'Oria & altri (2003), con la ricerca *Getsemani*, condotta su 3049 casi clinici di richiesta di inabilità al lavoro nella pubblica amministrazione italiana, ha evidenziato che l'incidenza della sindrome da *burnout* tra gli insegnanti è 2-3 volte maggiore rispetto a quella di altre categorie di dipendenti pubblici (medici, infermieri, pubblici impiegati) ed è in costante e significativo aumento (dal 45% del biennio 92/93 al 57,5% del biennio 2001/2). Nella stessa ricerca si ipotizza che il "disagio psichico" si alimenti in condizioni di prolungato stress lavorativo, che spesso porta allo sviluppo del vero e proprio *burnout* (Bonetto, 2011).

Tra le principali ragioni stressanti vi sarebbe una "pressione dall'alto" che sollecita gli insegnanti verso continui processi di cambiamento, di evoluzione ma anche di ripensamento del loro ruolo e delle pratiche professionali. Questo non implica solo nuove competenze per far fronte alle mutate esigenze di tipo professionale ma investe anche la loro comprensione e rappresentazione della scuola e dell'insegnamento e cioè mette continuamente in crisi la propria identità professionale. È anche interessante sottolineare come dalla ricerca emerge che la principale fonte di innesco di stati emozionali negativi, di sofferenza, disagio e quindi *burnout* possa essere ricondotta alla conflittualità e distanza nella rappresentazione della propria professionalità, del proprio sé professionale, diviso tra ideale e reale. Di contro, l'armonia e l'equilibrio tra identità personale, professionale e sociale promuove benessere e stabilità emotiva.

È quindi opportuno ricordare che l'identità professionale si sviluppa e si consolida come dimensione fondamentale della stessa identità personale generale, in quanto ne costituisce una componente fondamentale al fine di dare senso e prospettiva alla propria esistenza nel suo complesso. Inoltre, essa si riferisce soprattutto alla consapevolezza sviluppata circa le proprie aspirazioni, i propri obiettivi, le proprie motivazioni e valori fondamentali, le competenze lavorative effettivamente raggiunte come risultato di una costruzione progressiva attuata inizialmente sotto l'influsso degli ambienti formativi, poi, via via, sempre più sulla base delle esperienze vissute e delle reazioni sia emozionali, sia cognitive che le hanno segnate. Tale costruzione è tanto più viva, penetrante e influente, quanto più si costituisce come risul-

tato di un progetto di vita consapevolmente e responsabilmente elaborato e realizzato. L'identità professionale costituisce, nel contesto lavorativo attuale, la risorsa fondamentale cui fare appello al fine di affrontare situazioni stressanti, transizioni anche dolorose, periodi di incertezza e di ricerca di nuove prospettive lavorative, essendone fonte motivazionale e dinamica per impostare e realizzare una propria carriera.

Nello specifico della identità professionale di un docente o di un formatore, è opportuno esplorare adeguatamente il processo costruttivo che, soprattutto oggi, ne costituisce la struttura. Gli studi in proposito oscillano tra un'identità determinata, nella sua configurazione fondamentale, dalle richieste provenienti dall'attuale sistema di istruzione e formazione e dalle funzioni che definiscono un ruolo di dipendente della pubblica amministrazione, il quale deve rispondere a quanto richiesto dalla normativa in vigore. L'identità professionale del docente risente inoltre di una continua tensione, in quanto anche il contesto scolastico e della formazione professionale è caratterizzato da profondi e continui cambiamenti sia a livello organizzativo, sia a livello di contenuti di insegnamento, sia come risposta alla domanda educativa e formativa proveniente dalla società, dalle famiglie e dal mondo del lavoro. Ciò tende a complicare ulteriormente la domanda di formazione dei docenti, non solo e non tanto iniziale quanto continua, poiché tali progressive tensioni influenzano la stessa progettazione, realizzazione e valutazione dell'attività didattica. Così la domanda di competenze si complica e si estende soprattutto su un piano della trasversalità.

Giustamente è stato scritto che "Il primo artefice della progettazione della propria professionalità è il docente stesso, professionista riflessivo secondo Schön, consapevole del proprio ruolo, in grado di promuovere e autoregolare il proprio processo di apprendimento, sia a livello individuale, sia attraverso comunità di pratica e reti di pratica" (Bandini & altri, 2015). L'ambito di competenza legato alla capacità di progettazione (autodeterminazione) e di conduzione (autoregolazione) del proprio sviluppo professionale implica la consapevolezza di quanto ne costituisce personalmente il senso e la prospettiva che guida le scelte fondamentali da fare, le aspirazioni profonde che animano il proprio io, gli obiettivi che si intendono conseguire, le competenze già acquisite e quelle da acquisire, le motivazioni già presenti e quelle da conquistare (Pellerey, 2019). È però opportuno aggiungere, per evitare interpretazioni deterministiche, che i soggetti umani hanno certamente le potenzialità necessarie per lo sviluppo di tali funzioni cognitive superiori, ma per tale incremento hanno bisogno di ambienti socio-culturali fa-

vorevoli. E in questa direzione sono decisivi i contributi di Amartya Sen e Martha Nussbaum con il *capability approach*.

## 2. Autovalutazione e sviluppo di competenze strategiche

Un esempio significativo che conferma questa impostazione è costituito dalla capacità di riflessione critica nei riguardi delle proprie esperienze sia di apprendimento, sia di lavoro. Per attivare e rendere fecondo tale processo riflessivo, occorre che il contesto formativo lo stimoli, lo guidi e lo sostenga per un congruo periodo di tempo fino a che il soggetto giunga a essere in grado di metterlo in moto e a condurlo proficuamente in modo autonomo. Anche in questo caso si evidenzia come una modalità centrale di sviluppo della propria capacità di autoregolazione è costituita da forme di dialogo interiore che si attivano di fronte alle differenti situazioni incontrate.

Attualmente sono disponibili molti strumenti di autovalutazione basati su questionari di auto-percezione, a partire da sviluppi teorici che fanno riferimento alle esigenze emergenti in ambito lavorativo.

Nel nostro lavoro di ricerca è stata progressivamente implementata una piattaforma digitale di libero accesso [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it) (Pellerey, M., Grządziel, D., Margottini, M., Epifani, F., & Ottone E., 2013) che include un insieme di questionari di autovalutazione delle proprie competenze strategiche, tra cui il QPCC - Questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni, Pellerey, 2001). Il Questionario si rivolge a soggetti adulti, impegnati in contesti lavorativi di tipo relazionale, quale è tipicamente il contesto professionale di un docente, al fine di stimolare processi riflessivi sull'immagine che hanno di se stessi e sulla qualità delle competenze e convinzioni personali che determinano il proprio agire professionale.

Per quanto riguarda il concetto di competenza cui si fa riferimento nel QPCC è necessario sottolineare che con esso s'intende la capacità di orchestrare, mobilitare le diverse risorse personali (cognitive, affettive, volitive, motivazionali, credenze e convinzioni) per affrontare le varie situazioni di vita e professionali. La convinzione è intesa come un insieme di aspetti culturali, esperienze metabolizzate, riflessione critica e costruttiva e risonanza emozionale che offre una serie di quadri interpretativi che indirizzano il soggetto nel prendere decisioni e affrontare nuove sfide (Pellerey, 2001). In tal senso, il QPCC consente di valutare quattro dimensioni fondamentali dell'agire professionale: la dimensione cognitiva, la dimensione affettivo-emozionale, la dimensione motivazionale e quella volitiva. È composto da 63

item che fanno capo a 10 scale di natura cognitiva, affettivo-emozionale, volitiva e motivazionale. Si tratta di uno strumento che intende indagare alcune competenze e convinzioni che possono essere considerate alla base dell'agire professionale in contesti di tipo relazionale. Gli item sono redatti nella forma di descrizione di azioni o comportamenti ricorrenti nell'ambito di una prestazione professionale cui si risponde attraverso una scala graduata su quattro livelli: mai o quasi mai, qualche volta, spesso, quasi sempre o sempre. La somministrazione del questionario avviene in digitale, tramite la piattaforma *competenzestrategiche.it*, al termine della compilazione è restituito un profilo grafico con commento testuale che consente di riflettere sulle dimensioni di competenza indagate. Se applicato all'interno di contesti formativi la proposta è quella di dar corso a processi di natura riflessiva che possono trovare un naturale sviluppo in pratiche narrative da far convergere nella redazione di diari professionali o, come suggerito anche dalla normativa che riguarda i docenti neo assunti, nella elaborazione di un e-portfolio. Si tratta di pratiche che possono dare un contributo rilevante ai processi di costruzione della propria identità professionale (Margottini, 2019; La Rocca, Margottini, 2017). Tuttavia corre l'obbligo di concludere con una riflessione critica: quale spazio è oggi possibile riservare a pratiche riflessive per maturare una propria identità professionale, quale antidoto al disagio e al disorientamento, nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria?

## Bibliografia

- BANDINI, G., CALVANI, A., FALASCHI, E., MENICHETTI, L. (2015). Il profilo professionale dei tirocinanti del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI, *Formazione, Lavoro, Persona*, 2015, V, 15, p. 89.
- BONETTO, R. (2011), Rappresentazioni dell'identità professionale degli insegnanti in un contesto regionale italiano, *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 163-176, jul.-dez. 2011.
- LA ROCCA, C., MARGOTTINI, M. (2017). Teoria e pratica nella formazione dei docenti. Il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO* (3-2017), 57-69.
- LODOLO D'ORIA, V., PECORI GIRALDI, F., VITELLO, A., VANOLI, C., ZEPPEGNO, P., FRIGOLO, P. (2003). Burnout e patologie psichiatriche degli inse-

- gnanti, [http://www.edscuola.it/archivio/interlinea/burnout\\_00.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/interlinea/burnout_00.pdf) (verificato:15.5.2020)
- MARGOTTINI, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: Led edizioni.
- MARGOTTINI, M. (2017). Formazione e reclutamento dei docenti di scuola secondaria. In Gaetano Domenici (a cura di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 188-194). Roma: Armando.
- MARGOTTINI, M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche. In Massimiliano Fiorucci, & Giovanni Moretti (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti* (pp. 47-60). Roma: Roma TrE-Press.
- PELLEREY, M., & ORIO, F. (2001). *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC)*. Roma: Edizioni Lavoro.
- PELLEREY, M., GRZĄDZIEL, D., MARGOTTINI, M., EPIFANI, F., & OTTONE E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informativo per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro. Rapporto di ricerca*. Roma: CNOS-FAP.
- PELLERY, M. (a cura di) (2019). *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del Portfolio digitale. Strumento di Formazione Professionale iniziale e continua dei docenti del secondo ciclo del sistema istruttivo e formativo, in particolare dell'IeFP*. Roma: CNOS-FAP.
- SCHON, D. A., (1993). *Il professionista riflessivo*, Bari: edizioni Dedalo.

## I DIVERSI CONTENUTI DELLA FORMAZIONE INIZIALE DEI DOCENTI: QUALE INTEGRAZIONE?

*Pierpaolo Triani\**

**Abstract:** Sembra esserci accordo, a livello teorico, sulla necessità che la formazione iniziale di coloro che intendono intraprendere la professione docente sia caratterizzata da una pluralità di contenuti, ben più ampi degli aspetti inerenti una specifica disciplina. La questione che resta aperta riguarda la modalità di integrazione tra le diverse aree di sapere, teorico e pratico, che concorrono a delineare 'il sapere insegnare'.

È attraverso *l'assunto della necessità di integrazione*, e alla luce dell'esperienza condotta nei PF24 attivati presso la sede di Piacenza dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, che la comunicazione intende innanzitutto mettere in luce la debolezza di impianto che i percorsi 24 CFU, pur significativi nella loro intenzione e nella loro realizzazione, presentano. Nati, sulla carta, all'interno di un processo formativo più ampio (quello del percorso FIT), sono stati poi realizzati in una logica di risposta immediata in vista dell'accesso ad un possibile concorso o corso abilitante. È andato così crescendo il rischio di una progettualità formativa di corto respiro e della frammentazione.

Occorre perciò, ecco il secondo passaggio della comunicazione, mettere in atto una proposta dove l'integrazione tra i contenuti formativi sia supportata da un'integrazione strutturale che non sia solo l'affiancamento di discipline diverse. Nella costruzione di questo impianto strutturale le scienze della formazione, e in particolar modo la riflessione teorica e la ricerca empirica sulla pedagogia della scuola e sull'azione didattica, ricoprono una funzione fondamentale.

In terzo luogo occorre che l'integrazione sia sostenuta dalla condivisione di un profilo docente. Al riguardo interessanti sollecitazioni possono essere ricavate dalla bozza di 'standard professionali' elaborata da un gruppo di lavoro del MIUR nell'aprile 2018 (cfr. MIUR, Direzione Generale per il personale scolastico, Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documento di lavoro).

**Parole chiave:** Integrazione; Progettualità formativa; profilo docente

\* Professore ordinario di Pedagogia generale presso il Dipartimento di Pedagogia della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

## 1. Introduzione

Quando si pensa alla formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria, sembra ormai esserci una sostanziale convergenza, almeno ideale, nel riconoscere come lo sviluppo del ‘sapere insegnare’ comporti la promozione di un quadro diversificato di conoscenze e abilità. Ciò è dovuto non solo alla consapevolezza, costante nel tempo, che la conoscenza di un contenuto è fattore necessario ma non sufficiente per saperlo insegnare, ma anche dalla constatazione che i sistemi scolastici chiedono attualmente agli insegnanti una professionalità capace di muoversi responsabilmente su diversi piani e di saper riflettere costantemente sulla propria azione (Fondazione Agnelli 2009; Colombo 2017; Mariani 2017). Richiamo solo velocemente alcuni di questi piani: le finalità della scuola e dei curricoli, il possesso e l’aggiornamento dei contenuti da insegnare, la conoscenza dei processi di apprendimento, la relazione educativa e didattica con l’alunno, il rapporto con le famiglie e i colleghi, la partecipazione alla progettualità formativa e al funzionamento organizzativo dell’istituzione scolastica.

Già questo semplice elenco rinvia alla necessità che la formazione iniziale, se davvero intende *porre le basi* per la costruzione di una solida professionalità docente, si caratterizzi per una pluralità di obiettivi, il cui perseguimento chiama in causa diversi contenuti, aree di sapere, metodologie.

## 2. Operare fin dall’inizio su una prospettiva integrata

Vi è tuttavia un aspetto, per nulla irrilevante, che riguarda il *modo* attraverso il quale si possa promuovere in coloro che si stanno formando, l’integrazione tra i diversi saperi che compongono la professionalità docente.

Su un piano teorico si possono costruire diversi modelli per rispondere a questa questione; essi oscillano tra due poli. Un polo è quello che sposta la cura dell’integrazione dei saperi della professione docente ad un momento successivo a quello formalmente definito per la formazione iniziale. Si confida, in questo modo, che la persona possa imparare a mettere insieme le diverse componenti dell’insegnamento attraverso l’esperienza e attraverso le pratiche della formazione in servizio.

L’altro polo è quello che inserisce tra gli obiettivi della formazione iniziale lo sviluppo di un’integrazione tra le diverse componenti della professione docente. In questo caso si ritiene che proprio per favorire l’attitudine alla lettura unitaria tra le parti, è importante porre fin dall’inizio alcune basi,



favorendo uno sguardo complessivo sulla scuola e sull'insegnamento e attuando una circolarità tra dimensione teorica e operativa.

Negli ultimi decenni la riflessione sulla formazione iniziale del docente si è spostata sicuramente verso il secondo polo (Damiano 2004; Margiotta 2018). Si è messa in luce l'importanza che l'integrazione tra i diversi contenuti messi in campo nel percorso formativo venga favorita da una 'circolarità' tra teoria e pratica, tra approfondimenti concettuali e lettura dei problemi concreti dell'azione didattica. Inoltre sembra essere cresciuto il consenso culturale sul ritenere che sia l'Università l'istituzione più idonea per promuovere tale integrazione.

La declinazione pratica di questo secondo polo, però, non ha ancora trovato una sua stabilità, in ragione soprattutto della complessità organizzativa ma anche culturale che essa comporta. Ci troviamo così in una situazione di incertezza, in cui ciò che alla fine viene penalizzato è proprio l'attenzione formativa ad un'integrazione tra i diversi contenuti della professione docente e la promozione di una cultura professionale capace di uno sguardo 'complesso' sull'insegnamento.

La forma attuale dei cosiddetti percorsi formativi per l'acquisizione dei 24 CFU (d'ora in poi PF24) risulta al riguardo emblematica.

Come è noto, nel decreto 59 del 13 aprile 2017, il possesso di 24 cfu "nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche", è definito come uno dei requisiti di accesso al "sistema unitario e coordinato di formazione iniziale e accesso ai ruoli dei docenti". Nell'intenzione del legislatore il punto di riferimento di tale sistema è rappresentato dal percorso FIT, ossia da un dispositivo triennale molto complesso, in cui si intrecciano non solo la teoria e la pratica, gli insegnamenti, i laboratori e il tirocinio, ma formazione iniziale e formazione in servizio.

Sulla carta l'impianto proposto dal decreto spinge, dunque, verso l'assunzione, all'interno della formazione iniziale, di un'integrazione forte tra i diversi contenuti che compongono il 'sapere' della professionalità docente, sebbene siano ancora da precisare meglio le modalità specifiche attraverso le quali realizzare questa scelta.

### **3. Lo smarrimento della prospettiva integrata**

In realtà è accaduto qualcosa di diverso. Ciò che era considerato un pre-requisito per accedere a un percorso formativo molto articolato è diventato, nei fatti, il tratto caratteristico di una formazione, dove l'attenzione alla cura

dell'integrazione tra i saperi e la promozione di uno sguardo d'insieme, almeno a livello dell'apprendimento formale, scompare.

La richiesta per coloro che intendono prepararsi all'insegnamento di avere necessariamente nella propria preparazione universitaria conoscenze basilari nelle discipline pedagogiche, psicologiche, antropologiche, didattiche, rappresenta, almeno per chi scrive, un passo in avanti importante, coerente con l'esigenza di avere docenti capaci di muoversi tra i diversi piani che l'esercizio della professione richiede. Occorre però ugualmente riconoscere un aspetto critico rilevante.

Nella mia esperienza di docente di Didattica generale all'interno dei PF24 attivati presso la sede piacentina dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, e anche in qualità di docente referente di sede per tale iniziativa formativa, ho potuto constatare, attraverso momenti di confronto e colloquio con i corsisti, una consapevolezza diffusa dell'importanza di venire a contatto in modo ordinato con una varietà di temi e questioni inerenti le finalità dell'educazione, i processi formativi, gli strumenti metodologici; di acquisire le conoscenze di base in campi di sapere nuovi per molti di loro; di avviare una riflessione teoricamente fondata sull'insegnamento e sulla scuola.

I corsisti tuttavia, come si può cogliere facilmente dalla tabella 1., non sono venuti in contatto in modo uniforme con la proposta formativa, in quanto l'iscrizione ai corsi era dettata principalmente dalla necessità di acquisire i crediti mancanti in rapporto al percorso universitario svolto. L'offerta formativa è stata diversificata e l'esperienza significativa e soddisfacente, ma l'esercizio della 'sintesi' è stato lasciato principalmente ai corsisti in ragione dell'impianto complessivo della proposta stessa.

Tabella 1. *Iscritti alle quattro edizioni dei PF24 attivati presso la sede piacentina dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.*

Area	Insegnamento	Settore Scientifico Disciplinare	CFU	Iscritti complessivi nella quattro edizioni
A - Pedagogica	Pedagogia della comunicazione educativa	M - PED 01	6	240
A - Pedagogica	Storia della Scuola	M - PED 02	6	107
B - Psicologica	Psicologia dei processi di apprendimento	M - PSI 01	6	244
C - Antropologica	Antropologia filosofica	M - FIL 03	6	55
C - Antropologica	Antropologia culturale	M - DEA 01	6	188

D - Metodologie e Tecnologie Didattiche	Didattica e tecnologie dell'istruzione	M - PED 03	4	140
D - Metodologie e Tecnologie Didattiche	Pedagogia speciale e didattica inclusiva	M - PED 03	4	126
D - Metodologie e Tecnologie Didattiche	Ricerca educativa e valutazione nell'insegnamento	M - PED 04	4	110

Se dunque da un lato i PF24 rappresentano un passo in avanti, nella logica di un sapere professionale plurale, lasciati a sé stanti rappresentano un forte passo indietro nella logica di un sapere integrato. Coloro che hanno partecipato ai corsi hanno potuto acquisire un lessico fondamentale della disciplina e le conoscenze basilari, così come sono stati stimolati dai diversi docenti a mettere in rapporto i saperi che andavano acquisendo. Tuttavia la possibilità di promuovere uno sguardo d'insieme risulta molto debole, perché non appartiene alla *ratio* stessa con la quale è stata pensata 'l'acquisizione' dei 24 CFU.

#### 4. Alla ricerca di un'integrazione strutturale e l'importanza di un profilo di riferimento

Per promuovere una formazione iniziale capace di tenere insieme i saperi non basta affiancare discipline diverse, ma è necessario ritornare a pensare ad una strutturazione più articolata ed integrata del percorso proposto. Si tratta di pensare un impianto 'sostenibile' dove, accanto alle didattiche disciplinari e ai saperi psico-socio-antropologici, le scienze della formazione, e in particolar modo la riflessione teorica e la ricerca empirica sulla pedagogia della scuola e sull'azione didattica, ricoprono una funzione fondamentale. Al centro va posto il profilo docente e lo sviluppo di una cultura professionale capace di avere uno sguardo complesso e di sapersi muovere su più piani. È interessante al riguardo il documento di lavoro del Miur "Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio", del 2018, che ha cercato di delineare un quadro di dodici standard professionali dell'insegnante, suddiviso in cinque aree: Cultura; Didattica; Organizzazione; Istituzione/Comunità; Professione.

Si tratta di un 'semplice' documento di lavoro, ma gli stimoli che propo-

ne sono importanti per porre alla base della progettazione della formazione iniziale, anche dei docenti della scuola secondaria, innanzitutto uno sguardo integrato sul loro profilo professionale.

## **Bibliografia**

COLOMBO, M. (2018). *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, Milano, Vita e Pensiero.

DAMIANO, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, La Scuola.

Fondazione Agnelli (2009). *Rapporto sulla scuola 2009*, Bari, Laterza.

MARIANI, A. M. (a cura di) (2018). *L'agire scolastico*, Brescia, ELS La Scuola.

MARGIOTTA, U. (2018). *Teacher education agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*, Trento, Erickson.

Miur - Direzione generale per il personale scolastico, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documento di lavoro*, Roma, aprile 2018.

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI PER UNA SCUOLA CHE VERRÀ  
*Anna Bondioli\**

In questo breve intervento mi riferirò esclusivamente alla formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria tenendo presente da un lato l'esperienza della SSIS, di cui sono stata presidente per un triennio e docente fino alla sua chiusura nel 2009<sup>1</sup> ad opera dell'allora ministra Gelmini e, dall'altro, dagli interventi che si sono susseguiti: i TFA e i PAS.

### **1. L'impianto innovativo delle SSIS**

Il punto di partenza della formazione degli insegnanti della scuola media superiore in Italia parte proprio dalla istituzione della SSIS, una scuola di specializzazione, a carattere universitario, di durata biennale, con un impianto articolato e solido basato su quattro aree: area 1 (psicopedagogica), area 2 (didattica delle discipline), area 3 (laboratori), area 4 ( tirocinio). L'accesso avveniva tramite una prova selettiva dal momento che il numero dei posti era contingentato in relazione a due parametri: il numero dei posti che, per ciascuna disciplina, l'ufficio scolastico regionale, sulla base di dati raccolti, riteneva fossero necessari a soddisfare il fabbisogno di insegnanti di quella particolare materia e, dall'altro, la disponibilità organizzative di ciascuna delle università del territorio riunite in consorzio. Questo almeno per la Lombardia.

Nate su tutto il territorio nazionale, furono, soprattutto all'inizio, ma anche negli anni successivi, oggetto di un dibattito che si svolgeva sia nell'ambito delle università dove, forse per la prima volta, docenti di discipline differenti e appartenenti a facoltà differenti si trovavano necessariamente a dialogare tra loro per l'organizzazione della scuola ma, soprattutto, dovevano mettere le proprie competenze disciplinari al servizio di una didattica

\* Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Pavia.

<sup>1</sup> La chiusura fu nel 2008 ma ci fu un anno di prosecuzione per il corso di sostegno.

in molti casi tutta da inventare. Non solo. Il confronto con le altre università, esteso al territorio nazionale, rendeva ancora più vivace la discussione sulle scelte organizzative e pedagogiche. Vi era poi un'altra novità di non poco conto: il rapporto con le scuole, reso necessario in particolare dall'organizzazione del tirocinio, proponeva, forse per la prima volta, la necessità di un dialogo e di una collaborazione tra i responsabili universitari della scuola di specializzazione e quelli degli istituti scolastici con l'istituzione di nuove figure: i docenti accoglienti, che ospitavano i tirocinanti nelle loro classi, e i supervisor di tirocinio, docenti esperti, scelti dalle università, col compito non solo di agire da snodo tra università e scuole ma anche di progettare, monitorare e valutare l'attività svolta a scuola dai tirocinanti SSIS.

L'abilitazione all'insegnamento per una particolare classe di concorso era l'esito finale di un esame selettivo.

Da questa sintetica descrizione emergono una serie di tratti altamente innovativi attribuibili alle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario:

- l'entrata dell'Università nella formazione iniziale degli insegnanti col conseguente rapporto di scambio con il mondo della scuola (Istituti scolastici regionali, singoli istituti scolastici) e le sue figure (dirigenti scolastici, insegnanti, ecc.);
- una formazione con una solida base psicopedagogica, a delineare principi e valori del far scuola irrinunciabili e a far da sfondo e a dare significato alle strategie da mettere in campo nella gestione della classe, nella relazione con gli studenti, nella realizzazione di percorsi di insegnamento;
- una preparazione didattica finalizzata a far conoscere tecniche e metodi innovativi, relativi all'insegnamento delle discipline, fondati su una letteratura di ricerca e su esperienze consolidate;
- attività di laboratorio nelle quali fosse possibile, anche in maniera simulata, provare in prima persona a mettere in pratica quanto appreso nelle prime due aree.
- un tirocinio ben articolato, che vedesse la sua pianificazione in collaborazione tra i docenti accoglienti e i supervisor universitari, e consentisse allo specializzando non solo di vedere dal vivo come è fatta una scuola e imparare ad insegnare assistendo all'insegnamento altrui e, in qualche caso, sostituendolo, ma che si configurasse come esercizio di osservazione critica di processi di insegnamento-apprendimento concreti e di realizzazione di percorsi da svolgere in prima persona accompagnati necessariamente da fasi di progettazione, monitoraggio e valutazione, da discutere criticamente con i responsabili.

Nella suo impianto complessivo, la scuola di specializzazione per gli

insegnanti della secondaria, rispondeva ad alcune esigenze di cambiamento, imprescindibili all'alba degli anni 2000 – più che mai oggi – relative all'idea di insegnante e di scuola: la prima, quella di considerare l'insegnamento una professione, alla quale occorre essere formati, non solo e non tanto un'arte o una vocazione; la seconda che non basta conoscere bene la propria disciplina per poterla ben insegnare; la terza che una serie di discipline, dello spettro umanistico – pedagogia generale, pedagogia speciale, pedagogia sperimentale, didattica, psicologia generale e dell'apprendimento, psicologia dell'età evolutiva, psicopedagogia, antropologia culturale, sociologia, ecc. – devono costituire imprescindibilmente le basi scientifiche su cui poggiare non solo la formazione degli insegnanti ma il “far scuola” nel suo complesso; la quarta che l'auspicata connessione tra teoria e prassi deve trovare riconoscimento e attuazione già nella fase della formazione iniziale se si vuole che diventi un *habitus* anche per il futuro.

## 2. La realizzazione: più ombre che luci?

La realizzazione di questo impianto non è stata agevole anche a causa di una serie di difficoltà e di ostacoli che si sono palesati nel corso degli anni della sua attuazione. A distanza di circa venti anni, ragionando sulla base della mia esperienza, ma anche avvalendomi di alcune testimonianze raccolte in tesi di laurea<sup>2</sup>, è possibile azzardare qualche osservazione.

Nell'impianto originario le quattro aree curriculari erano pensate in stretto rapporto le une con le altre; il loro significato stava proprio nella sinergia con cui il sapere teorico di carattere psicopedagogico si saldava con quello metodologico e quest'ultimo interagiva virtuosamente con il sapere disciplinare. Questo non sempre è avvenuto, non tanto perché i corsi dei docenti dell'Area 1 erano tenuti da docenti diversi da quelli dell'Area 2 ma perché è spesso mancata, da parte del collegio dei docenti della SSIS, una condivisione su ciò che è necessario a un insegnante per “fare scuola bene”. I docenti di ciascuna area sono andati “per conto proprio” con idee di didattica e di insegnamento talora piuttosto diverse. Accadeva pertanto che nei corsi dell'area didattica si riprendessero soprattutto i contenuti della disciplina e si trascurasse di considerare approfonditamente e su basi solide strategie e metodi di

<sup>2</sup> Tesi di laurea magistrale in Filosofia di Federica Bassani, “La formazione dell'insegnante di scuola secondaria: ex specializzandi raccontano la loro esperienza nella SISIS pavese”, Università degli studi di Pavia”, anno accademico 2015-2016.

insegnamento non tradizionali. Così come accadeva che, negli insegnamenti dell'Area 1, docenti universitari, esperti nella propria materia ma poco a conoscenza della vita della scuola e con poca esperienza di quella della classe, non fossero in grado di tradurre importanti concetti quali apprendimento, relazione, inclusione in filtri in grado di aiutare a leggere le situazioni scolastiche concrete. La percezione di molti di coloro che avevano frequentato la scuola e sono poi diventati insegnanti suona grosso modo così: “erano belle cose quelle che ci dicevano ... ma poi, quando entri nella scuola, vedi che sono utopie ... che non le puoi realizzare”. Il nesso teoria-prassi tanto auspicato nell'impianto della SSIS sembra essere stato molto parzialmente realizzato. Va osservato che all'avvio delle SSIS, così come nel corso della loro realizzazione, la maggior parte di coloro che sono stati chiamati a formare i futuri insegnanti, avevano scarsa preparazione al riguardo; pochi erano gli insegnanti universitari con una preparazione specifica di lavoro con gli insegnanti e che, nel loro lavoro di ricerca, si occupassero di didattica della propria disciplina; d'altra parte gli insegnanti esperti cooptati per insegnare nella scuola non avevano loro stessi una preparazione teorica di base tale da poter rendere la propria esperienza sufficientemente solida e argomentata.

Un altro elemento di debolezza stava nelle modalità di realizzazione del tirocinio. Gli istituti scolastici non erano preparati, se non in pochi casi, a supportare esperienze di tirocinio diverse da quelle, tradizionali, che vedevano un tirocinante entrare in una classe, osservare quanto faceva l'insegnante, fare qualche prova diretta di realizzazione di una lezione, con una qualche impressionistica valutazione finale. Il tirocinio, così come pensato nel progetto della SSIS, non avrebbe dovuto vedere l'insegnante accogliente come modello da imitare, quanto come persona con esperienza con cui confrontarsi e, soprattutto, avrebbe avuto bisogno della guida del supervisore per leggere criticamente quanto avveniva nella scuola e nella classe. Non solo. Gli esempi più riusciti di tirocinio, soprattutto di tipo osservativo, sono stati quelli guidati, insieme ai supervisori, da quegli insegnanti dell'area A che proponevano agli specializzandi metodologie osservative e dispositivi di analisi in grado di “leggere” e interpretare criticamente quanto avveniva nella classe. Ma anche in questo caso il raccordo è stato carente. Più riuscito invece quando il docente universitario dell'area 2, esperto nella didattica di una disciplina, progettava, con il tirocinante e il supervisore, attività innovative da sperimentare nelle classi. In estrema sintesi, tra le condizioni sfavorevoli che hanno impedito sul piano più propriamente pedagogico, la realizzazione delle SSIS come buone scuole per la formazione degli insegnanti c'è stata sicuramente da un lato l'impreparazione dell'Università a insegnare



in maniera organica e sistematica “come si fa a insegnare nella scuola”, e, dall'altra, una certa titubanza, per non dire resistenza, della scuola a un compito come quello del tirocinio, vissuto come oneroso e, in certi casi, come intrusivo da parte dell'Università.

### 3. Formare gli insegnanti per una scuola che non c'è

Le ombre evidenziate rispetto alla realizzazione delle SSIS mostrano bene quali condizioni siano necessarie perché un progetto, quale quello immaginato agli inizi degli anni 2000, ancora valido – ritengo – nelle sue coordinate essenziali, possa essere anche per il futuro, preso a modello. Si tratta di condizioni di non facile attuazione, che richiedono un lavoro tra più istituzioni e più figure, ma non impossibili, e, soprattutto non tali da inficiare l'intero impianto. Ciò che a mio avviso manca, o è piuttosto carente, e che credo sia necessario per pensare, non tanto e non solo organizzativamente, ma, soprattutto, pedagogicamente, la formazione degli insegnanti nel futuro è un'idea condivisa di scuola, e di scuola che guarda al futuro. Gli insegnanti non si formano per la scuola che c'è ora ma per la scuola che ci sarà e sarà chiamata a formare soggetti che vivranno in un mondo diverso da quello attuale. Mai, più che ora, risulta necessario formare degli “insegnanti riflessivi”, capaci di considerare quello che fanno e il perché lo fanno in vista di poterlo fare meglio. Occorre ripensare, oltre alle pratiche e ai saperi, anche i valori che la scuola desidera veicolare e le attitudini che intende promuovere. Se si tratta di equità, inclusione, democrazia, pensiero riflessivo e critico, cooperazione, confronto costruttivo, dialogo, rispetto, conoscenza intelligente, ecc., allora la formazione degli insegnanti non veicolerà solo un sapere tecnico ma un'attitudine ad affrontare eticamente i problemi che inevitabilmente sorgono nell'insegnamento. Anche la didattica ne sarà influenzata per allinearsi con le finalità auspiccate. E infine, per far fronte all'incertezza di un mondo che cambia, e a grande velocità, l'imparare a pensare – meglio una testa ben fatta che un testa ben piena, afferma Morin – risulta essere l'obiettivo più significativo cui la formazione degli insegnanti dovrebbe tendere.

### Bibliografia

AA.AA., *Ripensare la scuola nella società di oggi. La formazione degli insegnanti*, numero monografico di *Pedagogia oggi*, 2/2015.

- ANCESCHI, A., SCAGLIONI, R. (2010). *Formazione iniziale degli insegnanti in Italia: tra passato e futuro. L'esperienza SSIS raccontata dai suoi protagonisti*, Napoli, Liguori editore.
- ASQUINI, G. (a cura di) (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli.
- BONDIOLI, A., PISERI, M., SAVIO, D. (in corso di stampa), *Il ruolo della pedagogia nella formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria italiana oggi*, in Atti del Convegno "La formazione degli insegnanti del grado secondario in Europa: modelli culturali e casi nazionali", a cura di Monica Ferrari, Rita Casale, Matteo Morandi, Pavia Collegio Ghislieri 16-17 maggio 2017; in corso di stampa.
- BONDIOLI, A., FERRARI, M., MARSILIO, M., TACCHINI, I. (a cura di) (2006). *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, Milano, FrancoAngeli.
- BONETTA, G., LUZZATTO, G., MICHELINI, M., PIERI, M. T. (a cura di) (2002). *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Udine, Forum.
- CAPPA, C., NICEFORO, O., PALOMBA, D. (2013). "La formazione iniziale degli insegnanti in Italia", *Revista Española de Educacion Comparada*, 22 (2013), 139-163.
- Commissione delle comunità europee. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio. *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, Bruxelles, 3.8.2007. (<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF>)
- DI PASQUA, S., GRASSILLI, B., STORTI, A. (a cura di) (2009). *L'eredità della SSIS. "Luci e ombre" della scuola per la formazione degli insegnanti*. Atti degli incontri di Trieste e di Bologna, novembre 2008, Trieste, EUT.
- European Commission (2017), *Preparing teachers for diversity: the Role of Initial Teacher Education*. Final Report (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1>)
- MORIN, E. (2017). *La testa ben fatta*, trad. it. Milano, Cortina, 2000.
- SCHÖN, D.A. (1983). *Il professionista riflessivo*, trad. it. Bari, Edizioni Dedalo, 1993.

UN PROGETTO DI RICERCA-FORMAZIONE COME ESEMPIO DI COLLABORAZIONE  
VIRTUOSA TRA SCUOLA E RICERCA

*Giusi Castellana\**

**Abstract:** Il contributo presenta un'esperienza di Ricerca-Formazione condotta con insegnanti della scuola secondaria di primo grado, nell'ambito di un'indagine longitudinale sulla lettura e comprensione del testo.

In seno ai principi dell'orientamento della Ricerca Formazione, obiettivo del progetto è stato cercare di realizzare una relazione di compartecipazione tra le istituzioni partecipanti che ha avuto come oggetto la condivisione e la co-costruzione di un piano di miglioramento sulla comprensione del testo scritto con la sperimentazione di un percorso di didattica basato sull'insegnamento delle strategie di lettura. Il campione dell'indagine è stato costituito da 18 classi prime appartenenti a tre istituti secondari di primo grado, per un totale di 359 studenti. I moduli sperimentali e il lavoro di ricerca-formazione hanno coinvolto sei docenti di lettere e sei classi di un'unica istituzione scolastica. Le altre due istituzioni hanno svolto la funzione di gruppi di controllo. Gli esiti delle rilevazioni in uscita condotte dopo la sperimentazione in tutte le classi seconde e terze del campione hanno evidenziato risultati significativamente diversi tra i tre gruppi, con una crescita del gruppo sperimentale che si è mantenuta nell'arco di tutto il triennio.

Le somministrazioni di interviste e questionari in entrata e in uscita per i docenti sono state effettuate per la rilevazione delle percezioni e delle prassi didattiche. La raccolta di tali dati è stata funzionale a mettere in luce i mutamenti e le opinioni degli insegnanti in seno alle metodologie attivate durante lo studio longitudinale e il periodo di ricerca-formazione.

**Parole chiave:** Formazione insegnanti, lettura e comprensione, strategie, metacognizione, Ricerca-Formazione

## 1. Introduzione

La nascita dell'orientamento della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) si inserisce in seno a un annoso dibattito relativo al controverso legame tra

\* Sapienza Università di Roma.

scuola e ricerca (Gitlin, 1990; Desgagné, 1993) e a quello più recente connesso alle prospettive aperte dalle direttive ministeriali sull'autovalutazione scolastica e sugli investimenti per la formazione degli insegnanti.

Con l'elaborazione di modelli di valutazione inerenti al miglioramento della qualità degli apprendimenti e la scelta di sostenere percorsi di ricerca all'interno delle scuole, si sono aperte opportunità per un nuovo rapporto tra ricerca accademica e scuola, basato su linee di interazione più strette e su una relazione di reciprocità e parità di intenti.

La natura di questa relazione assume con la Ricerca-Formazione caratteristiche ben precise: essa deve innanzitutto nascere attorno ad un progetto o a uno specifico interesse di indagine che sia comune alle scuole e agli ambiti di ricerca (per esempio la costruzione un piano di miglioramento su un'area di criticità degli apprendimenti); afferire poi alla pratica professionale dei docenti e al miglioramento delle didattiche, riconoscere ruoli precisi e responsabilità all'agire di tutti i partecipanti, infine valutare, in termini di innovazione didattica e formazione per gli insegnanti, l'effettiva ricaduta della ricerca sugli esiti della scuola.

Nel caso della presente indagine, l'idea sostenuta è stata quella di strutturare un percorso che puntasse alla costruzione di nuove conoscenze promuovendo una riflessività "dal di dentro" delle pratiche di insegnamento. La scelta dell'oggetto è ricaduta sulla lettura e sui problemi legati alla comprensione del testo.

## **2. Peculiarità del progetto**

Punto di avvio sono state le richieste poste dai docenti. La cerniera che ha tenuto insieme tutte le attività dell'indagine è stata la scelta di porre l'attenzione sulle domande e sui bisogni formativi espressi dalle istituzioni partecipanti sulla base di un oggetto d'indagine condiviso e legato ad un bisogno contestualizzato: il passaggio dall'individuazione delle criticità interne al processo della comprensione alla progettazione di ipotesi di intervento; l'effettiva trasformazione delle carenze in un percorso funzionale alla sua risoluzione.

## **3. Il disegno e le domande di ricerca**

Il disegno di ricerca ha previsto una progettazione su più fasi e livelli: un'indagine longitudinale sulla lettura, con rilevazioni in entrata e in uscita;

la sperimentazione di moduli didattici co-costruiti con i docenti, la formazione degli insegnanti.

L'indagine, condotta nel triennio della scuola secondaria di primo grado, ha coinvolto 18 classi prime appartenenti a tre istituti di Roma per un totale di 359 studenti. Ha previsto rilevazioni in entrata per l'identificazione delle criticità processuali e strategiche e rilevazioni in uscita nelle classi seconde e terze, per la determinazione dell'efficacia del trattamento e il mantenimento dei risultati.

La fase quasi-sperimentale dei moduli didattici ha interessato sei insegnanti e sei classi (120 studenti), appartenenti ad un'unica istituzione scolastica (le altre due istituzioni hanno svolto la funzione di gruppi di controllo). Il periodo di formazione con i 6 insegnanti del gruppo sperimentale ha avuto come centro la progettazione didattica di moduli basati sull'insegnamento di strategie di lettura.

I distinti piani della ricerca sono stati disegnati per rispondere a domande nate in seno alla co-costruzione del percorso di formazione con gli insegnanti. Le ipotesi hanno presupposto una dipendenza tra i processi cognitivi attivati nella comprensione in lettura e le abilità metacognitive (Brown, 1978; Paris, Lipson, Wixson, 1983; Jacobs, Paris, 1984, 1987; Paris, Cross, Lipson, 1984; Brown, Armbruster, Baker, 1986; Paris, Winograd, 1990; Cornoldi, Caponi 1991; De Beni Pazzaglia, 1991, 1995; Pressley, Afflerbach, 1995; Pressley, 2000; Mc Ewan, 2004; Lumbelli, 2009; Borkowski, Muthukrishna, 2011).

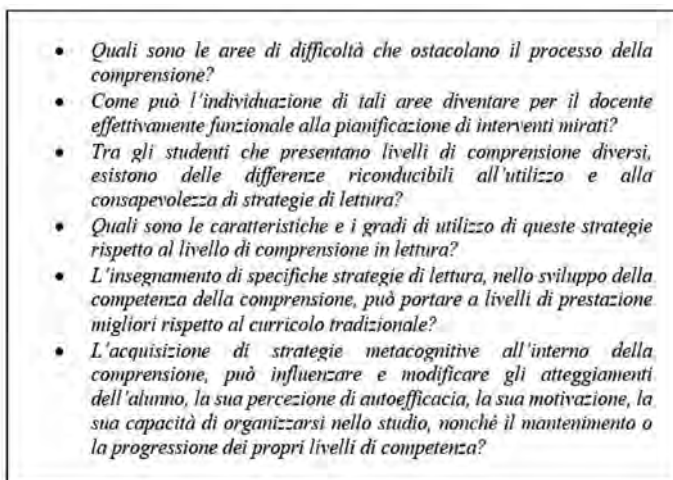
- 
- *Quali sono le aree di difficoltà che ostacolano il processo della comprensione?*
  - *Come può l'individuazione di tali aree diventare per il docente effettivamente funzionale alla pianificazione di interventi mirati?*
  - *Tra gli studenti che presentano livelli di comprensione diversi, esistono delle differenze riconducibili all'utilizzo e alla consapevolezza di strategie di lettura?*
  - *Quali sono le caratteristiche e i gradi di utilizzo di queste strategie rispetto al livello di comprensione in lettura?*
  - *L'insegnamento di specifiche strategie di lettura, nello sviluppo della competenza della comprensione, può portare a livelli di prestazione migliori rispetto al curriculum tradizionale?*
  - *L'acquisizione di strategie metacognitive all'interno della comprensione, può influenzare e modificare gli atteggiamenti dell'alunno, la sua percezione di autoefficacia, la sua motivazione, la sua capacità di organizzarsi nello studio, nonché il mantenimento o la progressione dei propri livelli di competenza?*

Fig. 1. Domande di ricerca (Castellana 2020).

#### 4. Realizzazione delle attività

Le rilevazioni sono state effettuate attraverso prove di lettura ad alta strutturazione, tarate nel corso di una precedente indagine longitudinale (Giovannini M.L., Ghetti M., 2015; Giovannini M.L., Rosa A., 2015; Giovannini M.L., Silva L., 2015), un questionario sulle strategie di lettura (Castellana G, 2018a) e due questionari (docente e studente) per l'analisi descrittiva delle variabili di sfondo e delle didattiche.

Il trattamento didattico, di 20 ore, è stato svolto con una cadenza settimanale nel periodo gennaio-maggio 2016.

Il percorso di formazione degli insegnanti ha incluso oltre al monte ore previsto per la sperimentazione didattica co-condotta con il docente-ricercatore nelle classi: incontri preliminari e di riflessione sulle aree di criticità processuali rilevate; la condivisione del quadro teorico e metodologico di riferimento delle Prove Lettura e del Questionario; la co-costruzione delle attività (pianificazione mensile degli interventi, scelta materiali, allestimento verifiche, modalità di restituzione dei risultati...); l'organizzazione e la negoziazione dei moduli da gestire in compresenza del docente-ricercatore; incontri di follow-up settimanale.

Tra gli assunti che hanno guidato le attività iniziali rilevante è stata la decisione di investire in primo luogo sulla valenza formativa delle restituzioni, nell'obiettivo di trasformare una delle fasi valutative poco apprezzate dagli insegnanti, quella della rendicontazione, da un terreno di ristagno e impasse a terreno per così dire edificabile.

A tal fine, ampio spazio è stato dedicato all'esplicitazione dell'uso e della funzionalità degli strumenti, ma soprattutto al cercare insieme ai docenti un modo concreto e diretto per legare le dimensioni descritte dai Quadri di Riferimento ad ambiti operativi di intervento, affiancando quanto più possibile la valutazione e la lettura dei dati a indicazioni e a congiunti momenti di riflessione che hanno stimolato la promozione di ipotesi e azioni condivise, di volta in volta adattabili ai diversi bisogni.

##### 4.1 Scansione delle attività

Gli incontri con i docenti del gruppo sperimentale sono iniziati durante il mese gennaio 2016. Hanno avuto inizialmente il carattere di un approfondimento teorico sui principali studi sviluppatasi in ambito metacognitivo e sul ruolo giocato dalle componenti strategiche negli ambiti di apprendimento.

Tenuto conto delle evidenze riportate all'interno del *National Reading*

*Panel 2000* e sulla base dei risultati delle ricerche condotte dal *Reading Study Group* (2002) e dall'IRA (2003; 2007), per la progettazione dei moduli strategici è stato adottato il modello di istruzione esplicita (Mc Ewan, 2007; Calvani, 2012; Hattie, 2012).

In riferimento alle fasi dell'istruzione esplicita è risultato importante mettere in luce con gli insegnanti alcuni principi che riguardano la capacità della mente nel saper gestire e trattare le informazioni e conoscenze e il bisogno di aiutare il soggetto nella categorizzazione dei concetti all'interno di schemi precostituiti.

All'interno della scaletta prevista per il *lesson plan* (Castellana, 2017), particolare importanza ha rivestito con gli insegnanti la pratica del *fading*, ossia l'attenuazione dell'intervento istruttivo sulla strategia esplicitata, con la predisposizione di ulteriori attività che mettessero l'allievo in condizione di affrontare il compito autonomamente.

Per sviluppare la consapevolezza del processo e favorire l'interiorizzazione della procedura è stata messa in atto con gli studenti la tecnica del *thinking aloud*, risultata utile soprattutto per riuscire ad individuare ed isolare comportamenti cristallizzati degli studenti rispetto al compito e abituarli all'autoregolazione.

Il momento di autovalutazione previsto nella fase conclusiva di ogni modulo, finalizzato alla promozione della generalizzazione dei contenuti e dei comportamenti appresi dagli studenti in altri contesti, ha costituito per i docenti l'opportunità di dar spazio all'incentivazione di modalità didattiche maggiormente dirette all'interdisciplinarietà e alla trasversalità degli apprendimenti.

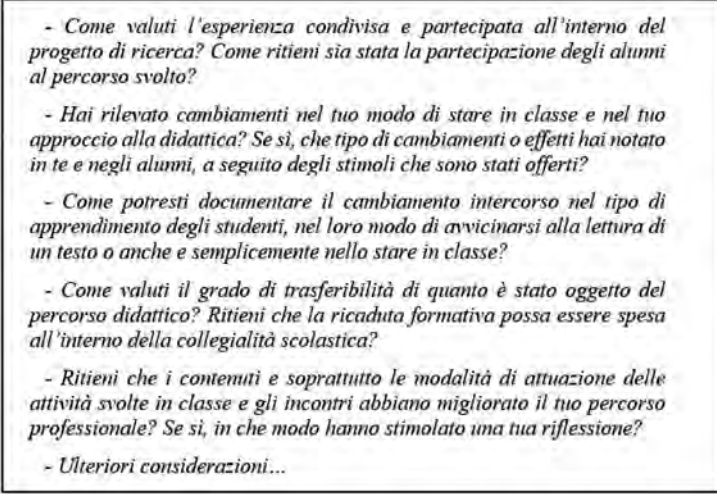
Gli incontri di follow-up e quelli di revisione mensile sono stati incentrati sul riscontro e sull'analisi del lavoro svolto all'interno delle singole classi, sulla condivisione di problematiche e peculiarità che hanno incoraggiato la socializzazione e la promozione di pratiche condivise.

Le riflessioni e le osservazioni sulle azioni espletate in classe hanno costituito il fulcro delle attività di formazione sia per gli studenti che per i docenti che, coinvolti nel medesimo percorso di valutazione della funzionalità del lavoro svolto e nelle modalità di controllo del processo hanno potuto confrontarsi da punti di vista diversi ma certamente speculari.

#### 4.2 *La valutazione del percorso formativo da parte degli insegnanti e i risultati degli studenti*

Gli strumenti previsti per la valutazione del percorso formativo con i docenti sono stati due (Castellana, 2020): un questionario a risposta chiusa,

che è stato somministrato in entrata e in uscita a tutti i 18 docenti partecipanti all'indagine e un questionario finale a risposte aperte per i 6 docenti del gruppo sperimentale (fig. 2).



*- Come valuti l'esperienza condivisa e partecipata all'interno del progetto di ricerca? Come ritieni sia stata la partecipazione degli alunni al percorso svolto?*

*- Hai rilevato cambiamenti nel tuo modo di stare in classe e nel tuo approccio alla didattica? Se sì, che tipo di cambiamenti o effetti hai notato in te e negli alunni, a seguito degli stimoli che sono stati offerti?*

*- Come potresti documentare il cambiamento intercorso nel tipo di apprendimento degli studenti, nel loro modo di avvicinarsi alla lettura di un testo o anche e semplicemente nello stare in classe?*

*- Come valuti il grado di trasferibilità di quanto è stato oggetto del percorso didattico? Ritieni che la ricaduta formativa possa essere spesa all'interno della collegialità scolastica?*

*- Ritieni che i contenuti e soprattutto le modalità di attuazione delle attività svolte in classe e gli incontri abbiano migliorato il tuo percorso professionale? Se sì, in che modo hanno stimolato una tua riflessione?*

*- Ulteriori considerazioni...*

Fig. 2. Questionario finale di valutazione dell'esperienza formativa proposto ai docenti del gruppo sperimentale.

Dalle analisi dei primi questionari somministrati in entrata relativamente alle percezioni, alle pratiche e alle strategie utilizzate per migliorare la comprensione, non erano emerse differenze significative tra i docenti.

Gli insegnanti dei 3 istituti quasi omogeneamente erano risultati dedicare in media più di tre ore settimanali ad attività di lettura e comprensione di testi perlopiù di tipo narrativo ed espositivo; le attività di lettura risultavano condotte sia individualmente sia per gruppi di livello eterogenei rispetto alle abilità. Le strategie più utilizzate riguardavano l'identificazione delle idee principali, riformulazioni e sintesi, la localizzazione di informazioni specifiche e la ricostruzione logica tra le diverse parti del testo. Meno supportate erano risultate quelle relative all'individuazione della struttura testuale e alla sua rappresentazione grafica, il fare previsioni e ipotesi, il collegare quello che si legge alle letture precedenti o alle proprie esperienze, il fare generalizzazioni ed elaborare inferenze a partire dal testo letto.

Dalle somministrazioni del questionario a risposta chiusa in uscita sono stati rilevati alcuni cambiamenti. Nello specifico, tra i docenti appartenenti al gruppo sperimentale, si è rilevato un aumento nella frequenza di utilizzo di tipologie testuali quali il testo non continuo, argomentativo, re-



golativo, rispetto alle tipologie più canoniche. Un analogo spostamento nella frequenza di utilizzo è stato rilevato in merito all'insegnamento e all'esercizio di strategie di lettura quali fare anticipazioni e previsioni sul testo, l'attivazione delle conoscenze pregresse, il collegare e confrontare quanto letto con la vita reale e l'esperienza personale, strategie che avevano presentato valori più bassi anche nella rilevazione iniziale effettuata con gli studenti attraverso il questionario.

Le risposte fornite dai docenti al questionario di monitoraggio a risposta aperta hanno fornito un feedback più qualitativo dell'esperienza di formazione, mettendo inoltre in luce una valutazione inerente alla sfera personale e alla percezione degli atteggiamenti della classe.

Nello specifico è stata riportata dagli insegnanti un aumento dell'attenzione e dell'acquisizione di consapevolezza derivata dalla condivisa riflessione metacognitiva, un miglioramento nell'approccio alla lettura da parte degli studenti, una maggiore disposizione alle sollecitazioni e ai cambiamenti nell'osservazione.

Per alcuni alunni, a detta degli insegnanti, si è potuto documentare un cambiamento nell'approccio attraverso i risultati ottenuti nelle prove oggettive; per altri, le osservazioni sistematiche sui comportamenti in classe, non direttamente osservabili negli esiti quantitativi, hanno evidenziato miglioramenti apprezzabili nelle dinamiche e nella partecipazione.

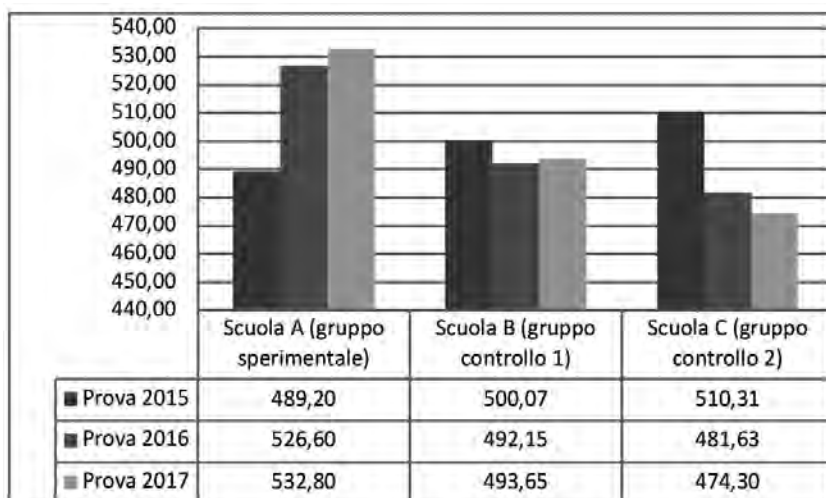


Fig. 3. Differenza tra le rilevazioni in entrata (maggio 2015) e in uscita (maggio 2016, maggio 2017).

Per quanto riguarda la trasferibilità del percorso e la spendibilità della formazione, le indicazioni dei docenti hanno attribuito alla formazione un alto grado di trasferibilità sia per ordine scolastico sia per disciplina, proponendone un'applicazione generalizzabile nella pratica didattica e all'interno del curriculum verticale.

Il conclusivo riscontro sull'esperienza di formazione è stato effettuato in relazione alla ricaduta della ricerca sugli esiti della scuola. Nel grafico 1 si riporta l'intero prospetto in punti standardizzati degli esiti delle rilevazioni longitudinali che vedono il gruppo sperimentale confermare il trend di crescita iniziato nel 2016 dopo la sperimentazione e il percorso di formazione dei docenti anche nel 2017 alla fine del triennio e a conclusione del percorso scolastico.

## **5. Conclusioni, aspetti critici e valenze**

Per osservazioni più accurate in merito alle analisi del percorso degli studenti e dei docenti coinvolti, si rimanda ad approfondimenti già effettuati (Castellana, 2020; Castellana, Corsini 2019; Castellana, Giacomantonio, 2019). Non essendo possibile in questa sede sviluppare un discorso organico sui limiti del disegno della ricerca, le considerazioni a cui accenneremo si concentreranno essenzialmente su due aspetti a nostro avviso fortemente connessi: le richieste provenienti da molteplici ambiti educativi per l'attivazione di interventi progettuali e formativi contestualizzati e la riflessione sull'arricchimento delle logiche di partecipazione che sarebbe possibile incentivare per la ricerca attraverso l'attivazione di percorsi di ricerca-formazione.

L'esperienza di una formazione costruita attraverso la problematizzazione regolata di una parte del processo di insegnamento/apprendimento può costituire per il docente un potente strumento di sviluppo, in quanto lo pone in grado di modificare le condizioni del processo a partire dalle condizioni dei soggetti coinvolti (Castellana, 2017; Castellana, 2018b).

L'individuazione di criticità e difficoltà nelle aree di apprendimento non sempre riesce a tradursi per gli insegnanti nella messa in atto di azioni strutturate ed omogenee. Non di rado le progettazioni finalizzate alla risoluzione di problematiche si estinguono con la reiterazione di quanto già svolto nei piani curriculari o semplicemente con l'aggiunta di attività di rinforzo per gli studenti.

Significativa in tal senso è stata, nel corso del presente studio, l'attua-

zione della sperimentazione e della formazione all'interno delle classi, la partecipazione degli stessi insegnanti agli interventi, la costruzione di un legame con le singole specificità, con le singole dinamiche e interazioni.

L'instaurare forme di collaborazione tra scuola e ricerca, che supportino il docente nella costruzione di percorsi finalizzati ad accrescere la propria efficacia, sembrano essere oggi le principali piste da perseguire (Stanovich e Stanovich, 2003). E se da un lato l'inserito formativo si palesa per la scuola come un'importante occasione di crescita, lo stesso potrebbe dirsi per il mondo della ricerca. Il medesimo inserto formativo rafforzerebbe l'investimento conoscitivo del mondo universitario. Rappresenterebbe per la comunità di ricerca l'occasione di passare da una fase di comprensione e consapevolezza di "fatti" a quella di azione sperimentale con una formazione che fungerebbe da anello di congiunzione tra le teorie pedagogico-didattiche e le pratiche nei contesti educativi. La formazione facendosi ricerca nella ricerca diventerebbe un'attività da giocare sull'equilibrio tra l'azione e la riflessione, tra la speranza progettuale e il fecondo rinnovamento delle pratiche (Traverso 2015). Un'occasione per riqualificare un legame che non sempre rispecchia tutt'oggi quel modello di relazione vitale e coniugata che Visalberghi (1965) sosteneva dovesse unire il contesto della scuola e il contesto della ricerca.

## Bibliografia

- ASQUINI, G. (2018). *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- BORKOWSKY, J.C., MUTHUKRISHNA, N. (1992). Lo sviluppo della metacognizione nel bambino: un modello utile per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe. *"Insegnare all'handicappato"*, n. 3, pp. 229-251.
- BROWN, A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of meta-cognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2, pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BROWN, A.L., ARMBRUSTER, B.B. & BAKER, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (ed.), *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 49-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CALVANI, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.
- CASTELLANA, G. (2017). Il ruolo della consapevolezza e dell'uso delle strate-

- gie di lettura nella comprensione del testo scritto. In che misura uno strumento di valutazione può essere d'aiuto agli insegnanti. In Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (Eds.). *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 187-208.
- CASTELLANA, G., CORSINI, C. (2018). Valutazione formativa vs accountability: l'impiego del Valore Aggiunto nella Ricerca-Formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, vol. 14, n. 31, 56-78.
- CASTELLANA, G. (2018a). *Dimmi come leggi. Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria di primo grado*. Milano: LED.
- CASTELLANA, G. (2018b). Insegnare a leggere in modo efficace: la ricerca-formazione come modello per promuovere qualità ed efficacia nell'insegnamento in *Quaderni del dottorato SIRD* (pp. 67-88). Lecce: Pensa Multimedia.
- CASTELLANA, G., GIACOMANTONIO, A. (2019). Buoni e cattivi lettori. Esiti della sperimentazione di un intervento didattico metacognitivo sulle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto. *Italian Journal of Educational Research*, vol 21, pp. 205-222.
- CASTELLANA, G. (2020). *Insegnare ad apprendere a leggere. Un modello di ricerca formazione nella scuola secondaria di primo grado*. Roma: Armando Editore.
- CORNOLDI, C. & CAPONI, B. (1991). *Memoria e metacognizione: Attività didattiche per imparare a ricordare*. Trento: Erickson.
- DE BENI, R., PAZZAGLIA, F. (1991). *Letture e metacognizione*. Trento: Erickson.
- DE BENI, R., PAZZAGLIA, F. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.
- DESGAGNÉ, S. (1997). *Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants*. *Revue des sciences de l'éducation* 23.2 p 371-393.
- GIOVANNINI, M.L., GHETTI, M. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. In entrata nella classe prima e in uscita dalla classe prima*. Milano: LED.
- GIOVANNINI, M.L., ROSA, A. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. In uscita classe dalla seconda e in entrata nella classe terza*. Milano: LED.
- GIOVANNINI, M.L., SILVA, L. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. In uscita dalla classe terza*. Milano: LED.

- GITLIN, A. D. (1990). Educative research, voice, and school change. *Harvard Educational Review*, 60, 443-466.
- HATTIE, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London and New York: Routledge.
- IRA (2003). *Teaching all children to read: The roles of the reading specialist. A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: IRA.
- IRA (2007). *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction*. Newark, DE: IRA.
- JACOBS, J., PARIS, S. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55: 2083-2093.
- JACOBS, J., PARIS, S. (1987). Children's Metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22: 255-278.
- LUMBELLI, L. (2009). *La comprensione come problema*. Bari, Laterza.
- MC EWAN, E. (2004). Seven strategies of highly effective readers: using cognitive research to boost K-8 achievements. Corwin. National Reading Panel (NICHD, 2000). Estratto da: <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- PARIS, S. G., LIPSON, M.Y. & WIXSON, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 3: 293-316.
- PARIS, S.G., CROSS, D.R. & LIPSON, M.Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76: 1239-1252.
- PARIS, S.G. & WINOGRAD, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B.J. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- PRESSLEY, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545-561). Mah-wah, NJ: Erlbaum.
- PRESSLEY, M. & AFFLERBACH, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rapporto EURYDICE - *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche* (2011). Estratto da: [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic\\_reports/130IT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130IT.pdf).

- Reading for understanding. *Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Reading Study Group. RAND 2002. Estratto da: [http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph\\_re-ports/2005/MR1465.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_re-ports/2005/MR1465.pdf).
- STANOVITCH, P. & STANOVITCH, K. (2003). *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions*. Jessup, MD: EdPubs.
- TRAVERSO, A. (2015). La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università. *Pedagogia Oggi* n. 2, pp 243-252. Estratto da: [https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE\\_Traverso.pdf](https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE_Traverso.pdf)

**Abstract:** Negli ultimi decenni, data la crescente complessità sociale e i diversificati bisogni formativi degli/le studenti/esse, il ruolo tutoriale ha assunto sempre una maggior rilevanza nel mondo scolastico così come all'università.

A partire da una revisione della letteratura sul tema, presenteremo il modello formativo proposto dall'Università di Padova per supportare la transizione dalla scuola secondaria all'università. Il Tutorato Formativo@UNIPD (Da Re, 2017) propone una serie di incontri per gli/le studenti/esse per orientarli nel nuovo contesto universitario, per accompagnarli nelle loro prime scelte accademiche e per incoraggiarli a intraprendere il percorso universitario con motivazione.

A tal fine si alternano diverse modalità tutoriali: i Tutor docenti (*tutoring*) realizzano attività motivazionali e formative sulle soft skills. I Tutor studenti (studenti a partire dal secondo anno della triennale fino al dottorato) supportano secondo le logiche del *peer tutoring* gli studenti di nuovo accesso all'università a partire dalla loro esperienza. Tutor docenti e Tutor studenti partecipano a una formazione iniziale e per tutto il percorso sono seguiti da esperti del modello formativo con i quali co-costruiscono le attività personalizzate al contesto di riferimento e ai bisogni specifici degli/le studenti/esse.

Gli amministrativi di Unipd (*service tutoring*) informano gli/le studenti/esse sui principali servizi esistenti all'università (tasse, erasmus, competenze linguistiche, biblioteche, ecc.). Infine, esperti tematici (*expertise tutoring*) realizzano laboratori a tema su argomenti di specifica importanza per il contesto (es. metodo di studio). La sinergia tra queste diverse modalità tutoriali ha portato in questi anni di sperimentazione all'Università di Padova evidenze scientifiche quali/quantitative significative (Clerici et al., 2019) che stanno permettendo al TF di espandersi in nuovi contesti Unipd e a livello nazionale.

**Parole chiave:** tutor, tutorato, transizione, università, drop-out.

\* Università degli Studi di Padova.

## 1. Il tutor nella transizione educativa

Il termine tutor è di origine latina e deriva dal sostantivo “tutor”, dall’aggettivo “tutus”, e dal verbo “tutari” ossia, “colui che cura, che sostiene, che protegge, che dà sicurezza” riferito al sostantivo e riferito al verbo “proteggere, difendere, custodire” e rimanda ad un’accezione di cura, protezione, vigilanza. Il tutor, in termini generali, è un facilitatore dell’apprendimento in piccolo gruppo o individuale, sia in aula che in ambito professionale. Stimola negli studenti la capacità di ragionamento e pensiero critico, con lo scopo di renderli indipendenti cercando di evitare situazioni di apprendimento passivo e aiuta ad autodeterminare i bisogni di apprendimento (Barrows, 1988, p. 11). Come ricorda Torre (2006), il termine tutor è entrato nel linguaggio quotidiano in diverse forme. A livello giuridico, il tutore è colui/colei che si prende cura di qualcuno più debole per condizioni psico-fisiche e lo rappresenta legalmente. Il pubblico Tutore è un’Autorità di garanzia regionale per la protezione e la promozione dei diritti dei bambini e degli adolescenti. Riferito al mondo sanitario il tutore è quella struttura di sostegno che mantiene una parte del corpo nella giusta posizione. Se riferito alla sicurezza stradale il tutor è un sistema che permette di rilevare la velocità media dei veicoli su un tratto di strada ed è quindi deputato alla nostra sicurezza.

Il ruolo del tutor sta sempre più prendendo piede anche nel mondo formativo, aziendale e scolastico, come confermato dalla bibliografia esistente (Bertagna, 2004; Gemma, 2010; Magnoler, 2017; Zago et al., 2014). Con funzioni specifiche e differenziate, le funzioni tutoriali sono state interessate da un’autentica esplosione anche nella formazione universitaria. Il tutor ha come funzione specifica quella di accompagnare lo studente nel suo percorso di studio, supportandolo in termini accademici lavorando su costrutti fondamentali quali il metodo di studio, l’adattamento al nuovo contesto accademico, la conoscenza dei servizi e delle strutture che lo accompagneranno durante il suo percorso di studio.

Bruner analizzò la funzione del tutor come mediatore, nello specifico riferita all’azione di accompagnamento che realizza e definì sei funzioni: (i) coinvolgimento e sollecitazione dell’interesse, (ii) semplificazione dell’attività, (iii) mantenimento dell’attenzione e focalizzazione sul compito, (iv) segnalazione delle caratteristiche determinanti del compito e dello scarto che separa l’allievo da una produzione corretta, (v) rassicurazione e controllo della frustrazione, (vi) dimostrazione e presentazione dei modelli (Baudrit, 1999; Bruner, citato in Torre, 2006, p. 17).



## 2. Il modello formativo del Tutorato Formativo

Alla luce delle molteplici esperienze nazionali e internazionali sulla questione, risulta di particolare interesse il modello di *tutoria formativa de carrera* (Álvarez, 2002) che si basa sull'approccio cognitivo sociale e può essere sinteticamente definito come l'azione realizzata da un tutor che si occupa della formazione olistica di un gruppo di studenti, lungo tutto il percorso universitario: il tutor facilita la formazione e l'apprendimento autonomo degli studenti in un'ottica personale, accademica e professionale.

Da circa 10 anni l'Università di Padova promuove e valorizza il Tutorato Formativo (da ora TF) come nuova prospettiva di ricerca, che a livello internazionale (Álvarez, 2002; Topping, 1997) è già consolidata sia in termini di pratica educativa sia nell'ambito della ricerca.

Il Tutorato Formativo (TF)<sup>1</sup> (Da Re, 2017; Da Re, Ferraro, Burba, 2019) si realizza attraverso una serie di attività (Da Re, Clerici e Álvarez Pérez, 2016) rivolte alle matricole del primo anno di università: gli studenti, organizzati in gruppi, incontrano settimanalmente docenti (tutoring) e studenti "veterani" (*peer tutoring*), oltre che, in riunioni in plenaria mensili, gli esperti dei Servizi universitari (*service tutoring*) e in attività laboratoriali facilitate da esperti (*expertise tutoring*). Si tratta dell'azione coordinata di un pool di figure tutoriali volta a favorire la conoscenza e l'inserimento nel nuovo contesto educativo e l'adattamento a un nuovo metodo e organizzazione dello studio. Il modello pedagogico in cui si radica il TF, e che mette al centro lo studente e il suo successo formativo, assume che le attività di orientamento e tutorato siano integrate nel percorso curricolare degli studenti per lo sviluppo delle competenze trasversali, e nell'attività didattica dei docenti come espansione della loro professionalità oltre l'aula verso pratiche tutoriali. Inoltre, affianca all'azione di tutor del docente, quella dei "pari" cioè di altri studenti più avanti negli studi che si affiancano ai nuovi iscritti per introdurli nel mondo accademico condividendo esperienze e strategie risultate per loro vincenti.

## 3. I tutor del TF

Le attività di *tutoring* e *peer tutoring* vengono svolte in gruppo, e sono dedicate allo sviluppo di competenze trasversali (metodo e abilità di studio,

<sup>1</sup> Per approfondimenti sul modello pedagogico del TF si rimanda a Da Re, 2017.

partecipazione alla vita universitaria, capacità di valutare e valutarsi, sviluppo di strategie di *problem solving*, ecc.), tramite il supporto e il coordinamento di un tutor docente (docente del CdS) o di un tutor studente (studente a partire dal secondo anno dello stesso CdS frequentato dallo studente partecipante). Gli incontri sono settimanali, di circa un'ora, calendarizzati nell'orario didattico ad esclusione dei periodi festivi e d'esame. Le attività proposte perseguono quattro obiettivi formativi: (i) facilitare l'adattamento degli studenti e la conoscenza dell'istituzione universitaria; (ii) potenziare la partecipazione alla vita universitaria e nell'ambito del Corso di studio; (iii) migliorare la conoscenza personale tra gli studenti e facilitare il processo formativo; (iv) sviluppare strategie per la presa di decisioni accademiche e professionali.

Gli incontri di *service tutoring* avvengono a cadenza mensile e sono rivolti a tutti i gruppi di tutorato di un Corso di studio o di un'area scientifico didattica; sono gestiti dai referenti dei Servizi, che orientano e indirizzano gli studenti all'utilizzo delle diverse attività proposte dall'università.

In alcuni casi, vengono organizzate sessioni di tutorato con esperti (*expertise tutoring*): formatori esperti vengono coinvolti su tematiche specifiche di particolare rilevanza e complessità (ad esempio sul metodo di studio qualora il percorso didattico presenti particolari criticità o ostacoli che bloccano la regolarità delle carriere).

#### 4. Conclusioni

La sinergia tra queste diverse modalità tutoriali ha portato in questi anni di sperimentazione all'Università di Padova evidenze scientifiche quali/quantitative significative che stanno permettendo al TF di espandersi in nuovi contesti Unipd e a livello nazionale. La funzione tutoriale come dimostrato in recenti prodotti di ricerca (Clerici et al., 2019) risulta essere un valido supporto al percorso accademico, personale e professionale degli studenti che ne prendono parte. Si osserva, inoltre, una significativa riduzione dei tassi di abbandono nei contesti in cui è stato attivato il TF.

#### Bibliografia

ÁLVAREZ PÉREZ, P.R. (2002). *La función tutorial en la universidad: Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.

- BARROWS, H. S. (1988). *The tutorial process*. Springfield: Southern Illinois University School of Medicine.
- BAUDRIT, A. (2000). *Le tutorat: dans les universités anglo-saxonnes: des idées pour les universités européennes?*. Paris: L'Harmattan.
- BERTAGNA, G. (2004). Tutorato e tutor nella riforma. *Scuola e didattica*, 15, 3-6.
- CLERICI, R., DA RE, L., GIRALDO, A. & MEGGIOLARO, S. (2019). *La valutazione del Tutorato Formativo per gli studenti universitari: il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Milano: Franco Angeli.
- DA RE, L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- DA RE, L., CLERICI, R. & ÁLVAREZ PÉREZ, P.R. (2016). *Le attività e gli strumenti del Programma di Tutorato Formativo per i nuovi iscritti all'Università: una guida operativa*. Padova: Cleup.
- DA RE, L., FERRARO, S., BURBA, G. (2019). Tutorato Formativo: una strategia di empowerment orientante nel raccordo scuola-università. In F. Corbo, M. Michelini, F. Uricchio (a cura di) *Innovazione Didattica Universitaria e Strategie degli Atenei Italiani*. Pp. 317-322. Bari: Università degli Studi di Bari Aldo Moro.
- GEMMA, C. (a cura di) (2010). *Percorsi di orientamento e pratiche di tutorato, l'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione di Bari*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- MAGNOLER, P. (2017). *Il Tutor. Funzioni, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- TOPPING, K. (1997). *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*. Trento: Erickson.
- TORRE, E. (2006). *Il Tutor: teorie e pratiche educative*. Carocci: Roma.
- ZAGO, G., GIRALDO, A. & CLERICI, R. (a cura di) (2014). *Successo e insuccesso negli studi universitari*. Il Mulino: Bologna.



LA FORMAZIONE UNIVERSITARIA DEGLI INSEGNANTI DI SCUOLA SECONDARIA:  
PROSPETTIVE PROGETTUALI E METODOLOGICHE

*Marina De Rossi\**

**Abstract:** La complessità e varietà di studi sul tema della formazione degli insegnanti invita ad una selezione di aspetti rilevanti: i fini della formazione iniziale e continua, le competenze (disciplinari, pedagogico-didattiche, digitali, psico-sociali), i contesti e i ruoli formativi, l'identità e lo sviluppo professionale nonché la selezione e le modalità di reclutamento. A livello internazionale rappresenta un'area scientifica di primario coinvolgimento delle Università, in solida interazione con il mondo della scuola, che implica prospettive e approcci multidisciplinari: collegamenti tra diversi assetti di ricerca e contestualizzazioni socio-culturali; politiche congiunte a livello territoriale per consentire lo sviluppo di piani strategici utili a rispondere a specifiche istanze. La questione controversa della formazione delle competenze professionali e del reclutamento degli insegnanti della scuola secondaria di I e II grado, a livello nazionale, è stata più volte rivista dai tempi dell'istituzione delle SSIS con il recente rinnovo dei percorsi della L. 107/2015 e il successivo D.M. 616/2017, poi modificato dalla L. 145 del 30/12/2018 al comma 792, evidenziando criticità progettuali, organizzative e metodologiche. Al contrario, richiederebbe attenta riflessione condivisa per poter giungere alla configurazione di un rinnovamento paradigmatico all'insegna della sostenibilità purché il ripensamento non sia solo atto formale e di superficie, ma un processo scientificamente supportato, oggi più che mai necessario al fine di garantire effettiva qualità di grande rilevanza e impatto sociale.

**Parole chiave:** formazione degli insegnanti; didattica universitaria; blended learning

## 1. Introduzione

Nell'ultimo ventennio nel panorama internazionale ha avuto luogo una significativa svolta epistemologica che ha sottolineato la necessità di adotta-

\* Università degli Studi di Padova.

re un diverso approccio allo studio degli eventi educativo-formativi in una prospettiva d'azione sempre più situata nei contesti e tra gli attori coinvolti nei processi d'insegnamento-apprendimento (Feiman-Nemser, 2012). La ricerca didattica sviluppa traiettorie teorico-metodologiche interessate ad analizzare le pratiche professionali degli insegnanti adottando chiavi di lettura volte a sviluppare la riflessione intorno ai nuovi paradigmi della ricerca-formazione. Ridimensionando approcci decontestualizzati e universalistici privilegia, infatti, sia l'analisi degli scenari formativi di riferimento, sia l'approfondimento dello sguardo sui fenomeni e sui risultati dell'indagine empirica inerenti i molteplici processi implicati nell'azione d'insegnamento-apprendimento.

La complessità e varietà di studi sul tema invita ad una selezione di aspetti rilevanti: i fini della formazione iniziale e continua, le competenze (conoscenze pedagogico-didattiche, disciplinari e tecnologiche, abilità, disposizioni, atteggiamenti), i contesti e i ruoli formativi, l'identità e lo sviluppo professionale nonché la selezione e le modalità di reclutamento (Orland-Barack & Craig, 2014).

La formazione degli insegnanti viene, quindi, considerata come area che richiede prospettive e approcci multidisciplinari: collegamenti tra diversi assetti di ricerca e contestualizzazioni socio-culturali; politiche congiunte a livello territoriale per consentire lo sviluppo di piani strategici utili a rispondere a specifiche istanze.

Nel nostro Paese la questione controversa dello sviluppo di competenze professionali e del reclutamento degli insegnanti della scuola secondaria di I e II grado, ripresa in tempi recenti dalla L. 107/2015 e dal successivo D.M. 616/2017, modificato dalla L. 145 del 30/12/2018 al comma 792, richiede un'attenta riflessione volta ad un rinnovamento paradigmatico all'insegna della sostenibilità purché il ripensamento non sia solo atto formale e di superficie, ma un processo scientificamente supportato, oggi più che mai necessario al fine di garantire effettiva qualità di grande rilevanza e impatto sociale.

Infatti, fin dall'adozione, nel 2009, del quadro strategico per la cooperazione europea nell'istruzione e formazione (il cosiddetto ET 2020), la Commissione europea sottolineava con forza la necessità di assicurare un **insegnamento di qualità** attraverso i principali attori chiave dei sistemi educativi: gli insegnanti. Alcuni anni dopo, nel 2013, le Conclusioni del Consiglio, ponevano ulteriormente l'enfasi sul ruolo dell'insegnante e sulla necessità di rivederne e rafforzarne il profilo professionale in prospettiva di competenza.

Per venire a tempi più recenti, la Comunicazione della Commissione europea sullo **sviluppo scolastico e l'eccellenza nell'insegnamento** (2015) ha enfatizzato ancora la necessità di rendere più “attraente” la carriera degli insegnanti e di cambiare il paradigma della professione da statico a dinamico.

Attualmente l'area d'interesse scientifico comprende lo sviluppo permanente della carriera, l'adattamento a nuove sfide d'innovazione progettuale e metodologica, la collaborazione con i colleghi e la comunità professionale, l'utilizzo di nuove tecnologie (DigiCompEdu, 2017).

Per fare ciò è necessario riconoscere che le istanze che permeano i contesti d'insegnamento e apprendimento cambiano costantemente e il mondo della scuola con le sue professionalità necessita di riforme politiche e del sostegno necessari per essere in grado di rispondere efficacemente alle nuove richieste.

In questo preciso contesto si colloca il rapporto di Eurydice, del 2018, *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support* che ribadisce, tra l'altro, che la sinergia tra formazione universitaria e sviluppo professionale degli insegnanti e del mondo della scuola rimangono prerogative necessarie per la costruzione e mantenimento di un sistema di qualità.

In Italia, sin dall'anno accademico 1999-2000 le Università sono state deputate sedi ufficiali della formazione degli insegnanti di scuola secondaria di I e II grado con l'attivazione delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) consorziate a livello regionale. Il percorso biennale prevedeva una formazione integrata tra ambiti disciplinari e pedagogico-didattici trasversali, necessari ai fini dell'abilitazione all'insegnamento nelle differenti classi d'insegnamento. Disattivate nell'a.a. 2008-09, le SSIS vennero sostituite, a partire dall'anno accademico 2011-2012, dal TFA (Tirocinio Formativo Attivo), introdotto con il D.M. 249 del 2010, che disponeva come gli obiettivi della formazione iniziale degli insegnanti dovessero: “qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente” (art. 2, comma 1).

Con la L. 107 del 2015, il successivo Decreto legislativo n. 59 del 2017, il D.M. 616/17 e la nota MIUR 25/10/2017, la formazione iniziale e i requisiti per il reclutamento dei docenti della scuola secondaria sono stati completamente riformati prevedendo l'acquisizione nelle Università o AFAM di 24 CFU in ambito pedagogico, psicologico, antropologico e metodologico-didattico in forma curricolare, aggiuntiva o extracurricolare ai fini di poter

accedere tramite concorso a un percorso triennale denominato FIT valido per l'immissione in ruolo. Con le recenti disposizioni del 30 dicembre del 2018 (L. 145, comma 792) tale impianto è stato ulteriormente modificato eliminando di fatto il percorso triennale FIT e mantenendo solamente l'acquisizione dei 24 CFU come requisito, oltre alla laurea, per poter accedere ai concorsi pubblici per l'insegnamento.

Ciò ha posto alle Università alcune istanze critiche derivate dall'organizzazione complessa richiesta dall'offerta dei 24 CFU acquisibili come curricolari o aggiuntivi, laddove possibile per la pertinenza con gli obiettivi formativi dei Corsi di Studio, sia extracurricolari con apposita offerta di un percorso creato ad hoc a cui possono accedere i già laureati, ma anche studenti, dottorandi e specializzandi in corso di formazione. Inoltre, non per secondaria importanza, sono da sottolineare le notevoli implicazioni di complessità che il sistema universitario incontra per poter provvedere alla realizzazione di modelli innovativi volti a raggiungere obiettivi formativi professionalizzanti per i futuri insegnanti garantendo qualità e sostenibilità della didattica.

## **2. Peculiarità del progetto PF24 nell'Ateneo di Padova**

Attualmente i temi inerenti alla formazione degli insegnanti rappresentano un focus di ricerca particolarmente interessante, con prospettive di sviluppo disciplinari e interdisciplinari. Emerge sempre più la necessità di porre attenzione ad una formazione universitaria rivolta in modo specifico al mondo della scuola, al fine di offrire strumenti teorici e pratico-operativi sia per la formazione iniziale degli insegnanti, sia per il loro sviluppo professionale continuo.

L'Ateneo di Padova costituisce una realtà significativa essendo fortemente impegnato in tutta la filiera formativa dei professionisti della scuola, dall'infanzia alla secondaria di II grado nella quasi totalità delle classi disciplinari, fino alla specializzazione per le attività di sostegno per alunni disabili. Da anni sono state implementate linee di ricerca e di formazione che coinvolgono molteplici settori scientifico-disciplinari, collegati in una rete virtuosa di competenze e risorse la cui progettualità vede la collaborazione tra l'area pedagogica, in particolare la didattica nella sua dimensione trasversale ai processi d'insegnamento-apprendimento, le altre aree dei saperi: psicologico, antropologico e filosofico, fino alle specificità disciplinari.

L'Università di Padova, per la sua particolare commistione di apporti



scientifici e progettualità di rete territoriale con il mondo della scuola, è divenuta nel tempo contesto privilegiato e propulsivo di azioni mirate alla valorizzazione di tale patrimonio d'esperienza attraverso la realizzazione di originali percorsi scientifici e formativi i quali, a partire dalle scelte metodologiche più avanzate, coinvolgono anche a livello internazionale reti di università e scuole in un processo virtuoso di scambio e contaminazione tra mondo della formazione scolastica e mondo della ricerca accademica.

Dal 2017, anno di attivazione dei PF24, è stato sviluppato un modello multidisciplinare che ha coinvolto 11 Dipartimenti riuniti in un unico organismo centrale denominato Commissione SAFI (Supporto di Ateneo alla Formazione degli Insegnanti), coordinato dalla Delegata del Rettore al Progetto per la Formazione degli Insegnanti.

L'offerta didattica extracurricolare PF24, dal 2017 al 2019 organizzata in più edizioni annuali consecutive per garantire sostenibilità e qualità, è costituita da 26 insegnamenti, attivabili con almeno 15 studenti, suddivisi nei 4 ambiti (A pedagogico con 3 insegnamenti M-PED/01, M-PED/02, M-PED/03 didattica per l'inclusione; B psicologico con 3 insegnamenti M-PSI/01, M-PSI/04, M-PSI/05-06-07; C antropologico con 3 insegnamenti M-DEA/01, M-FIL/03; D1 metodologico-didattico e tecnologico con 2 insegnamenti M-PED/03, M-PED/04; D2 metodologico-didattico disciplinare con 15 insegnamenti negli SSD per le classi d'insegnamento disciplinari).

Dall'anno accademico 2018-19 sono stati rivisti i programmi di insegnamenti curricolari di CdS, prevalentemente magistrali, di molte aree disciplinari per indirizzare studenti, dottorandi e specializzandi all'acquisizione gratuita dei 24 CFU in forma curricolare, come crediti liberi o aggiuntivi (N=122).

Attualmente il PF24 è stato aperto ai soli laureati e per l'anno 2019-20 sono stati attivati 15 insegnamenti, registrando una riduzione delle scelte dei corsisti concentrata nell'ambito D2 (- 10 insegnamenti di didattiche disciplinari, comunque offerti con programma conforme al D.M. 616 nei CdS ed eventualmente accessibili dagli esterni anche come corsi singoli).

Il progetto è incardinato presso l'ufficio Dottorati e Post Lauream e vede la collaborazione di altri due uffici dell'amministrazione centrale (ufficio Carriere Studenti e ufficio Offerta Formativa e Qualità della Didattica) per il supporto organizzativo di attività differenziate volte a garantire tutti gli aspetti della complessità gestionale.

Particolarmente strategico per il percorso extracurricolare PF24 è l'intervento dell'ufficio di Ateneo Digital Learning e Multimedia che, attraverso una figura specifica di personale tecnico amministrativo con expertise *lear-*

*ning technologist*, ha consentito sin dall'inizio il supporto progettuale e metodologico-tecnologico a docenti e studenti per l'erogazione di didattica *blended learning* su piattaforma MOODLE (dal 10% fino al 50%). Nel triennio 2017-2020 sono stati immatricolati nel PF24 extracurricolare N=3044 corsisti, con una percentuale di 99,4 completamenti del percorso.

### 3. Questioni rilevanti per la realizzazione di un modello didattico PF24 *blended learning*

Un'efficace introduzione delle ICT nella didattica investe strutture profonde cognitivo-progettuali dei docenti impegnandoli nella coniugazione di differenti saperi, come evidenziano le ricerche sul TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) (Angeli & Valanides 2013; De Rossi, Trevisan, 2018), in linea evolutiva con gli studi di Shulman (1987) che caratterizzano la conoscenza complessa del docente come integrazione tra la conoscenza dei contenuti e della pedagogia in chiave didattica (*Pedagogical Content Knowledge*).

Dal processo di Bologna alle Strategie Europa 2020 (*High Level Group on the Modernisation of Higher Education*, 2013) la sfida per il miglioramento della qualità della didattica universitaria ha incentivato la considerazione di modelli *learner-centered*, nella direzione socio-costruttivista dell'allestimento di ambienti d'apprendimento integrati per l'interpretazione e creazione di conoscenza indirizzati a produrre processi e artefatti innovativi di valore per la comunità, piuttosto che mera assimilazione di contenuti.

La possibilità prevista dal D.M. 616/17 di erogare didattica a distanza fino al 50% ha rappresentato, quindi, l'occasione di favorire il coinvolgimento dei docenti del PF24 in un progetto didattico volto a configurare soluzioni ibride in modalità *blended learning*. Il significato del termine "*hybrid solution*" (*hybrid instruction solution* – HIS) (Kaleta, Skibba & Joosten, 2007; Dziuban, Moskal, Kramer & Thompson, 2013), spesso usato in modo intercambiabile con "*blended solution*", è ampio e comprensivo di diversificati format didattici sviluppati attraverso l'allestimento di ambienti d'apprendimento misti che richiedono mirata progettazione. Infatti, andrebbero considerate "l'integrazione non solo di elementi legati alla spazialità, reale o virtuale che sia, ma anche delle modalità comunicative (sincrone e asincrone), delle strategie didattiche da adottare nei diversi momenti e nei diversi spazi in cui si sviluppa il processo di insegnamento-apprendimento, dei diversi strumenti tecnologici e delle risorse per l'apprendimento da utilizzare

a supporto dello studio individuale e/o collaborativo” (Trentin & Bocconi, 2015, p. 28).

Ciò richiede anche al docente universitario di diventare designer (De Rossi & Ferranti, 2017 p. 12) di un’azione euristica e creativa la quale, pur non sottraendosi a regole di fondo, sottende l’apertura al “dialogo tra le idee e il mondo, tra la teoria e la sua applicazione, tra un concetto e la sua realizzazione, tra gli strumenti e gli obiettivi” (Mishra & Koheler, 2003, p. 106).

L’adozione di procedure di progettazione didattica ibrida e integrata con le tecnologie ha rappresentato una concreta opportunità per favorire un ragionamento progettuale in grado di armonizzare tutti gli elementi convergenti nel processo d’insegnamento affinché si potessero superare discontinuità metodologico-tecnologiche, concettuali, procedurali e spazio-temporali. Ossia, accanto agli elementi classici (contenuti, obiettivi, attività, valutazione) è stato importante invitare i docenti a considerare anche le specifiche, spesso implicite, componenti insite nel costrutto “approccio didattico” (scelta critica di metodologie, format, tecniche e strumenti) pensate in accordo con: la scelta consapevole delle tecnologie; le attività di apprendimento con le tecnologie e le forme di conoscenza che esse sollecitano; le molteplici modalità di rappresentazione di significato possibili grazie all’integrazione delle tecnologie (McGee, 2014; Messina, De Rossi, 2015).

#### 4. Realizzazione delle attività didattiche

La didattica erogata in piattaforma, in integrazione con le lezioni in presenza, è stata gestita interamente con Moodle e ha richiesto una serie di iniziative preparatorie: la formazione dei docenti coinvolti e l’apertura di uno sportello tecnologico per gli studenti (un percorso nel quale si è presentata una serie di video-tutorial presenti nella piattaforma video di Ate-neo).

La prima azione ha proposto, oltre alla formazione sull’uso degli strumenti interni di Moodle (i moduli attività maggiormente utili per i fini didattici), anche una formazione metodologica. È stato proposto ai docenti un modello progettuale *blended learning* tripartito, costituito da format di complessità progettuale crescente da svolgere in piattaforma: a) estensione delle attività svolte in presenza mediante l’offerta di materiali integrati per lo studio e l’approfondimento dei contenuti; b) costruzione di esercitazione su contenuti e argomenti proposti in presenza; 3) produzione di prodotti di vario tipo rielaborati autonomamente dagli studenti, anche in forma colla-

borativa, su contenuti e argomenti proposti dall'insegnamento (De Rossi, Ferranti; 2017).

Tutte le attività online sono state gestite dall'Ufficio Digital Learning e Multimedia, con il coordinamento della delegata alla Formazione degli Insegnanti, che ha svolto operativamente la funzione di supporto su più fronti, proponendo: la formazione ai docenti e consulenza progettuale (seminari, creazione dello "Spazio docenti" e di una "Sandbox dei docenti"); la creazione di un corso base con la funzione di determinare delle linee guida e una struttura minima che ogni docente avrebbe potuto personalizzare in base al suo syllabus; la creazione di uno "Sportello tecnologico" dedicato agli studenti fornito di video tutorial pubblicati su Mediaspace (il portale video dell'Ateneo di Padova); la creazione di una casella di posta dedicata alla consulenza continua sull'uso di Moodle e sull'organizzazione della didattica per gestire le richieste e supportare studenti e docenti durante il percorso formativo PF24 (nel triennio 2017-2020, N=5312 messaggi in entrata e N= 5132 in uscita).

Inizialmente i docenti, che avrebbero potuto orientarsi a una didattica totalmente in presenza, visto che la modalità *blended* era solo ammessa dal D.M. 616, ma non obbligatoria, si sono rivelati generalmente cauti nella scelta metodologica ibrida che, comunque sin dal primo anno 2017-18, è stata proposta come opzione a intensità minima 10%, media 30% e massima del 50%.

Nel prosieguo delle edizioni e grazie alle attività di formazione molti di essi hanno rivisto la loro progettazione, aumentando la percentuale di didattica online una volta riconosciuti alcuni effettivi benefici che sono stati rilevati attraverso un'indagine all'inizio del secondo anno 2018-19: 1) avere la possibilità di sviluppare una didattica maggiormente attiva, proponendo esercitazioni, attività collaborative o la realizzazione di artefatti altrimenti non realizzabili in aula (76,4%); 2) assicurare maggiore accessibilità e partecipazione di molti corsisti, già impegnati in attività di insegnamento a scuola (65,3%); proporre una valutazione formativa in itinere (54%).

Dall'analisi dei dati delle varie edizioni è emerso un aumento complessivo della percentuale di opzioni dei docenti verso la didattica *blended learning*. Nel complesso del triennio si presentano attualmente i seguenti scenari: il 26% dei corsi ha visto un incremento della percentuale di didattica svolta mediante piattaforma dal 30% al 50%; il 52% dei corsi ha mantenuto l'opzione iniziale del 50% di erogazione *blended learning* per l'intero triennio 2017-2020; infine, il 22% dei corsi che durante la prima edizione erano stati progettati con erogazione didattica tutta in presenza o con 10% di di-

dattica *blended*, già dal secondo anno hanno offerto un aumento di attività al 30%.

Tali cambiamenti, rilevati in itinere dai dati dell'offerta didattica e dalla rilevazione delle personali motivazioni che hanno portato i docenti ad ampliare la loro percentuale di didattica *blended learning*, hanno evidenziato una graduale trasformazione dei format didattici che, con il dovuto supporto delle tecnologie, sono stati resi più attivi e collaborativi proponendo uno spazio/tempo flessibile e percepito come maggiormente personalizzabile dagli studenti.

Tale consapevolezza si pone in accordo con l'esito di diverse ricerche empiriche sulle potenzialità date dalle soluzioni didattiche ibride in ambito universitario (De Rossi & Ferranti, 2017). In particolare, nella formazione della professionalità docente sono essenziali gli spazi epistemologici che consentono di ragionare su aspetti teorici e su quelli legati alla prassi, sulla riflessione metodologica e sullo sviluppo tecnico (Baldacci, 2012; Hofer & Pintrich, 1997).

Temi dedicati agli insegnanti in formazione iniziale come quelli legati al concetto di identità professionale, di competenza, di didattica attiva, di progettazione continua, di tecnologie didattiche, di strategie orientate dalla disciplina, di interdisciplinarietà richiedono spazi adeguati per esperienze riflessive, anche collettive, e gli ambienti di formazione online sono sempre stati un luogo particolarmente adatto allo sviluppo di confronto dialettico (Colin et al., 2013).

Inoltre, nella riflessione relativa all'aumento della percentuale di didattica *blended* non va sottovalutato un fattore personale relativo allo sviluppo di competenza digitale dei docenti universitari che, nonostante l'uso diffuso di piattaforme e di tecnologie digitali, non sempre sono in grado, in assenza di adeguata formazione e supporto esperto, di effettuare quel tipo di integrazione tra le competenze disciplinari e quelle metodologico-tecnologiche, rendendo frequentemente difficile applicare in autonomia modelli di didattica attiva mediata dalla tecnologie, particolarmente adeguati in percorsi di questo tipo (Bates, 2015, pp. 417-438).

Analizzando la scelta dei moduli attività di Moodle, a parte l'uso del forum che è trasversale a tutti gli spazi previsti nella piattaforma per ciascun insegnamento, la risorsa *compito* è stato utilizzata nel 75% degli insegnamenti, il *quiz* nel 35%, il *feedback* e *workshop* nel 22%, il *glossario* nel 7% dei casi.

È stato rilevato anche un dato significativo in merito all'uso del video nelle attività didattiche, che è stato proposto ai docenti con particolare at-

tenzione durante la formazione in quanto rientra nella linea di ricerca che a livello di Ateneo si sta compiendo da qualche anno (Ferranti et al. 2018).

Il video è stato utilizzato in circa la metà degli insegnamenti proposti nelle diverse edizioni con differenti scopi e modalità di utilizzo (47% totale degli insegnamenti dei 4 ambiti).

In particolare, gli ambiti che ne hanno fatto utilizzo per implementare *format active learning*, con tecniche di analisi di caso, *cooperative*, *debate*, *brainstorming* e simulazioni integrati con compiti di produzione operativa, sono stati l'ambito B – psicologico, l'ambito C – antropologico, l'ambito D<sub>1</sub> e D<sub>2</sub>, quest'ultimo con prevalenza negli insegnamenti di area linguistica, geografica e didattica delle scienze. L'insieme delle tipologie di attività didattica con uso del video proposte in piattaforma hanno evidenziato quanto l'integrazione di tale risorsa, superata la tradizionale e riduttiva finalità di erogazione/fruizione di contenuti, possa fungere da strumento di mediazione didattica in contesti progettuali di didattica blended (Rhem, 2012; Bralić & Divjak, 2018).

## 5. Conclusioni

Le soluzioni ibride-*blended learning*, che sono state adottate nella proposta formativa dell'Università di Padova, pur nella complessità e criticità suscitata dalle indicazioni della normativa vigente, non sempre facilmente accordabili con criteri di qualità e sostenibilità senza notevoli sforzi organizzativi e gestionali, hanno avuto comunque l'esito di consentire la disponibilità di ambienti d'apprendimento compositi (aule fisiche e aule virtuali) per un numero elevato di insegnamenti che sono stati offerti nella prospettiva di soddisfare le prerogative di una formazione dei futuri insegnanti ad ampio spettro metodologico, sviluppata per tutti gli ambiti e volta a valorizzare anche le didattiche disciplinari.

Infatti, nell'ambito D, oltre a una proposta trasversale di due insegnamenti di area pedagogica dedicati alle metodologie e alle tecnologie didattiche generali e alla valutazione e ricerca educativa (ambito D<sub>1</sub>), le didattiche disciplinari (ambito D<sub>2</sub>) hanno avuto modo di proporre una ricca offerta di SSD di varie aree, coprendo una notevole quantità di classi d'insegnamento.

Appare evidente che lo sviluppo di competenza, in particolare quella composita e professionalizzante per l'insegnamento, non possa limitarsi ad una somma o una semplice giustapposizione di acquisizione di crediti correndo il rischio di un'offerta frammentata, di limitata di ampiezza e qualità

didattica, ma comporti invece l'attivazione di processi d'integrazione di conoscenze, abilità e competenze volte a un apprendimento di ordine più complesso che richiede di ripensare in profondità i modi di fare scuola in tutte le loro manifestazioni (progettuali, metodologiche, valutative e tecnologiche) e di conseguenza anche il modo di formare gli insegnanti per rispondere a criteri in grado di garantire una adeguata e solida preparazione.

Al fine di migliorare e rendere sostenibile l'offerta formativa per i futuri insegnanti, si ritiene indispensabile ripensare per il futuro ad una formulazione più integrata e coerente con gli obiettivi formativi presenti negli SSD indicati per i 4 ambiti (pedagogico, psicologico, antropologico e metodologico-didattico) riconfigurando l'intero percorso in modo più organico e sostanzioso non tanto di contenuti, quanto di approcci metodologici.

Si propone di aprire un tavolo di riflessione congiunta tra realtà accademica e scolastica volta a: eliminare la disorganica e poco sostenibile soluzione attuale dei 24 CFU erogati in forma curricolare, aggiuntiva o extracurricolare, diversamente collocando il percorso dopo la laurea, per la durata di almeno un anno accademico in forma di specializzazione all'insegnamento, attivabile dalle Università come offerta formativa continuativa e non subordinata alla discontinuità dei tempi dell'emanazione dei decreti ministeriali; aumentare il numero di CFU del percorso post lauream prevedendo insegnamenti trasversali, insegnamenti di didattica disciplinare, ripristinando altresì forme laboratoriali integrando competenze pedagogico-didattiche generali e disciplinari; prevedere una forma di tirocinio formativo diretto e indiretto nelle scuole, coordinato dalle Università e dagli Uffici Scolastici Regionali.

## Bibliografia

- ANGELI, C., & VALANIDES, N. (2013). Technology mapping: An approach for developing technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 48(2): 199-221.
- BALDACCI, M. (2012). Epistemologia della didattica. In: Rivoltella P.C., Rossi P.G., *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, pp. 25-42. Brescia: La Scuola.
- BATES, A.W. (2015). Teaching in a Digital Age. *Open Educational Resources Collection*, 6, <https://irl.umsl.edu/oer/6>
- BRALIĆ, A., & DIVJAK, B. (2018). Use of MOOCs in traditional classroom: Blended learning approach. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 21(1).

- DE ROSSI, M. & TREVISAN, O. (2018). Technological Pedagogical Content Knowledge in the literature: how TPCK is defined and implemented in initial teacher education. *Special Issue, Italian Journal of Educational Technology*, vol. 26, 1, 7-23.
- DE ROSSI, M., FERRANTI, C. (2017). *Integrare le ICT nella didattica universitaria*. Padova: Padova University Press.
- DE ROSSI, M., FERRANTI, C. (2019). *Sostenibilità e qualità dell'offerta didattica nei percorsi 24 CFU dell'Ateneo di Padova*. In: (a cura di) Fiorentino G., Bondi M., *Atti del MoodleMoot Italia 2018*, p. 25-33. Milano: AIUM.
- DZIUBAN, C., MOSKAL, P., KRAMER, L. & THOMPSON, J. (2013). Student satisfaction with online learning in the presence of ambivalence: Looking for the will-o'-the-wisp. *The Internet and Higher Education*, 17: 1-8.
- European Commission (2013). *Supporting Teacher Competence Development for better Learning Outcomes*.
- European Commission (2015). *Shaping Career-long Perspective on Teaching. A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education*. Report from the ET2020 Working Group School Policy 2014-15.
- European Commission's science and knowledge service (2017). *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2012). *Teachers as Learners*. Cambridge (MA): Harvard Education Press.
- FERRANTI, C., DAL BON, C., TOFFANIN, M. (2018). Esperienze di didattica universitaria attraverso una piattaforma video: la prospettiva del docente e le proposte di student engagement in *Exploring the Micro, Meso and Macro, Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2018*, pp. 57-69, Annual Conference - Genova, 17-20 June, (2018).
- HOFER, B. & PINTRICH, P. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, Vol. 67, No. 1, pp. 88-140.
- KALETA, R., SKIBBA, K. & JOOSTEN, T. (2007). Discovering, designing, and delivering hybrid courses. In: Picciano A. G. & Dziuban C.D. (Eds), *Blended Learning: Research Perspectives*, pp. 146-154. Needham, MA: Sloan Consortium.
- MC GEE, P. (2014). Blended course design: Where's the pedagogy? *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 6(1), 33-55.



- MESSINA, L. DE ROSSI, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- MISHRA, P., & KOEHLER, M. J. (2003). Not “What” but “How”: Becoming Design-Wise about Educational Technology. In: Y. Zhao (Ed.), *What should teacher know about technology: Perspectives and practices*, pp. 102-114. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- ORLAND-BARACK, L. & CRAIG, C. (2014). *International Teacher Education: Part A: Promising Pedagogies (Advances in Research on Teaching) v. 22*. London: Emerald Group Publishing Limited.
- RHEM, J. (2012). *Blended learning: Across the disciplines, across the academy*. London: Stylus Publishing, LLC.
- SHULMAN, L.S (1987). Knowledge and teaching: Foundations for the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1-22: 8.
- TRENTIN, G., BOCCONI, S. (2015). Didattica ibrida e insegnamento universitario: linee guida per una progettazione efficace. *Italian Journal of Educational Research*, VIII: 27-42.



DIGITAL LIFE E CORONAVIRUS. IL RUOLO DELLA FORMAZIONE DIGITALE DEGLI INSEGNANTI

*Alessio Fabiano\**

**Abstract:** I giorni che stiamo vivendo a casa stanno mettendo in luce delle nuove prospettive e delle nuove traiettorie anche nell'ambito scolastico e dell'apprendimento. Classe virtuale, didattica a distanza, *smart working*, teledidattica sono le parole più discusse delle ultime due settimane, da quando con il DPCM del 9 marzo, a causa del diffondersi del Coronavirus, si è arrivato alla sospensione delle attività didattiche in tutte le scuole del Paese fino al prossimo 3 aprile 2020. E proprio in questo momento si (ri)scopre l'importanza dell'utilizzo delle tecnologie didattiche che fino a quel momento avevano rappresentato, nonostante gli investimenti del MIUR in termini di attrezzature e formazione, una competenza accessoria per gli insegnanti e che di colpo diventa una competenza di base come già ci suggeriva l'Europa con la Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

La scuola deve essere il luogo privilegiato per l'incontro tra digitale e analogico e questo può avvenire attraverso un'educazione all'utilizzo responsabile e consapevole degli strumenti digitali che fanno oramai parte del quotidiano attraverso una partnership educativa che coinvolga necessariamente la scuola e la famiglia. La scuola deve, inoltre, favorire le relazioni attraverso il digitale per superare la sindrome della solitudine del cittadino globale nella società liquida, promuovendo i principi della cittadinanza digitale.

**Parole chiave:** DaD, Classe virtuale, Competenza Digitale, Cittadinanza digitale,

Alla luce dei giorni che stiamo vivendo a casa, si stanno mettendo in risalto nuove prospettive e nuove traiettorie anche nell'ambito scolastico e dell'apprendimento che ci devono far riflettere anche sui contenuti specifici della formazione degli insegnanti. Classe virtuale, didattica a distanza, *smart working*, teledidattica sono le parole più discusse delle ultime due settimane, da quando con il DPCM del 9 marzo, a causa del diffondersi del Coronavirus, si è arrivato alla sospensione delle attività didattiche in tutte le

\* Ricercatore M-PED/03, Università degli Studi della Basilicata.

scuole del Paese fino al 3 aprile 2020<sup>1</sup>. Che succede da quella data in poi è tutto da scoprire. Si susseguono circolari e determine tra MIUR, USR e Dirigenti scolastici che si trovano a dover rivedere e riorganizzare la didattica, le riunioni, il personale scolastico. E proprio in questo momento si (ri)scopre l'importanza dell'utilizzo delle tecnologie didattiche che fino a quel momento avevano rappresentato, nonostante gli investimenti del MIUR in termini di attrezzature e formazione, una competenza accessoria per gli insegnanti e che di colpo diventano una competenza di base, come già ci suggerisce l'UE con la *Raccomandazione* del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente<sup>2</sup>. Il punto di riferimento, a livello normativo, è stato offerto proprio da questa *Raccomandazione* che, di fatto, trasforma la competenza digitale in competenza di base. Per tale ragione vale la pena ricordare che l'ultimo *framework europeo DigComp* suggerisce politiche educative finalizzate a formare persone in grado di esercitare la cittadinanza attiva, anche in una accezione digitale, che siano in grado di utilizzare criticamente le tecnologie sviluppando, rielaborando e condividendo contenuti digitali.

L'attenzione prestata dai legislatori alla competenza digitale mira ad un coinvolgimento attivo di studenti e docenti per sviluppare un utilizzo integrato di strumenti digitali al fine di promuovere principi di cittadinanza e *digital citizenship* anche attraverso la Rete.

## 1. Questioni rilevanti. Come e cosa insegnare con la DaD

Le tecnologie devono rappresentare una nuova chiave di lettura della scuola dell'autonomia in cui sviluppare un nuovo apprendimento collaborativo a partire dai nuovi codici comunicativi dei nativi digitali evocati da Pier Cesare Rivoltella e dalla Fondazione Agnelli.

<sup>1</sup> È quanto prevede il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 9 marzo, approvato e pubblicato in Gazzetta Ufficiale. Sospesa, sempre fino al 3 aprile, anche la frequenza delle attività di formazione superiore, comprese le Università e le Istituzioni di Alta Formazione Artistica Musicale e Coreutica, di corsi professionali, master, corsi per le professioni sanitarie e università per anziani, ferma restando la possibilità di svolgimento di attività formative a distanza ad esclusione dei corsi per i medici in formazione specialistica e dei corsi di formazione specifica in medicina generale, nonché delle attività dei tirocinanti delle professioni sanitarie. (<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/-coronavirus-sospensione-delle-attivita-didattiche-fino-al-3-aprile-cosa-prevede-il-dpcm-del-9-marzo>)

<sup>2</sup> [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

È da apprezzare lo sforzo che le istituzioni scolastiche e i loro dirigenti stanno facendo per riorganizzare le attività con le tecnologie, ma se si fosse prestata più attenzione a questo mondo probabilmente la scuola sarebbe riuscita a fare il salto di qualità passando da un utilizzo strumentale ad un utilizzo capace di sviluppare senso critico, inclusione e cittadinanza.

Il cambiamento, a mio avviso, si attua nella scuola che diventa il primo contesto dove le nuove generazioni possono sperimentare, rielaborare e contestualmente formarsi ed essere, anche al di fuori delle aule scolastiche, promotori di buone pratiche (D'Alonzo, 2020)<sup>3</sup>.

La scuola deve essere il luogo privilegiato per l'incontro tra digitale e analogico e questo può avvenire attraverso un'educazione all'utilizzo responsabile e consapevole degli strumenti digitali che fanno parte del quotidiano attraverso una partnership educativa che coinvolga necessariamente la scuola e la famiglia.

La necessità di una progettazione quotidiana mediata dal digitale negli ambienti scolastici è supportata dalla convinzione che gli strumenti tecnologici siano in grado di offrire nuove e stimolanti modalità di apprendimento e, nel contempo, un uso quotidiano degli stessi, attraverso azioni mirate, possa diminuire i rischi legati a fruizioni sconsiderate e irresponsabili che portano ad una visione distorta e virtuale della realtà.

Il futuro della scuola dipende da come essa si pone nei confronti del cambiamento ed oggi è palese la necessità di cambiare, non di stravolgere ma di mediare, di ri-pensare il suo ruolo di centro educativo che forma l'essere umano che oggi si trova a vivere in una società liquida e complessa, dove le esperienze valoriali di un tempo sono sempre più fragili e frammentate.

Come cambia la scuola e quindi l'educazione con il digitale? È dalla scuola che bisogna ripartire per definire e sperare in un possibile rilancio della democrazia attraverso la costruzione di una "testa ben fatta" che metta gli studenti, futuri cittadini, nella condizione di poter discriminare criticamente le informazioni, i fatti, le situazioni. La scuola deve essere valorizzata, a partire dal digitale, come centro di formazione dei "cittadini del domani", strumento per il progresso umano e sociale.

La scuola deve, inoltre, favorire le relazioni attraverso il digitale per superare la sindrome della solitudine del cittadino globale nella società liquida, promuovendo i principi della cittadinanza digitale.

La formazione digitale degli insegnanti rappresenta il nodo centrale della scuola dell'autonomia nella mediazione tra *digital life* e Coronavirus.

<sup>3</sup> Cfr. D'ALONZO, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*, Brescia, Scholè.

È proprio la scuola il luogo dove creare quell'equilibrio tra analogico e digitale, tra reale e virtuale, tra formazione a distanza e formazione in presenza, capace di promuovere la formazione dell'individuo senza tralasciare la partecipazione, la socializzazione, l'inclusione e la realizzazione del proprio progetto di vita.

I giovani studenti sono definiti *nativi digitali*. Ciò significa che i nuovi cittadini sono nativi nella tecnologia e che, fin dai primi momenti della propria crescita cognitiva e sociale, hanno utilizzato i mezzi tecnologici in modo *naturale*.

I nativi digitali sono soggetti che apprendono e interagiscono secondo tempi e modelli nuovi rispetto ad un recente passato in cui le tecnologie e il digitale non erano parte integrante della persona comune. Essere nativi digitali, però, non è sinonimo di essere competenti digitali.

Com'è noto, in Rete vengono ogni giorno condivisi dati e informazioni che influenzano il nostro modo di pensare e di decidere. Com'è stato per la televisione e per la radio, lo sviluppo tecnologico ha avuto e continua ad avere effetti significativi sulla democrazia.

Diversi studiosi hanno avanzato l'idea che la possibilità di far circolare velocemente informazioni possa avvicinare la democrazia contemporanea all'ideale *dell'Agorà ateniese*: tutti i cittadini possono parlare e partecipare alla gestione della comunità. Ma allo stesso tempo i rischi sono notevoli. I cittadini hanno accesso a una mole di informazioni enorme, che può disorientare e circondarli da *fake news*, create appositamente per dis-informare. Altro problema della Rete è dato dagli algoritmi di proliferazione che fanno sì che si crei attorno agli utenti una *bolla*, definita tecnicamente "bolla di filtraggio"<sup>4</sup>, favorendo un irrigidimento degli estremismi e una tendenza a schierarsi su fronti antagonisti incapaci di instaurare un dialogo. Un ulteriore rischio a cui sottopone la Rete è quello delle strumentalizzazioni delle emozioni. Infatti, spesso gli utenti sono sottoposti a messaggi continui che hanno come obiettivo quello di provocare reazioni emotive, e che portano a schierarsi sulla base di narrazioni coinvolgenti, ma prive di fonti o non avvalorate da dati reali (per esempio gli episodi di *hate-speech*).

La scuola, essendo l'agenzia intenzionalmente educativa per eccellenza, si trova investita da questa rivoluzione culturale ed è chiamata a rivestirsi di abiti inediti, necessari per la realizzazione di percorsi finalizzati all'e-

<sup>4</sup> SCHMIDT, A., ZOLLO, F., DEL VICARIO, F., BESSI, A., SCALA, A., CALDARELLI, G., EUGENE, H. S., QUATTROCIOCCHI, W. (2017). *Anatomy of news consumption on Facebook*, www.pnas.org, (Consultato il 15/02/2020).

ducazione alla cittadinanza digitale. L'obiettivo è quello di rendere i soggetti in formazione cittadini attivi in grado di esercitare la propria cittadinanza utilizzando in modo critico e consapevole la Rete e i Media; esprimere e valorizzare se stessi utilizzando gli strumenti tecnologici in modo autonomo e rispondente ai bisogni individuali, sapersi proteggere dalle insidie della Rete e dei Media (plagio, truffe, adescamento...); saper rispettare norme specifiche (rispetto della privacy, rispetto/tutela del diritto d'autore...); essere cittadini competenti del contemporaneo. È necessaria, quindi, una ridefinizione di educazione alla cittadinanza volta alla realizzazione di una democrazia di tipo qualitativo, fatta da cittadini consapevoli e responsabili, in grado di valutare e monitorare, capaci di non accettare passivamente le narrazioni mediatiche. Non bastano cittadini connessi, ma servono cittadini criticamente formati e informati. Per tutte queste ragioni esistono norme che sensibilizzano i luoghi deputati alla formazione, nel nostro caso la scuola ad utilizzare in maniera critica gli strumenti digitali.

Eppure, se da un lato ci sono stati sforzi enormi, sia attraverso la dotazione di strumenti digitali per le scuole, sia attraverso la normativa che, come abbiamo avuto modo di analizzare, spinge la scuola a modificare le modalità di formazione dei giovani cittadini, dall'altro appare evidente che il divario esistente fra le vecchie e le nuove generazioni esiste tuttora e, nonostante gli sforzi compiuti, sono pochissime le occasioni nelle aule scolastiche, di apprendere attivamente e quotidianamente anche attraverso la Rete.

Gli ultimi mesi sono stati per me molto stimolanti e ricchi di suggestioni. Gli insegnanti, pur facendo enormi sforzi, sono sembrati spesso disorientati e bisognosi di suggerimenti, non solo nell'utilizzo strumentale delle tecnologie didattiche, ma soprattutto nella realizzazione di ambienti formativi capaci di stimolare l'apprendimento senza trascurare l'inclusione e la socializzazione.

La scuola resta il campo privilegiato per la nascita di contesti democratici e, attraverso il digitale, può divenire strumento per il progressivo sviluppo sociale della democrazia, della coscienza politica e del senso di appartenenza ad un determinato territorio.

L'educazione alla cittadinanza (digitale)<sup>5</sup> è uno strumento che deve essere utilizzato per rafforzare i legami con il territorio e la comunità. La partecipazione, anche attraverso la *digital education*, come sostiene Maria Gra-

<sup>5</sup> Cfr. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> (Consultato il 22 marzo 2020)

zia Riva<sup>6</sup>, risulta essere il punto di partenza per una nuova educazione alla cittadinanza attiva che si promuove anche in funzione della Rete.

Attraverso l'uso integrato del digitale e analogico, si è cercato di creare contesti favorevoli allo sviluppo dei concetti di cittadinanza o per meglio dire alla *citizenship education*, termine che indica, nella sostanza, “*tutti gli aspetti dell’istruzione scolastica volta a preparare gli studenti a diventare cittadini attivi garantendo loro conoscenze, competenze e capacità necessarie a contribuire allo sviluppo e al benessere della società in cui vivono*”<sup>7</sup>.

### **Bibliografia/Sitografia**

D'ALONZO, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*, Brescia, Scholè.

RIVA, M. G. (2018). *Sostenibilità e Partecipazione: una sfida educativa*, Lecce, Pensa Multimedia.

SCHMIDT, F., ZOLLO, F., DEL VICARIO, A., BESSI, A., SCALA, G., CALDARELLI, H., EUGENE, S., QUATTROCIOCCHI, W. (2017). *Anatomy of news consumption on Facebook*, [www.pnas.org](http://www.pnas.org).

<http://eurydice.indire.it>

<https://eur-lex.europa.eu>

<https://www.gazzettaufficiale.it>

<https://www.miur.gov.it>

<sup>6</sup> Cfr. RIVA, M. G. (2018). *Sostenibilità e Partecipazione: una sfida educativa*, Lecce, Pensa Multimedia.

<sup>7</sup> <http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/leducazione-alla-cittadinanza-a-scuola-in-europa/>, p. 11 (Consultato il 22 marzo 2020)



IL DOCENTE SPECIALIZZATO PER IL SOSTEGNO NELLA SCUOLA SECONDARIA: IL  
TUTORAGGIO-LABORATORIALE COME MEDIATORE TRA TEORIA DISCIPLINARE  
E PRATICA DIDATTICA

*Donatella Fantozzi\**

**Abstract:** L'esperienza personale come docente nei Corsi di specializzazione per le attività di sostegno e in quelli dedicati al conseguimento dei 24 CFU ha evidenziato la necessità di costruire un percorso che permetta al futuro insegnante di sperimentare il proprio apprendimento potendo fare affidamento sul monitoraggio di un tutor esperto; ciò scatena il processo cognitivo che Bruner definisce 'sorpresa produttiva': la possibilità di mettersi in prova, di sperimentare su se stesso, dà luogo ad eventi complessi che, tessuti insieme, creano lo sfondo per le successive riflessioni. Tale processo permette al docente in pectore di appropriarsi di quanto appreso diventandone il proprietario, gestendo le sperimentazioni e gli apprendimenti con crescente destrezza e autonomia, dando origine ad un nuovo stadio che, in una matrice a spirale, rigenera nuovamente le due fasi del pensare l'agito e dell'agire il pensato, della verifica se quanto pensato coincide con l'agito, se quanto dichiarato coincide con il percepito. Potersi 'vedere' come in una sorta di immagine riflessa nell'azione pedagogico-didattica concede il vantaggio dell'aggiustamento in corso d'opera, dell'adeguamento delle proprie strategie mentali alle azioni professionali in un costante feedback tra prassi e teoria. Nell'attività laboratoriale ciò che viene svolto diviene secondario al come: i contenuti disciplinari-didattici si trasformano in strumenti e mezzi per il perseguimento dell'obiettivo che diviene soggetto del processo dialettico in costruzione. Rispetto agli insegnanti specializzati per il sostegno ciò può diventare un eccellente viatico sia per la costruzione delle competenze, sia per la condivisione collaborativa e professionale, e quindi interdisciplinare, tra loro e gli altri docenti.

**Parole chiave:** docente specializzato, tutoraggio, esperienza laboratoriale

## 1. Introduzione

L'esperienza dell'inclusione di studenti con disabilità nella scuola secondaria di secondo grado risale a pochi anni fa, in parte perché è un grado

\* Università degli Studi di Pisa.

di scuola non obbligatorio, in parte perché si è ritenuto per molto tempo, e ancora il pensiero è diffuso anche se mimetizzato, che le persone con disabilità non avessero bisogno di istruzione, di formazione, ma che fosse sufficiente la cosiddetta socializzazione, anche quella, tra l'altro, affrontata spesso con criteri più vicini al filantropismo e alla beneficenza piuttosto che a paradigmi declinati scientificamente.

## **2. Peculiarità del progetto**

L'ipotesi progettuale prevede la possibilità di assegnare un docente tutor all'insegnante nominato su posto di specializzazione. Fin qui, niente di nuovo: l'immissione in ruolo prevede normativamente tale figura, spesso però l'assegnazione del tutor si configura come procedura formale ma non sostanziale.

La necessità di entrare in una sorta di apprendistato, di formazione in servizio con la tutela di una figura professionale esperta che svolga effettivamente il ruolo di supervisore rappresenta la peculiarità della proposta.

## **3. Questioni rilevanti e domande di ricerca**

Questioni aperte:

- 1) Quanto il docente specializzato è effettivamente incluso nelle attività progettuali dell'Istituto, del Dipartimento, del Consiglio di classe?
- 2) Quanto le competenze disciplinari e professionali del docente specializzato vengono 'messe in rete' affinché possa presentarsi, lavorare ed essere riconosciuto come un docente della classe?
- 3) Con quali modalità collegiali vengono definite le strategie di personalizzazione e di individualizzazione della didattica?

## **4. Realizzazione delle attività**

### *4.1 Fase 1: somministrazione questionario*

È prevista la somministrazione di un questionario ad alcuni istituti scolastici selezionati attraverso l'individuazione delle Scuole Polo per l'inclusione (art. 10, D:M: n. 174/2019), per verificare le ipotesi progettuali e l'effettiva realizzazione delle stesse attraverso l'analisi del P.A.I.

#### 4.2 Fase 2: individuazione azioni progettuali

L'aspetto fondamentale da mettere in evidenza sarà costituito dall'individuazione, da parte degli Istituti scolastici, di docenti ritenuti esperti, in grado di seguire effettivamente i colleghi neo immessi in ruolo per l'accompagnamento e la formazione in servizio attraverso azioni laboratoriali.

Il docente esperto svilupperà, insieme al docente in formazione e al Consiglio di classe di appartenenza, dei veri e propri momenti di confronto e collaborazione in presenza, monitorando i risultati attesi e quelli ottenuti, analizzando l'eventuale livello di discrepanza per progettare gli interventi successivi.

#### 4.3 Fase tre: Il trasferimento e la diffusione dei risultati

I risultati ottenuti attraverso la sperimentazione della metodologia laboratoriale dovranno essere messi a disposizione dell'Istituto di appartenenza e di tutte le scuole affinché rappresentino un territorio di confronto e di crescita pedagogico-didattica nei confronti dell'inclusione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali e dei docenti nominati su posto di sostegno alle attività didattiche per l'inclusione.

#### 4.4 Contesti

La sperimentazione deve svolgersi prevalentemente in classe, durante le lezioni, con il coinvolgimento di tutti i docenti e di tutta la classe.

#### 4.5 Partecipazione dei docenti

Fondamentale il coinvolgimento di tutto il consiglio di classe affinché si sviluppi un vero e proprio progetto interdisciplinare che preveda la collaborazione e il *cooperative learning* sia per gli studenti che per i docenti.

#### 4.6 Risultati

I risultati attesi da tale progettazione sono rappresentati dalla possibilità di stabilire un confronto reale tra le ipotesi e le attività, tra i docenti

esperti (docente tutor) e quelli in formazione (docente tutorato) attraverso un vero e proprio lavoro di *peer tutoring*.

Il supporto dei docenti esperti assume una connotazione con valenza formativa molto significativa nella misura in cui tale relazione professionale assume le caratteristiche di un'azione tesa a garantire la promozione e il successo scolastico di tutti gli studenti.

Essa, inoltre, garantisce il riconoscimento del docente specializzato per le attività di sostegno come facente parte del team e dell'istituto, portatore di competenze spendibili sia per la formazione dei colleghi (tutor) che per la messa a disposizione delle proprie competenze disciplinari e non (tutorato).

Inoltre, l'esperienza laboratoriale, per sua definizione, stabilisce e allo stesso tempo fa emergere una complicità professionale fra i docenti, altrimenti non sperimentabile.

Infine, attraverso l'azione laboratoriale anche il docente tutor sperimenta le proprie competenze attivando su se stesso un processo di metariflessione.

## 5. Conclusioni

La possibilità di mettere in risalto la figura e il ruolo dell'insegnante specializzato per il sostegno è ormai non più procrastinabile, sia per le esigenze formative degli studenti stessi, sia per le esigenze organizzative a livello didattico delle istituzioni scolastiche.

I criteri emersi dagli studi sull'*Universal Design for Learning* ci pongono una questione che non ci possiamo più permettere di lasciare aperta: una scuola che funziona sulla base delle esigenze più critiche, è una scuola che funziona meglio per chiunque.

## Bibliografia

- FANTOZZI, D. (2014). Il docente specializzato: competenza, tutela, condivisione, in *Italian Journal of special education for inclusion*, anno 2 - n. 2 (2014), pp. 81-96.
- GALANTI, M. A., PAVONE, M. (2020). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione* Milano: Mondadori-Università.
- GOLEMAN, D. (1996). *L'intelligenza emotiva*, Milano: Rizzoli (or. 1995).
- MANGIATORDI, A. (2017). *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*, Pisa: ETS.

- MORIN, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina (or. 1999).
- ROSE, D., MEYER, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*, Alexandria, VA: ASCD.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1992). *Pygmalion in the classroom*, New York-Irvington: Expanded edition.
- TRISCIUZZI, L. (1993). *Elogio dell'educazione*, Pisa: ETS.
- ZAPPATERRA, T. (2010). *Special needs. Volti nuovi sui banchi di scuola*, Pisa: ETS.
- U.N. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, N.Y 2006.



LE TECNOLOGIE NELLA FORMAZIONE DELL'INSEGNANTE SPECIALIZZATO SUL SO-  
STEGNO: SVILUPPI E OPPORTUNITÀ A MARGINE DELL'ESPERIENZA TFA-SO-  
STEGNO UNISALENTO

Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci\*

**Abstract:** Le ricerche internazionali attestano che uno degli ambiti di maggiore efficacia dell'uso delle tecnologie per l'apprendimento è proprio il settore della didattica speciale, in cui si evidenzia quanto l'impiego delle ICT per i bisogni educativi speciali diventi fattore abilitante e facilitante dell'apprendimento, dell'indipendenza, della relazione e della partecipazione sociale (Calvani e Vivanet, 2014; Hamburg e Bucksch, 2015).

Alla luce dell'analisi delle connessioni tra ambienti tecnologici, opportunità digitali e tecnologie quali elementi dei contesti ambientali e culturali facilitatori dei processi di apprendimento e di inclusione, come conferma il modello ICF (OMS, 2001), si presenta la pista di lavoro di progettazione didattica ICT based sviluppata all'interno del laboratorio sulle TIC del Corso di specializzazione per le attività di sostegno tenuto presso l'Università del Salento. Tale corso prevede 3 CFU, pari a 75 ore in presenza, per sviluppare nel futuro insegnante di sostegno competenze didattiche specificatamente legate all'uso delle TIC. Richiamando il Nuovo *Index for inclusion* (Booth e Ainscow, 2014), il contributo espone attraverso i prodotti e le progettualità, l'intervento di ricercaazione volto a definire un sistema di autovalutazione e di progettazione didattica degli ambienti tecnologici rispondenti agli indicatori proposti dall'Index e in grado di costruire "pratiche didattiche inclusive".

**Parole chiave:** formazione docenti, inclusione, tfa-sostegno, disabilità

## 1. Le tecnologie nei processi di funzionamento

La prospettiva bio-psico-sociale su cui si basa il modello della *Classificazione del Funzionamento, della Disabilità e della Salute della persona* – ICF (OMS, 2001) colloca l'apporto delle tecnologie ampiamente intese – tecnolo-

\* Università del Salento (Lecce). Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, tuttavia è possibile attribuire a Stefania Pinnelli i paragrafi 1-2 e 4, mentre ad Andrea Fiorucci il paragrafo 3.

gie *general purpose*, tecnologie didattiche e tecnologie assistive – all'interno dei Fattori Ambientali che possono influenzare positivamente il funzionamento della persona e il suo stato di salute (OMS, 2001) e che possono trasformare situazioni barriere in situazioni facilitanti. La recentissima e ancora in atto esperienza di didattica a distanza, con cui il mondo della scuola, nazionale e internazionale, si è confrontata per fronteggiare il lockdown prodotto dalla pandemia causata dal Covid19, ha chiaramente espresso come tutto il mondo del digitale possa fare la differenza rispetto ad esperienze di successo e insuccesso formativo. La consapevolezza didattica, l'adeguatezza metodologica e la presenza di infrastrutture e adeguati *device* hanno definito in modo inequivocabile il processo didattico, la qualità della relazione educativa e il mantenimento della progettualità formativa. Nella presa in carico dell'alunno con disabilità o comunque in situazione di bisogno educativo speciale, il funzionamento della persona e del processo di apprendimento è dipeso, in tale circostanza, anche da come e quanto la progettazione tecnologica sia stata adeguata. Le tecnologie, possono rappresentare ambienti di facilitazione/compensazione o, al contrario, ostacolo/barriera nell'espletamento delle normali attività e nello svolgimento dei compiti di vita e di apprendimento, collocandosi così all'interno del gap tra capacità e performance indicato dall'ICF

In ambito scolastico, la funzione facilitante delle tecnologie è identificabile non solo nei classici strumenti per il sostegno e l'autonomia (tecnologie assistive e software speciali), ma soprattutto negli strumenti con un alto grado di individualizzazione e personalizzazione pensati per tutti; veri e propri *tools* che agevolano i processi di apprendimento e l'acquisizione di autonomie di base che concorrono a sostenere processi attentivi e motivazionali. Al di là dell'utilizzo più o meno esperto di uno strumento, di un programma o di una particolare tecnologia è necessario infatti che il docente sappia piegare le caratteristiche del mediatore tecnologico al proprio disegno di intervento e non il contrario (Pinnelli, 2015). Studi internazionali (Gil-Flores, Rodríguez-Santero e Torres-Gordillo, 2017; OCSE, 2015) evidenziano che l'uso efficace delle TIC, così come l'acquisizione di specifiche competenze didattico-metodologiche e tecniche dipendono dalla formazione degli insegnanti e dalla capacità di ripensare il processo didattico nella triangolazione tra docente-media-studente.

## **2. *Index for Inclusion*, TIC e autovalutazione dell'inclusione**

La dimensione metodologico-processuale e il ruolo facilitante del mediatore tecnologico, nonché lo sfondo culturale sul quale si basa un suo pos-



sibile coinvolgimento nella progettazione didattico-educativa sono punti su cui insiste anche il Nuovo *Index for inclusion* (Booth e Ainscow, 2014). L'Index, infatti, è uno strumento di analisi-intervento importantissimo per i componenti della comunità scolastica, poiché permette di conoscere la "situazione scolastica", ponendo particolare attenzione alla predisposizione dei docenti a creare culture inclusive (dimensione A), a produrre politiche inclusive (dimensione B) e a sviluppare pratiche inclusive (dimensione C). Attraverso le domande e gli indicatori proposti dall'Index, il docente è così guidato verso la progettazione e lo sviluppo di "pratiche inclusive", facendo riferimento all'uso delle tecnologie non solo come strumento di sostegno, ma come parte integrante di una didattica *designed for all*. Per tale ragione, l'Index considera l'uso strategico delle tecnologie un indicatore di qualità delle politiche e delle pratiche inclusive nella realtà scolastica.

Muovendo da tali considerazioni e alla luce delle connessioni tra ambienti tecnologici, opportunità digitali e tecnologie, quali elementi dei contesti ambientali e culturali facilitatori dei processi di apprendimento e di inclusione, nell'ambito del progetto di ricerca *Modelli culturali della differenza e promozione dell'inclusione a scuola dell'Università del Salento*, è stata condotta una ricerca-azione che ha coinvolto un gruppo di 56 futuri docenti del Corso di specializzazione per le attività di sostegno per l'ordine di scuola secondaria di secondo grado. La ricerca ha avuto come obiettivo l'implementazione di un sistema di autovalutazione e di progettazione didattica basato sull'uso pedagogico delle TIC da parte del docente di sostegno in formazione per il IV Ciclo del Corso di Specializzazione.

Nel caso di specie, ai corsisti è stato chiesto di progettare, sperimentare e rivalutare delle Unità Didattiche di Apprendimento (UDA) *ICT based* rispondenti all'idea di "pratica inclusiva" sollecitata dall'Index. Si tratta di UDA che, collocandosi all'interno del solco della prospettiva inclusiva, hanno cercato di offrire delle risposte didattico-tecnologiche ai bisogni educativi dello studente in situazione di disabilità con cui lo specializzando ha svolto l'esperienza di tirocinio diretto.

### 3. Fasi e sviluppo del percorso di ricerca-azione

Il primo step proposto agli specializzandi ha previsto una fase di *riflessione formativa* in cui mettere in dialogo lo strumento Index con il processo di progettazione e valutazione inclusiva; conoscere e comprendere le criticità e le potenzialità delle tecnologie in riferimento ai processi inclusivi messi

in atto dalle scuole presso cui svolgeva il tirocinio. In questa fase sono stati costituiti gli Index Teams composti da 5 specializzandi a cui è stato chiesto di ragionare sul binomio inclusione-tecnologia, individuando, per ciascuna delle tre dimensioni Index, le domande che potessero leggere tale rapporto. In molti casi, i gruppi di lavoro hanno adattato le domande presenti, orientando il loro focus sul tema tecnologie, altre volte, invece, così come previsto dallo strumento, rimanendo sempre fedeli agli indicatori Index, ne hanno elaborate e aggiunte delle altre. Un momento di confronto collettivo ha consentito di definire una selezione e articolazione degli indicatori di autovalutazione.

Un secondo momento è stato dedicato alla *progettazione di pratiche inclusive mediate dall'utilizzo consapevole e funzionale delle tecnologie* – le UDA ICT based –, tenendo conto delle priorità emerse. In questo caso, gli indicatori definiti nel primo step sono stati utili agli specializzandi per esplorare le carenze e le priorità della propria scuola; per individuare le azioni di miglioramento e poi documentare il percorso e gli obiettivi del processo inclusivo mediato dalle tecnologie.

Il quadro delle priorità (tabella 1) tiene conto delle dimensioni e delle sezioni dell'Index, nonché del range temporale con cui è stato possibile distinguere azioni prioritarie a breve e a lungo termine.

Tabella 1. *Priorità emerse.*

<b>Priorità (Dim. A) Creare culture inclusive</b>	
<i>A1. Costruire comunità</i>	Fare in modo che, attraverso le tecnologie, il personale scolastico, le famiglie, gli alunni, le realtà locali e associative cooperino di più e realmente.
<i>A2. Affermare valori inclusivi</i>	È necessario che la scuola utilizzi la tecnologia alla luce dei valori inclusivi, impattando sulla rimozione degli ostacoli all'apprendimento, sullo sviluppo della partecipazione e della personalità e autonomia dello studente.
<b>Priorità (Dim. B) Produrre politiche inclusive</b>	
<i>B1. Sviluppare la scuola per tutti</i>	Fare in modo che la scuola utilizzi le tecnologie per: intraprendere un processo di sviluppo partecipato, sfruttare al meglio conoscenze e competenze dei docenti, rendere autonomi gli alunni, anche per altri contesti di vita, rendere accessibili strutture scolastiche e insegnamento.
<i>B2. Organizzare il sostegno alla diversità</i>	per coordinare le forme di sostegno, per valorizzare le differenze individuali degli alunni, per contrastare azioni bullistiche e di prevaricazione.

<b>Priorità (Dim. C) Sviluppare pratiche inclusive</b>	
<i>C1. Costruire curricula per tutti</i>	Fare in modo che la scuola, sempre con l'uso delle TIC, insista: sul binomio autonomia-lavoro; sull'importanza delle TIC come ambito di studio, strumento e metodologia.
<i>C2. Coordinare l'apprendimento</i>	Fare in modo che le tecnologie stimolino: negli alunni partecipazione, cooperazione, fiducia nelle proprie capacità e sviluppo del senso critico; nei docenti necessità di coordinarsi al meglio, condividendo risorse e competenze.

La terza fase ha previsto l'*inserimento delle priorità di sviluppo in un progetto*: ogni partecipante, seguendo quanto previsto dalla metodologia Index, ha valutato la realizzabilità delle priorità, all'interno di progetti di sviluppo, secondo criteri di fattibilità e importanza. Ciò ha richiesto che ogni priorità venisse esaminata in dettaglio, condivisa con la scuola di riferimento, valutando gli investimenti richiesti in termini di tempo, risorse e personale.

La quarta fase ha previsto la *trasformazione delle priorità in azione e progettazione* delle UDA ICT based. Attraverso i comuni programmi Office (Word, Power-Point, Excel, Publisher, Google Moduli), le funzioni di accesso personalizzato e facilitato del computer (sintesi vocale, ingrandimenti, discriminazione colori etc), e risorse e applicazioni didattiche specifiche, (Cmap, MindMaple, Prezi, PowToon, Learning apps, Word wall, Pad let, Geogebra, Kahoot, iMovie, MovieMaker, Canva, Camtasia, ScreenCast), gli specializzando hanno costruito l'UDA con il software open source eXeLearning, in grado di elaborare e integrare, in un'architettura progettuale di *Learning Object*, i moduli didattici e valutativi progettati.

In tabella 2 una breve sintesi degli ambiti di riferimento e in tabella 3 esempi di progettazioni.

Tabella 2.

Disabilità intellettiva lieve o media	44,64%
Disabilità intellettiva grave o gravissima	14,29%
Autismo	12,50%
Disabilità sensoriali	8,93%
ADHD o altri disturbi evolutivi	7,14%
Pluridisabilità	7,14%
Problematiche della comunicazione	5,36%

Tabella 3.

### ***Conosciamo l'euro: lo shopping on line***

L'UDA risponde alla priorità *rendere autonomi gli alunni anche in altri contesti di vita*, supportando una studentessa con sindrome di Down e la sua classe nella conoscenza delle giuste modalità e dei rischi connessi allo shopping on line.

CONOSCIAMO L'EURO: LO SHOPPING ON LINE

PREREQUISITI e ATTIVITA'

PREREQUISITI

COSA DEVO GIÀ SAPERE?

TASK ANALYSIS - ACQUISTO SU AMAZON

SCRIVI COSA VUOI COMPRARE E CLICCA NEL RETTANGOLO ACCANTO A QUESTO SIMBOLO

### ***Ulia***

L'UDA mira allo sviluppo di un'idea imprenditoriale – ideazione e realizzazione di un sapone naturale all'olio d'oliva – che consenta ad ogni alunno di pensarsi come un adulto e di progettare il proprio futuro professionale. Per-

tanto, il progetto risponde alle priorità: *sviluppo del sé e rendere autonomi gli alunni.*



### La realizzazione del marchio



### Offer Package

L'UDA si sostanzia in un'attività multidisciplinare finalizzata a sviluppare in uno studente con la Sindrome di Asperger e nei suoi compagni competenze relazionali, di autonomia e *problem solving* nella realizzazione di pacchetti offerta turistici, strategie di gestione dell'imprevisto e di fidelizzazione del cliente. Il lavoro risponde alla priorità: *stimolare negli alunni partecipazione, cooperazione, fiducia nelle proprie capacità e sviluppo del senso critico.*

OFFER PACKAGE

IL QUESTIONARIO DI GRADIMENTO

IL QUESTIONARIO AL CLIENTE

Ogni cliente verrà invitato, alla fine del soggiorno, a compilare un questionario di gradimento su Google Drive (redatto a cura di tre studenti della classe)

QUESTIONARIO DI GRADIMENTO

Leggi e rispondi in maniera veritiera al seguente questionario di gradimento:

Video di Santa Caterina

PREREQUISITI

FASI

IL COMPITO AUTENTICO:

FASE PRELIMINARE

FASE 1

FASE 2

ELABORAZIONE PACCHETTI OFFERTA

LABORATORIO DI ACCOGLIENZA TURISTICA (5 ore) LABORATORIO DI ACCOGLIENZA TURISTICA (5 ore)

Il direttore elabora un pacchetto offerta che sarà inserito sul sito dell'Hotel e tre soluzioni di soggiorno differenti per ciascuna famiglia, con l'aiuto del responsabile marketing

HOTEL BAROCCO

Offerta «Natale al mare»

Soggiorno dal 20/12 al 06/01:

Sconto del 20% su camera matrimoniale

Bambini da 0 a 3 anni: gratis

Bambini da 4 a 14 anni: sconto del 50%

Sconto prenotato prima del 40%: per prenotazioni effettuate entro il 30/12

Raccolta punti sulla Carl Barocco Hotel da spendere per il prossimo soggiorno

### ***Vestiti Sbagliati al Rovescio***

L'UDA propone un percorso finalizzato a supportare il contesto classe nel disegno e realizzazione di un capo difettoso e di un logo di un'ipotetica linea di vestiti. Si propone un percorso che invita studenti e docenti a riflettere sul concetto di Inclusion e Diversità (difetto del vestito =unicità del manufatto = disabilità). La priorità cui cerca di dare risposta il progetto è connessa alla promozione dei *valori inclusivi* e allo *sviluppo della partecipazione*.

**VESTITI SBAGLIATI al ROVESCIO**

VESTITI SBAGLIATI al ROVESCIO

Un'UDA per Anna  
Il contesto Classe  
Le FASI  
Strumenti di Valutazione  
Conclusioni



### Come si disegna lo schema del tracciato



Tracciamo un angolo retto sul margine superiore destro del foglio con vertice A.

Riportiamo le misure dei livelli sul centro dietro. Sulla linea verticale che parte da A verso il basso, che sarà il nostro CENTRO DIETRO, riportare:

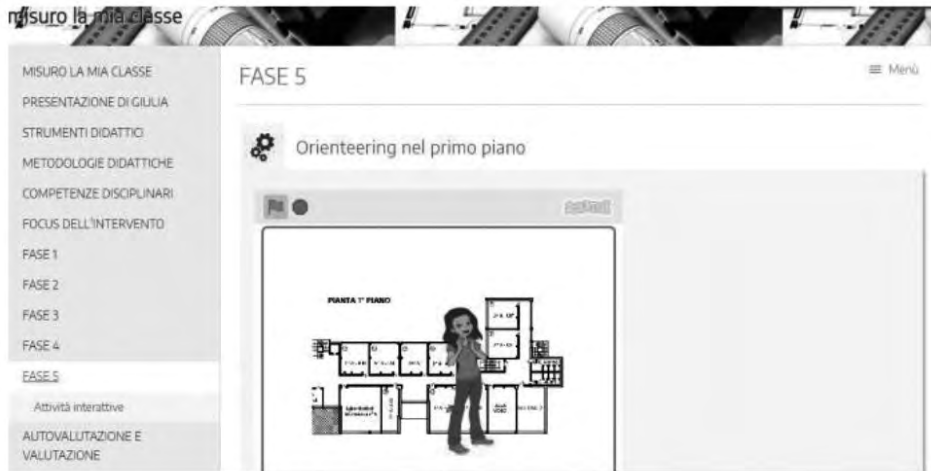
- il punto B, misurando 7,3 cm da A. MISURA SCOLLO
- il punto C, misurando 22 cm da A. LIVELLO ASCELLARE

Invita le allieve a riflettere sulla Metafora e ad annotare sul taccuino digitale i propri pensieri, per poi condividerli con la restante classe.

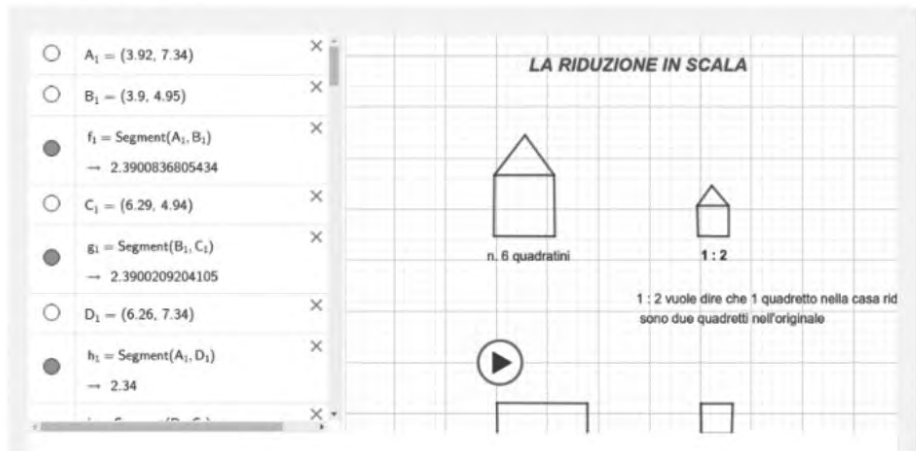


### **Misuro la mia classe**

Il progetto coinvolge l'intera classe nella misurazione e rappresentazione grafica dell'aula attraverso le tecnologie, prevedendo attività di supporto per una studentessa con disabilità intellettive e problemi di orientamento. L'obiettivo del progetto è connesso alla priorità *rendere accessibili strutture scolastiche*.



### Attività GeoGebra



L'ultima fase è stata dedicata alla *revisione dello sviluppo e la verifica dell'impatto del progetto* realizzato sulle priorità di sviluppo individuate nella fase 2 (per questa parte si rimanda a Pinnelli e Fiorucci 2020, in corso di



stampa) nonché alla definizione degli indicatori finali di autovalutazione scolastica della dimensione Tecnologica per la promozione dell'inclusione (Tabella 4).

Tabella 4.

<b>Dim. A creare culture inclusive</b>	<p><b>Esempio di domande presenti nell'Index</b>  <i>A1.1 Ciascuno è benvenuto.</i>                      m) Le informazioni della scuola sono rese accessibili a tutti? Ad esempio vengono tradotte in Braille, audioregistrate o, quando necessario, stampate in caratteri grandi?</p>
	<p><b>Esempio di domande elaborate dal Team Index</b>  <i>A1.3 Gli alunni si aiutano l'un l'altro</i>                      Il funzionamento degli eventuali ausili tecnologici usati da un alunno disabile è spiegato a tutti i compagni di classe, in modo che possano collaborare con lui, supportarlo e affiancarlo nel lavoro in classe e fuori dalla scuola?                      Gli alunni comunicano e condividono risorse durante l'extra-scuola, utilizzando il web ed i social networks, a beneficio dell'inclusione anche distudenti con difficoltà o disabilità?  <i>A2.10 La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti.</i>                      Agli studenti con bisogni educativi speciali, ai quali è consentito l'uso di tecnologie in classe, è garantita una navigazione protetta su internet?</p>
<b>Dim. B creare politiche inclusive</b>	<p><b>Esempio di domande presenti nell'Index</b>  <i>B1.7 Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi meglio.</i>                      v) Le informazioni sulla scuola sono pubblicizzate e rese fruibili a tutti, indipendentemente dalla lingua madre o dalla disabilità (...)?  <i>B2.2 Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni.</i>                      r) I docenti curricolari e di sostegno accrescono la loro conoscenza sull'utilizzo della tecnologia (...) per lavorare con gruppi diversi?</p>
	<p><b>Esempio di domande elaborate dal Team Index</b>  <i>B1.10 La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone</i>                      La scuola ha realizzato delle audio guide e mappe tattili che descrivono gli ambienti della scuola per persone con disabilità visiva?                      Il registro elettronico è accessibile a tutti?  <i>B2.1 Tutte le forme di sostegno sono coordinate</i>                      Nella scuola esiste un data base di risorse nel quale il referente dell'inclusione condivide il materiale di utilità comune: buone pratiche, idee, progetti, format PEI/PDP?                      La scuola agevola la comunicazione e condivisione in rete di materiale e informazioni con le associazioni/centri che seguono i disabili nelle attività pomeridiane?</p>

	<p>B2. 9Il bullismo viene contrastato          Adulti e minori contribuiscono a contrastare il cyberbullismo a scapito di disabili, esponendo i disagi di chi subisce e le conseguenze di chi infierisce, anche tramite segnalazioni online anonime?</p>
<p><b>Dim. C          sviluppar e          pratiche          inclusive</b></p>	<p><b>Esempio di domande presenti nell'Index</b>  <i>C2.2 Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni.</i>          Il personale riconosce lo sforzo mentale che implica la lettura del labiale o l'uso di ausili per vedere?          Vengono utilizzati ritrovati tecnologici all'avanguardia, come ad esempio i programmi di riconoscimento vocale, per gli alunni che incontrano severe difficoltà nello scrivere?</p> <hr/> <p><b>Esempio di domande elaborate dal Team Index</b>  <i>C1.10 Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione</i>          La scuola utilizza la CAA e possiede gli strumenti necessari per gestirla?  <i>C2.1 Le attività di apprendimento sono progettate tenendo presente le capacità di tutti gli alunni.</i>          Agli alunni ai quali è stato erogato il servizio di istruzione domiciliare è garantito l'uso delle TIC e della rete per seguire le lezioni assieme ai propri compagni di classe?  <i>C2.7 La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni.</i>          La scuola organizza attività di <i>job interview</i> in video-conferenza/video-chat per simulare un colloquio di lavoro, nella prospettiva del Progetto di Vita?</p>

#### 4. Conclusioni

L'indagine presentata è stata condotta nei mesi di dicembre 2019-febbraio 2020, periodo in cui non era immaginabile quanto da lì a poco le ICT sarebbero state centrali nel discorso educativo. Oltre ad essere stata una occasione preziosa di trasformazione della competenza didattica dei docenti in formazione e all'aver prodotto una più precisa e contestuale analisi degli indicatori Index nella pratica scolastica e nei contesti culturali e politici territoriali, essa ha consentito quell'azione di cambiamento che l'azione di ricerca auspica. Una trasformazione che è stata fatta propria dai formandi e pertanto dai futuri docente; alcuni dubbi rimangono sulla capacità dei contesti di metabolizzare tale cambiamento e di adattarsi ad esso, finalità per la quale, si ritiene sia necessario un lasso spazio-temporale più lungo e un sistema di riferimento giuridico più preciso e puntuale di quanto non sia stato fatto fino ad ora, ossia attraverso brevi paragrafi e, talvolta le poche stringhe

di parole, con cui le diverse riforme scolastiche hanno caratterizzato l'innovazione tecnologica. L'auspicio è che l'esperienza positiva e negativa della teledidattica imposta dall'emergenza Covid19 rappresenti quel salto culturale che mancava.

## **Bibliografia**

- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- CALVANI, A. & VIVANET, G. (2014). Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell'Evidence Based Education? *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, ECPS Journal*, 10, 83-112.
- GIL-FLORES, J., RODRÍGUEZ-SANTERO, J. & TORRES-GORDILLO, J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441-449.
- HAMBURG, I. & BUCKSCH, S. (2015). ICT-based approaches to support learners with disabilities. *Journal of educational policy and entrepreneurial research, JEPER*, 6, 1-12.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA. Paris: OECD Publishing.
- OMS (2001). *Classificazione del Funzionamento, della Disabilità e della Salute della persona - ICF*. Trento: Erickson.
- PINNELLI, S. (2015). Tecnologie didattiche e apprendimento. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli (a cura di). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.



LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI SCUOLA SECONDARIA: RIFLESSIONI GENERALI E PROPOSTE METODOLOGICHE

*Giuliano Franceschini\**

*Che cosa trasmettere? Il sapere?  
Eccolo qua, disponibile ovunque in Rete, oggettivo.  
Trasmetterlo a tutti? Ormai l'intero sapere è accessibile a tutti  
Come trasmetterlo? Già fatto  
Michel Serres*

**Dichiarazione d'intenti:** trattandosi di un breve scritto destinato non ad una pubblicazione ma ad un dibattito tra esperti del settore, ho scelto di proporre una serie di riflessioni aperte e generali; l'obiettivo non è quello di promuovere un'occasione di consumo culturale ma un'esperienza collettiva di formazione e conoscenza per sua natura aliena alla riproduzione dell'esistente, trasformativa e proiettata sul futuro, connotata da incertezze e possibilità.

## 1. Modelli attuali di formazione dei docenti

La formazione degli insegnanti in Europa vede la coesistenza di due modelli formativi: il modello diacronico-consecutivo e il modello sincronico-parallelo. In Italia si è adottato il primo modello per la formazione degli insegnanti di scuola secondaria mentre per la formazione dei docenti di scuola dell'infanzia e primaria si è adottato il secondo. Entrambi i modelli presentano aspetti positivi e criticità.

Il modello diacronico-consecutivo prevede una prima formazione culturale e disciplinare ed una seconda formazione professionalizzante psicopedagogica. Tale modello garantisce una solida formazione culturale di base ma rischia di marginalizzare la formazione psicopedagogica riducendola ad una serie di applicazioni consecutive alla padronanza dei contenuti culturali.

\* Università di Firenze.

Il modello sincronico-parallelo prevede una formazione a canne d'organo simultanea di insegnamenti culturali, disciplinari, pedagogici, psicologici, didattici. Tale modello garantisce una formazione culturale e professionalizzante ad ampio raggio ma rischia di ostacolare la formazione di una identità professionale solida e sicura, disintegrandola in una serie di competenze indipendenti l'una dall'altra.

In entrambi i casi assume particolare rilevanza il ruolo del tirocinio formativo attivo diretto e indiretto.

## **2. Il profilo dell'insegnante per competenze**

I due modelli formativi sopra descritti afferiscono al medesimo profilo professionale di insegnante: il profilo per competenze. Tale profilo considera la professione docente come il risultato dell'integrazione di svariate competenze riducibili in estrema sintesi a quattro tipologie: le competenze epistemologiche o disciplinari o contenutistiche o culturali; le competenze metodologiche e psicopedagogiche; le competenze relazionali e comunicative, le competenze organizzative. Tale modello comporta una multifunzionalità e una despecializzazione della funzione docente ed una conseguente riduzione dell'identità professionale dei docenti che tende così a ridursi negli stereotipi dell'identità vocazionale o di quella prestazionale a fronte invece di una richiesta di professionalità docente coesa, forte e solida, in grado di affrontare le sfide attuali dell'istruzione scolastica e in particolare quella dell'educazione globale

## **3. Le sfide attuali della formazione**

L'Educazione Globale è un'educazione che apre gli occhi e la mente delle persone alle realtà del mondo globalizzato e le risveglia affinché possano contribuire alla costruzione di un mondo di maggiore giustizia, equità e diritti umani per tutti. L'Educazione Globale comprende l'educazione allo sviluppo, l'educazione ai diritti umani, l'educazione alla sostenibilità, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti e l'educazione interculturale, trattandosi della dimensione globale dell'educazione alla cittadinanza<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Linee guida per l'Educazione Globale p. 12 <https://www.peacelink.it/ecodidattica/docs/5057.pdf>

Educazione globale, competenze chiave e trasversali superano il modello formativo scolastico elaborato nella Modernità occidentale per preparare le nuove generazioni ad elaborare una cultura non antropocentrica (la questione ecologica, ambientale, climatica e il rapporto con le altre specie viventi), non culturocentrica (il rapporto tra locale e globale, la questione delle differenze culturali e di genere), non geocentrica (il rapporto Pianeta-Universo). Di fronte a queste sfide il profilo di insegnante declinato per competenze distinte appare inadeguato.

#### **4. Un nuovo modello di insegnante**

Emerge l'esigenza di un insegnante in grado di inserirsi negli spazi e nei tempi della formazione individuale, istituzionale, sociale o, se preferiamo, nello spazio-tempo della formazione, un insegnante *in grado di aiutare gli studenti a trasformare l'informazione in conoscenza disponibile all'uso*, per comprendere se stessi, la società, il mondo. In questa prospettiva la distinzione tra contenuti, metodologie didattiche, relazionali e organizzative svanisce, lasciando il campo ad un modello di docente che evolve insieme agli studenti, alle istituzioni alla società. Insegnanti non si nasce né si diventa una volta per sempre ma si evolve.

#### **5. La formazione dell'insegnante evolutivo**

Valori e atteggiamenti, conoscenze e competenze sono i tre cardini intorno ai quali si costruisce la funzione docente, essi non si sviluppano in modo diacronico né parallelo bensì attraverso esperienze di formazione autentiche e situate, ovvero attraverso un curriculum formativo organizzato in moduli e appositamente costruito per trasformare lo studente universitario in studente insegnante (triennio) e insegnante ricercatore (laurea magistrale) al fine di inserirlo nel mondo della scuola dove proseguirà la sua formazione (insegnante esperto). Nello specifico, per quanto riguarda la formazione dell'insegnante di scuola secondaria è ipotizzabile un percorso formativo distinto in un triennio dedicato alla formazione culturale e pedagogico-didattica di base e in una laurea magistrale dedicata alla formazione alla ricerca didattica sull'insegnamento. Seguiranno poi un percorso formativo in ingresso per i primi anni di carriera e un percorso di formazione permanente.

## 6. Le metodologie per la formazione dell'insegnante evolutivo

Come si forma un insegnante in grado di praticare una didattica orientata all'educazione globale? Attraverso un curriculum in grado di attivare le tre dimensioni della formazione docente, quella biografica, quella culturale, quella scientifica.

Pratiche di formazione autobiografica: chi sono e perché voglio fare l'insegnante?

Pratiche di formazione culturale: che cos'è la cultura contemporanea, qual è il suo passato e il suo futuro?

Pratiche di formazione scientifica: come si forma e si trasmette la conoscenza?

In questa prospettiva assumono particolare rilevanza: il laboratorio didattico, le esperienze di formazione internazionale, la riflessione autobiografica, le esperienze di cultura critica, le esperienze di formazione scientifica. Alla pratica di insegnamenti distinti e successivi si sostituisce quella della formazione modulare costituita da moduli formativi che si susseguono nel tempo della formazione universitaria, all'interno dei quali i tradizionali insegnamenti si fondono in un'esperienza formativa coesa e unitaria basata sul gioco continuo tra esperienza autobiografica e riflessione generale. Ecco alcuni esempi:

Modulo dell'accoglienza: perché voglio fare l'insegnante? Qual è il mio passato da studentessa/studente? Qual è l'offerta formativa del corso? Come funziona l'ambiente universitario? Tali quesiti si possono subito collegare alla riflessione pedagogica e didattica: Come si accolgono gli alunni e le alunne di scuola secondaria? Come si inizia un anno scolastico? Che rapporto c'è tra i vari ordini di scuola?

Moduli di approfondimento disciplinare: come ho costruito le mie conoscenze? Che cos'è e da dove viene la cultura contemporanea? Come si trasmette la conoscenza nella scuola secondaria? Che rapporto esiste tra la cultura delle studentesse e degli studenti e quella impartita dalla scuola?

Moduli di approfondimento didattico: quali metodi utilizzavano i miei insegnanti? Che cosa condiziona le scelte metodologiche? Quali sono le metodologie che funzionano meglio non solo sul versante degli apprendimenti ma anche su quello delle relazioni?

### Bibliografia

BARICCO, A. (2018). *The Game*, Torino, Einaudi.



- BARICCO, A. (2019). *The game unplugged*, Torino, Einaudi.
- CALIANDRO, C. (2018). *Italia evolution. Crescere con la cultura*, Milano, Meltemi.
- DEHAENE, S. (2020). *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- MCEVAN, I. (2019). *Macchine come me*, Torino, Einaudi.
- ROVELLI, C. (2017). *Che cos'è la scienza. La rivoluzione di Anassimandro*, Milano, Mondadori.
- SERRES, M. (2013). *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Torino, Boringhieri.



PRATICHE DI CO-TEACHING, APPROCCI PERFORMATIVI E PROCESSI DI INCLUSIONE. UN'INDAGINE CON GLI INSEGNANTI DI SOSTEGNO IN FORMAZIONE  
*Alessandra Romano\**

**Abstract:** Il contributo presenta l'impianto metodologico e i punti chiave di un percorso di ricerca collaborativa progettata per supportare gruppi di insegnanti di sostegno in formazione a riflettere criticamente sulle relazioni che intercorrono tra pratiche didattiche, aspettative di carriera e traiettorie di sviluppo professionale (Kennedy, Billett, Gherardi & Grealish, 2015). Il progetto ha coinvolto 247 insegnanti di un Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per il sostegno a persone con disabilità. Gli obiettivi erano:

- indagare quali sono le rappresentazioni che insegnanti di sostegno in formazione hanno su ruolo e identità professionale;
- aiutare i partecipanti a divenire consapevoli e a mettere in discussione gli assunti dati per scontati e culturalmente assimilati sull'identità professionale del docente;
- consentire ai partecipanti di sviluppare conoscenze e *insight* su cosa significhi essere *practitioner* in ambito scolastico;
- individuare set di metodi di formazione e pratiche didattiche utili a supportare gli insegnanti di sostegno a validare le loro rappresentazioni sulla loro identità professionale e a sviluppare mindset inclusivi.

Gli strumenti di ricerca comprendevano due questionari, interviste semistrutturate, osservazioni informali e dati narrativi raccolti attraverso la tecnica del *self-case study* (Creswell, 2015).

I risultati emergenti mettono in luce l'efficacia di pratiche di *co-teaching* e approcci performativi e simulativi come leva per la rilevazione e la messa in discussione delle rappresentazioni distorte sull'identità professionale dei docenti di sostegno.

**Parole chiave:** identità professionale; inclusione; metodologie performative; pratiche di *co-teaching*.

\* Dipartimento di Scienze della formazione, Scienze umane e della comunicazione interculturale, Università di Siena.

## 1. Introduzione

Il contributo presenta l'impianto metodologico e i punti chiave di un percorso di ricerca collaborativa progettata per supportare gruppi di insegnanti di sostegno in formazione a riflettere criticamente sulle relazioni che intercorrono tra pratiche didattiche, aspettative di carriera e traiettorie di sviluppo professionale (Kennedy, Billett, Gherardi & Grealish, 2015).

Il progetto ha coinvolto 247 insegnanti di un Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per il sostegno a persone con disabilità. Gli obiettivi erano:

- indagare quali sono le rappresentazioni che insegnanti di sostegno in formazione hanno su ruolo e identità professionale;
- aiutare i partecipanti a divenire consapevoli e a mettere in discussione gli assunti dati per scontati e culturalmente assimilati riguardanti pratiche, identità e ruoli professionali del docente.
- consentire ai partecipanti di sviluppare conoscenze e insight su cosa significhi essere practitioner in ambito scolastico;
- individuare set di metodi di formazione e pratiche didattiche utili a supportare gli insegnanti di sostegno a validare le loro rappresentazioni sulla loro identità professionale e a sviluppare *mindset* inclusivi.

Gli strumenti di ricerca comprendevano due questionari, interviste semi-strutturate, osservazioni informali e dati narrativi raccolti attraverso la tecnica del *self-case study* (Creswell, 2015).

## 2. Peculiarità del progetto

Gli ancoraggi teorici a cui facevamo riferimento erano (a) i paradigmi della ricerca collaborativa (Shani, Guerci, & Cirella, 2014) e trasformativa (Mezirow, 2003; Mezirow, & Taylor, 2009), (b) gli studi sulle rappresentazioni e la percezione di autoefficacia da parte degli insegnanti, ed in particolare degli insegnanti di sostegno (Sharma, & Jacobs, 2016; Sharma, *et al.*, 2018). L'approccio della ricerca collaborativa transdisciplinare (Shani, Guerci, & Cirella, 2014) permette di allineare ciò che è rilevante per la ricerca e ciò che è rilevante per le pratiche organizzative e professionali. Il riferimento è verso strumenti di indagine che hanno lavorato sulla collaborazione tra studiosi e insegnanti intesi come *practitioner* dell'educazione, partendo dall'assunto che la collaborazione è tra le condizioni che possono facilitare la costruzione di un sapere rigoroso ma anche rilevante per la pratica (Fabbri, & Romano, 2017).

La review degli studi sulle rappresentazioni dell'identità professionale dei docenti di sostegno ci restituisce un quadro complesso e ambiguo: gli insegnanti di sostegno sono insegnanti ad alta competenza relazionale, chiamati a facilitare processi di apprendimento inclusivo in aula e all'interno del microcosmo scuola. Le leggende metropolitane che circolano in modo non validato li descrivono come insegnanti sottoqualificati o di Serie B (Sharma *et al.*, 2018).

### 3. Questioni rilevanti e domande di ricerca

Le domande di ricerca sono state:

- a) quali sono le rappresentazioni che docenti di sostegno in formazione hanno sull'identità e il ruolo del docente di sostegno;
- b) quali sono i dispositivi formativi e le pratiche didattiche utili per supportare i docenti di sostegno in formazione a validare e trasformare rappresentazioni distorte sulla professionalità dell'insegnante di sostegno e sulla gestione dell'aula.

Un secondo scopo è stato, infatti, quello di analizzare quali pratiche didattiche e percorsi di apprendimento possano avere impatto nella riduzione dei bias che condizionano negativamente e limitano lo sviluppo professionale degli insegnanti di sostegno.

La ricerca collaborativa ha coinvolto 247 partecipanti iscritti al Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per il sostegno a persone con disabilità, di cui 175 donne e 72 uomini. Il 12.15% dei partecipanti ha un'età compresa tra i 26 e 30 anni mentre il 36.9% ha più di 30 anni e il 47% più di 40 anni. Il restante 4 % ha più di 50 anni.

Gli strumenti di indagine sono stati:

- Due questionari on-line, il *Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale* (TEIP) (Sharma, Loreman and Forlin, 2012) nella versione tradotta e validata da Aiello *et al.* (2017), e il questionario di Indagine sulle attitudini degli insegnanti verso la didattica inclusiva, composto a sua volta due sottoscale: la Scala dell'attitudine all'inclusione (Sharma *et al.*, 2016) e la Scala della Motivazione a insegnare in classi inclusive (Sharma, & Jacobs, 2016), a cui hanno risposto 239 partecipanti;
- Trenta interviste narrative in profondità, trascritte ad verbatim e sottoposte ad analisi tematica del contenuto testuale con NVivo;
- Sessanta narrazioni raccolte attraverso la tecnica del *Narrative Self-case study*.

La ricerca mantiene un approccio esplorativo e collaborativo, preservando l'impiego di tecniche qualitative di ricerca per approfondire aspetti non rilevabili con le due survey somministrate, quali l'*auto-esame* dei processi di pensiero fondanti il modo in cui i soggetti definiscono i problemi e gli eventi che hanno attraversato i contesti scolastici incontrati e la costruzione di conoscenze attraverso il riconoscimento, la legittimazione e la valorizzazione delle innovazioni autonomamente prodotte dai protagonisti della ricerca (Hoggan et al., 2018).

#### **4. Primi risultati emergenti. Pratiche di co-teaching come metodologie per apprendere attraverso l'esperienza**

Per gli insegnanti di sostegno in formazione, ciò che risulta essere efficace è offrire congegni e dispositivi metodologici che consentano ai professionisti in formazione di analizzare le aspettative e i modelli taciti che contribuiscono a definire le loro rappresentazioni sull'identità professionale dei docenti. Spesso producono rappresentazioni distorte e modelli precritici non validati di ciò che l'insegnante di sostegno *dovrebbe o non dovrebbe fare*. Per intercettare queste categorie distorte, abbiamo costruito una griglia di analisi delle categorie emergenti dalle narrazioni e dal materiale testuale raccolto facendo riferimento ai costrutti di distorsioni di significato epistemologiche, sociolinguistiche e psicologiche offerte dalla teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003; Hoggan, 2016).

Dall'analisi delle interviste e dei dati narrativi raccolti, emerge che le distorsioni più frequenti (presenti in 25 interviste su 30) riguardano il sistema delle relazioni tra docenti-allievi, allievi-allievi, docenti-docenti: gli insegnanti di sostegno interiorizzano false credenze relative al loro ruolo come docenti di supporto e di assistenza esclusiva agli alunni con disabilità. Sistematicamente si attribuiscono *competenze relazionali, di empatia e di ascolto* (presenti in 28 interviste su 30 e in 54 narrazioni su 60), e sottoestimano il contributo del percorso di specializzazione alla loro qualificazione professionale di docenti esperti di processi di inclusione.

Nelle loro interviste, si evince anche che la maggior parte *ignora l'insieme delle norme, dei contratti espliciti e degli accordi impliciti che costituiscono la cultura organizzativa della scuola*: viene privilegiato lo sguardo sulla relazione educativa duale con il singolo studente con disabilità, a discapito di una visione d'insieme che tematizzi il ruolo della classe, la risorsa del gruppo dei pari, la possibilità di integrare dispositivi tecnologici per cocco-

struire ecosistemi di apprendimento inclusivi e accessibili (più che singole relazioni docente di sostegno-alunno).

Tra le pratiche più promettenti per supportare lo sviluppo dell'identità professionale dei docenti di sostegno, questi indicano le pratiche di *co-teaching* tra docenti accademici e *practitioner* delle organizzazioni scolastiche, laddove coniugano insieme la formalizzazione della ricerca didattica e la ricchezza della pratica professionale.

Si tratta di pratiche di facilitazione di setting discorsivi in aula attraverso l'adozione di metodologie per apprendere dall'esperienza e attraverso l'esperienza professionale (Marsick & Neaman, 2018; Marsick et al., 2017): i docenti accademici sono facilitatori di processo e i *practitioner* scolastici sono portatori di esperienze, incidenti, casi, esemplificativi dei dilemmi e delle situazioni sfidanti che gli insegnanti in formazione incontrano nella scuola. Sono arene di discussione, dove spacchettare i problemi, analizzare intenzioni, esitazioni, incidenti, negoziare modi alternativi di presentare e di impostare i problemi. A queste si aggiunge l'adozione di metodi performativi e simulativi in aula, indicati da più del 75% del campione totale come metodologie ad alto tasso di interazione funzionali *a prefigurarsi che cosa fare in aula*. Le pratiche di *co-teaching* e i metodi performativi (Fabbri, & Romano, 2018) offrono contesti di apprendimento dove gli insegnanti in formazione sono sollecitati a rendere oggetto di scandagliamento la propria esperienza in scenari scolastici complessi e ad alta densità multietnica. Ciò consente di rilevare i punti ciechi sugli assunti che influenzano il modo in cui contestualizzano il loro ruolo come insegnanti (Marsick et al., 2017).

Le pratiche di *co-teaching*, difatti, permettono di: (1) esplorare i rapporti tra dettati normativi, scenari organizzativi e pratiche didattiche in aula (Brookfield, 2017); (2) analizzare le esperienze di vita e il modo in cui queste hanno concorso a influenzare e determinare tendenze caratterizzanti aspettative di carriera e percorsi professionali; (3) aiutare i partecipanti a sviluppare consapevolezza circa la propria *agency* per cambiare le realtà scolastiche e le aule che abitano (Tisdell, 1998; Bierema & Cseh, 2003).

## 5. Conclusioni

I risultati emergenti mettono in luce l'efficacia di pratiche di *co-teaching* e approcci performativi e simulativi come leva per la rilevazione e la messa in discussione delle rappresentazioni distorte sull'identità professionale dei docenti di sostegno.

L'adozione di metodi per l'apprendimento *practice-based* ed *experience-based* supportano gli insegnanti di sostegno in formazione a:

- a. Immergersi nelle esperienze di apprendistato pratico e di rielaborazione dell'esperienza che sono chiamati a svolgere all'interno del tirocinio di specializzazione;
- b. Identificare i momenti critici e le attività che sono particolarmente significative per il loro sviluppo professionale;
- c. Acquisire metodi didattici innovativi ad alta densità di partecipazione, da adottare come dispositivi di trasformazione per l'inclusione in aula;
- d. Costruire network relazionali all'interno dei quali rafforzare momenti di confronto e scambio e poter apprendere non solo a partire dalla propria esperienza, ma anche a partire dall'esperienza degli altri.

## Bibliografia

- AIELLO, P., PACE, E. M., DIMITROV, D. M., SIBILIO, M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Giornale italiano della ricerca educativa*, anno X, 19, pp. 13-28.
- ARGYRIS, C. & SCHON, D. (1998). *Apprendimento organizzativo*, Milano, Guerini e Associati.
- FABBRI, L., ROMANO, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma, Carocci.
- FEDELI, M., FRONTANI, L. & MENGATO, L. (a cura di) (2014). *Experiential learning. Metodi, tecniche e strumenti per il debriefing*. Milano, Franco Angeli.
- GHERARDI, S., HOUTBECKERS, E., JALONEN, A., KALLIO, G., KATILA, S., LAINE, P.-M. (2016). *A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies*. NSA Conference, Helsinki, 11-13 Agosto 2016.
- MEZIRROW, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano, Raffaello Cortina.
- POELL, R.F., YORKS, L., MARSICK, V.J. (2009). Organizing Project-Based Learning in Work Contexts. A Cross-Cultural Cross Analysis of Data From Two Projects, «*Adult Education Quarterly*», 60, 1: 77-93.
- SHANI, A.B., GUERCI, M. & CIRELLA, S. (2014). *Collaborative management research: teoria, metodi, esperienze*. Milano, Raffaello Cortina.
- SHARMA, U., AIELLO, P., PACE, E.M., ROUND, P., SUBBAN, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach inclusive



- classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (3), 437-446.
- SHARMA, U., JACOBS, D.K. (2016). Predicting in-service educators' intention to teach inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 12-23.
- ST. PIERRE, E. A. (2011). *Post Qualitative Research. The Critique and the Coming After*, in N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications: 611-625.



INSIEME, PER FORMARE MEGLIO. L'ESPERIENZA DEL CIFIS PIEMONTE

*Barbara Bruschi, Sebastiano Foti, Raffaella Tabacco, Roberto Trin-  
chero\**

**Abstract:** L'articolo descrive in sintesi l'esperienza triennale dei percorsi di formazione PF24 svolti presso il Centro Interateneo di interesse regionale per la Formazione degli Insegnanti Secondari (Cifis) per il Piemonte, istituito nel 2012 come coronamento di una proficua collaborazione pluriennale tra i tre Atenei piemontesi (Università degli Studi di Torino, Politecnico di Torino, Università del Piemonte Orientale). L'esperienza formativa ha riguardato 9736 studenti nel triennio 2017-2020, su un percorso con obiettivi condivisi e coordinati, articolato nei quattro ambiti: Pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione; Psicologia; Antropologia; Metodologie e tecnologie didattiche. Il percorso ha evidenziato punti di forza e criticità, che possono offrire spunti utili per la revisione del PF24 in futuro.

**Parole chiave:** Formazione iniziale insegnanti secondari; Centro Interateneo per la formazione.

## 1. Introduzione

Il Centro Interateneo di interesse regionale per la Formazione degli Insegnanti Secondari (Cifis) per il Piemonte è stato istituito nel 2012, come coronamento di una proficua collaborazione tra i tre Atenei piemontesi (Università degli Studi di Torino - UniTo, Politecnico di Torino - PoliTo, Università del Piemonte Orientale - Upo), attiva fin dal 1998 nella formazione degli insegnanti secondari con la "Scuola Interateneo di Specializzazione per la formazione degli insegnanti secondari del Piemonte - SIS".

\* Barbara Bruschi, Università degli Studi di Torino; Sebastiano Foti, Politecnico di Torino; Raffaella Tabacco, Università del Piemonte Orientale; Roberto Trincherò, Università degli Studi di Torino.

Il Centro si propone di coadiuvare le Università, e in particolare le strutture (art. 2, comma 2, lett. a) e c) della legge 240/2010) direttamente interessate alla istituzione, alla gestione e al coordinamento delle attività volte alla formazione iniziale degli insegnanti e alla loro formazione in servizio.

In particolare organizza e coordina le iscrizioni ai moduli formativi per la formazione iniziale degli insegnanti sulla base della normativa vigente; gestisce i servizi di segreteria, sia didattica sia amministrativa, relativi ai corsi in oggetto; coordina le relative attività didattiche, disciplinari e trasversali; coordina l'attribuzione delle docenze nei corsi in collaborazione con i Dipartimenti.

In virtù di questa convenzione, il Cifis supporta le Università stesse, sia a livello di coordinamento didattico/scientifico sia gestionale, nelle attività inerenti la formazione iniziale degli insegnanti della Scuola Secondaria, in particolare l'organizzazione e gestione dei moduli formativi per il conseguimento dei 24 Cfu, requisito di ammissione al concorso per docenti della scuola secondaria (L. 59/2017; DM 616/2017).

## 2. Peculiarità del progetto

Obiettivo della costituzione del Cifis è la realizzazione di un coordinamento stabile e continuativo nel perseguire gli obiettivi formativi nei quattro ambiti definiti dalla Legge 59/2017 e dal DM 616/2017. Nelle formazioni offerte in questi anni il focus è stato messo sui seguenti obiettivi:

a) *Ambito Pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione.* In questo ambito l'offerta formativa intende fornire le basi teoretiche, epistemologiche e metodologico-procedurali della ricerca pedagogica, teorica ed empirica sui processi di insegnamento e apprendimento. In particolare ci si focalizza su fondamenti di pedagogia e di storia dei processi formativi, con particolare riferimento a concetti quali: educazione, relazione educativa, inclusione educativa, personalizzazione/differenziazione, compensazione, ambiente di apprendimento. Vengono fornite strategie per lo sviluppo della didattica inclusiva, con riferimento alle principali forme collaborative e cooperative di organizzazione delle attività di insegnamento, e teorie e modelli di progettazione, monitoraggio, valutazione e autovalutazione nei contesti scolastici e nei processi di insegnamento-apprendimento. È presente una panoramica sulle principali prospettive di ricerca pedagogica e didattica su

disabilità e bisogni educativi speciali, compresi i disturbi specifici di apprendimento.

b) *Ambito Psicologia*. In questo ambito l'offerta formativa intende fornire le basi per la comprensione dei processi di apprendimento-insegnamento, delle relazioni tra emozioni e apprendimenti, dei correlati cognitivi, emotivi, motivazionali che mediano la relazione tra apprendimento, adattamento e uso di tecnologie didattiche. Vengono trattati i temi relativi ai processi di sviluppo psicologico tipico e atipico nello specifico in relazione alla costruzione dell'identità in preadolescenza e adolescenza, all'individuazione delle regolari traiettorie evolutive e all'analisi delle differenze interindividuali, in relazione alle influenze ecologiche e socioculturali, alla complessità dei processi di apprendimento, nella loro dimensione biologica e cognitiva (apprendimento come processo costruttivo, *problem solving* e sviluppo del pensiero critico, metacognizione e apprendimento autoregolato). Attenzione viene dedicata alla dimensione affettivo-motivazionale dell'apprendimento in relazione ai processi di costruzione del Sé e le conoscenze dei processi di sviluppo psicoaffettivo che permettono all'insegnante di favorire e orientare scelte di vita e di studio consapevoli e volte al benessere personale e sociale degli studenti, tenendo anche conto adeguatamente delle inclinazioni, delle loro aspirazioni e motivazioni. Concetti chiave riguardano le principali dinamiche psicosociali che regolano la vita dei gruppi, il gruppo come setting di apprendimento, la comunicazione tra insegnante-allievo, la promozione dell'ascolto attivo e della comunicazione efficace degli insegnanti, le dinamiche relazionali insegnante-allievo, il disagio scolastico.

c) *Ambito Antropologia*. In questo ambito l'offerta formativa intende introdurre ai concetti chiave di cultura, inculturazione/acculturazione, etnia, etnocentrismo e relativismo culturale, etnicizzazione, cultura/identità, razza, razzismo, razzismo differenzialista. Vengono forniti i principali quadri teorici dell'antropologia dell'educazione, dell'antropologia della contemporaneità e dei contesti multiculturali, con riferimento ai processi di continuità, ibridazione, stratificazione e cambiamento culturale, globalizzazione, transnazionalismo e processi migratori, integrazione e coesione sociale con particolare riguardo ai contesti educativi, "seconde generazioni" e famiglie transnazionali. Attenzione viene data anche all'analisi culturale della dispersione scolastica (drop-out, insuccesso scolastico, disaffezione scolastica, marginalità sociale ed urbana, povertà educative) e alle tecniche e strumenti dell'osservazione antropologica dei contesti scolastici multiculturali. Un modulo specifico illustra i momenti salienti della questione an-

tropologica nel pensiero filosofico, con riferimento all'analisi di fenomeni sociali e di produzione culturale che caratterizzano la nostra società, all'acquisizione di senso critico nell'affrontare i fenomeni sociali e culturali contemporanei e le competenze atte a favorire la comunicazione fra differenti realtà socio-culturali in un'ottica di relazione e mediazione.

d) *Metodologie e tecnologie didattiche*. In questo ambito l'offerta formativa intende fornire modelli di progettazione e programmazione curricolare e gestione dell'insegnamento. In particolare vengono approfondite le metodologie e gli strumenti per una didattica attiva, cooperativa e inclusiva. Vengono fornite nozioni di base delle teorie e degli strumenti per la valutazione degli apprendimenti, degli ambienti e dei processi formativi (anche con riferimento alla compilazione del Rav). Vengono trattate nozioni di base relative agli approcci metodologici e tecnologici per la didattica e all'analisi delle tecniche e delle tecnologie educative in ambito scolastico. Vengono forniti cenni relativi alle principali tecnologie didattiche per l'educazione inclusiva, anche con riferimento alle tecnologie compensative. In offerta formativa sono stati inseriti anche corsi di Metodologie e Tecnologie didattiche su specifiche discipline, alternativi ai corsi di impostazione generalista che perseguono gli obiettivi citati.

Lo stretto coordinamento tra corsi ha consentito di costruire un'offerta formativa coerente e focalizzata, ottimizzando al meglio i tempi, seppur esigui, della didattica.

### 3. Realizzazione delle attività

L'attività nel triennio 2017-2020 si è svolta su tre cicli di formazione:

*I ciclo attivato nel 2017/2018*

n. iscritti totali	<b>5415</b>
Studenti UniTo	969
Studenti PoliTo	86
Studenti Upo	46
Laureati	4314
n. certificazioni rilasciate	4260
n. rinunce	260

Insieme, per formare meglio. L'esperienza del Cifis Piemonte

*II ciclo, attivato nel 2018/2019*

n. iscritti suddivisi tra studenti e laureati	<b>2088</b>
Studenti UniTo	0*
Studenti PoliTo	118
Studenti Upo	29
Laureati	1941
n. certificazioni rilasciate	1632
n. rinunce	84

\* Gli studenti UniTo non hanno seguito il percorso formativo ma hanno inserito i CFU nel loro piano di studi in soprannumero o a scelta. Sono comunque state rilasciate loro le certificazioni da parte del Cifis.

*III ciclo, attivato nel 2019/2020*

n. iscritti suddivisi tra studenti e laureati	<b>2234</b>
Studenti Unito	895
Studenti Polito	268
Studenti Upo	64 **
Laureati	1007
n. certificazioni rilasciate	474***
n. rinunce	21

\*\* Questo numero non tiene conto degli studenti UPO che hanno inserito i CFU nel loro piano di studi in soprannumero o a scelta presenti nell'offerta formativa dei Dipartimenti di Studi Umanistici e di Scienze e Innovazione Tecnologica. In questo caso le loro certificazioni sono state rilasciate direttamente dall'Ateneo dell'Università del Piemonte Orientale.

\*\*\* Certificazioni rilasciate a coloro che hanno ottenuto il riconoscimento di tutti i 24 CFU nella prima finestra di presentazione delle istanze.

Dettagli organizzativi sono disponibili sul sito [www.tfa-piemonte.unito.it](http://www.tfa-piemonte.unito.it).

Sono state inoltre effettuate all'interno del progetto anche numerose attività di riconoscimento di crediti erogati curricularmente e regolarmente dall'Università di Torino e dall'Università del Piemonte Orientale. Esse hanno comportato un vaglio attento e ponderato delle competenze acquisite dai richiedenti sulla base dei programmi dei corsi e che hanno riguardato diver-

se migliaia di domande, una vera e propria sfida che è stata vinta grazie alla fattiva collaborazione dei docenti coinvolti e degli uffici.

#### 4. Conclusioni

Dall'esperienza dei tre anni sono emersi punti di forza e criticità. Tra i punti di forza segnaliamo:

- a) Il coordinamento unico ha consentito di centralizzare le procedure di organizzazione dei corsi, riconoscimento di crediti già acquisiti, svolgimento degli esami finali, su numeri elevati.
- b) Gli studenti hanno espresso giudizi positivi sull'offerta formativa, dichiarando l'apprezzamento per gli obiettivi, lo svolgimento e le modalità organizzative.

Tra le criticità segnaliamo:

- a) I pochi crediti formativi a disposizione per trattare in modo approfondito le tematiche definite dal DM 616/2017. Una tale ampiezza di obiettivi richiederebbe un percorso pensato almeno su 60 cfu. Non dobbiamo dimenticare che il PF24 nasce come percorso propedeutico ad una Formazione iniziale e Tirocinio (Fit) di tale durata, e che quindi si è passati da un percorso di 24+60 Cfu ad un percorso di soli 24 Cfu, ampiamente insufficienti per un'adeguata professionalizzazione degli insegnanti secondari.
- b) La possibilità dello studente di scegliere in modo autonomo gli ambiti sui quali acquisire i 24 cfu. Non tutti gli studenti hanno perseguito gli obiettivi formativi indicati nel paragrafo 2. Paradossalmente ci potrebbero essere studenti che hanno acquisito solo crediti negli ambiti A, B e C, e che quindi si apprestano ad insegnare senza avere conoscenze di didattica e di valutazione degli apprendimenti.
- c) La compresenza in modalità non chiarita di insegnamenti di Didattica generale e di Didattica disciplinare. Con il modello del PF24 le due tipologie di corsi sono messe in alternativa (e, come già detto, non sono nemmeno obbligatorie), con la conseguenza di offrire una formazione non perfettamente adeguata alle esigenze.
- d) La mancanza di un ambito specifico che tratti la Docimologia e la valutazione degli apprendimenti e degli ambienti formativi. All'importanza data dal Ministero alla valutazione formativa degli apprendimenti e all'autovalutazione di Istituto (Rav), non corrisponde una formazione iniziale che mette in grado i neoassunti di affrontare queste incombenze con la dovuta professionalità.



A tal proposito, stanti gli obiettivi dichiarati dallo stesso DM 616/2017, l'esperienza sembra suggerire l'importanza di: 1) riconsiderare la dimensione del numero di CFU del percorso suddetto; 2) dotare gli atenei delle risorse necessarie per una formazione di qualità su numeri che, come si vede, sono importanti; 3) organizzare la didattica in piccolo gruppo, gestendo la formazione in modo digitale in modalità aggiuntiva e non sostitutiva dell'insegnamento in presenza, le cui connotazioni sono basilari per un'autentica costruzione della professionalità docente.

Competenze essenziali, irrinunciabili, intorno alle quali organizzare il curriculum (in cui andrebbero ovviamente perseguiti anche gli obiettivi elencati nel paragrafo 2), dovrebbero essere:

- a) *Competenza didattica, generale e disciplinare*: saper definire obiettivi di apprendimento e perseguirli con strategie opportune, saper progettare attività di aula di comprovata efficacia, saper gestire il gruppo-classe.
- b) *Competenza docimologica*: saper valutare gli allievi su un ampio spettro di prestazioni cognitive, saper costruire prove di valutazione formativa e sommativa, saper comunicare in modo chiaro gli esiti valutativi a studenti e famiglie.
- c) *Competenza di gestione degli allievi con Bisogni Educativi Speciali*: disturbi specifici di apprendimento, deficit di attenzione, deprivazione culturale, scarso sostegno da parte della famiglia, svantaggio linguistico dovuto a provenienza da realtà culturali differenti.
- d) *Competenza digitale*: competenze nella progettazione e gestione di interventi didattici con metodologie e strategie per la didattica digitale e l'educazione mediale.
- e) *Competenza pedagogica nel valorizzare le potenzialità dei singoli allievi*: motivazione allo studio, orientamento, gestione delle differenze e personalizzazione dei percorsi di apprendimento e competenze pedagogiche della relazione educativa e formativa, delle capacità critico-riflessive e progettuali degli insegnanti.

## **Bibliografia/Sitografia**

Cifis - Centro Interateneo di interesse regionale per la Formazione degli Insegnanti Secondari per il Piemonte, [www.tfa-piemonte.unito.it](http://www.tfa-piemonte.unito.it).

TRINCHERO, R. (2019). Per un nuovo dibattito in campo educativo. *ECPS Journal* - 19/2019. pp. 177-184 - ISSN 2037-7924.



PARTENARIATI STRATEGICI PER LA PROFESSIONALIZZAZIONE DEGLI INSEGNANTI:  
PRIMI STEP PRESSO L'UNIVERSITÀ MEDITERRANEA DI REGGIO CALABRIA  
*Viviana Vinci\**

**Abstract:** La professionalizzazione degli insegnanti è da tempo al centro del dibattito politico e scientifico internazionale in ambito educativo. Al docente professionista si chiede di saper operare attraverso interventi plurimi e differenziati di progettazione, valutazione, osservazione, documentazione, analisi dei contesti e dei bisogni formativi. In particolare, i docenti sono sempre più chiamati a gestire l'eterogeneità delle classi attraverso didattiche differenziate e strategie adattive e personalizzate capaci di rispondere alle esigenze di tutti gli studenti. Un sistema di sviluppo professionale coerente e ben progettato, inoltre, non può che essere frutto di un lavoro di rete e di una responsabilità diffusa e condivisa da referenti politici, scuole, distretti e uffici scolastici di coordinamento provinciale e regionale. È a partire da tali premesse che l'Università Mediterranea ha avviato alcune prime iniziative di formazione in servizio dei docenti basate sulla promozione di partenariati strategici Scuola-Università-Territorio. Fra queste, si descrive l'esperienza del Summer Camp “*EMISFERANDO: equilibri, ponti, incontri, scoperte*”, svoltosi nei giorni 18-20 luglio 2019 a Scilla (RC), che ha previsto azioni integrate rivolte a docenti, studenti *gifted* e famiglie.

**Parole chiave:** professionalizzazione, partenariati strategici, personalizzazione, *gifted*

## 1. Introduzione

Il tema della professionalizzazione degli insegnanti è da tempo al centro del dibattito politico e scientifico internazionale in ambito educativo (Cochran-Smith, Lytle, 2001; Antoniou, 2009; Antoniou, Kyriakides, Creemers, 2015; Eurydice, 2018; EC, 2017; Darling-Hammond, Hyler, Gardner 2017; Attard Tonna, Madalińska-Michalak, 2018). Gli insegnanti sono considerati, infatti, come uno dei fattori più importanti in grado di influenzare gli

\* Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria.

esiti degli studenti, di determinare la qualità dei sistemi di istruzione, di garantire lo sviluppo nazionale e di stimolare lo sviluppo della società della conoscenza e dell'economia (Hattie, 2009; Caena, 2011; Perla, 2015; Perla, Tempesta, 2016; Perla, Vinci, Agrati, 2017; Perla, Martini, 2019). Al docente professionista si chiede oggi di saper operare attraverso interventi plurimi e differenziati di progettazione, valutazione, osservazione, documentazione, analisi dei contesti e dei bisogni formativi: l'agire professionale risulta caratterizzato da consapevolezza, autonomia, responsabilità, creatività e partecipazione, competenze complesse che occorre promuovere attraverso una specifica governance culturale della formazione docente e un impegno costante dell'Università. Gli insegnanti, inoltre, sono sempre più chiamati a gestire l'eterogeneità delle classi attraverso didattiche differenziate e strategie adattive e personalizzate capaci di rispondere alle esigenze di tutti gli studenti (Tomlinson, 2006; Tomlinson, Imbeau, 2012; Perla, 2013). Mentre il tema della differenziazione didattica è stato tradizionalmente legato ai concetti di recupero e compensazione in situazioni di bisogno educativo speciale (Cornoldi, 2007; Ianes, Macchia, 2008), le crescenti difficoltà di riconoscere e valorizzare l'alto potenziale cognitivo degli studenti – con conseguenti fenomeni di disagio socio-relazionale, noia, distrazione, isolamento e *drop-out* – mostrano l'esigenza di strutturare curricula orientati alla formazione dei talenti e allo sviluppo del potenziale di ciascuno (Zanetti, 2017, Zanetti, Gualdi, 2019). È a partire da tali premesse che l'Università Mediterranea ha inteso avviare una iniziativa di formazione dei docenti che si iscrive all'interno di un partenariato strategico Scuola-Università-Territorio: si tratta del Summer Camp "*EMISFERANDO: equilibri, ponti, incontri, scoperte*"<sup>1</sup>, svoltosi nei giorni 18-20 luglio 2019 a Scilla (RC), che ha previsto azioni integrate rivolte a docenti di ogni ordine e grado scolastico, studenti *gifted* e famiglie.

## 2. Peculiarità del progetto

Pur essendo quello della plusdotazione un tema assai attuale, il sistema scolastico italiano non prevede ancora, attualmente, una legge specificata-

<sup>1</sup> Il Summer Camp, nato su iniziativa del Direttore del Dipartimento DIGIES Massimiliano Ferrara, è stato organizzato e curato scientificamente, oltre che da chi scrive, anche dalla Dott.ssa Rosa Sgambelluri, Ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale e dalla Prof.ssa Enza Caracciolo La Grotteria, Professore aggregato di Diritto amministrativo e contabilità di Stato. Al Summer Camp ha partecipato anche il Dirigente dell'Ufficio VI dell'USR Calabria – ATP di Reggio Calabria Dott. Maurizio Piscitelli.

mente dedicata al riconoscimento e alla valorizzazione dei bambini ad alto potenziale cognitivo, spesso a rischio di disagio socio-relazionale, noia, distrazione, isolamento e *drop-out*.

Il progetto del Summer Camp è nato dall'esigenza fortemente avvertita<sup>2</sup> sul territorio calabrese di valorizzare la sinergia Scuola-Famiglia-Università per sensibilizzare la Comunità educante sul tema dell'alto potenziale cognitivo, incrementare l'inclusione scolastica e la possibilità di gestire l'eterogeneità delle classi attraverso curricula orientati alla formazione dei talenti e strategie didattiche differenziate, adattive e personalizzate, capaci di rispondere alle esigenze di tutti gli studenti e sviluppare il potenziale di ciascuno.

### 3. Strutturazione del percorso

Il Summer Camp, nato su iniziativa del Dipartimento DIGIES dell'Università Mediterranea di Reggio Calabria in collaborazione con il *Laboratorio Italiano di Ricerca e Intervento per lo sviluppo del Potenziale, del Talento e della Plusdotazione* (Università di Pavia, Direzione: M.A. Zanetti), si è strutturato attraverso tre tipologie di azioni svoltesi in parallelo:

- attività di formazione – rivolta a docenti della scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di 1° e 2° grado, Psicologi, Pedagogisti, Educatori e Formatori – sul tema del riconoscimento e della valorizzazione dell'alto potenziale (il modulo di formazione è stato inserito su piattaforma Sofia; ha previsto il rilascio di un certificato valido per il riconoscimento scolastico di una unità formativa certificata, pari a 25 ore complessive);
- attività di *parent training* a cura dello Staff LabTalento, coordinato dalla prof.ssa Maria Assunta Zanetti (Direttrice LabTalento, Università di Pavia);
- tre Laboratori specificatamente rivolti a bambini ad alto potenziale cognitivo: “*Il corpo in movimento*” (a cura della dott.ssa Rosa Sgambelluri); “*Gio-orchestra*” (a cura dei M° Nico Girasole e Francesco D’Aniello); “*Musica e intelligenza artificiale*” (a cura del prof. Mario Versaci). Tutte le strategie didattiche messe in atto sono state accomunate da una finalità: promuove-

<sup>2</sup> I bisogni formativi di insegnanti e famiglie sono stati esplicitati in occasione del convegno “Diritto all’istruzione e valorizzazione dell’alto potenziale cognitivo”, tenutosi presso l’Università Mediterranea di Reggio Calabria l’8 maggio 2019. Dalla collaborazione fra il Dipartimento DIGIES e il LabTalento di Pavia sono state progettate e attuate diverse azioni di sensibilizzazione del mondo scolastico riguardo gli alunni ad alto potenziale cognitivo, tutt’ora in corso.

re il processo di autoregolazione dell'apprendimento, un processo attivo e costruttivo da parte dello studente nella costruzione della propria conoscenza (Renzulli, 1997; Pellerey, 2006), fondamentale per il raggiungimento di obiettivi di padronanza e per il benessere scolastico (Boekaerts, Corno, 2005).

### 3.1 Aspetti in evidenza

Il modulo di formazione per i docenti si è articolato nelle tre giornate attraverso l'alternanza di attività a carattere formativo/seminariale – sul tema del riconoscimento e della valorizzazione dell'alto potenziale – e attività laboratoriali, di progettazione personalizzata e adattamento/arricchimento del curriculum scolastico a favore del singolo e della classe, in un'ottica di scuola inclusiva, capace di promuovere le capacità creative di *problem solving* e di *critical thinking* dello studente. Un esempio concreto di prodotto realizzato dai docenti durante l'attività formativa è rappresentato dai *Learning menu* o “Menu di Apprendimento” (*Learning Menu*), descritti da Susan Winebrenner (2012) come attività proposte per promuovere l'autonomia dell'alunno e la scoperta dei suoi talenti e interessi. Attraverso l'elaborazione dei *Learning Menu*, i docenti hanno fatto esperienza di progettazione condivisa di compiti autentici (Castoldi, 2016) strutturati attraverso differenti attività, con diversi livelli di difficoltà.

## 4. Conclusioni

Per concludere. L'esperienza descritta mostra l'importanza di formare, negli insegnanti, la competenza di *adaptive teaching* (Corno, 2008), una capacità adattiva e flessibile che permetta di riconoscere e valorizzare ogni singolo studente, in modo che sia permesso a ciascuno l'espressione del proprio talento (Vogt, Rogalla, 2009).

Gli insegnanti, inoltre, sono stati messi nelle condizioni di confrontarsi non solo con i formatori, ma anche con rappresentanti degli uffici scolastici di coordinamento provinciale e regionale, con le famiglie e con studenti *gifted*: si tratta di un esempio paradigmatico di una rete ampia, di un “ecosistema di apprendimento” (Schleicher 2016; Stronge 2018), che si sviluppa all'interno di un partenariato col territorio ben progettato, in una logica multilivello (Perla, Vinci, Agrati 2017), capace di promuovere una responsa-

bilità socio-educativa diffusa e condivisa (Darling-Hammond, Hylar, Gardner 2017).

L'impegno dell'Università Mediterranea in tale direzione è *in progress*: sono in corso di svolgimento, in questo momento particolarmente delicato di emergenza epidemiologica da COVID-19, seminari formativi e divulgativi rivolti alle scuole, a distanza, dal titolo "L'Università e il territorio"<sup>3</sup>.

## Bibliografia

- ANTONIOU, P. (2009). *Using the Dynamic Model of Educational Effectiveness to Improve Teaching Practice: Building an Evaluation Model to Test the Impact of Teacher Professional Development Programs*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Cyprus, Cyprus.
- ANTONIOU, P., KYRIAKIDES, L. & CREEMERS, B. (2015). The Dynamic Integrated Approach to Teacher Professional Development: Rationale and Main Characteristics, *Teacher Development*, 19(4), pp. 535-552.
- ATTARD-TONNA, M., MADALIŃSKA-MICHALAK, J. (2018). *Teacher Education Policy and Practice – International Perspectives and Inspiration. Foundation for the Development of the Education System, Key Concepts Series vol. 1*, Warsaw 2018.
- BOEKAERTS, M., CORNO, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2):199-231.
- CAENA, M. (2011). *Literature review. Quality in Teachers' continuing professional development Education and Training 2020*. Thematic Working Group "Professional Development of Teachers", European Commission, Bruxelles.
- CASTOLDI, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- COCHRAN-SMITH, M., LYTLE, S.L. (2009). *Inquiry as a Stance. Practitioner research in the next generation*. New York: Teachers College Press.
- CORNO, L. (2008). *On Teaching Adaptively*. *Educational Psychologist* 43(3):161-173. New York: Routledge.
- CORNOLDI, C. (2007). *Difficoltà e disturbi di apprendimento*. Bologna: il Mulino.

<sup>3</sup> Il ciclo di seminari è stato organizzato dal Delegato alla Didattica Prof. Antonino Vitetta e dalla Delegata per Orientamento e Tutorato Prof.ssa Lucia Della Spina, di concerto con l'Ufficio Orientamento di Ateneo (dott. Domenico Cappellano e dott.ssa Simona Vitale).

- DARLING-HAMMOND, L., HYLER, M.E., GARDNER, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- EC (2017). *Teachers and School Leaders in Schools as Learning Organisations: Guiding Principles for Policy Development in School Education*, Relazione del gruppo di lavoro Istruzione e formazione 2020 sulle scuole 2016-18.
- EC/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement*. London: Routledge.
- IANES, D. MACCHIA, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- PELLERER, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- PERLA, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- PERLA, L. (2015). Learning and teaching in Research&Training contexts. An achievable mediation, *Pedagogia oggi*, 2, pp. 152-169.
- PERLA, L., MARTINI, B. (a cura di) (2019). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- PERLA L., TEMPESTA, M. (a cura di) (2016). *Teacher Education in Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*. Lecce: Pensa Multimedia.
- PERLA, L., VINCI, V., AGRATI, L. (2017). *The DidaSco Project: a training program for the teachers' professional development* (pp. 921-930). In J. Mena, A. García Valcarcel Muñoz Repiso, F.J. García Peñalvo, M. Martín del Pozo (Eds.). *Search and research: teacher education for contemporary contexts*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- RENZULLI, J. S., REIS, S.M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide foreducational excellence* (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- SCHLEICHER, A. (2016). *Teaching excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- STRONGE, J.H. (2018). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- TOMLINSON, C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.



- TOMLINSON, C.A, IMBEAU, M.B. (2012). *Condurre e gestire una classe eterogenea* (ed. it. a cura di M. Comoglio). Roma: LAS.
- VOGT, F., ROGALLA, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(8):1051-1060.
- WINEBRENNER, S. (2012). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom: Strategies and Techniques Every teacher can use*. USA: Free Spirit.
- ZANETTI, M.A, (2017). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci.
- ZANETTI, M.A., GUALDI, G. (2019). *Adolescenti ad alto potenziale. Percorsi di supporto ed esperienze tra pari*. Roma: Carocci.



Ambito E

*Scienze storiche, filosofiche e politiche*



**Abstract:** Mai come oggi si può dire che il destino del sistema formativo è fortemente influenzato dal clima culturale di una società, a sua volta intensamente compenetrato dalla *presa di possesso* da parte della comunicazione, soprattutto digitale. Negli ultimi anni abbiamo assistito ad una progressiva *distrazione collettiva* caratterizzata da un vero e proprio cedimento strutturale dei punti di riferimento valoriali che ha incoraggiato una crisi di reputazione della scuola, peraltro sostanzialmente ingiusta rispetto alla continuità dell'impegno dei docenti e delle Istituzioni. In queste condizioni diventa una vera e propria scelta di politica pubblica interrogarsi su quanto può fare la comunicazione per ridurre le distanze formative, aggiornare la sapienza non tramontata dei curricula, rialimentare la passione formativa di studenti e docenti che può scattare quando i contenuti della pratica educativa sono ispirati ai *linguaggi utente*. Il testo si interroga dunque su quanto può conseguire, in termini di una modernità non di maniera, una vera e propria alleanza tra scuola e università, ma soprattutto una responsabilizzazione dei docenti al cambiamento ispirata alla presa d'atto che, anche nei momenti di crisi, come ci insegna Friedrich Hölderlin, dobbiamo sapere che "laddove più grande è il pericolo, cresce sempre ciò che salva".

**Parole chiave:** formazione, skills, comunicazione, digital media

## 1. Il potere della formazione

“gli piaceva insegnare:  
questo verbo per lui si realizzava nell'accendere nei ragazzi  
la voglia di conoscere che sta in ognuno di loro  
e che aspetta a volte solo un invito sapiente”

Erri De Luca, *In alto a sinistra*, Feltrinelli, Milano 1994

\* Consigliere e Portavoce del Rettore, Sapienza Università di Roma; Commissario Agcom - Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni.

Prima di avviare una riflessione sulle aree di interesse coinvolte nella dinamica comunicazione/formazione, è meglio concentrarsi sul contesto di riferimento, ovvero su come è cambiata nel tempo l'articolazione del rapporto giovani/adulti con specifico riferimento al campo della formazione.

Partiamo da un assunto forte: la crescente difficoltà che complica ogni ricerca morale e spirituale è quella di una pienezza di vita in una società sempre più ricca di "opzioni" tra cui scegliere, ma sempre più povera di modelli etici e normativi che ci possano aiutare ad attivare processi di selezione. Non si può non evocare, in questo scenario, una *crisi della formazione* che è certamente più grave nella rappresentazione che nella realtà, ma tocca comunque i *fondamenti della cultura e dei contenuti della socializzazione giovanile*. A questo proposito l'intermediazione delle agenzie di socializzazione tradizionali si è rivelata nel tempo *elemento insostituibile di crescita delle abilità cognitive individuali*, ma anche uno stimolante di cittadinanza e partecipazione. Tuttavia, però, stiamo assistendo oggi a un loro impoverimento in termini sia valoriali che etici e dunque ad una "complicità" di fondo nell'affermazione diffusa di forme di disimpegno formativo e morale.

Per di più, in un'epoca *fondata sui media*, minori e giovani vengono in buona misura affidati alla comunicazione digitale, ai suoi stili e percorsi, rispetto ai quali l'autorevolezza delle agenzie formative tradizionali (famiglia, scuola, Università, etc.) non ce la fa "a correre" in modo altrettanto tempestivo e convinto. Non c'è stato fino ad ora un profondo riposizionamento della scuola lungo le linee della comunicazione informale dei *new media*; su questi canali, infatti, amicizie, aggregazioni, cultura, comunicazioni, musica, tempo libero si intrecciano tra loro senza un percorso cognitivo progettato e adeguato allo sviluppo delle facoltà del singolo.

Essere insegnanti o genitori nell'epoca contemporanea comporta, dunque, l'esposizione a una *domanda di senso* rispetto alla quale poche sono le risposte. Gli adulti si *dimettono* non di rado dal loro compito, nella misura in cui evitano qualsiasi rivendicazione del proprio ruolo nel timore che essa generi automaticamente dissonanza tra le parti in gioco e comunque incomprensioni e criticità di vario genere. In altre parole, è come se una qualche forma di dispotismo della comunicazione sia andata a colmare questa anoressia valoriale che ha profondamente segnato le *generazioni in-formazione*: soggetti in qualche caso più deboli anche a causa dell'incolpevole difficoltà dei genitori ad assumere il ruolo educativo, e in particolare quella preziosa "risorsa di crescita" rappresentata dalla fiducia e dalla conseguente indicazione dei punti di riferimento. In questo contesto di sfaldamento delle appartenenze valoriali, la comunicazione finisce per stravincere, all'inizio

svolgendo una funzione di supplenza, mai poi traghettando tutto questo in una presa di potere efficacemente definito dagli studi americani sull'informazione come *media power*. È per questo che la comunicazione si presenta come neutra, educatamente relativistica, agnostica sui valori, a basso tasso di ideologia, e dunque presto competitiva con la politica che punta letteralmente a sostituire.

Entra così in crisi quella funzione delicata di trasmissione dei valori fondata sullo scambio fiduciario tra generazioni, incrinando il processo di mediazione e trasmissione delle norme, su cui si è a lungo fondata la civiltà occidentale. Un educatore innovativo, Saverio Sgroi, protagonista di significative azioni formative nelle scuole siciliane ha riassunto egregiamente questo processo citando la frase polemica di un'adolescente nei confronti della madre, che non si rassegnava al silenzio educativo: "sei l'unica che mi dice queste cose". Di conseguenza, siamo di fronte ad una difficoltà, quando non incapacità, da parte degli adulti ad interpretare (se non addirittura tematizzare) i valori e i linguaggi giovanili; sull'altro versante gli adulti sono lontani dall'incarnare modelli etici di riferimento per i più giovani. Solo pochi decenni fa il passato valeva per il presente e poteva costituire un orizzonte certo per educare ad "essere come" gli adulti. Oggi tra adulti e giovani viene rappresentata (a volte ingenerosamente) una distanza quasi incolmabile, che certo non aiuta ad elaborare una visione positiva del futuro e sembra quasi alimentare una formazione predominante sul presente tanto e legittimamente criticata da studiosi e docenti. D'altro canto, il trend complessivo è quello di una progressiva relativizzazione degli universi valoriali in forza di cui l'esplosione della soggettività si accompagna alla nascita di nuovi e più trasversali stili di vita, che trascendono i tradizionali sistemi di appartenenza e trovano, nei codici mediali, un generoso riscontro in termini di rappresentazione e legittimazione.

L'osservazione dei trend della contemporaneità evidenzia la percezione di un fenomeno rilevante: la comunicazione e soprattutto i *gadget* digitali corrono ed evolvono in termini di prestigio ed espansione quantitativa più velocemente della formazione. Ciò si traduce in una dilatazione dei tempi di fruizione che vanno a contrarre quelli della formazione, accelerando in qualche misura il sorpasso dell'accumulazione nozionistica sullo sviluppo delle competenze. Se ciò non bastasse, l'evoluzione delle pratiche comunicative non sembra riflettersi nel costume, nel comportamento politico, nella disponibilità all'altro. Fatica infatti ad emergere quel rapporto simmetrico, dato ottimisticamente per scontato in passato, *tra espansione della comunicazione e allargamento della socialità*.

Inoltre, ritornando per un momento anche sulla socializzazione familiare e informale, è evidente quanto ormai sia anch'essa profondamente intrisa di *device* digitali vincenti già a partire dai primissimi anni di vita, finendo per essere compromessa e dunque da rivalutare complessivamente. La questione, infatti, è che gli studi pionieristici sui tempi di vita in rete dei bambini dimostrano che l'impatto delle tecnologie arriva prima dell'ingresso nella socializzazione formale della scuola, legittimando un'attenzione incondizionata e disintermediata nei confronti del sistema dei media.

Quello dell'impatto sociale delle tecnologie digitali sulla fascia d'età 3-6 anni è divenuto così un tema quasi di emergenza in termini di effetti sullo sviluppo cognitivo e comportamentale. Da questo punto di vista l'obiettivo è quello di comprendere, e in un certo senso *incanalare*, l'incredibile capacità di suggestione delle tecnologie che puntano sull'immagine e sullo schermo, osservando in particolar modo l'impatto delle tecnologie comunicative nello sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale del bambino, *prima dell'intervento decisivo della scuola* (Morcellini, 2017). In questo scenario, dunque, lo sfondo di conformità che per primo costruisce la formazione sociale dei bambini e poi dei giovani è sempre più caratterizzato da un indebolimento della dimensione istituzionale della scuola, da una riduzione secca delle interazioni con gli altri (non le quasi interazioni su cui ci ha ammonito Thompson, 1998), e da uno sconsiderato aumento del peso delle parole e della cacofonia degli slogan.

Ma cosa può fare allora la formazione di fronte agli inarrestabili mutamenti messi in campo dalla comunicazione e dal digitale? In un contesto che impegna l'individuo ad un'attività costante di selezione dell'informazione e di espressione di preferenze nel vuoto di legami sociali stabili, la formazione e la cultura recuperano centralità offrendo una risposta più avanzata ai bisogni di ordinamento dell'esperienza che assillano tutti. Solo così i criteri di scelta dell'azione, i lessici e le parole-chiave per descriverli e i paradigmi interpretativi del mutamento diventano risorse soggettive e parte costitutiva dell'esperienza vitale.

La formazione ridiventa indispensabile quando riesce a dominare la complessità sociale, restituendo alla cultura la sua dimensione eminentemente riflessiva. "Imparare l'apprendimento" (Castells 2001) si profila allora come una sfida e una competenza determinante della complessità globale, aprendo uno spazio di distanziamento critico dalla 'bolla comunicativa'. Per questa via si può riaprire una chance per l'educazione in un contesto di disintermediazione sociale ad elevata mediazione tecnologica.



## 2. Nodi critici da cui ripartire

I territori elettivi da studiare per capire cosa sta succedendo nelle pratiche scolastiche vanno profondamente aggiornati, e debbono essere coraggiosi: il primo è il processo di tendenziale esaurimento della socializzazione così come l'abbiamo conosciuta, sempre considerando però che tutte le osservazioni critiche che condurremo debbono tener conto di una notevole variabilità di risposta da parte degli utenti del processo formativo. Un secondo elemento, nelle nuove condizioni della formazione, riguarda le incertezze "nella visione" della cultura digitale e della tecnologia. Il rischio che corriamo è quello di un'innovazione tecnologica non accompagnata da un'innovazione culturale. È urgente, di conseguenza, rilanciare il paradigma della *media education*, promuovendo la sua diffusione soprattutto nel mondo della formazione, in quanto autentica infrastruttura vitale di un paese civile e moderno. Su questo va aggiunto che la *media education* deve essere intesa come vera e propria politica pubblica e *tool* di cambiamento per il paese e dunque non può riguardare solo un rinnovamento delle pratiche informative o dei curricula, ma coinvolgere innanzitutto le figure adulte (genitori e docenti), poiché solo da un loro coinvolgimento in questa sfida si potranno ottenere risultati duraturi e non legati a singole classi o specifici esperimenti.

Occorre, infatti, *mettere in sicurezza la continuità comunicativa della scuola italiana*: da un lato, emerge il bisogno di reinterpretarla come digitale, riavvicinando così i linguaggi degli utenti alla "sapienza della formazione". Dall'altro, si tratta di sottolineare quanto la scuola deve ormai diventare il fulcro di una formazione alla cittadinanza e alla partecipazione sociale. La cura connessa alla formazione pubblica deve privilegiare la diversità e pluralità degli stimoli e dei contenuti della formazione, ridimensionando il carisma e la seduzione degli schermi digitali che rischiano di monopolizzare l'attenzione degli alunni. L'ingresso della tecnologia a scuola può diventare infatti un ulteriore elemento di perturbazione di un equilibrio già fragile; si tratta dunque di promuovere una *gestione intellettuale del cambiamento della formazione*, che determini una vera e propria rivoluzione culturale anche attraverso una modificazione strutturale ed organizzativa dell'intero sistema scolastico, come ricorda Pitzalis (2016) è necessaria una riconfigurazione socio-spaziale dell'ambiente scolastico. Cambiano gerarchie e ruoli, si costruiscono nuove rendite di posizione e i vecchi equilibri di forza devono essere rinegoziati. È una discontinuità che investe sia il corpo insegnante (differenziando i docenti rispetto all'uso dei dispositivi), sia il rapporto con gli alunni e il contesto esterno.

Dagli studi sulle interazioni tra tv e formazione, a cui in molti abbiamo dedicato energie, tempo e verifiche scientifiche, sappiamo che bambini, genitori e docenti sono già da tempo immersi in una nuova dinamica di socializzazione per scambio, in cui le tecnologie rendono solo più visibile la tendenza a mettere in campo stili di socializzazione interattiva (Morcellini 1992), fino al punto di elaborare una drastica ipotesi che ruota sul dittico formazione più autosocializzazione.

Tuttavia, un'ulteriore area di interesse su cui riflettere è quella del disagio vissuto, ormai da troppi anni dalla scuola e degli insegnanti, entrambi mortificati da politiche poco attente e da una scarsità di risorse strutturali e pianificate nel tempo (anche se nel momento in cui scriviamo sembra profilarsi un radicale ripensamento positivo) che finora ha indebolito molti tentativi di innovazione. Come contestualizzare dunque il cambiamento in atto?

1. Anzitutto, è necessario riconoscere con chiarezza che il trasferimento dell'insegnamento è il luogo in cui si manifesta più forte la ritualizzazione delle istituzioni educative. È difficile negare che la lezione resta il più solido ancoraggio alla tradizione e come tale va rispettata e valorizzata. Già per questo essa rischia di provocare oggi un'acutizzazione di quella che un grande giornalista, Enzo Golino (1980), chiamò molti anni fa la *distanza culturale*. Una prima via per risanare questo insano distanziamento è certamente ricollocare nei giusti parametri il ruolo degli insegnanti: se il docente non è sufficientemente attento all'analisi di impatto, infatti, nella classe rischia di innescarsi una sorta di conflitto élite/popolo. È così che va in onda la noia, che è in parte il risultato di una inevitabile differenza di linguaggi, ma in larga misura è la crisi di capacità di coinvolgimento. Sarebbe opportuno dunque portare avanti esperimenti di riflessione sulla nuova didattica (anche a livello internazionale), nella prospettiva di un approccio multimediale e interattivo. Solo una rivoluzione espressiva infatti può efficacemente educare alle competenze di studio e "lettura" del mondo, contribuendo a colmare un drammatico *gap* formativo per cui in Italia gli "studenti sono già da anni sotto la media OCSE per competenza di lettura e scienze [e] potrebbero subire un'ulteriore regressione" (Caligiuri 2020). È per questo che l'aggiornamento della Scuola oltre ad essere necessario deve essere parte fondante di una revisione delle politiche pubbliche del prossimo futuro; puntando a iniziative di formazione continua destinate a insegnanti e genitori, ma anche ad altri attori che gravitano attorno alla scuola, come ad esempio le case editrici, è possibile contribuire alla ripresa di responsabilità degli istituti formativi in quanto garanti dei processi di rinnovamento e di uscita dalla crisi in cui il paese versa. Se i primi a cambiare non sono i docenti la scuola rischia di perdersi.

2. Una volta condivisa tale centralità si devono considerare i seguenti quesiti: quali sono i punti di attacco di questa distanza? In altri termini dove individuare i punti di resistenza da privilegiare?

La risposta è anzitutto nella differenza generazionale, che significa anche una diversa idoneità ai nuovi linguaggi tecnologici e digitali. L'insegnante punta al sapere, alla costruzione organica di un discorso, a far propria la "retorica scientifica" della materia e del settore. Il suo target, anche se dissimulato, sono i suoi colleghi e le comunità di riferimento. Il suo target è l'universo dei suoi pari (*peer socialization*). Tutta l'attività degli educatori deve ricominciare però a prendere le mosse dalla "cura" di un individuo, soprattutto se giovane, privo delle reti di protezione che un solido sistema di valori e un paradigma etico forte potrebbe garantire. È impellente dunque l'urgenza di aprire una vertenza sulla *didattica contemporanea che deve configurarsi come il luogo di maggior innovazione istituzionale* per non alimentare una sorta di "dislessia" tra docenti e studenti e che sappia rimettere al centro la capacità di mediazione degli insegnanti, restituendo prestigio alla loro funzione socioculturale.

Il filo rosso che connette le due aree appena citate è dunque la capacità di mettere a sistema lo sviluppo spontaneo di nuovi alfabeti giovanili e le competenze digitali. Tenendo però sempre ben presenti alcune considerazioni di massima:

- a. I linguaggi espressi dalle culture studentesche, fortemente impregnati di format digitali tendono a radicalizzare le distanze espressive con gli adulti e con le Istituzioni.
- b. La specifica capacità adattiva sviluppata dai più giovani nell'intercettare e sfruttare i linguaggi digitali non si traduce automaticamente in competenze comunicative.
- c. Il tentativo di riconciliazione fra nuovi strumenti del comunicare e pratiche formative *non significa immaginare una rivoluzione radicale del far scuola*, né accettare passivamente che il cambiamento di direzione nell'approccio con i giovani allievi discenda meccanicamente dall'uso della nuova strumentazione a disposizione. Uno dei pericoli più gravi risulta sistematicamente la tentazione del fondamentalismo delle macchine.

L'obiettivo è ben più profondo e ambizioso: integrare le pratiche quotidiane degli insegnamenti con alcuni strumenti di nuova generazione. Un approccio, dunque che *rifiuta la logica della sostituzione* a favore di una *strategia di integrazione* al fine di attrezzare la scuola con un'infrastruttura comunicativa che discenda direttamente dalle pratiche già in essere. Senza dimenticare che nell'ottica della *modificazione istituzionale*, qualsiasi forma di rin-

novamento deriva da una discreta tempestività della sfera pubblica di riconoscere il mutamento sociale in atto e di assecondarlo con innovazioni ordinali. Le norme, però, non bastano a modificare la società: se non si stabilisce un'equivalenza fra cambiamento normativo e cambiamento effettivo, il sistema educativo rischia di diventare promotore di disuguaglianza (Morcellini 2004). La scuola ha infatti il compito di conciliare tradizione e modernità, in un percorso formativo che valorizzi la corretta educazione all'utilizzo delle tecnologie da parte della comunità educante, ricorrendo laddove necessario ad un'appropriazione, anche in termini creativi, dei cosiddetti *linguaggi utente* per dar vita a nuovi alfabeti espressivi che sappiano intercettare le aspettative studentesche e, al tempo stesso, ridurre il gap docente/studente.

Si tratta allora di elaborare strategie e dispositivi effettivamente in grado di "trasformare l'informazione in conoscenza e la conoscenza in sapienza", come ci ha ammonito per tempo Edgar Morin (1999), adottando un'ottica pluridimensionale e transdisciplinare capace di creare connessioni e autentica comunicazione e cooperazione tra i saperi.

### **3. Una leva strategica: le competenze mediali e digitali**

Da dove partire dunque per mettere in campo una strategia in cui la comunicazione supporti (e non tenda a sostituire) la formazione?

Anzitutto dalle cosiddette *digital skills*: l'acquisizione di conoscenze, abilità e atteggiamenti connessi al sistema digitale rappresenta un prerequisito di educazione civica, fondamentale per esercitare i propri diritti e doveri di cittadino in modo attivo e partecipativo, a prescindere dall'inquadramento lavorativo e dalla specializzazione formativa. Una delle missioni della scuola, soprattutto al tempo del trionfo delle tecnologie digitali, è proprio quella di promuovere e sostenere i giovani nella formazione di una cittadinanza digitale consapevole.

In tal senso, un riferimento scientifico e politico nella progettazione dei percorsi formativi sulla comunicazione, di cui tener conto anche nel contesto scolastico in termini di competenza digitale e comunicativa riguarda il DIGCOMP: *A Framework for Developing and Understanding Digital Competence* in Europe, proposto dalla Commissione Europea nel 2013. Tale report è ormai il principale punto di riferimento europeo per la ricerca e l'approfondimento delle competenze digitali e la loro valutazione anche in prospettiva formativa, rispetto a cui proporre laboratori, progetti di ricerca, percorsi di specializzazione per educatori, famiglie e stakeholders. Nel con-

testo globale, infatti, i saperi sono esposti alle stesse dinamiche estensive e intensive della modernità: da un lato la produzione di conoscenze esperte e iperspecializzate, dall'altro la necessità di contenuti ad elevato livello di complessità, in grado di comprendere, interpretare e sottoporre alla discussione pubblica i cambiamenti della conoscenza del mondo anche nelle sue dimensioni e dinamiche globali.

Non meno innovativo è pensare anche a grandi tematiche trasversali della modernità che, essendo il risultato di processi accelerati di cambiamento sociale, non possono per definizione coincidere con singole aree di insegnamento. Si indicano a titolo esemplificativo dei possibili temi trasversali:

- a. La ritrovata attenzione da parte delle generazioni più giovani sulle questioni che investono attualmente l'umanità, correlate a *issues* quali la qualità della vita, delle relazioni e della salute, nonché ai macrotemi della sostenibilità e dell'economia circolare. È inutile negare che tali tematiche rappresentano ad oggi non solo la massima espressione dell'impegno e delle produzioni dal basso dei più giovani, ma anche dei punti di accesso agli immaginari e ai discorsi giovanili, in termini di cittadinanza attiva, su cui appaltare nuovi negoziati valoriali e su cui la scuola dovrà necessariamente giocare un ruolo primario.
- b. i radicali cambiamenti nella comunicazione connessi al potere degli *Over the top*, con la relativa accumulazione di risorse economiche e dati sugli utenti, che li fanno di fatto ascendere al ruolo di poteri sovranazionali. Impossibile non segnalare in proposito quanto sia strategica una formazione che "metta in guardia" dai rischi dell'automatica cessione di dati da parte degli utenti, in grado di determinare un cortocircuito che certamente non può produrre innovazione, ma che anzi comporta un vero e proprio *capitalismo della sorveglianza* (Zuboff 2019).
- c. il tema delle forme di degradazione dell'informazione (*fake news, hate speech, disinformazione*) analizzate attraverso lo studio dei contenuti giornalistici e delle loro modalità produttive, ponendo l'attenzione non soltanto sui prodotti informativi in senso stretto, riguardanti notizie e fatti reali, ma anche su quelli relativi a notizie false, infondate, manipolate o riportate in maniera non veritiera. L'individuazione di un percorso didattico da integrare nelle offerte formative, sin dalle scuole primarie, che si basi su alcuni presupposti: incentivare la capacità di riconoscimento delle *fake news* e di contenuti a rischio disinformazione; valorizzare buone pratiche di *fact-checking* fra pari; coinvolgere nei processi di apprendimento anche i genitori. Poiché, è bene ricordarlo, rinunciare a questa sfida formativa significa lasciare bambini e ragazzi di oggi in balia della comunicazione, vanificando ogni loro diritto di accesso a un'informazione mediata, esperta, verificata.
- d. l'analisi dei cambiamenti nelle scelte comunicative attraverso lo studio di

tutte le sfumature delle diverse tipologie di consumi: soggetti prevalentemente digitali o mainstream, correlazioni tra le scelte, specificità connesse in rapporto alle variabili socio-demografiche e al capitale sociale e culturale, cercando di individuare il continuum tra media tradizionali e nuovi. Particolare attenzione dovrà essere posta anche nei confronti del cosiddetto divario digitale tanto all'accesso, quanto nelle competenze, poiché si tratta di un rapporto che, soprattutto per i soggetti meno attrezzati dal punto di vista delle competenze e della literacy (dunque in possesso di scarse quote di capitale sociale e culturale), rischia di assumere i tratti dell'esclusività, a dispetto di una certa retorica sulla capacità di sfruttare pienamente le potenzialità della digitalizzazione. La questione non è tanto sulla misura dell'utilizzo della rete, quanto sulla competenza e consapevolezza espresse nelle modalità d'uso.

- e. il ruolo dell'educazione digitale in un'ottica di riposizionamento delle iniziative volte alla promozione della *media literacy* e della relazione tra competenze informative/digitali e partecipazione. Per recidere la disintermediazione, occorre valorizzare nelle scuole l'avvicinamento ai linguaggi del digitale, investire sulla *digital literacy*. Perché se la *media education* è stata per lungo tempo considerata alla stregua di un lusso, l'educazione digitale è una vera e propria emergenza.

Questi temi trasversali sintetizzano la necessità da parte del paese e delle istituzioni di costruire attivamente le condizioni affinché la sollecitazione a una formazione sempre più avanzata e rigorosa diventi forte e riconosciuta, offrendo così un messaggio culturale ineguagliabile alla società italiana. È uno sforzo a cui tutti sono chiamati: rivendicare il potere della formazione e il suo valore insostituibile per lo sviluppo della persona e per quello dell'Italia.

#### 4. Quale ruolo per le Istituzioni, a partire dall'Università

“In perfetta buona fede  
il ragazzo credeva di avere un sacco di cose da dire  
mentre aveva un gran bisogno  
che gli si dicesse qualcosa”

Franco Ferrucci, *Lettera ad un ragazzo sulla felicità*, Bompiani, Milano 1982

Gli scenari contemporanei della formazione sono sottoposti a cambiamenti rapidissimi. Proprio la velocità e radicalità delle trasformazioni rilan-

ciano la necessità di riflettere qui anche sulla funzione dell'Università: un passaggio chiave per le politiche formative e di sviluppo in qualunque società che voglia definirsi avanzata. Nella parabola di un'evoluzione ormai plurisecolare, il ritmo e le proporzioni delle trasformazioni in atto non hanno precedenti nella lunga storia dell'Università, che mai prima d'ora si era trovata a misurarsi con un complesso così imponente di cambiamenti istituzionali e del contesto esterno. Sul piano economico, ma anche civile e culturale, diventa di fatto sempre più vitale la funzione specifica degli Atenei: la produzione del sapere critico e la sua diffusione nella società attraverso la compenetrazione tra ricerca e insegnamento. Questo scenario di fondo si applica pienamente a quei veri e propri "centri di gravità" dell'innovazione costituiti dai media e dalle tecnologie comunicative. Ecco dunque una prima giustificazione storica per sollecitare la comunità scientifica tutta a porre la comunicazione, le tecnologie e il giornalismo al centro di uno studio più avanzato. Una tale scelta si rivela strategica anche quale espressione di un deciso aggiornamento dei curricula rispetto al passato e nell'obiettivo di recuperare centralità per il sapere accademico e scientifico, ma soprattutto per rafforzare le competenze dei formatori in settori sempre più strategici.

La questione è rilevante per almeno due motivi: leggere la funzione dei media e delle tecnologie nell'ottica della formazione, e dunque in chiave etica, significa scegliere un posizionamento critico ma al tempo stesso profondamente impegnato ad una proposta alternativa. Al tempo stesso, puntare all'educazione, all'autonomia e alla consapevolezza mediale, intese come competenze trasversali, alla valorizzazione delle differenze di genere, rappresenta la nuova sfida contemporanea per la formazione di giovani e adulti, anche e soprattutto impegnati in processi lavorativi. In altre parole, un atto di apertura alla modernità in chiave di fiducia nel progresso e nella sua stretta relazione con l'avanzamento della conoscenza, sempre in dialogo con il mondo esterno.

Tale apertura alla modernità indica che la responsabilità precipua dei formatori (a qualsiasi livello) e dell'Università deve essere quella di educare i giovani della modernità, attratti da tecnologie comunicative sempre più scintillanti ma caratterizzate dalla frammentazione di stimoli ed esperienze che rendono quasi impossibile una ricapitolazione e un ordinamento sensato.

Sono invece la Scuola e l'Università che possono e devono dimostrare la centralità della mediazione e della logica del sapere. Per fare ciò occorre una didattica interattiva capace di aggiornare la comunicazione della conoscenza; solo così saremo effettivamente in grado di contrastare le derive della *disintermediazione*, non a caso vincente nella scena mediale contemporanea. Se la formazione non abbandona il modello trasmissivo a favore di una

ben più feconda sinergia con i suoi *stakeholder*, il prezzo più alto lo pagheranno le generazioni più giovani, rischiando di essere lasciate in completa balia del digitale.

## Bibliografia

- CALIGIURI, M. (2020). a cura di, *Post Covid-19. Analisi di intelligence e proposte di policy 2020-2021*, Roma, Editore Formiche.
- CASTELLS, M. (2001). *Galassia Internet*, Milano, Feltrinelli.
- CORTONI, I., LO PRESTI, V. (2018). *Digital literacy e capitale sociale. Una metodologia specifica per la valutazione delle competenze*, Milano, Franco Angeli.
- CORTONI, I. (2016). *App digital education*, Milano, Franco Angeli,
- GOLINO, E. (1980). *La distanza culturale*, Bologna, Cappelli Editore.
- MORCELLINI, M. (1992). *Passaggio al futuro. La socializzazione nell'età dei mass media*, Milano, FrancoAngeli.
- MORCELLINI, M. (2004). *La Scuola della Modernità. Per un manifesto della media education*, Milano, FrancoAngeli.
- MORCELLINI, M. (2001). *La Tv fa bene ai bambini*, Roma, Meltemi.
- MORCELLINI, M. (2017). *Comunicazione e Media*, Milano, EGEA.
- MORCELLINI, M. (2017). "La relazione dinamica bambini/tecnologie. Una ricerca che ricomincia da tre" in *Quando la tecnologia stressa la formazione* (Comunicazione PuntoDoc n°18), Bologna, Fausto Lupetti Editore.
- MORCELLINI, M., MULARGIA, S., RUGGIERO, C. (2017). *Quando le tecnologie manipolano la mediazione. Socializzazione e innovazione didattica nel progetto INF@NZIA DIGI.tales 3.6*, in Scarcelli Cosimo Marco, Stella Renato (a cura di), *Digital Literacy e Giovani. Strumenti per comprendere, misurare, intervenire*, Milano, FrancoAngeli.
- MORIN, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- PITZALIS, M. (2016). *Innovare la scuola. Insegnanti, studenti e tecnologie digitali*, Bologna, Il Mulino.
- RIVOLTELLA, P.C. (2002). a cura di, *I ragazzi del web: i preadolescenti e Internet. Una ricerca*, Milano, Vita e Pensiero.
- THOMPSON, J.B. (1998). *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, Bologna, Il Mulino.
- SHOSHANA, Z. (2019). *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*, Roma, Luiss University Press.



IL PROGETTO *STARTTEACHING@UNISI* E LA *FACULTY COMMUNITY OF LEARNING*  
Loretta Fabbri, Alessandra Romano, Sonia Carmignani, Francesca Bianchi\*

**Abstract:** Il contributo descrive i percorsi di *faculty development* realizzati all'interno del *Teaching & Learning Center* (TLC), centro di ricerca, formazione e consulenza dell'Università di Siena. Il focus verte sui dispositivi formativi adottati per lo sviluppo professionale dei docenti e sulle sperimentazioni condotte per il lancio di *faculty community of learning* interdipartimentali.

**Parole chiave:** *community of learning; faculty development; apprendimento dall'esperienza; Teaching & Learning Center*

## 1. Dispositivi per lo sviluppo professionale dei docenti universitari

Il contributo descrive i percorsi di *faculty development* realizzati all'interno del *Teaching & Learning Center* (TLC), centro di ricerca, formazione e consulenza dell'Università di Siena. Il focus verte sui dispositivi formativi per lo sviluppo professionale dei docenti, e sulle sperimentazioni condotte per il lancio di *faculty community of learning* interdipartimentali. Sarà approfondito, inoltre, il modello di sviluppo professionale basato sull'apprendere dall'esperienza (Fabbri, & Romano, 2017; Fabbri, 2019).

È ormai consolidato che lo sviluppo della professionalità docente rappresenta il cuore pulsante di un'organizzazione che produce conoscenza, come l'università. Permangono, bias, distorsioni, scollamenti, tra ciò che si professa, le teorie dichiarate sull'insegnamento universitario, e ciò che di fatto si fa in aula, le pratiche in uso (Schön, & Argyris, 1998).

Le università sono alle prese già da tempo con processi di cambiamento che investono non solo i campi del sapere e della ricerca (determinando un

\* Dipartimento di Scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale, *Teaching & Learning Center*, Università di Siena. Sonia Carmigliani, Prorettore Vicario.

orientamento verso ricerche che siano applicate a problemi reali e che siano utili a rendere questi affrontabili), ma anche la didattica e lo sviluppo professionale dei docenti universitari. Ai docenti universitari viene chiesto di allinearsi alla *mission* professionalizzante dell'università, intercettare quali saperi, conoscenze ed esperienze sono funzionali alla formazione dei futuri professionisti. Tra i compiti dei docenti c'è progettare ciò che si insegna in aula in funzione delle competenze *core* che i futuri professionisti sono chiamati a possedere, progettare esperienze di apprendimento che siano significative, durature e vicine agli scenari del mondo del lavoro. Tali esperienze non possono tradursi nella lezione frontale trasmissiva, ma richiedono di pensare ad approcci ad alto tasso di partecipazione, in cui gli studenti possano cimentarsi con i problemi e le sfide che incontreranno nei contesti professionali. Dietro la didattica trasmissiva si cela una visione in cui l'apprendimento degli studenti è visto prevalentemente come un ascolto passivo prima e uno studio individuale poi, indipendente da ogni forma di coinvolgimento sociale e decontestualizzato. Questo modello non è più l'unico percorribile. La didattica in aula si arricchisce con esempi di didattica investigativa, metodologie attive di sviluppo e approcci *problem-based* (Watkins, Eileen, Lodge, 2007). Le *active learning methodologies* (Watkins, Eileen, Lodge, 2007; Fabbri, & Romano, 2017) sono una pluralità di metodologie *learner-centered* accomunate dall'assunto che i soggetti apprendono solo quando si chiama in causa ciò che è significativo per loro. Sono caratterizzate dalla valorizzazione della partecipazione attiva delle studentesse e degli studenti, sollecitati a rivedere e mettere in discussione le modalità con cui apprendono, conoscono e costruiscono chiavi di interpretazioni attorno agli eventi e ai problemi.

In un quadro i docenti sono sollecitati a muoversi all'interno delle ambiguità e degli scollamenti tra ciò che ricercano, ciò che insegnano e ciò che è utile che gli studenti apprendano per le loro prefigurazioni professionali. Per farlo, sentono il bisogno di confrontarsi e di apprendere insieme ad altri e a chi si occupa di didattica innovativa, laddove l'*expertise* nel proprio campo disciplinare non è più condizione sufficiente per erogare una didattica di qualità.

Nuove esigenze di setting e dispositivi di riflessione, scambio e formazione vengono avvertite in modo diffuso all'interno delle comunità accademiche. Come supportare i docenti universitari a validare e rendere oggetto di riflessione le proprie pratiche didattiche? Come diffondere una cultura della didattica professionalizzante fondata sull'adozione di metodologie attive di sviluppo e approcci ad alta densità di interazione? Per rispondere a

queste domande, come *Teaching & Learning Center* dell'Università di Siena, abbiamo scelto di aprire piste di *inquiry* collaborativa e di confrontarci con modelli internazionali, quali quelli dei colleghi delle università americane già da tempo attive sul fronte dell'innovazione didattica (Teachers College, Columbia University, Penn State University, University of Georgia).

L'assunto metodologico da cui siamo partiti è che la formazione dei docenti non si traduce in lezioni frontali o monologhi di "esperti" che insegnano qualcosa a qualcuno, ma nella costruzione di percorsi di apprendimento tra pari in cui poter rendere oggetto di riflessione critica la propria esperienza, i dilemmi disorientanti incontrati dentro e fuori dall'aula, gli incidenti critici e le situazioni disconfortanti avvertite come tali dai docenti stessi (Fabbri, 2019).

Abbiamo superato l'illusione romantica di progettare i percorsi a sostegno dello sviluppo professionale dei docenti come momenti formativi spot per l'acquisizione di competenze strumentali (Bracci, & Romano, 2018). Abbiamo optato per quegli approcci che tematizzano la formazione come sostegno allo sviluppo professionale e come accompagnamento delle pratiche professionali, per transitare dall'esperienza lavoro all'esperienza apprendimento (Fabbri, 2019).

La riflessione per apprendere *attraverso* e *dall'esperienza* è la componente fondamentale del nostro modello di sviluppo professionale dei docenti (Marsick, & Neaman, 2018; Fabbri, 2019). I docenti sono professionisti che riflettono sulla propria pratica professionale, e che utilizzano il valore dell'esperienza concretamente vissuta in relazione ai problemi con cui si confrontano. L'*outcome* di questi percorsi riflessivi non è riconducibile a un cambiamento immediato, ma alla possibilità di rendere visibili i meccanismi automaticamente adottati (e probabilmente disfunzionali per gli studenti) nonché i comportamenti distorti nelle proprie routine didattiche.

## 2. Il progetto *Teaching & Learning Center* dell'Università di Siena

Il *Teaching & Learning Center* (TLC), è diventato il laboratorio per lo sviluppo professionale dei docenti e l'innovazione didattica, dove proporre setting e percorsi di apprendimento dall'esperienza a cui i docenti potessero partecipare.

La mission del centro è accompagnare da una parte gli studenti nella costruzione della loro professionalità e nel rafforzamento della loro occupa-

bilità attraverso la coltivazione delle soft-skills, dall'altra parte i docenti novizi ed esperti nella valorizzazione del loro profilo professionale e nella sperimentazione di metodologie didattiche attive che siano *learner-centred*, *problem-based*, *experience-based*, partecipative e cooperative (Fabbri, & Romano, 2018).

Nel primo biennio di attività 2016-2017, sono stati organizzati interventi formativi per promuovere nei docenti coinvolti la consapevolezza delle scelte didattiche adottate, la capacità di analizzare l'incidenza delle modalità di insegnamento sull'apprendimento degli studenti, la competenza nella scelta di strategie valutative affidabili. Sono stati chiamati docenti facilitatori provenienti da università straniere da sempre interessati ai temi della didattica innovativa in aula e delle metodologie attive di sviluppo.

A partire dal 2018 sono stati progettati e realizzati workshop mensili tenuti da docenti internazionali e italiani sui temi della didattica universitaria (progettazione per competenze; scrittura dei syllabi per *learning outcomes*; metodologie di valutazione e valutazione formativa; metodologie didattiche, quali ad esempio lezione partecipata con sussidi tecnologici, *problem-based learning*, *team based learning*).

In alcuni dipartimenti, quali il Dipartimento di Scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale, le azioni per lo sviluppo professionale dei docenti hanno incluso anche le attività di *peer observation* e *classroom visit*. Nelle sessioni di *peer observations*, colleghi di ogni disciplina si sono confrontati con altri colleghi sulle metodologie didattiche adottate nella lezione (lezione frontale, lavoro di gruppo, discussione collettiva, scenari stimolo, studi di caso, ecc.), sulle metodologie di facilitazione, sulle strumentazioni ICT utilizzati, sulle procedure di valutazione dei feedback degli studenti.

Alle visite segue un report e un momento di feedback dettagliato che individua, con un approccio di *peer assessment* costruttivo, punti di forza e punti da sviluppare nelle pratiche didattiche. Sistematicamente all'inizio e alla fine di ogni semestre, vengono, inoltre, organizzati assemblee dei docenti, finalizzati allo scambio di buone pratiche, a momenti di condivisione e allineamento sui *learning outcomes* e sui profili degli studenti in uscita, nell'impegno comune per l'innovazione didattica.

Come TLC dell'Università di Siena curiamo una traiettoria di ricerca internazionale, sia per la costruzione di un network con i colleghi stranieri esperti di metodologie innovative, sia per il continuo confronto con centri considerati di eccellenza, quali il *Teaching & Learning Laboratory del Massachusetts Institute of Technology* (MIT TLL), il *Teaching Systems Labora-*

tory del *Massachusetts Institute of Technology* (TSL MIT) e il *Bok Center for Teaching & Learning* di *Harvard University*.

### 3. Transitare dall'esperienza lavoro all'apprendimento dall'esperienza

Nel *Teaching & Learning Center* (TLC), a partire dal 2017, un nucleo di docenti dell'ateneo senese si sono aggregati attorno all'interesse di approfondire le metodologie attive di sviluppo e le pratiche didattiche partecipative da sperimentare in aula, costituendo la prima *faculty community of learning*.

Erano docenti e ricercatori *junior* afferenti a gruppi disciplinari diversi, rappresentanti delle aree umanistiche, giuridiche, economiche e manageriali, sociologiche e politiche, con livelli differenti di *expertise* e di anzianità di carriera, interessati a qualificarsi come *change manager* di innovazione didattica.

Sarebbe stato facile cadere nella tentazione di percepire la formazione dei docenti come erogazione di moduli intensivi di formazione rivolti a docenti esperti e neo-immessi. Abbiamo usato, invece, i costrutti offerti dagli studi sulle comunità di pratica (Wenger, McDermott, & Snyder, 2007) e sull'apprendimento dall'esperienza e attraverso l'esperienza (Fabbri, & Romano, 2017; Bracci, 2017) per costruire i modelli di facilitazione della comunità professionale di *faculty* che stava nascendo. Il dispositivo formativo delle *learning community* consente di traslare i percorsi di sviluppo professionale in sessioni di apprendimento tra pari a carattere partecipativo.

Sono state adottate metodologie di facilitazione quali l'*action learning* e l'*action learning conversation* (O'Neil, & Marsick, 2009). I partecipanti si sono confrontati partendo dai loro dilemmi disorientanti e dalle criticità che riscontrano in aula: abbandono degli studenti a metà corso, frequenti assenze, valutazioni basse alle prove di esame, valutazioni della didattica negative da parte degli studenti, soprattutto non frequentanti.

In occasione di un workshop, ad esempio, abbiamo preso parte a una sessione di *Action Learning Conversations* (ALCs) con un gruppo di dieci colleghi provenienti da corsi di laurea di area scientifica (ingegneria, chimica, scienze biologiche, medicina), con età dai 30 anni ai 50 anni. Elena, collega di chimica organica, ha esposto la sua difficoltà sul fatto che *alle sue lezioni gli studenti faticano a frequentare, abbandonano l'aula dopo poche lezioni, e in aula sono disattenti e alle prese con i propri cellulari. Durante il corso c'è un abbandono da parte dei frequentanti, che diminuiscono fino al*

50% rispetto alle prime lezioni. Inizialmente l'accento della questione verte sugli studenti e sulla loro disattenzione. Grazie a domande di specificazione e chiarificazione rivolte dal gruppo dei docenti, previste dal protocollo dell'ALCs, la questione è stata ricollocata nei termini di *che cosa possiamo fare in qualità di docenti per facilitare gli studenti nelle prime lezioni del corso, quando è più facile che percepiscano l'insegnamento delle nostre materie come ostico o astratto.*

La fig. 1 sintetizza il modello di formazione dei docenti attraverso l'apprendimento dall'esperienza nelle *Faculty Community of Learning* del TLC dell'Università di Siena:



Fig. 1. Il modello di apprendimento dall'esperienza come dispositivo di formazione dei docenti (Fonte: elaborazione personale delle autrici).

La *Community of Learning* ha identificato anche *key-points* della sua mission, quali:

- 1) creare una palestra-laboratorio per approcciarsi al ruolo di docenti
- 2) disseminare metodologie attive di apprendimento all'interno dei corsi di laurea e dei dipartimenti
- 3) familiarizzare con le tecnologie per gestire la didattica dentro e fuori l'aula
- 4) includere *active learning methodologies* e approcci didattici di tipo *problem-based* e *inquiry-based*
- 5) coinvolgere i colleghi dei propri dipartimenti e degli altri all'interno della *Community of learning* e incentivarli all'adozione di metodologie didattiche partecipative.

#### 4. **Traghettono insieme. Il modello sociocratico della *Faculty community of learning* dei docenti UNISI**

Dopo il primo biennio di attività, si è avvertita l'esigenza di separare il primo nucleo aggregato di docenti in:

- a) una *Faculty Community of learning* tra docenti più esperti, già da tempo impegnati nella sperimentazione di approcci di didattica investigativa – pensiamo a un insegnamento a medicina, in cui il professore parte dei casi per spiegare la clinica medica – e *inquiry-based*;
- b) una *Faculty Community of Learning* composta da RTD-B, ricercatori *junior*, docenti neoimmessi, provenienti da tredici Dipartimenti, da quello di scienze storiche e beni culturali e quello di ingegneria dell'informazione e scienze della vita. In questa sede ci concentreremo soprattutto sulla *Faculty Community of Learning* dei docenti junior e neo-immessi per raccontarne il lancio e la sua evoluzione. L'attenzione per i docenti neo-assunti muove dalla constatazione che fare ricerca e fare didattica non sono due competenze innate o che si sviluppano necessariamente di pari passo, ma sono competenze che si coltivano all'interno di setting di "apprendistato collaborativo professionale", come quello offerto dal contesto della *Faculty*. Nella *Faculty*, ogni docente assume il ruolo di "esploratore", *change agents* e *innovation leader* nel suo corso di studio e nel suo dipartimento. Vengono condivisi progetti di miglioramento della didattica dei corsi dei docenti coinvolti, attuati attraverso contaminazioni promettenti con metodi di *Inquiry Based Learning* e metodologie didattiche partecipative. Gli artefatti che la *Community* si propone di realizzare sono
  - linee guida per chi entra nella *Faculty Community of learning degli RTD-B*
  - video-tutorial sull'integrazione di metodologie didattiche partecipative
  - *repository* di materiali e report utili per l'approfondimento delle esperienze di *faculty development* in corso all'interno dell'ateneo senese e in altri atenei.

##### 3.1 *Questioni metodologiche. Il modello sociocratico della Faculty Community of Learning*

Uno degli snodi centrali del modello di sviluppo professionale offerto dalla *Faculty Community of Learning* degli RTD-B dell'Università di Siena è la sua impostazione sociocratica (Buck, 2017). I modelli di *governance* sociocratici, difatti, indicano sistemi di gestione della leadership e della *governance* flessibili, basati sulle competenze e dinamici, adottati all'interno di

gruppi di lavoro e comunità professionali (Buck, 2017). La visione alla base dei modelli sociocratici è fondata sull'idea di gruppi che si autoorganizzano in funzione di compiti, attese, capacità e impegno, e in cui tutti i membri possano contribuire secondo modalità che sono concordate e negoziate.

La *Faculty Community of Learning degli RTD-B* dell'Università di Siena si è ispirata a un modello sociocratico, improntato sul principio di una *leadership* condivisa e flessibile, funzionale alle competenze più che ai ruoli accademicamente ricoperti. È così che la funzione di *community leader* è stata assegnata a una docente di chimica organica, professore associato, e non a una ricercatrice di area pedagogica, o che un professore ordinario di chirurgia cardiaca si riconosce come “novizio” di metodologie didattiche per l'*on-line learning* ma partecipa volentieri alle attività della *community* e se ne faccia promotore presso il proprio dipartimento (Wenger, McDermott, Snyder, 2007).

Le decisioni sono distribuite per aree di competenza: il metodo decisionale si basa sulla negoziazione e l'uso del feedback/verifica, per cui tutte le persone interessate alla decisione da prendere sono coinvolte. Tutto ciò riduce le tensioni di potere e favorisce lo scambio e il dialogo in funzione della creatività. Non c'è l'esperto “assoluto” di qualcosa, un collega di un altro dipartimento può fornire indicazioni preziose – per esempio – su come chiarire i metodi di valutazione degli esami nel *syllabus*, perché ha appro-



Fig. 2. Il modello sociocratico della Faculty Community of Learning (Fonte: elaborazione personale delle autrici).



fondito questo aspetto, oppure si possono far dialogare aspetti che di solito sono considerati “collaterali” rispetto alla preparazione delle lezioni, come l’organizzazione delle slide o la struttura della lezione in presenza, e che spesso vengono trascurati pur contribuendo all’efficacia didattica. La struttura di facilitazione viene offerta dal dispositivo formativo della *Faculty* e dalla sua *governance* dinamica (Buck, 2017).

Le riunioni periodiche, le teleconferenze, l’attività di interazione in sincrono e in asincrono scandiscono i temi della *Faculty Community of learning*. I cerchi rappresentano i gruppi e i nuclei di lavoro che di volta in volta si possono costituire all’interno del proprio dipartimento. Dato che il sostegno alla *Faculty Community of Learning* dipende sia dagli attori organizzativi con incarichi di *governance*, quali Presidenti dei Corsi di Laurea, Delegati alla didattica, Direttori di Dipartimento, sia dai colleghi del dipartimento, è importante offrire loro proposte convincenti e sperimentazioni di didattica innovativa basate su argomenti utili alle pratiche di insegnamento. Questi argomenti dovrebbero essere in grado di scrivere il valore potenziale della *Faculty Community of Learning* per l’intera organizzazione accademica.

Tale operazione è funzionale anche per spiegare ai membri della *Faculty community* i vantaggi della loro partecipazione: il tempo e le risorse che guadagnano non dovendo più cercare informazioni o reinventare strumenti e approcci che già esistono in altre nicchie dell’università, la possibilità di condividere tecnologie e piattaforme, la promozione dell’innovazione didattica di tipo *bottom-up*.

È nella direzione sin qui tratteggiata che va la proposta di lanciare un *Festival della Didattica Trasversale*, aperto a tutti i direttori dei Dipartimenti, i Delegati alla didattica e ai docenti interessati presentata all’inizio del 2020. Accade, tuttavia, qualcosa di inaspettato: un’emergenza epidemiologica che chiede al mondo intero di fermarsi e alle istituzioni di ogni ordine e grado di virare improvvisamente verso didattiche a distanza e on-line. I docenti universitari rispondono con prontezza all’urgenza di lezioni online sincrone e asincrone pur tentando di preservare il criterio di una didattica di qualità ed alto tasso di interattività.

Per i membri della *Faculty Community of Learning*, la necessità di trovarsi e confrontarsi anche all’interno di uno scenario emergenziale si è tradotta nell’apertura di piste di *inquiry* collaborativa e *multistakeholder*, in cui lavorare insieme ad attori organizzativi interessati dal cambiamento organizzativo e didattico verso modelli di insegnamento on-line. Hanno avviato percorsi di indagine collaborativa su

- (a) quali sono i modelli promettenti della didattica online,

- (b) come intercettare e mappare pratiche didattiche promettenti anche al di fuori dei confini della propria università o del proprio settore disciplinare,
- (c) come indagare gli scenari futuri della didattica in funzione di una riapertura post-lockdown. Hanno attivato contatti con professionisti e colleghi che fanno già rete sulle tematiche della didattica *blended* e *online*, per prefigurare insieme attraverso quali dispositivi e metodi poter aumentare la capacità di interazione con gli studenti nella progettazione della didattica online. È così che il *Festival della Didattica Trasversale* diventerà il *Festival della Didattica Attiva On-line*.

#### 4. Conclusioni. Traiettorie di innovazione organizzativa

Come *Teaching & Learning Center* dell'Università di Siena, intendiamo incrementare la propria attività come centro di ricerca per l'innovazione didattica e la sperimentazione delle *active learning methodologies*. Oltre ad aver costruito già un primo *learning path* di apprendimento per lo sviluppo professionale dei docenti a cui corrisponde un *OpenB@dge*, *StartTeaching@unisi*, stiamo investendo nella coprogettazione collaborativa di un *learning path* intermedio per i docenti della *Faculty Community of Learning* e allo sviluppo di un piano di *peer mentoring* tra docenti esperti e docenti neo-immessi.

Le azioni di didattica e di ricerca-intervento appartengono a un unico progetto di ricerca organizzativa trasformativa, finalizzato a formalizzare un modello organizzativo di innovazione didattica sostenibile che promuova curricula *learner-centered*, ad alto tasso di partecipazione e finalizzati all'occupabilità delle studentesse e degli studenti.

#### Bibliografia

- ARGYRIS, C., SCHÖN, D. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini Editore.
- BEACH, A., SORCINELLI, M.D., AUSTIN, A., RIVARD, J. (2016). *Faculty development in the age of evidence*. Sterling, VA: Stylus.
- BILLET, S., HARTEIS, C., GRUBER, H. (a cura di) (2014). *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Dordrecht: Springer.
- BRACCI, F. (2017). *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopli.
- BRACCI, F., ROMANO, A. (2018). *Educare al pensiero critico e creativo* In D.

- Frison, C. Tino (a cura di), *Employability skills. Riflessioni e strategie per la scuola secondaria*, Torino: Pearson, p. 96-107, ISBN: 9788891907622.
- BRIDGES, M. W., DI PIETRO, M. (2010). *How Learning Works: seven Research-based Principles for Smart Teaching*. New York: John Wiley & Sons.
- BROOKFIELD, S.D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Chicago, IL: John Wiley & Sons.
- BROOKFIELD, S. D. (2010). *Theoretical frameworks for understanding the field*. In A. C. Kasworm, A. Rose, & J. Ross-Gordon (Eds.), *Handbook of adult and continuing education*, 2010 (pp. 71-82). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- FABBRI, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- FABBRI, L. (2019). Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational Reflective Practices*, n. 1, 7-18.
- FABBRI, L., MELACARNE, C. (2016). Didattica dell'innovazione e innovazione didattica. L'apprendimento come condizione per il cambiamento. In: Fedeli M., Grion V., Frison D. (a cura di), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- FABBRI, L., ROMANO, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci Editore.
- FABBRI, L., ROMANO, A. (2018). Innovazione didattica e professionalizzazione dei saperi. Il caso del Teaching & Learning Center dell'Università di Siena. *Education Sciences & Society*, vol. 9, n. 2, 2018, pp. 8-19.
- FABBRI, L., ROMANO, A. (2019). Engaging Transformative Organizational Learning to Promote Employability. *New Directions on Adult and Continuing Education, Fostering Employability in Adult and Higher Education: An International Perspective*, vol. 2019, n. 163, pp. 53-65.
- FEDELI, M. TAYLOR, W.E. (2017). Strategie per l'innovazione didattica. L'esperienza di un teachers' study group. In: Felisatti E. e Serbati A. (a cura di), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 184-194). Milano: Franco Angeli.
- MARSICK, V. J., NEAMAN, A. (2018). *Adult Informal Learning*. In: Kahnwald N., Täubig V. (Hrsg.), *Informelles Lernen*. Berlin: Springer.
- MEZIROW, J., & TAYLOR, E. W. (Eds.) (2011). *Transformative Learning: theory to practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: John Wiley.
- O'NEIL, J., MARSICK, V. J. (2009). Peer Mentoring and Action Learning. *Adult Learning*, vol. 20, 1, 2: 19-24.

- SCHÖN, D. A. (1987). *Educative the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, tr. it. 2006, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco-Angeli.
- SHANI, A. B., GUERCI, M., CIRELLA, S. (a cura di) (2014). *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- TAYLOR, E.W. (2002). *Teaching Beliefs of Graduate Students in Adult Education: A Longitudinal Perspective*. In Cervero, R. M., Courtenay, B. C., Mornaghan, C. H., (Eds), Comps. *The Cyril O. Houle Scholars in Adult & Continuing Education Program Global Research Perspectives* University of Georgia, 2002, 2, 120-131.
- WATKINS, C., EILEEN, C., & LODGE, C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- WEIMER, M. (2013). *Learner-centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- WENGER, E., McDERMOTT, R. & SNYDER, W. M. (2007). *Coltivare comunità di pratica*. Milano: Guerini e Associati.

Walter Panciera\*

## Premessa

Ho organizzato queste riflessioni seguendo la traccia proposta nella Road Map stilata dagli organizzatori. Nel discorso ho inserito alcuni punti contenuti nei documenti e nelle proposte che sia la SISEM, sia il Coordinamento delle società storiche (istituito presso la Giunta Centrale per gli studi storici, presieduta da Andrea Gardina) hanno elaborato nel corso degli ultimi anni e ho fatto tesoro del dibattito interno che ha caratterizzato l'attività associativa sui temi che qui ci interessano.

L'attenzione prestata alla didattica disciplinare della Storia e alla formazione dei docenti di Storia di ogni ordine e grado di scuola è stata una costante nell'impegno di tutte le nostre associazioni. Il convegno nazionale "Gli storici e la didattica della storia. Scuola e Università", tenutosi a Roma nell'ottobre 2018 (i lavori sono tutti reperibili sul canale Youtube della Giunta) lo sta a dimostrare. Le tre sessioni in cui si è articolato (*La trasmissione del sapere storico – Il percorso scolastico e la docenza – L'impegno degli atenei*) hanno inteso analizzare a tutto campo le problematiche relative all'insegnamento della nostra disciplina. In particolare, gli interventi di Agostino Bistarelli (*Il curriculum scolastico di Storia*) e di Salvo Adorno (*Insegnanti di Storia e formazione universitaria*) hanno toccato con puntualità e precisione i temi qui in discussione.

Ha dichiarato quest'ultimo, in relazione alle discussioni seguite al convegno e quasi a riassumere il significato che ha per noi l'insegnamento della Storia a scuola:

\* Università di Padova; SISEM - Società Italiana per la Storia dell'età Moderna, Commissione didattica Commissione didattica del Coordinamento delle società storiche (CUSGR, SIS, SISEM, SIMED, SISI, SISCO).

A mio parere la competenza principale che dovrebbe essere acquisita alla fine del ciclo scolastico è quella di sapersi orientare criticamente nella massa d'informazioni e narrazioni storiche oggi proposte, saper porre al passato le domande aperte dai problemi del presente e saper utilizzare il campo dell'esperienza che ci viene dal passato per poter vivere il presente – usando il vocabolario di Koselleck – e disegnare gli orizzonti del futuro. Tutto ciò serve a formare un buon cittadino. Obiettivo che può essere raggiunto lavorando sui due assi portanti del lavoro storico: il tempo e le fonti. In sintesi, imparare a periodizzare e maturare l'idea che non può esserci storia senza fonti che la certificano; fonti che vanno lette criticamente (è utile, in tal senso, l'uso didattico della “Prima lezione di metodo storico” di Sergio Luzzatto, Einaudi 2010).

Tutto ciò non significa che l'insegnamento della storia nelle scuole debba mirare a formare piccoli storici: solo pochi dei giovani orientati a una scelta universitaria umanistica approfondiranno lo studio della storia, mentre la maggioranza lascerà ai diciotto anni lo studio della disciplina. L'obiettivo più alto di una buona didattica per competenze è di offrire ai primi lo stimolo per continuare a studiare storia nell'Università e ai secondi dare lo strumento per orientarsi storicamente nella vita quotidiana e collocarsi consapevolmente nel presente<sup>1</sup>.

Assumendo queste finalità generali allo studio della Storia a scuola, io stesso chiosavo nella stessa occasione a riguardo della formazione del corpo docente:

... mi sembra [che i docenti di scuola] debbano aver bene acquisito i fondamenti epistemologici e operativi propri della disciplina e le metodologie didattiche opportune per il suo insegnamento. Finora la realtà è purtroppo che la grande maggioranza degli insegnanti di storia conosce molto poco entrambe queste cose perché proviene da percorsi universitari centrati su altre discipline (letteratura, filosofia) e perché non ha avuto modo o non ha voluto aggiornarsi o auto-aggiornarsi adeguatamente riguardo alla disciplina storica<sup>2</sup>.

Di recente, la Commissione didattica del Coordinamento delle società storiche si è anche occupata per tempo dei problemi legati alla didattica a distanza forzata a causa della pandemia Covid-19. I lavori del forum telematico “Insegnare Storia a distanza e in emergenza” (31 marzo 2020), che ha coinvolto insegnanti di ogni ordine e grado di scuola, sono disponibili sul canale Youtube *Lasisem TV*.

<sup>1</sup> Portincasa, A. *Cinque domande sulla didattica della Storia*, “novecento.org”, n. 11, febbraio 2019 (<http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/cinque-domande-sulla-didattica-della-storia-3575/>).

<sup>2</sup> *Ibidem*.

Naturalmente, la responsabilità di quando andrò ora esponendo resta completamente ascrivibile a chi scrive.

## 1. Il percorso per la professione docente

L'esperienza personale che ho svolto nell'ambito della SSIS del Veneto e poi nelle diverse edizioni dei PAS e dei TFA (che ho anche diretto a Padova per le classi di Materie Letterarie) mi ha fatto maturare la convinzione che un anno di formazione specifica post-lauream (cioè dopo l'acquisizione della laurea magistrale) sia la soluzione più efficace. Il tipo di formazione previsto, di cui tratterò nel secondo punto, è comprensivo naturalmente di una seria attività di tirocinio opportunamente guidata (modello TFA opportunamente rivisto, che nella ultima esperienza appariva ormai ben rodato). Un percorso biennale successivo alla laurea magistrale (modello SSIS) risulta al contrario troppo dispersivo e soprattutto finisce per allungare eccessivamente il percorso formativo, che diverrebbe così di ben 7 anni.

L'idea che ho maturato, che so condivisa nel mio ateneo anche da altri settori disciplinari, è che a una completa formazione disciplinare di base fornita tra triennale e magistrale (nel caso delle materie letterarie questa comprende tra l'altro una pluralità di discipline, a seconda delle classi di concorso) possa seguire un serio percorso specifico annuale a numero programmato per la professione docente. Al termine del percorso si può prevedere l'acquisizione di un'abilitazione, certificata congiuntamente dalla scuola in cui è stato svolto il tirocinio e dall'università, che possa preludere a un'immissione in ruolo possibilmente accelerata rispetto ai tempi lunghi ora normalmente necessari.

Una laurea magistrale specifica per i soli insegnanti, senza ulteriore percorso, finirebbe, invece, per separare in modo drastico e non giustificato la formazione strettamente disciplinare, che può essere spesa anche in altri ambiti, non solo accademici, da quella destinata all'insegnamento. A mio avviso, un maggiore legame tra formazione universitaria specifica e scuola può essere molto meglio garantito da un anno di raccordo come quello descritto tra laurea magistrale e professione docente.

In questo contesto non apparirebbe più necessario mantenere il requisito dei 24 CFU "nelle discipline antro-po-psi-co-pedagogiche e in quelle concernenti le metodologie e le tecnologie didattiche" per l'accesso ai concorsi, che ha destato fin da subito non poche perplessità (v. documento del Coor-

dinamento delle società storiche del luglio 2016) e continua a trovare difficile e disomogeneo campo di attuazione, soprattutto ma non solo per le lauree in materie tecniche e scientifiche.

## 2. Per una formazione di qualità

Per quanto riguarda la formazione specifica in Storia negli attuali percorsi universitari 3+2, con riferimento all'allegato A al DPR n. 19 del 14 febbraio 2016, relativo alle classi di concorso, il Coordinamento delle società storiche ha già nel 2016 elaborato queste proposte, subito inoltrate per il momento senza alcun seguito al Ministero:

- modifica per la classe A-19, Filosofia e Storia, nota 8, p. 16 della tab. A, senza cambiare il monte totale dei CFU: «Con almeno 36 crediti nei settori scientifico disciplinari M-STO e L-ANT, di cui 24 M-STO/01 o 02 o 04, 12 L-ANT/02 o 03».
- equiparare i CFU in Storia della classe A-22 (nota 8) a quelli della classe A-12 (nota 7), in considerazione sia del fatto che le preesistenti classi fornivano abilitazioni equivalenti, sia soprattutto per consentire l'acquisizione di almeno 6 CFU per ognuna delle partizioni di storia antica, medievale, moderna e contemporanea. La modifica proposta è nelle ultime due righe di nota 8, p. 19 della tab. A: «..., 6 tra L-ANT/02 o 03, 6 M-STO/01, 6 M-STO/02, 6 M-STO/04».

Per quanto riguarda l'auspicato anno di formazione specifica post-lauream, il modello da seguire dovrebbe essere sempre quello del TFA, che prevedeva com'è noto un totale di 60 CFU: 18 CFU nelle didattiche delle discipline inerenti la classe di concorso (ovvero 'metodologie e tecnologie didattiche', compresa progettazione e DAD), 18 CFU nelle discipline 'antropo-psico-pedagogiche' (ovvero le necessarie competenze psico-pedagogiche e di tipo trasversale), 19 CFU per il tirocinio e 5 per la relazione finale di abilitazione. Naturalmente questo tipo di impegno, che io trovo abbastanza equilibrato, potrebbe anche essere almeno in parte rivisto all'occorrenza, forse lasciando qualche margine di flessibilità agli atenei.

Si potrebbero poi prevedere dei CFU aggiuntivi per il recupero dei contenuti di base, anche su base facoltativa ma con il riconoscimento di crediti svolti in eccesso, qualora venisse ravvista la necessità di un rafforzamento di competenze di carattere strettamente disciplinare. Per quanto riguarda infine la Didattica della Storia, la SISEM prima, poi l'intero Coordinamento delle società storiche hanno già emanato delle linee guida per la formulazione



dei programmi di insegnamento nei corsi relativi e la stessa cosa penso dovrebbero fare tutti gli ambiti disciplinari.

### **3. Ruolo della ricerca educativa nella formazione insegnanti**

Le società storiche hanno da tempo rilevato le carenze nella ricerca educativa nel campo della didattica della storia. Certamente il mondo accademico deve maggiormente aprirsi a questa evidente necessità: è vero che in tutte le declaratorie dei settori storici che sono coinvolti nelle classi di concorso della scuola è oggi prevista anche la componente della didattica, ma è altrettanto vero che, ad esempio, dottorati e assegni destinati esplicitamente alla ricerca didattica in Storia si contano sulle dita di una mano.

La tradizione inveterata di stampo crociano che vuole che per insegnare una disciplina basti conoscerla è ancora difficile da scalfire nei fatti, ma come si è già visto non sono mancate iniziative e concreti atti tesi a modificare questa deplorable situazione.

Per quanto ci riguarda, riteniamo che l'istituzione di un Centro di ricerca nazionale dedicato allo studio della didattica della Storia potrebbe imprimere una svolta decisiva nella direzione auspicata. Istituzioni simili sono attive da decenni in molti altri paesi europei, fra cui Spagna, Germania e Francia, e si dedicano concretamente alla messa a punto di progetti, materiali e programmi relativi all'insegnamento della nostra disciplina nei diversi gradi di istruzione, mentre in Italia non esiste ancora nulla del genere.

### **4. Continuità e raccordo tra scuola e percorso formativo universitario**

La realizzazione di un percorso annuale di specializzazione così come sopra descritto consentirebbe di recuperare un rapporto scuola-università che si era iniziato a stabilire con il TFA e che tutt'ora esiste nei corsi di Scienze della Formazione primaria. Negli ultimi anni, lo dico con vero rammarico, il legame tra scuola media e università si è andato molto allentando, fino quasi a scomparire, se non per iniziativa dei singoli.

La presenza di tutor nei vari corsi di specializzazione, che a quanto mi consta erano giustamente quasi sempre degli insegnanti di scuola 'esperti', e lo svolgimento dei tirocini permettevano forme di confronto e di reciproco riconoscimento che ora si sono di fatto perduti (i 24 CFU tutti interni all'accademia son in questo senso ininfluenti). Altre forme di contatto e di colla-

borazione, come i convegni sulla didattica o i corsi di aggiornamento per i docenti in servizio, sono andate rarefacendosi soprattutto nel corso degli ultimi due anni, in mancanza di sostegno da parte ministeriale.

Va anche istituito senza alcun dubbio un rapporto fattivo con gli enti locali e soprattutto con le regioni, che hanno competenze delegate in materia scolastica. Sarebbero auspicabili dei protocolli di collaborazione tra assessorati regionali, università e uffici scolastici regionali per supportare la qualità e l'efficacia del percorso formativo per i docenti, anche in termini di risorse.

## 5. La Didattica a distanza

La situazione di emergenza educativa in cui tutti ci siamo trovati a operare dal marzo scorso ha messo in luce tutti i pregi e i limiti di un corpo docente che, a mio avviso, non ha affatto peccato in abnegazione e in impegno, quanto in consapevolezza e preparazione sul digitale. La mia impressione è che purtroppo la buona volontà e il senso del dovere non sempre siano stati supportati da una strumentazione tecnica ma soprattutto culturale adeguata. È per questo che, sia in previsione di un possibile prolungamento oppure di un ripresentarsi di momenti di emergenza sanitaria (o di altro genere), sia in considerazione delle opportunità che offre la rete, è necessaria una maggiore diffusione di una cultura digitale che non consideri gli strumenti di cui disponiamo dei meri succedanei della presenza fisica del docente.

Va certamente rilevato che tenere un corso a distanza o *blended* richiede un'organizzazione e uno svolgimento particolari. Pur non essendo affatto un esperto in materia, vorrei riproporre in forma assai sintetica alcune delle riflessioni che sono state formulate collettivamente nel forum telematico che ho citato in premessa e che si riferiva, come si è detto, al momento di emergenza:

- a) Il lavoro a distanza non può essere una mera riproposizione delle lezioni in classe, benché sia molto importante mantenere un rapporto in qualche misura regolare con i discenti;
- b) Necessità di una policy per i collegamenti in sincrono con gli studenti: come in classe ci sono delle regole di comportamento (anche e soprattutto quelle non scritte), così le modalità con cui gestire il rapporto a distanza vanno esplicitate e rispettate;
- c) Puntare maggiormente sull'autonomia del discente e nutrire più fiducia nelle sue capacità di rielaborazione a fronte di stimoli e di proposte didattiche chiari e adeguati;

- d) Necessità di costruire un 'ambiente' digitale sereno, calmo e non sincopato, con una più stringente coordinazione nell'azione dei singoli docenti, soprattutto nella scuola secondaria;
- e) Consapevolezza precisa del singolo docente riguardo agli obiettivi formativi che si propone con l'attività a distanza e riguardo alle capacità della classe e all'occorrenza dei singoli allievi nel recepire e nello sviluppare gli argomenti proposti;
- f) Necessità di ottenere dei feedback adeguati, anche per valutare il raggiungimento degli obiettivi: la valutazione a distanza non può semplicemente basarsi sulla tradizionale interrogazione o sul compito svolto in presenza;
- g) Attenzione a non accentuare le differenze socio-culturali degli allievi (un punto molto delicato, peraltro toccato da più di un autorevole intervento apparso sugli organi di stampa);
- h) Problema di una formazione specifica dei docenti riguardo alle modalità nell'uso delle tecnologie informatiche; la questione tocca però anche le famiglie, specie per gli allievi più piccoli: l'analfabetismo digitale va considerato oggi più che mai come un'emergenza nazionale.



ALCUNE CONSIDERAZIONI SULLA FORMAZIONE DEI DOCENTI A PARTIRE DALLE  
DISCIPLINE FILOSOFICHE

*Clementina Cantillo\**

**Abstract:** Attraverso l'osservatorio rappresentato da esperienze concrete realizzate a partire dai saperi filosofici in una prospettiva interdisciplinare, il contributo traccia alcune linee per la configurazione di una cultura e di un sistema organico di formazione, fondato su pratiche e modelli replicabili ed esportabili

**Parole chiave:** formazione dei docenti; discipline filosofiche; sinergie dei saperi; raccordo università-scuola-territorio.

Negli ultimi decenni è venuta maturando anche in Italia una più approfondita 'cultura' della formazione docente che – in un quadro internazionale – ne sottolinea l'importanza quale fattore centrale di miglioramento dei sistemi di istruzione e formazione. Alimentare una cultura della formazione – scopo al quale occasioni come quella rappresentata dal Convegno GEO-CRUI contribuiscono in maniera sostanziale – significa non semplicemente affiancare e sostenere le disposizioni ministeriali che determinano gli obblighi dei requisiti in ingresso e dell'aggiornamento professionale dei docenti ma pure, più in profondità, fornire gli strumenti per favorire una consapevolezza 'interna', tanto a livello di 'sistema' quanto individuale, ad opera dei soggetti che ne sono i principali protagonisti. In tale direzione, la valorizzazione della professionalità docente – anche in termini di riconoscimento sociale – deve essere parte integrante di una visione complessiva dei processi di istruzione e formazione secondo la prospettiva delineata nel contesto del Convegno da Mario Morcellini nella "Scheda di sintesi" del tavolo D – Scienze storiche, filosofiche e politiche, in cui opportunamente egli parla di una "cultura della didattica" e della sua centralità per la scuola e la formazione. È alla luce di tale organica visione culturale che possono configurarsi concretamente le linee di una efficace politica istituzionale, basata sulla si-

\* Università di Salerno, membro del Direttivo nazionale della Società Filosofica Italiana, vice-presidente della Consulta di Filosofia.

nergia tra università, scuola e i diversi *stakeholders* che concorrono al successo degli specifici obiettivi formativi ma anche alle loro ricadute in termini di sviluppo professionale, sociale e territoriale. Diversi sono gli strumenti di cui si dispone attualmente in tal senso, che possono contribuire, se correttamente interpretati, alla configurazione dell'università quale soggetto attivo di una "comunità di ricerca e di pratiche" (per usare una efficace espressione del ministro Manfredi), in grado di rispondere alle istanze provenienti dalla società contemporanea e dal mondo del lavoro, con particolare attenzione alle realtà territoriali. Ciò in un'ottica che raccordi coerentemente la prima e la seconda missione dell'università – didattica e ricerca – con la terza, vale a dire con l'apertura a una funzione di *public engagement*. Non è questa la sede per addentrarsi in una trattazione approfondita in proposito, che faranno altri con maggiore titolo e competenza. Ci si limiterà, pertanto, a qualche considerazione principale, muovendo dal tema della formazione dei docenti con particolare riferimento ai saperi filosofici.

Alla luce dell'importante riconoscimento della funzione attiva dell'università nel processo di formazione dei docenti attraverso il conseguimento di 24 CFU quale prerequisito di accesso alla docenza nella scuola secondaria, gli Atenei italiani hanno organizzato al proprio interno percorsi articolati nei 4 ambiti previsti: pedagogico, psicologico, antropologico e didattico-metodologico. Pur nella consapevolezza di alcune indubbie criticità – che, in linea generale, connotano l'avvio di ogni processo di cambiamento – indipendentemente dalle possibili evoluzioni legislative, i 24 CFU hanno avuto il merito di tracciare una strada attraverso la quale definire in maniera chiara conoscenze, competenze e abilità che devono rappresentare il bagaglio di base per la costruzione della professionalità docente. Al tempo stesso, si è focalizzata l'attenzione sulla opportunità da parte delle università di valorizzare le discipline basate sulla specifica epistemologia didattica (che, ricordiamolo, non coincidono con gli ambiti disciplinari generali) inserendole organicamente nell'offerta formativa e facendo dell'università, con il proprio patrimonio di risorse scientifiche e laboratoriali, un luogo di ricerca, di sperimentazione e di innovazione didattica. In tal modo si contribuisce anche a colmare la distanza della formazione accademica rispetto a quella della professionalizzazione docente, facendo emergere l'importanza del nesso didattica-ricerca e riconnettendo con ciò la formazione ai progressi nella ricerca stessa, di cui l'università per propria natura è principale soggetto e veicolo di sviluppo. Sulla base di tali considerazioni, appare evidente l'importanza di un rafforzamento delle strategie universitarie nella direzione delineata, in un'auspicabile ottica di condivisione di linee comuni che fa

seguito, peraltro, a uno dei punti di riflessione esplicitamente posti dal documento GEO-CRUI. Venendo più direttamente alle ‘ricadute’ riguardanti le discipline filosofiche, in tale contesto è opportuno sottolineare la rilevanza della maturazione di una visione di formazione non riduttivamente limitata da reciproche posizioni ‘protezionistiche’ di corto respiro, ma basata sulla coniugazione delle competenze psico-pedagogiche generali con le specificità didattico-disciplinari. In particolare, come sostenuto anche da parte della Consulta di Filosofia, l’allargamento del percorso formativo di base all’ambito etico-filosofico ha riconosciuto l’importanza centrale delle discipline filosofiche non solo sul piano delle conoscenze specifiche, essenziali per comprendere la nostra storia e tradizione di pensiero, ma anche per quanto riguarda la loro natura trasversale, nella misura in cui concorrono in maniera significativa alla acquisizione di quelle competenze chiave di cui si sostanzia il senso di una educazione permanente, volta alla costruzione di una ‘persona’ autonoma e responsabile, soggetto di una cittadinanza attiva. Competenze di ragionamento, *problem solving*, dialogo, ideazione e creatività, rispetto nei confronti dell’altro e dell’ambiente e, in generale, competenze di natura etica, corrispondono ad aspetti, tematiche e motivi costitutivi della filosofia nel corso della sua storia che oggi appaiono ancora più importanti alla luce delle sfide che ci troviamo ad affrontare, dinanzi alle quali è essenziale maturare strumenti di resilienza non astratti ma fondati sulla capacità di analisi critica del presente e di comprensione del passato nella prospettiva di un progetto futuro, dimensione quest’ultima irrinunciabile, in particolare per le giovani generazioni, tanto sul piano personale quanto su quello sociale e politico.

Tornando agli strumenti attraverso i quali è oggi possibile coltivare una cultura della formazione, è opportuno segnalare, accanto ai già consolidati PLS (Piano Lauree Scientifiche), i più recenti POT (Piani ministeriali per l’Orientamento e il Tutorato) che, in un’ottica di rete a più livelli (interni ed esterni), intendono promuovere iniziative volte a favorire un corretto orientamento agli studi universitari e attività di tutorato per il completamento con successo dei corsi di studio. Tra le molte attività messe in campo dal progetto POT 6 *LabOr, il laboratorio dei saperi umanistici. La rete di orientamento, tutorato e opportunità tra università, scuole e aziende* (<https://pot6labor.it>), di cui l’ateneo salernitano è capofila e al quale partecipano altre 10 università nazionali, si è tenuto il corso di formazione e aggiornamento degli insegnanti *Filosofia e scienza tra storia e riflessione teorica*, in collaborazione con la Società Filosofica Italiana. Il corso, al quale hanno partecipato attivamente docenti provenienti da diversi licei aderenti alla rete di

scuole del territorio di cui è capofila il Dipartimento di Scienze del Patrimonio Culturale-DISPAC, ha affrontato il tema del contributo del sapere filosofico alla costruzione dei paradigmi della scienza in una prospettiva interdisciplinare.

L'importanza di un'adeguata formazione dei docenti, non casualmente messa in luce per tale aspetto negli orientamenti ministeriali, appare evidente anche nell'ambito dei progetti di PCTO, che, con un approccio di integrazione disciplinare e di valorizzazione della didattica basata sul principio del *learning by doing*, trovano nella co-progettazione e nella co-creazione tra università, scuola e *stakeholders* territoriali un aspetto di estrema rilevanza ed efficacia. Sulla base di tali presupposti è stato realizzato, ad opera del DISPAC in collaborazione con il Distretto di aziende ad alta tecnologia per i beni culturali DATABENC, la soprintendenza ABAP di Salerno-Avellino e quattro licei del territorio, il progetto triennale *L'Università ponte tra scuola e impresa e ICT per i beni culturali. Il contributo dei giovani alla conoscenza e alla valorizzazione dei beni culturali e delle risorse territoriali*, inserito nella rubrica delle "buone pratiche" del ministero e riconosciuto tra i progetti di eccellenza all'interno della iniziativa "Officina" del CNR. Nel contesto del percorso, la filosofia ha svolto un ruolo di 'ricordo' e di approfondimento di senso rispetto a tematiche quali quelle di patrimonio culturale, memoria storica, identità personale e collettiva, coniugazione tra le "due culture" umanistica e scientifica.

Al processo complessivo di promozione di una cultura della formazione e della didattica possono fornire un contributo rilevante anche centri di ricerca (come in primo luogo dimostra lo stesso Centro GEO), associazioni scientifiche e professionali quali la Società Filosofica Italiana che, fin dalla sua costituzione oltre un secolo fa, incarna nei propri associati la doppia anima dell'università e della scuola. Insieme alla propria attività editoriale e alle numerose iniziative promosse a livello nazionale e internazionale come pure attraverso la fitta rete delle sezioni territoriali, la S.F.I. ha elaborato uno specifico piano di formazione degli insegnanti. Il Piano – che si inserisce all'interno delle attività della Commissione didattica (cfr. la tabella sotto riportata) – è rivolto ai singoli docenti, alle scuole, alle reti di scuole, in un'ottica di «sussidiarietà orizzontale» tra istituzioni scolastiche, università e associazioni, esplicitamente chiamate a contribuire agli obiettivi ministeriali di arricchimento e qualificazione dell'ambiente professionale. Articolato in alcuni progetti specifici, il Piano intende promuovere e potenziare nei docenti competenze disciplinari e interdisciplinari, di innovazione didattico-metodologica, di carattere progettuale oltre che organizzative e valutati-



ve. Ad esso si aggiunge una iniziativa, al momento della stesura del presente testo in corso di configurazione, dedicata alla formazione del personale scolastico alla luce delle recenti disposizioni ministeriali riguardo l’inserimento trasversale della educazione civica all’interno del percorso scolastico nella sua interezza, rispetto al quale si vuole far agire il contributo della filosofia nel chiarimento storico-teorico di alcuni concetti e termini essenziali della nostra Costituzione.

Conclusivamente, attraverso l’osservatorio rappresentato da esperienze concrete realizzate a partire dai saperi filosofici in una prospettiva interdisciplinare, si sono qui volute richiamare alcune linee lungo le quali a mio avviso appare opportuno continuare a impegnarsi per dar vita a una cultura e a un sistema organico di formazione – fondato su pratiche e modelli solidi, replicabili ed esportabili – in grado di misurarsi efficacemente con le pressanti esigenze provenienti dalla attuale società complessa e digitale.

Società filosofica italiana commissione didattica piano di lavoro 2020-2022

<b>Ambiti</b>	<b>Progetti</b>	<b>Responsabili</b>	<b>Quando</b>
Piano triennale di formazione per docenti	<i>Contemporaneità e tradizione</i>	Responsabile del progetto: Clementina Cantillo	Dal 2021-2022
	<i>La scrittura filosofica</i>	Responsabile del progetto: Maurizio Villani. Membri del gruppo: Anna Bianchi; Ennio De Bellis; Bianca Ventura.	Da settembre 2020
	<i>Filosofia ed altri saperi</i>	Corresponsabili del progetto: Clementina Cantillo, Annalisa Caputo Membro: Anna Bianchi.	Da settembre 2020
Piano triennale di formazione per docenti	<i>I processi dell’auto e dell’eterovalutazione per il bilancio delle competenze filosofiche</i>	Responsabile di progetto: Bianca Ventura. Membri del gruppo: Annalisa Caputo Stefania Zanardi	Da settembre 2021
Percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento – PCTO (ex alternanza scuola-lavoro)	<i>Rapporto Scuola-Università</i>	Membri del gruppo: Anna Bianchi, Clementina Cantillo, Ennio De Bellis	Nell’arco del triennio

Innovazione didattica	Ricerca e produzione materiali didattici (scuola)	Responsabile di progetto: Anna Bianchi Annalisa Caputo; Bianca Ventura; Stefania Zanardi	Nell'arco del triennio
Progetto di ricerca educativa	<i>La didattica a distanza nell'insegnamento della filosofia: esperienze e idee</i>	Responsabile di progetto: Bianca Maria Ventura	Da settembre 2020
<b>OLIMPIADI DI FILOSOFIA COLLABORAZIONE AL COORDINAMENTO NAZIONALE SFI (FRANCESCA GAMBETTI)</b>			
<i>La piattaforma di e-learning della SFI</i>		Referente: Maurizio Villani	
<i>Preparazione delle prove d'esame della finale nazionale</i>		Membri del gruppo: Ennio De Bellis Maurizio Villani	
<i>Partecipazione alla commissione di valutazione delle prove</i>		Membri del gruppo: Ennio De Bellis Maurizio Villani Stefania Zanardi	
Incontro alla finale nazionale a Roma con coordinatori regionali, docenti e studenti		Membri del gruppo: Ennio De Bellis Maurizio Villani Stefania Zanardi	

**Abstract:** La didattica della storia ha rappresentato un tema in voga e innovativo nel periodo in cui la storia contemporanea ha definito il proprio statuto disciplinare autonomizzandosi come settore disciplinare all'università per poi continuare all'interno di gruppi di lavoro specifici e di associazioni, a volte all'esterno dell'Università. Negli ultimi anni il tema della didattica della storia è tornato ad essere oggetto di riflessione all'interno della più ampia comunità degli storici. La ripresa della riflessione delle società storiche si è sviluppata spesso in relazione ad una riflessione sui percorsi di formazione universitari. In questo contesto la Società per lo studio della Storia contemporanea (SissCo) ha costituito da alcuni anni una commissione didattica e scuola composta da storici contemporaneisti impiegati nell'università e nella scuola, commissione che ha organizzato una serie di attività e alcune riflessioni di metodo che saranno il tema della comunicazione.

Sotto questo profilo il primo tema di riflessione della commissione ha riguardato le modalità di organizzazione della didattica della storia in classe e le forme di impiego della manualistica. Questa riflessione è stata alimentata da alcuni convegni che hanno coinvolto esponenti delle commissioni scuola delle altre società storiche. I convegni hanno coinvolto universitari e insegnanti.

Il secondo tema ha riguardato il nesso tra aggiornamento degli insegnanti e formazione universitaria dando vita ad alcune iniziative seminariali.

Il terzo tema di riflessione è consistito nella discussione attorno alla riorganizzazione del curriculum scolastico.

**Parole chiave:** Didattica della storia, Formazione degli insegnanti,

## 1. Introduzione

La storia contemporanea ha definito il suo statuto scientifico dopo la Seconda guerra mondiale nel tentativo di fare i conti con la drammaticità

\* Università degli Studi di Bologna; Commissione didattica e scuola società per lo studio della storia Contemporanea.

degli eventi legati alla guerra e della shoah. La discussione sullo statuto scientifico era di per sé una discussione sulla possibilità stessa di analizzare la storia a noi più vicina, una possibilità che nell'età contemporanea era stata messa in dubbio dopo le grandi rivoluzioni del Settecento. In Italia l'affermazione della storia contemporanea come settore di studi si realizzò negli anni Sessanta e Settanta anche sulla spinta di una nuova generazione di studiosi che spesso operavano anche al di fuori delle università. All'interno di questo processo è indubbio che anche il rapporto tra ricerca e didattica scolastica abbia giocato un ruolo importante. Per fare un esempio la rivista di storia contemporanea dell'editore Loescher o la rivista degli istituti per la storia del movimento di liberazione avevano dedicato grande spazio al rapporto con la scuola e gli insegnanti. Come effetto si erano prodotte numerose esperienze alcune delle quali si erano consolidate in gruppi e laboratori che sono ancor oggi attivi. Tuttavia, in quella stagione – come Antonio Brusa ha giustamente rilevato – si realizzava anche l'obiettivo per certi aspetti utopistico di saldare la didattica scolastica con la ricerca sul campo, un obiettivo che in verità rappresentava una semplificazione del processo di costruzione di una consapevolezza storica [Brusa A. 2020]. In quel periodo quindi si svilupparono iniziative portate avanti da gruppi ed istituzioni, che nel tempo si sarebbero consolidate in genere però al di fuori del circuito universitario. All'interno delle università si potrebbe dire che, in un certo senso, con il rafforzamento e consolidamento della disciplina dal punto di vista accademico e l'intensificarsi delle relazioni internazionali degli storici, l'attenzione per il rapporto con la didattica scolastica era passato in secondo piano, differenziandosi in questo dalle esperienze di altri paesi [Hasberg W., Thünemann H., 2016; Davies I. 2017]. Benché come ha rilevato in varie sedi Salvatore Adorno, siano stati scritti ottimi manuali da parte di storici universitari è mancata una riflessione «una riflessione e un dibattito sia sui metodi, le forme e le finalità della didattica, che è stato delegato prevalentemente ai pedagogisti, sia sulla costruzione sistemica dei curricula e dell'ordinamento scolastico, delegata alla burocrazia ministeriale» (Adorno S. 2019). Negli ultimi anni l'interesse per questo ambito all'interno degli storici attivi nell'università è tornato così a crescere come testimonia la nascita di commissione didattiche presso alcune società storiche come la SISEM (Società Italiana per lo storia dell'età moderna) nel 2009 e la Società Italiana per lo studio della storia contemporanea (SissCo) nel 2014. La commissione didattica e scuola della SissCo è nata con l'intento di condividere esperienze tra mondo dell'Università e mondo della scuola e per questa ragione essa è composta da soci che lavorano nei due ambiti. L'esigenza di riavviare in senso alla società scientifiche la riflessione sul-

la didattica della storia nelle scuole ha trovato infine concretezza e unità di intenti con la costituzione nel 2016, per impulso del coordinamento dei presidenti delle società storiche, di una commissione di coordinamento del lavoro delle commissioni presenti nelle diverse associazioni.

Le ragioni di questo ritrovato interesse sono molteplici a qui mi limiterò a ricordarne due: la consapevolezza della necessità di mettere in grado gli studenti di acquisire una consapevolezza storica che superi una dimensione narrativa e autoreferenziale e il legame che si instaura tra questa consapevolezza e il processo di costruzione della cittadinanza. All'interno di questi due ambiti si è dunque mossa la riflessione sulla didattica avviata all'interno della società per lo studio della storia contemporanea. Questo contributo mira ad illustrare le attività della commissione didattica e scuola della SissCo e a presentare la riflessione della didattica da un punto di vista disciplinare.

## 2. Progetti e attività

Sotto questo profilo il primo tema di riflessione della commissione ha riguardato le modalità di organizzazione della didattica della storia in classe e le forme di impiego della manualistica. L'attività della società di è articolata lungo tre convegni svoltisi nel gennaio 2017 a Roma, nel febbraio 2018 a Verona e nell'aprile 2019 a Siracusa. Il primo convegno *Insegnare la storia ai "Millennials"* si è svolto a Roma 27 gennaio 2017 Filosofia Comunicazione Spettacolo dell'Università Roma Tre. Il convegno ha coinvolto sia docenti universitari che docenti di scuola nonché esponenti del mondo politico. L'obiettivo era da un lato presentare un quadro dello stato dell'arte e delle riflessioni sulla formazione degli insegnanti, sul rapporto tra competenze e sapere storico, sulla individuazione dei contenuti minimi dell'insegnamento e sul rapporto tra scuola e lavoro. Dall'altro il convegno intendeva offrire esempi di buone pratiche attraverso una selezione di esperienze concrete maturate nel mondo della scuola, una impostazione poi ripresa dai convegni successivi. In quella sede fu anche avviato un confronto sui percorsi di riforma messi in moto dalla legge 107 del 2015. Oltre a stimolare il dibattito tra i docenti intervenuti, in quell'occasione fu anche distribuito agli intervenuti un questionario per verificare gli orientamenti presenti tra i docenti intervenuti. Un dato significativo emerso da questa indagine e che ha influenzato il lavoro della commissione, era rappresentato dalla necessità di ricostruire un rapporto tra Università e scuola in maniera costruttiva e biunivoca, favorendo il confronto tra docenti dei vari livelli della formazione.

Il secondo convegno *Insegnare storia oggi nella Scuola secondaria* si è svolto a Verona, il 22-23 febbraio 2018. Il convegno ha riunito come relatori persone di diverse estrazioni docenti universitarie, istituzioni coinvolte nella formazione degli insegnanti come per esempio una rappresentante dell'Istituto nazionale Ferruccio Parri, insegnanti di scuola e si è interrogato soprattutto sull'insegnamento della storia degli istituti tecnici e professionali cercando anche in questo caso di far emergere buone pratiche unendo così riflessione teorica ed esempi concreti di insegnamento.

Il terzo convegno, *Lezioni di Storia. Tecniche ed esperienze di didattica frontale*, 12-13 aprile 2019, svoltosi a Siracusa nel 2019, ha posto al centro la pratica dell'insegnamento invitando alcuni docenti di scuola con esperienza di ricerca ad offrire esempi di costruzione della lezione in classe su temi specifici. I modelli di lezione sono stati analizzati e discussi con i docenti presenti.

Da questa serie di esperienze è successivamente nato il progetto di un volume curato da Salvatore Adorno, Margherita Angelini e Luigi Ambrosi dedicato alla didattica della storia che ha raccolto docenti universitari e di scuola ed esperti di didattica della storia (Adorno S., Angelini M., Ambrosi L. 2020). Il volume mira ad offrire sia i contenuti per la costruzione della lezione in classe sia riflessioni di natura metodologica sulla costruzione della lezione di storia.

Il ritrovato interesse per la didattica della storia all'interno delle Università è confermato da altre iniziative come per esempio il convegno curato dal Coordinamento della Giunta centrale per gli studi storici a Roma (*Gli storici e la didattica della storia. Scuola e Università*, 25-26 ottobre 2018) e il convegno *I manuali e l'insegnamento della Storia nelle Scuole e nelle Università*, organizzato il 30 maggio 2019 dal dipartimento di Storia, scienze e società dell'uomo dell'Università del Salento che hanno visto tra i relatori soci della SissCo.

La discussione sulla didattica della storia e sulla formazione degli insegnanti si è intrecciato con la riflessione su una possibile riforma del curriculum scolastico concentrandosi rispetto alla quale le società storiche in generale e la SissCo in particolare hanno avviato una riflessione per giungere ad una posizione condivisa.

### 3. Riflessioni conclusive

La discussione interna ai contemporaneisti si è sviluppata, all'interno dell'associazione, in dialogo costante tra storici incardinati nelle università e storici che operano come insegnanti nel mondo della scuola. Questo pun-

to appare una condizione necessaria per sviluppare una riflessione sulle pratiche della didattica della storia che risulti efficace e realistica.

Un primo punto condiviso è la convinzione che la storia sia un elemento fondamentale di ogni processo di costruzione della cittadinanza e che per essere efficace esso debba essere realizzato con metodo critico mettendo in relazione la pratica in aula con i risultati della ricerca storica.

Un secondo punto condiviso, e che parte dalla consapevolezza della complessità e varietà del mondo scuola, riguarda il ruolo attivo che gli insegnanti devono svolgere nel dialogo con i ricercatori universitari. Se da un lato si rileva la necessità di fornire contenuti agli insegnanti che tengano conto del costante progresso della ricerca – fermo restando che l'aula scolastica non può né deve essere un laboratorio di ricerca, quanto un modo per familiarizzare lo studente con la storia e con le sue problematiche-; dall'altro lato appare evidente come questo processo non debba essere calato dall'alto, ma debba tenere conto della specificità del concreto lavoro dell'insegnante e tradursi in metodi e pratiche concrete frutto di interazione e dialogo. In quest'ottica la commissione didattica e scuola, oltre ai già citati convegni, sta progettando nuove iniziative specifiche di formazione degli insegnanti in collaborazione con istituzioni già attive nel campo.

Un terzo punto condiviso riguarda il ruolo del manuale e del laboratorio all'interno della pratica scolastica. Sotto questo profilo si ritiene che la querelle sui manuali vada superata per favorire un modello misto in cui l'uso dei manuali sia temperato da esperienze di tipo laboratoriale.

Rispetto al problema più generale del ruolo della didattica della storia nelle università, si ritiene utile favorire la diffusione di insegnamenti specifici di didattica disciplinare nelle università. Nello stesso tempo però si ritiene necessario che tali insegnamenti debbano essere tenuti da storici che si siano prima di tutto cimentati con la ricerca sul campo e che, partendo da questa esperienza, abbiano sviluppato una riflessione sulle pratiche e metodologie didattiche.

## Bibliografia

- ADORNO, S. (2019). relazione sull'attività della commissione, SissCo.  
BRUSA, A. (2020). *Il laboratorio nel curriculum di storia. Modelli e problemi*, in Salvatore Adorno - Margherita Angelini - Luigi Ambrosi (a cura di), *Pensare Storicamente*, Milano, Franco Angeli Milano, pp. 49-58.

- CAJANI, L. (2019). *Le vicende della Didattica della Storia in Italia*, in Enrico Valseriati (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, Palermo, New Digital, pp. 121-130.
- DAVIES, I. (2017). *Debates in History Teaching*, London, Routledge.
- HASBERG, W. & THÜNEMANN, H. (2016). (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion: Grundlagen und Perspektiven*. Frankfurt a. M., Peter Lang.



LA FORMAZIONE ALLA COMPETENZA ETICA COME VOLANO DI SVILUPPO PER EFFICACI STRATEGIE DI DIDATTICA INTERDISCIPLINARE

*Franco Manti\**, *Natasha Cola\*\**

**Abstract:** L'intento di questo contributo è di illustrare come la competenza etica si sostanzia nella costruzione del giudizio morale, ossia, nella capacità di dare ragioni di scelte e comportamenti confrontandosi con quelle altrui. Per un docente, essere eticamente competente significa: 1. Impegno a una formazione continua che consenta di superare le barriere disciplinari e la rigidità dei "programmi"; 2. Esercizio di una funzione di *leadership etica*, capace di corresponsabilizzare tutte le componenti della scuola nella progettazione didattica e nella sua gestione.

Lo sviluppo della competenza etica permette l'accrescimento della capacità di progettazione interdisciplinare in un'ottica applicativa capace di rispondere a bisogni emergenti a livello sociale. Un esempio di progettazione didattica e formativa interdisciplinare, che si caratterizza per la sua forte componente etica, l'apertura al territorio e la collaborazione interistituzionale è quello della medicina scolastica e, più in generale, della salute. In questo campo, la consapevolezza e la leadership etica del docente finalizzate all'affermazione di comportamenti consapevoli e responsabili sono fondamentali. L'obiettivo consiste nello sviluppo di condizioni di benessere per tutte le componenti della scuola. Una progettazione innovativa e importante per l'educazione alla cittadinanza potrebbe riguardare l'educazione alla salute in una prospettiva interculturale. A partire dalla consapevolezza dell'alterità fra culture e dalla rilevanza del valore comune del benessere, l'impegno etico a porre in relazione la cura di sé con quella degli altri e di quanto ci circonda (comprese le istituzioni), si configura come fattore costitutivo della comunità di fatto di una scuola e la formazione alla cittadinanza attiva per i giovani.

**Parole chiave:** formazione alla competenza etica, risoluzione dei conflitti, didattica interdisciplinare, ottica applicativa, responsabilità, cura, medicina scolastica, medicina scolastica interculturale

\* Professore associato SSD M-FIL/03 - DISFOR Università degli Studi di Genova.

\*\* Natasha Cola Dottoranda di Ricerca in Scienze Sociali; Cultore della materia SSD M-FIL/03 - DISFOR Università degli Studi di Genova.

## 1. Introduzione

L'intento di questo contributo è di illustrare come la formazione dei docenti all'esercizio della competenza etica (intesa come competenza di base caratterizzante la professionalità) sia fondamentale nelle loro prassi quotidiane e, in particolare nella promozione di strategie didattiche e formative interdisciplinari finalizzate oltre che a sviluppare conoscenze, abilità e competenze da parte degli alunni a generare ben-essere.

La competenza etica rapporta principi a situazioni specifiche comportando l'assunzione di decisioni delle quali si dà ragione ed è espressione di un equilibrio dinamico, culturale e operativo, che le persone trovano tra sé e il contesto. Essa è agita da soggetti che sanno diagnosticare l'ambiente in cui operano e producono prestazioni complesse, azioni, relazioni appropriate, finalizzate al perseguimento del ben-essere, inteso in termini di qualità dell'essere delle persone, della loro capacità di dare forma a impegni, obiettivi, valori, sia per sé e per gli altri.

All'interno di organizzazioni complesse, come le istituzioni scolastiche, l'esercizio della competenza etica richiede di tenere conto dei bisogni degli stakeholder, di scegliere, in maniera ponderata, le priorità, avendo come sfondo una visione generativa dell'etica che dovrebbe essere implementata e sostenuta da tutti, ma soprattutto, da parte di chi assolve funzioni direttive e formative: la progettazione e l'attuazione di attività didattiche ed educative interdisciplinari costituiscono un ambito importante di espressione di tale competenza.

## 2. Peculiarità del progetto

La formazione dei docenti alla competenza etica è una proposta innovativa basata sull'idea che la moralità crea una fonte fertile per la motivazione, l'ispirazione e l'innovazione didattica ed educativa. Infatti, l'esercizio della funzione docente consiste, anche, nel porre in atto una leadership etica tesa a favorire la co-responsabilizzazione delle altre componenti del mondo della scuola rafforzando processi relazionali generativi di ben-essere degli stakeholder. Un campo specifico, che si connota per la sua interdisciplinarietà e per le aperture che implica verso il territorio e le sue istituzioni, è quello della salute e della medicina scolastica. In considerazione della sempre maggiore caratterizzazione pluri-etnica e pluriculturale della nostra società assume rilevanza un approccio interculturale al tema della salute che

può risultare strategico per favorire processi di reciproco riconoscimento fra docenti, studenti e famiglie quali “altri significativi”.

La peculiarità del progetto consiste:

1. Nel rapportare una formazione teorica, concernente le modalità di costruzione del giudizio morale e di scelta, con a un ambito specifico di progettazione didattica ed educativa interdisciplinare;
2. Nello sviluppo della competenza etica che spesso, viene data per scontata o non considerata: il progetto è teso a implementare una visione di tale competenza come condizione necessaria caratterizzante la professionalità dei docenti di tutte le discipline e di ogni ordine e grado di scuole;
3. Nella possibilità di coinvolgere, oltre ai docenti, altre componenti della scuola;
4. Nello sviluppo di relazioni con il territorio e le sue istituzioni;
5. Nell'implementazione di pratiche relative alla cura di sé, degli altri, di quanto ci circonda

### 3. Questioni rilevanti e domande di ricerca

Un'emergenza, sempre più sentita riguarda, i comportamenti nelle reciproche relazioni fra tutte le componenti della scuola. La formazione alla competenza etica costituisce una risposta poiché fornisce una metodologia di costruzione del giudizio morale che consente di affrontare con ragionevolezza dilemmi e conflitti.

A partire dalla suddetta emergenza, il progetto qui presentato risponde alla domanda di ricerca relativa al pluralismo etnico e culturale e alla sue implicazioni per la progettazione didattica ed educativa

### 4. Realizzazione delle attività

**Fase preliminare:** analisi di contesto rivolta a tutte le componenti della scuola con particolare riferimento ad eventuali situazioni problematiche

**Destinatari:** docenti delle scuole di ogni ordine e grado (se dall'analisi di contesto risultasse opportuno, la formazione potrebbe essere estesa ad alunni e genitori)

**Numero ore:** 20

**Numero massimo di partecipanti:** 30 per ogni singolo corso di formazione (l'ideale sarebbe coinvolgere interi consigli di classe)

**Modalità di conduzione:** lezioni frontali con dibattito; attività labo-

ratoriali, con restituzione in seduta plenaria, dedicate a studio di casi ed elaborazioni progettuali

### **Obiettivi:**

#### **Conoscenze**

- Elementi di filosofia morale contemporanea
- Studi sul rapporto emozioni - scelte morali
- Elementi di teoria della scelta con particolare riferimento alla scelta sociale
- Elementi di etica delle organizzazioni
- Deontologia professionale ed etica del docente

#### **Abilità**

- Analisi di contesto
- Analisi degli stakeholder
- Progettazione di attività pluridisciplinari e pluristituzionali eticamente significative
- Ascolto e individuazione dei bisogni
- Gestione del conflitto
- Negoziare secondo criteri etici

#### **Competenze**

- Competenza etica come costruzione del giudizio morale
- Competenze relazionali nella gestione dei rapporti professionali e della comunicazione fra colleghi
- Competenze relazionali nella gestione dei rapporti fra docenti e altre componenti della scuola
- Comunicazione delle ragioni delle scelte e confronto con i diversi interlocutori del mondo scolastico

### *4.1 Lavoro interno aspetti critici e valenze*

La formazione alla competenza etica richiede una forte collaborazione e motivazione da parte dei Dirigenti scolastici e dei Docenti.. Il lavoro interno prevede: 1. Una fase preliminare di incontro nel quale si chiariscono le ragioni e modalità di questa formazione; 2. La discussione degli esiti dell'analisi di contesto; 3. L'eventuale individuazione di aspetti specifici o casi specifici su cui centrare l'attenzione; 4. A formazione avviata verifica e valutazione in itinere; 5. Valutazione finale sugli esiti immediati del corso di formazione; 5. Valutazione dopo un anno relativa all'impatto del corso sulle relazioni e la qualità della vita all'interno della scuola.

La criticità sono essenzialmente due: 1. Riuscire a motivare i docenti a una partecipazione non formale; 2. Porre in atto la competenza etica richiede comportamenti e pratiche didattiche ed educative innovative che possono mettere in discussione abitudini consolidate. Implementare l'innovazione costituisce, insieme, una criticità e una risorsa. La valenza di un progetto formativo alla competenza etica è quella della costruzione di una comunità scolastica dinamica, ma anche stabile nel tempo, impegnata a generare un contesto di relazioni improntato alla *civility* (cortesia, educazione, rispetto delle regole),. Questo perché tale contesto, insieme esito di azioni eticamente competenti e cornice per il loro sviluppo, consente di governare i conflitti, di coinvolgere attivamente e consapevolmente le parti responsabilizzandole, di produrre, pertanto, condizioni di ben-essere per tutti e, in particolare, per gli alunni cittadini del futuro e soggetti cardine della scuola.

## 5. Conclusioni

La formazione alla competenza costituisce una prospettiva di forte innovazione. Per quanto il vocabolo "etica" sia spesso evocato le esperienze di formazione sono nulle: quanto fino ad ora esposto evidenzia come la formazione alla competenza etica appaia fondamentale. Nella scuola, in particolare, lo sviluppo della competenza etica, con la corrispettiva assunzione di responsabilità che richiede, costituisce la base che consente, concretamente la collaborazione alla strutturazione di una didattica capace di rompere le vecchie barriere disciplinari e di rispondere a bisogni emergenti da una società sempre più complessa, multietnica e pluralista sul piano culturale. Lo specifico della medicina e della salute chi è sembrato un esempio di possibile innovazione progettuale didattica e culturale capace di contribuire a promuovere comportamenti reciprocamente responsabili fondati su processi di riconoscimento che consentano lo sviluppo di conoscenze e pratiche comuni fondamentali tanto per i docenti quanto per le famiglie e le giovani generazioni.

## Bibliografia

- AA.VV. (2000). *Medicina e Multiculturalismo*, Bologna: Apeiron.  
CEPOLLARO, G. (2008). *Le competenze non sono cose*, Milano: Guerini e Associati.

- CARON, R. (2019). *Medicina Narrativa*, Cortina.
- CIANCIO, B. (2014). *Sviluppare la competenza interculturale*, Milano, Franco Angeli.
- LARMORE, C. (1991). *Le strutture della complessità morale*, Milano, Feltrinelli.
- LARMORE, C. (2008). *Dare ragioni*, Torino, Rosenberg&Sellier.
- MANTI, F. (a cura di) (2015). *Il Patto di Corresponsabilità Educativa*, Genova, Genova University Press.
- PORTERA, A. (a cura di) (2017). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, Milano, Franco Angeli.
- SEN, A. (2010). *L'idea di giustizia*, Milano, Mondadori.

### **1. Idee-guida per una riflessione**

Le strategie della formazione dell'insegnante dipendono dal tipo di professionalità che si sceglie di riconoscere per l'attività docente. Tradizionalmente riconosciuta come professione "debole" e permeabile a critiche di ogni provenienza, oscillante tra ambizioni a fortificarsi con l'assunzione di modelli di razionalità tecnico-applicativa e spontaneismo inconcludente, il profilo professionale del docente è sempre incerto e spaesato, vittima di una malintesa relazione tra "sapere" e "saper fare" e dalla reiterata convinzione tra il secondo dipenda direttamente dal primo. Per questa ragione, dopo la parentesi delle SSIS attive tra il 1999 e il 2009, è tornato in auge il principio per cui saper insegnare è un corollario del sapere i contenuti da insegnare. Le ragioni della disciplina e quelle della didattica sono sostenute in una logica conflittuale e il battesimo sul campo delle pratiche è lasciato a forme a-riflessive di tirocinio, buone a rilanciare da una generazione all'altra forme routinarie di insegnamento con poco spazio lasciato all'innovazione e alla creatività.

Se, per il ciclo della scuola dell'infanzia e quella primaria la formazione iniziale conserva una significativa alleanza tra sapere e saper-fare, per la formazione dei docenti della secondaria inferiore e superiore prevale di nuovo la riduzione del saper-fare al sapere. Questo significa non riconoscere nell'area della professionalità docente né la psicologia dell'apprendimento, né la dinamica di gruppo, né i temi della comunicazione e della socialità. Significa anche interpretare la relazione insegnamento-apprendimento come una forma lineare di causazione che non corrisponde alla realtà dei fatti. In altre parole, è vero che gli studenti apprendono, ma non sempre e soltanto quello che l'insegnante cerca di insegnare. La complessità della relazione educativa in un contesto di vita qual è l'ambiente scolastico non è riducibile alla tra-

\* CRIF (Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica).

smissione di contenuti da un emittente a un ricevente senza interferenze, senza rumori, senza aloni.

Ridurre le competenze professionali del docente alle conoscenze di un'area disciplinare renderebbe la scuola pressoché inutile nella prospettiva dell'inarrestabile avanzata delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Giustificherebbe, inoltre, una definitiva adozione della didattica a-distanza con un'ulteriore perdita di terreno dell'apprendimento scolastico, dato che sul web chiunque può proporsi come esperto e insegnante di qualcosa e, dal canto suo, ogni studente può cercare liberamente e scegliere le fonti delle informazioni e dei contenuti disciplinari.

Stando così le cose, i saperi specialistici diventano sempre meno vincolanti per la professionalità docente. Per quanto necessari, rappresentano soltanto uno sfondo, un deposito di linguaggi, di stili di pensiero e di modi di leggere e rappresentare il mondo che necessitano di filtri, contestualizzazioni e mediazioni esperte per diventare fattori influenti di formazione. Volendo ricorrere ad una metafora, direi che una professionalità docente in grado di affrontare con successo le sfide dell'"infosfera" compensandone gli squilibri, dovrebbe includere e mettere in primo piano l'arte di costruire ponti che mettano in collegamento significativo la sponda su cui si trovano i discenti e quella su cui sono disposti i saperi scientifici.

L'arte di costruire ponti, se è basata sulla trasmissione di moduli costruttivi statici mediata dall'imitazione passiva di pratiche correnti, si riduce a mestiere e a funzioni solo esecutive. Se, invece, è basata sull'intelligente utilizzazione e interpretazione di conoscenze scientifiche pertinenti, in stretta e dinamica circolazione con la pratica, si configura come "professionalità riflessiva". Le conoscenze scientifiche a cui mi riferisco sono da aggiungere a quelle relative alle conoscenze della disciplina insegnata e il loro elenco dovrebbe includere la filosofia dell'educazione, la psicologia dell'apprendimento, la sociologia dei piccoli gruppi, la psicologia di comunità, le scienze della comunicazione, la pragmatica della comunicazione, e così via. Questo bagaglio di conoscenze non ha molto a che fare con i contenuti disciplinari, ma ha molto a che fare con l'area della professionalità, dove vale il saper-fare in primo luogo. A differenza delle conoscenze disciplinari, queste conoscenze sono efficaci solo nella misura in cui servono a rendere la pratica dell'insegnamento un'attività riflessiva e auto-correttiva. La prassi educativa non ha bisogno del supporto di psicologi, di sociologi o di medici, ma trova la sua sintesi nell'area di un'unica professionalità che sia tale da tenere incessantemente in circolo la pratica con quegli elementi teorici utili a riprogettare e rimodellare sul campo l'azione educativa.



Da tale assunto deriva il riposizionamento dell'insegnamento: dalla sua tradizionale posizione di causa efficiente ad una funzione, apparentemente più debole, di "assistenza", di "scaffolding" e di "facilitazione". Le implicazioni di tale spostamento sono particolarmente significative e rinviano a decisive riconcettualizzazioni del ruolo tradizionale del docente e del bagaglio delle sue competenze, a partire dalla sua relazione con la disciplina fino alla sua assunzione di ruoli e di responsabilità sul piano etico-sociale. È in gioco non soltanto il quadro delle competenze, ma anche, più in generale, l'immagine che il docente ha di sé confrontata anche con una serie di stereotipi, diffusi a livello di opinione pubblica e di senso comune, che la tradizione ci ha consegnato.

## Bibliografia

- COSENTINO, A. (2002). *Costruttivismo e formazione. Proposte per lo sviluppo della professionalità docente*, Napoli: Liguori.
- DEWEY, J. (2016). *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- FABBRI, L., STRIANO, M., MELACARNE, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche riflessive*, Milano: Franco Angeli.
- ROGOFF, B., LAVE, J. (a cura di) (1999). *Everyday cognition: its development in social contexts*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SCHÖN, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*, Milano: Angeli.
- SPADAFORA, V. (a cura di) (1998). *Insegnare oggi. Dal docente al progettista della formazione*, Cosenza: UNICAL.
- THARP, R. G., GALLIMORE, R. (1988). *Rousing minds to life*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WOOD, D. J., BRUNER, J., ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving, in *Journal of Child Psychology*, 17, 2/1976, pp. 89-100.



1. (Basi Disciplinari)
2. (Contenuti specifici della formazione degli insegnanti)
3. (Strutture e modalità di gestione della formazione insegnanti)
4. (Elaborazione delle proposte)  
(Abilitazione all'insegnamento)  
(Raccordo con la scuola)  
(La docenza universitaria per la formazione degli insegnanti)  
(Tutor)
9. (Continuità e identificazione del processo di formazione degli insegnanti)  
Valutazione e selezione  
Partenariati strategici  
Valutazione di efficacia e di impatto  
Progettazione locale dei percorsi formativi

(1-2) Riflettere sulla *formazione docente*, credo, debba significare ri-configurare la complessiva “funzione” del docente, in termini prospettici, non meramente tecnici, funzione, questa, sostanziata di *responsabilità educativa*, ossia, civica e sociale. La costruzione del percorso di *specializzazione* (si tratta di questo) del laureato, nella direzione dello specifico ruolo di formatore delle giovani generazioni, deve necessariamente trascendere la riproposizione di saperi curricolari e/o l'acquisizione di nuove conoscenze contenutistiche: i percorsi per l'insegnante di scuola secondaria dovrebbero essere pensati in funzione della “formazione critica” degli allievi. La “destinazione docente”, dunque, potrebbe risolversi nell'apprendere *la progettazione formativa*, definendo la finalizzazione dei saperi, delle conoscenze, delle scienze, in ragione della loro utilità sociale.

Il problema della formazione degli insegnanti, ancora irrisolto nel no-

\* Vice Presidente del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative; Ordinario di Storia sociale dell'educazione (ssd.M-PED-02 Storia della pedagogia); Università di Catania.

stro Paese, ha origini storico-culturali (Betti, *La formazione professionale degli insegnanti*, 2015), ed è resistente e antico retaggio, la cui impostazione, consolidata nel tempo, ha attraversato politiche governative di vario segno, e quindi fatica a rendersi adeguato ai tempi (Ambrosoli, *La scuola in Italia*, 1982). Era opinione di Giovanni Gentile (la sua Legge di Riforma del sistema scolastico era del 1923), infatti, che bastasse avere padronanza disciplinare per saper bene insegnare, perché quello della trasmissione dei saperi restava un'arte appannaggio del bravo maestro. L'impronta gentiliana resiste e sovrasta la proposta positivista (Angiulli, Siciliani, Fornelli), il cui tentativo, a cavallo tra '800 e '900, era stato quello di prevedere inserimenti di metodologia, didattica, psicologia, e ancora, attività pratiche attraverso tirocini, laboratori, seminari teorico-pratici (Credaro), indicazioni che possono considerarsi anticipatrici delle SiSS, TFA, e degli altri percorsi contemporanei di specializzazione per l'insegnamento scolastico. Il ministro Bottai, con la "*Carta della scuola*" (1939), aveva tentato una inversione di tendenza, rispetto alla concezione "de- professionalizzata" del docente, (tentativo stoppato dalla emergente preparazione bellica), individuando, per la formazione degli insegnanti, nel contatto con la realtà operativa e produttiva, l'elemento peculiare della efficacia magistrale; proponendo *istituti di metodo annessi alle principali università*, e corsi di tirocinio, laboratori, centri didattici sperimentali, per tramandare, consolidare e affinare il sapere.

(6-8) Ecco, auspicheremmo oggi, una nuova ottica integrata scuola / università, nel raccordo sistemico tra processi formativi e percorsi scolastici, trova nel tirocinio formativo, uno dei punti di forza della formazione dell'insegnante, sostenuta da un tutor opportunamente selezionato, secondo nuove modalità di reclutamento.

La scuola, infatti, svolge, oggi come ieri, il proprio mandato sociale nel tentativo sistematico di bilanciare scienza ed etica, ovvero di rendere compatibili e conciliare, in prospettiva di progresso civile, le conoscenze prodotte con la rete normativo-istituzionale di organizzazione e orientamento delle conoscenze stesse, entro la realtà sociale in cui operano gli attori del processo formativo. Tuttavia, le due dimensioni – scientifica ed etico-giuridica – impongono, in maniera spesso antitetica, rispettivamente, spinta al cambiamento e persistenze etiche residuali. Di qui la fatica ed i ritardi con cui la scuola assolve alla propria funzione orientatrice delle nuove generazioni verso traguardi migliorativi della condizione e delle relazioni umane. Ecco, ritengo sia il caso qui di riflettere sull'uso della scienza nella ricerca e nella didattica. (Criscenti, *Funzione docente e responsabilità*, in "Scuola e vita", XXXIV, XXXIV, 2011, I, II)

(12) La crisi della scuola, come dell'università, scaturisce essenzialmente da tre fattori fondamentali, tutti riconducibili ad uno sviluppo 'non educato' della tecnologia: in *primo* luogo docenti e discenti non riescono a comunicare fra loro perché il divario generazionale sottende un divario di organizzazione cerebrale dovuto alle diverse esperienze infantili ed anche neonatali (G. Longo, in C. Snow, *Le due culture*, 2005). – *Secondo*: da luogo unico e protetto di trasmissione di del sapere, le istituzioni educative (scuola e università) subiscono sempre più la concorrenza di altre fonti di conoscenza, diffuse e informali, eppure potenti, aggressive ma non autoritarie, seducenti e non impegnative, che operano in modo più accattivante e meno sistematico (TV, internet, cinema, ecc.). Al *terzo* punto, infine, ci sono i rapporti tra l'istituzione formativa e il resto della società. In un'epoca dominata dall'economia e dal mercato, la società tende a subordinare a sé la scuola, che dovrebbe, così, rinunciare alle pretese di indipendenza culturale, per limitarsi a preparare persone adatte ad inserirsi nel processo produttivo, *sic et simpliciter*. La scuola si trova perciò in un doppio vincolo: o si adegua e diventa una cinghia di trasmissione della produzione, ma allora è destinata a sparire perché le singole aziende possono preparare i propri tecnici assai meglio di una scuola pubblica a largo spettro; oppure, cerca di mantenere la propria autonomia, nonostante le briglie sociali ed economiche (la società, infatti, finanzia il sistema educativo), ma anche in questo caso tende al fallimento perché risulterebbe struttura improduttiva e potenzialmente critica, *pericolosamente critica*.

(7) La formazione dei docenti è dunque lo snodo per definire la scuola adatta al suo compito di costruire il futuro sviluppo della società (con Dewey, 1916 e Lucio Lombardo Radice, 1970), pertanto, serve individuare la concordanza tra *sapere e accrescimento culturale*, per definire la consistenza etico-civica della *cultura*, nelle diverse declinazioni scientifiche. La cultura possiamo ben considerarla un insieme strutturato di conoscenze specialistiche, dotate di valore non solo teorico-contemplativo, ma anche pragmatico e politico. In questo senso, c'è una sola cultura: dall'altra parte, troviamo l'*incultura*. L'*incultura* attraversa la contemporaneità anche nei luoghi in cui non dovrebbe attecchire, come a scuola, e consiste nella incapacità di dare valore costruttivo ai saperi, alle conoscenze acquisite. Laddove, la cultura dovrebbe riferirsi alla capacità di *trasformare le conoscenze in direzione etica*. La cultura coinvolge, in tale significato, la parte più vitale e profonda dell'uomo in quanto essere in relazione con gli altri uomini e con il cosmo – ciò che lo scienziato di oggi ha dimenticato (E. Morin, *Educare gli educatori*, 2002); in questo senso gran parte della scienza non fa cultura, perché resta

astratta (quando non interessata), impassibile, lontana dal *telos* che ogni civiltà individua. L'accezione di cultura che si promuove, per la scuola ed i suoi processi di trasmissione, dovrebbe essere intessuta di valori, di emozioni relazionali, di empatia. Senza coinvolgimento etico, se non c'è responsabilità (H. Jonas, *Il principio responsabilità*, 1990), rischio, ma anche gioia, speranza, proiezione, non c'è cultura: ci può essere dottrina, erudizione, ma non cultura, che è e deve essere legata al senso della vita. L'asetticità con cui a volte molti docenti insegnano non coinvolge quel vago ma ineludibile *nucleo etico ed emotivo* che sta dentro ogni uomo. È cultura anche la capacità di comunicare e far sviluppare, intrecciandole, le culture personali degli individui. Riguardo le forme e le istituzioni dell'istruzione, dell'educazione, dell'apprendimento sociale, finalizzati alla costruzione dell'uomo (Ruffolo, *La qualità sociale*, 1986), si può dire che l'*apprendimento sociale*, di cui è investito l'insegnante, riguarda tre aspetti cruciali: lo sviluppo della capacità culturale; lo sviluppo dell'autonomia; lo sviluppo della capacità relazionale, conviviale. In tali direzioni dovrebbe essere *orientata ogni strategia moderna dell'istruzione e dell'educazione*, per mettere in moto negli allievi l'apprendimento innovativo piuttosto che quello conservativo. (2)

La storia, in particolare quella riferita all'educazione, alla scuola, alle istituzioni educative, crediamo possa servire da cerniera tra *saperi disciplinari e ambito pedagogico*, favorendo, inoltre, la conoscenza dell'identità degli istituti, e quella consapevolezza, necessaria a chi fa tirocinio nelle scuole: la Storia dell'educazione non fornisce solo conoscenze ulteriori specifiche, ma si costituisce tessuto connettivo, epistemologico e metodologico, lungo il percorso di formazione del futuro insegnante.

(4) Per quanto riguarda il possibile abbozzo di un quadro storicamente realizzabile di proposta, si fa esplicito riferimento a quanto predisposto e diffuso dalla CUNSF (novembre 2019).

**Abstract:** La formazione dei futuri docenti della scuola secondaria italiana ha risentito, negli ultimi decenni, di continui ripensamenti politici. I vari percorsi attivati sono stati rapidamente archiviati per essere sostituiti da nuovi, nella maggioranza dei casi senza una necessaria opera di riflessione su come agire in termini di implementazione degli aspetti positivi emersi e di sostanziale modifica degli aspetti di criticità. Al di là delle indicazioni normative, sono state le buone pratiche di collaborazione tra Università e risorse scolastiche territoriali a fornire modelli promettenti di formazione iniziale. La struttura del percorso di formazione dei futuri docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria (con sinergie tra saperi accademici e saperi della professione e un ruolo importante del tirocinio diretto/indiretto) risulta di possibile modello per gli elementi trasferibili al contesto secondario dove il percorso disciplinare nella maggioranza dei casi risulta difficilmente portabile al di sotto della soglia dei 300 cfu previsti nel sistema L+LM.

La soluzione che, come Associazione di professionisti di scuola, riteniamo più idonea allo stato attuale è quella di un master di II livello con valore abilitante che al proprio interno assorba gli attuali 24 cfu ma con una logica drasticamente diversa e che veda al centro il ruolo della didattica della disciplina, dei saperi professionali, con un peso determinante del tirocinio. Due i requisiti fondamentali: la definizione del profilo del docente; la sinergia, fin dalla progettazione, fra Università, professione docente, istituzioni scolastiche.

**Parole chiave:** saperi, competenze, professionalità, profilo, docenza, tirocinio, didattica.

## 1. Introduzione

La formazione dei futuri docenti della scuola secondaria italiana ha risentito, negli ultimi decenni, di continui ripensamenti politici. I vari per-

\* Associazione Italiana Maestri Cattolici.

corsi attivati sono stati rapidamente archiviati per essere sostituiti da nuovi, nella maggioranza dei casi senza una necessaria opera di riflessione su come agire in termini di implementazione degli aspetti positivi emersi e di sostanziale modifica degli aspetti di criticità. Al di là delle indicazioni normative, sono state le buone pratiche di collaborazione tra Università e risorse scolastiche territoriali a fornire modelli promettenti di formazione iniziale.

## **2. Peculiarità del progetto**

Come Associazione professionale di docenti di ogni ordine e grado del sistema pubblico integrato la questione dei percorsi di formazione iniziale dei docenti ha sempre rappresentato un campo di riflessione, ricerca e proposta.

Il contributo alla definizione normativa dell'esigenza della formazione universitaria per i docenti della scuola dell'infanzia e primaria è stato significativo così come la collaborazione alla definizione del modello del relativo percorso di Scienze della Formazione Primaria. Da sempre la riflessione associativa si è rivolta alle problematiche ben diverse relative alla formazione iniziale dei futuri docenti della scuola secondaria di I e II grado. Pur con le inevitabili differenze, la riflessione associativa si è sempre concentrata nel cercare una piattaforma di base comune fra i docenti dei diversi gradi di scuola. Questo perché la differenza di forma mentis professionale fra docenti di scuola primaria e secondaria dipende, in parte determinante, dalla diversa impostazione dei percorsi di formazione iniziale.

## **3. Questioni rilevanti e domande di ricerca**

Come creare una comune piattaforma di professionalità considerando che per i docenti della scuola dell'infanzia e primaria la scelta dell'insegnamento risulta la scelta del proprio futuro con la scelta dell'iscrizione al percorso apposito universitario mentre per i futuri colleghi della secondaria la scelta dell'insegnamento è post laurea magistrale e spesso opzionale ad altre se non residuale?

La proposta di una Laurea abilitante destinata ai futuri insegnanti si è scontrata con l'evidente difficoltà di bilanciare adeguatamente gli insegnamenti caratterizzanti la classe di laurea e quindi la futura cattedra di riferimento con gli insegnamenti necessari a formare un professionista dell'insegnamento rivolto all'età evolutiva.



La riflessione si è quindi orientata a supportare le esperienze di percorso previste via via dalla normativa di riferimento cercando di analizzarne gli elementi di criticità e gli aspetti più convincenti.

#### 4. Realizzazione delle attività

Sono stati svolti gruppi di ricerca, focus con docenti, focus con laureati aspiranti all'insegnamento, attività di confronto e riflessione professionale nell'ambito associativo e nelle istituzioni scolastiche in occasioni dedicate o durante attività formative. Particolare punto di osservazione è stato rappresentato dalle iniziative di accompagnamento dei laureati alle diverse prove concorsuali degli ultimi anni. I bilanci di competenze di partenza dei diversi partecipanti ai concorsi e il confronto con il profilo atteso e quello reale professionale hanno fornito indicazioni fondamentali. L'incontro con decine di migliaia di colleghi e futuri colleghi ha ulteriormente radicato nell'Associazione la convinzione che sia necessario un percorso dedicato di formazione iniziale e che gli attuali percorsi da 24cfu siano da integrare e profondamente modificare.

##### 4.1 *Questione durata*

Se il percorso necessario per la completezza del profilo disciplinare non può essere ridotto rispetto ai 300 cfu e quindi mantenere il modello L+LM (3+2) c'è la necessità di creare un modello di durata annuale sotto forma di Master universitario ovviamente di II livello. La necessità è quella di formare docenti e introdurli nella professione in una fascia di età nettamente inferiore a quella attuale nel nostro Paese. L'età di ingresso nella professione dei nostri docenti è, infatti, fra le più alte a livello mondiale. Ciò influisce negativamente sul possibile apporto di risorse motivate e giovani nel sistema scolastico italiano.

##### 4.2 *Aspetti in evidenza*

I 60 cfu del Master abilitante per la docenza dovrebbero vedere un corretto equilibrio fra gli aspetti specifici della didattica della disciplina/e di insegnamento e gli aspetti fondamentali legati alle competenze psicologiche, metodologiche, pedagogiche, tecnologiche, progettuali, docimologiche,

professionali caratterizzanti il profilo del docente di scuola secondaria. In questo quadro le attività di tirocinio diretto e indiretto assumono forte rilevanza. L'aspetto prioritario è considerare non "quello" che è previsto nel piano di studi ma "come" lo si fa. Esempio concreto la differenza sostanziale tra spiegare teoricamente le metodologie e farle applicare concretamente. Dovrebbero essere presenti vari laboratori e si dovrebbe puntare allo sviluppo e mobilitazione di competenze piuttosto che al rafforzamento di sole nozioni.

Altro aspetto importante la ricerca. Il docente è un professionista che fa della ricerca sul campo il proprio strumento privilegiato per affrontare l'infinita casistica presentata da una classe di bambini o adolescenti. Particolarmente nella scuola secondaria il docente deve essere capace di formulare ipotesi e "sperimentare" nuove e innovative strade *evidence based*. Non esistono protocolli algoritmici per far apprendere, esistono varie possibili azioni da tarare adeguatamente in base all'esigenza del soggetto che apprende. Risulta fondamentale, quindi, che il metodo della ricerca pedagogica e didattica sia il filo conduttore di tutto il percorso di formazione iniziale del Master.

#### 4.2.1 La sinergia università/professione/scuola

Il Master, essendo un percorso di abilitazione all'insegnamento per la scuola secondaria, deve costituire un modulo formativo di "meticciamiento" tra i saperi accademici e quelli professionali e scolastici. Dopo il percorso prettamente universitario della L+LM il neodottore magistrale deve entrare in uno spazio formativo che gestito dall'Università lo porti però a confrontarsi con la sua futura professione e il suo futuro contesto lavorativo. Ciò comporta che i due mondi non possano essere residuali o esclusivamente legati all'accoglimento del tirocinante. Il futuro insegnante deve avviarsi ad essere un professionista riflessivo (Schön A., 1983) e quindi il confronto diretto con la professione descritta dalla stessa professione risulta determinante. Tutti gli insegnamenti dovrebbero avere quale riferimento il reale fare scuola privilegiando, quando possibile, l'analisi di casi concreti che risulteranno palestre adeguate per mobilitare le competenze sviluppate nel percorso e da spendersi poi completamente nella futura professione.

## 5. Conclusioni

Il modello del Master abilitante di II livello con durata annuale da 60cfu risulta allo stato attuale quello preferibile rispetto ad altri sia per la organiz-

zazione a bassa complessità e a impatto soft nella programmazione didattica di Ateneo sia per la possibilità di creare esperienze inter-dipartimentali o fra Atenei.

Inoltre, la partecipazione diretta del mondo scolastico e della professione attraverso le associazioni professionali risulterebbe meno complessa creando un modello di cooperazione integrativa su cui investire anche nella prospettiva della formazione in servizio e del supporto alle istituzioni scolastiche.

## **Bibliografia**

DESIDERI, G. (2017). *La bella scuola*, Roma: AIMC.

DESIDERI, G. (2017). *La formazione del docente professionista*, in G. Domenici, *la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Roma: Armando editore, ISBN 9788869922633.

DESIDERI, G., Riflessioni sulla nuova formazione iniziale e sul reclutamento docenti, in *Rivista "Dirigere scuole"* anno 3 - n 1 Tecnodid Editrice

SCHÖN, A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.



CONTRIBUTO DELLA CONSULTA NAZIONALE DI FILOSOFIA SULL'ACCESSO ALL'INSEGNAMENTO E SUGLI SBocchi PROFESSIONALI DEI LAUREATI IN FILOSOFIA

*Adriano Fabris*

La Consulta Nazionale di Filosofia ritiene:

- 1) impossibile l'attivazione di una laurea abilitante per l'insegnamento che inciderebbe negativamente sulla preparazione culturale degli aspiranti insegnanti. Tale preparazione può essere garantita solo da un corso di laurea magistrale in Scienze filosofiche;
- 2) necessario mantenere nell'ambito della preparazione all'abilitazione all'insegnamento secondario (PreFit) e comunque, se il PreFit non fosse confermato, nell'ambito dell'abilitazione all'insegnamento secondario gli attuali SSD filosofici come settori trasversali, nei quali sia possibile maturare i CFU utili per tutte le classi di abilitazione. In particolare, il SSD M-FIL/03 nell'ambito Antropologico e i SSD attualmente previsti nell'ambito delle Metodologie e Tecnologie didattiche, SSD M-FIL/01-M-FIL/06;
- 3) necessario limitare il numero di Lauree che consentono l'accesso all'insegnamento della Filosofia, numero estremamente ampliato negli ultimi anni. Si segnala che ai laureati in Filosofia è stata invece tolta la possibilità di insegnare Materie letterarie.

Più in particolare si osserva che PER LA A-19 (Filosofia e storia):

- un laureato in Scienze filosofiche per accedere al concorso deve avere 36 crediti di Storia (e anche un laureato in Storia ne deve avere 36 in Filosofia);
- invece un laureato in Programmazione e gestione dei servizi educativi, Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua, Scienze delle religioni, Scienze pedagogiche, Antropologia culturale ed etnologica, può accedere al concorso con soli 60 crediti totali tra storia e filosofia (settori M-FIL, M-STO ed L-ANT), di cui solo 24 necessariamente filosofici.

PER LA A-18 (Filosofia e scienze umane):

- un laureato in Filosofia è messo sullo stesso piano dei laureati in Antropologia culturale ed etnologica, Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi, Psicologia, Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua, Scienze della comunicazione sociale e istituzionale,

Scienze della politica, Scienza delle religioni, Scienze pedagogiche, Sociologia, Scienze della comunicazione pubblica, d'impresa e pubblicità, Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education;

- però i 96 crediti necessari per l'accesso alla classe di concorso non sono equamente distribuiti tra crediti filosofici e crediti in scienze umane; infatti sono previsti
- 24 crediti tra M-FIL e M-STO/05
- 72 crediti di area socio-psico-pedagogica.

Si segnala inoltre l'ingiustificata assenza di SSD tra quelli utili a maturare questi CFU. Infatti Storia della filosofia medievale, Storia della filosofia antica sono assenti per chi, da non laureato in Filosofia voglia maturare i crediti per insegnare Filosofia e Storia nella classe A-19, mentre Filosofia del linguaggio è assente dalla Classe di Filosofia e Scienze Umane, la classe A-18.

Per quel che riguarda le nuove forme di abilitazione all'insegnamento secondario, la Consulta si è raccordata con la CUNSF, il coordinamento dei Dipartimenti di Scienze della Formazione (in alcuni dei quali sono presenti corsi di Filosofia), che ha lavorato a un documento da proporre al Ministero affinché, qualunque forma di abilitazione si prefiguri, la struttura di essa possa mantenere quanto di positivo vi era nel PreFit. Quello delineato è un percorso complessivo di 60 crediti in cui Filosofia resta presente nell'area trasversale e in più sono previsti crediti di Didattica disciplinare nelle diverse classi di abilitazione e crediti di Laboratori didattico-disciplinari. Questa presenza di Filosofia è da considerarsi irrinunciabile.

Per quel che riguarda gli sbocchi professionali dei laureati in Filosofia, si segnala che la laurea in Filosofia non ha equipollenze. Mentre ad esempio la laurea in Conservazione dei beni culturali è equipollente a Lettere e a Materie Letterarie, Filosofia è esclusa; mentre Storia è equipollente a Lettere, altrettanto non vale per Filosofia che non è equipollente né all'una né all'altra (<http://www.istruzione.it/archivio/web/universita/equipollenze-titoli/equipollenze-tra-titoli-accademici-del-vecchio-ordinamento.html>).

Ciò non appare culturalmente motivato ed ha conseguenze negative importanti per i laureati in Filosofia in occasione di bandi di concorso nella pubblica amministrazione; infatti per esempio i requisiti richiesti possono essere Diploma di laurea (vecchio ordinamento) delle classi di laurea in Storia, Beni culturali, Lettere, Lingue, Comunicazione, Pedagogia, Discipline delle Arti, Musica e Spettacolo Moda, Sociologia, Turismo, e lauree specialistiche e magistrali equiparate, cosicché Filosofia resta esclusa.

IL RINNOVAMENTO DELLA PROFESSIONE INSEGNANTE NELLA PROPOSTA DEGLI  
*ORIENTAMENTI PER L'APPRENDIMENTO DELLA FILOSOFIA NELLA SOCIETÀ  
DELLA CONOSCENZA*

*Carla Guetti\**

**Abstract:** La proposta avanzata nel Documento MIUR 2017 sulla formazione insegnante si inserisce nel contesto normativo nazionale, nella riflessione internazionale di rinnovamento della professionalità docente e nell'ottica della collaborazione tra scuola, università, ricerca.

**Parole chiave:** società della conoscenza e dell'apprendimento, qualità dei sistemi educativi e formativi, rinnovamento della didattica, qualità della professione docente, *helping profession, learning organization*.

## 1. Introduzione

Il Documento *Orientamenti* è articolato in dieci sezioni, oltre a una premessa e alle conclusioni.

Il tema della formazione insegnante in servizio e in ingresso, intenzionalmente posto alla fine del *Documento*, è affrontato nel quadro dei recenti provvedimenti normativi e delle proposte di rinnovamento della didattica. Si prospetta una formazione di qualità dei docenti, che contempererà insieme alle necessarie e imprescindibili conoscenze e competenze disciplinari e psico-pedagogiche, tutta una serie di elementi di fondo e contesto, i quali parimenti a quelle contribuiscono a definire il profilo della professionalità docente.

Si richiamano stralci della parte del *Documento* dedicata alla formazione iniziale.

«Anche per l'insegnamento della filosofia emerge la necessità di una rigorosa formazione degli insegnanti, in grado di sostanziare l'azione educativa e formativa generale con gli indispensabili contenuti disciplinari. È necessario, cioè, formare i docenti alla delicata responsabilità di mediare

\* Coordinatrice del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, Ministero dell'Istruzione.

nel concreto gli elementi culturali caratterizzanti la materia con i bisogni formativi degli studenti, anche attraverso la costruzione di curricoli flessibili e adeguati al contesto scolastico nonché personalizzati e attenti a eventuali disturbi di apprendimento.

La professione docente si caratterizza oggi come una *helping profession* che muove alla promozione dell'apprendimento e che svolge questa funzione mediante un lavoro sociale coordinato e condiviso con più persone. Se riflettiamo con attenzione su queste tematiche, scorgiamo:

- il superamento della tradizionale dimensione magistrale e autosufficiente dell'insegnamento;
- la funzione coadiuvante dello sviluppo dell'autonoma soggettività dello studente, piuttosto che l'interpretazione della professione nel senso della guida direttiva;
- la dimensione intersoggettiva e sociale della professionalità docente che deve essere svolta in équipe con una ragionevole armonia di comportamenti e atteggiamenti;
- la valorizzazione della capacità progettuale come mobilitazione della propria preparazione culturale in una situazione specifica, caratterizzata anche da un'attenzione specifica al disturbo di apprendimento, alle diverse abilità, alla situazione cognitiva specifica con le sue varie sfaccettature.

Perciò, occorre progettare, realizzare e diffondere qualificate e innovative attività di formazione in ingresso e in servizio, volte a rafforzare la professionalità del docente di filosofia, nel segno di uno sviluppo professionale armonico di attitudini relazionali (saper dialogare e ascoltare); abilità motivazionali (saper partecipare a livello empatico e saper decodificare le richieste sia di tipo emotivo sia di tipo cognitivo); competenze valutative (saper auto-valutare le proprie capacità di insegnamento e saper valutare il livello di apprendimento degli studenti); solida preparazione disciplinare, declinata nella dimensione della pratica didattica e aderente ai nuovi ambienti di apprendimento, all'uso delle tecnologie digitali, all'internazionalizzazione. [...]

Al tempo stesso si può proporre agli insegnanti di filosofia di condividere [...] il senso forte e valoriale dell'idea di scuola come *learning organization* – concezione in parte sottesa alla logica del processo di autovalutazione e di miglioramento sociale, innescato *dal Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione* (DPR 80/2013) – in quanto essi hanno tutti gli strumenti, radicati nel cuore della disciplina filosofica, per essere soggetti attivi delle pratiche valutative d'istituto e per avviare sulle stesse la riflessione riguardo la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti [...].



Di certo, appare sempre più evidente l'esigenza di cooperazione e sinergia didattica ed educativa tra gli enti accreditati e qualificati (università, enti di ricerca, reti di scuole, associazioni disciplinari ecc.), non solo per progettare e sviluppare un insieme di efficaci e innovativi modelli di insegnamento della filosofia, ma anche e soprattutto per diffondere e trasferire le esperienze formative in altri contesti, anche attraverso la pubblicazione in appropriati spazi web o su *repository* istituzionali: in sintesi per creare un sistema di sviluppo professionale continuo». (Cfr. *Orientamenti* §10, pp. 65-73).

## 2. Peculiarità del progetto

Tre aspetti caratterizzano il rinnovamento avanzato negli *Orientamenti*:

- a. il ruolo della filosofia nella società della conoscenza e dell'apprendimento: la promozione della filosofia per tutti;
- b. la proposta di rinnovamento della didattica della filosofia a seguito del riordino della secondaria di secondo grado (DD.PP.RR. nn. 87-88-89/2010; *Indicazioni nazionali licei e Linee Guida*);
- c. la questione della professione insegnante di filosofia nel quadro di rinnovamento della formazione in ingresso e dello sviluppo professionale in servizio (Legge n. 107/2015; D.M. n. 95/2016, All. A relativo a prove di esame e programmi del concorso per l'accesso ai ruoli del personale docente nella scuola; D.Lgs. n. 59/2017 e successivi provvedimenti normativi in particolare il D. Lgs. 59/2017 sul riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria; il D.M. n. 259/2017, con il quale sono state revisionate e integrate le classi di concorso a cattedra e a posti di insegnamento; il D.M. n. 616/2017 e relativi Allegati A e B).

## 3. Questioni rilevanti e domande di ricerca

La dimensione di ricerca dell'attività del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia del MIUR – composto da professionalità appartenenti al mondo della scuola, dell'università, della ricerca, della cultura, con competenze scientifiche e teoriche nei diversi settori scientifici disciplinari della disciplina, unite a una qualificata esperienza nell'ambito della formazione docente in ingresso e in servizio – nella fase di elaborazione degli *Orientamenti* e nelle successive azioni di formazione si è svolta a partire dalle seguenti domande:

- a. Quali sono le potenzialità formative dello studio della filosofia nei diversi segmenti dell'istruzione (primaria, secondaria, postsecondaria), come campo dell'istruzione per gli adulti e nell'ottica dell'apprendimento permanente?
- b. Quali modalità di insegnamento/apprendimento della filosofia consentono la costruzione delle competenze chiave di cittadinanza, la promozione del profilo dello studente in uscita dalla scuola secondaria superiore, la realizzazione della persona, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva, il successo lavorativo? (Cfr. *Ordinamenti* in particolare Allegati C e D).
- c. Come garantire una rigorosa formazione dell'insegnante, in grado di sostanziare l'azione educativa e formativa generale con gli indispensabili contenuti disciplinari, in sinergia e raccordo tra scuola e università (Cfr. *Ordinamenti* Allegati A)?

#### 4. Realizzazione delle attività

Vengono elencate le principali attività di formazione docente promosse e organizzate sulle proposte degli *Orientamenti* dalla Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione del MI, in collaborazione con università, enti e istituti di ricerca, ANVUR, INDIRE, Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, Rai Cultura, Consorzio InterUniversitario AlmaLaurea, associazioni scientifiche.

**Seminario** di presentazione degli *Orientamenti* con interventi di rappresentati del MIUR (capi dipartimento istruzione e università, direttori generali), del Vice Presidente ANVUR, del Direttore Dipartimento Scienze Umane e Sociali Patrimonio Culturale CNR, del Direttore Generale Istituto Enciclopedia Italiana Treccani, di esponenti di Rai Cultura e del Consorzio InterUniversitario AlmaLaurea, filosofi, accademici ed esperti. (Roma, 9 febbraio 2017)

**Seminario** prime riflessioni sugli *Orientamenti* con interventi di rappresentati del MIUR (viceministro, capi dipartimento istruzione e università, direttori generali), della Presidente della Consulta Nazionale di Filosofia, del Coordinatore Area 11 del Consiglio Universitario Nazionale, di esponenti dell'ANVUR e del CNR, di filosofi. (Roma, 23 gennaio 2018)

**Didacta** Fiera Italia Firenze (tre edizioni 2017-2018-2019)

**World Philosophy Day**: celebrazione della giornata promossa dall'UNESCO (tre edizioni 2017-2018-2019)

**Rilevazione** sull'insegnamento/apprendimento della Filosofia a scuola (gennaio-aprile 2018) con gli obiettivi di: acquisire informazioni sul contesto nel quale avviene l'insegnamento e l'apprendimento della filosofia a scuola; delineare gli elementi caratterizzanti il profilo del docente di filosofia; avviare una prima raccolta di informazioni sulle modalità e sulle buone pratiche con le quali si sviluppa l'insegnamento e l'apprendimento della filosofia a scuola.

**Scuola estiva di Alberobello** su *Filosofia e Agenda 2030* (due edizioni luglio 2018-luglio 2019)

**Ciclo di seminari territoriali a.s. 2018-2019** (nove incontri in nove città)

**VIII Convegno Internazionale sulla scuola** *Chi ha paura della Filosofia* (Roma, 22-23 marzo 2019)

**Incontro ANVUR** *Filosofia all'università: le competenze degli studenti* (Roma, 11 luglio 2019)

**PATHS a Philosophical Approach to Thinking Skills:** progettazione e realizzazione del portale MIDGOSV-INDIRE per sostenere la **formazione dei docenti in ingresso e in servizio in presenza e a distanza**; realizzare **un repository dei materiali didattici** da condividere, implementare, utilizzare nella pratica didattica quotidiana, offrendo così la possibilità di approfondire metodologie e approcci filosofici nuovi. <http://formazione.indire.it/paths/> (gennaio-marzo 2020)

- **PATHS per PAROLE** – presenta una **proposta didattica** che muove dall'**analisi del linguaggio ordinario** e discute il significato acriticamente assegnato ai termini di uso comune. Pensato per i docenti di filosofia, questa proposta si apre anche ai docenti di discipline del primo e del secondo ciclo di istruzione.
- **PATHS FILOSOFI/E PER PENSARE** – presenta una serie di **contributi di filosofi e filosofe** del panorama nazionale e internazionale per l'approfondimento di parole e concetti del pensiero filosofico e per la creazione di un **lessico filosofico aperto**, consultabile da tutti e implementabile nel tempo, in piena collaborazione tra mondo della scuola, dell'università e della ricerca.
- **PATHS I SILLABI** – intende favorire la progettazione didattica del docente attraverso l'ideazione di **sillabi di filosofia per competenze**, per ripensare l'insegnamento della disciplina nel contesto di finalità, obiettivi e traguardi individuati dall'indirizzo di studio, dal PECUP, dagli standard di apprendimento previsti nell'offerta formativa dell'istituto scolastico. L'intento è sviluppare attraverso l'approccio sillabico

**competenze filosofiche e competenze trasversali** a partire dallo studio storico della filosofia là dove è previsto (istruzione liceale), nonché attraverso l'individuazione di temi e problemi filosofici nei contesti dove l'insegnamento della filosofia non è contemplato dagli ordinamenti (istruzione tecnica e professionale; Istituti Tecnici Superiori; Centri Provinciali per l'Istruzione per gli Adulti).

**Ciclo di webinar di formazione docente a distanza** per conoscere e utilizzare – soprattutto in questa situazione di emergenza – contenuti, metodologie, strumenti e materiali didattici messi a disposizione dal portale PATHS (dal 20 aprile 2020).

#### 4.1 *Partecipazione dei docenti*

Nel triennio 2017-2019 la partecipazione di docenti, aspiranti insegnanti, tirocinanti alle iniziative di formazione sopra richiamate è stata ampia e particolarmente interessata a progettare in modo innovativo la programmazione annuale e l'attività didattica quotidiana nonché a sperimentare nuovi approcci alla disciplina.

Il protagonismo da parte dei partecipanti si sta manifestando anche in quest'ultimo periodo (16 aprile-15 maggio 2020), nonostante l'emergenza Covid-19, attraverso la piattaforma PATHS, che vede numeri interessanti di adesione ai webinar di formazione a distanza e che fanno ben sperare sul rinnovamento della professionalità docente anche sull'uso degli strumenti digitali per la didattica e la formazione.

#### 4.2 *Risultati*

Nel periodo compreso nel triennio 2017-2018-2019, contemporaneo e successivo alla stesura degli *Orientamenti*, si è svolta un'intensa attività di formazione docente in presenza sia a livello teorico (approfondimento dei contenuti della disciplina, dei risultati della ricerca didattica più avanzata, delle metodologie e delle pratiche più innovative, dei provvedimenti normativi nazionali e dei documenti europei e internazionali) sia a livello laboratoriale con iniziative di elaborazione e realizzazione di esperienze di rinnovamento dell'insegnamento/apprendimento della filosofia e di inserimento di percorsi di filosofia nel biennio della scuola secondaria di secondo grado e nell'istruzione tecnica e professionale.

## 5. Alcuni esempi del lavoro

Vengono di seguito riportati incontri di formazione docente durante i quali si sono sviluppate le proposte avanzate negli *Orientamenti*, in particolare: sviluppo del pensiero critico, didattica per competenze, didattica integrata, percorsi di filosofia nel biennio della scuola secondaria di secondo grado (quote di autonomia), nell'istruzione tecnica e professionale (insegnamento opzionale), CLIL, alternanza scuola lavoro e orientamento universitario, confronto con il contesto internazionale, promozione dei temi dell'Agenda 2030, ambienti e nuove risorse di apprendimento.

Alle attività di formazione hanno partecipato sia insegnanti sia aspiranti insegnanti.

### 5.1 *Didacta Fiera Italia Firenze (tre edizioni 2017-2018-2019)*

Nel corso delle tre edizioni si sono svolti due workshop immersivi e tre seminari di formazione docente (complessivi 400 partecipanti): con il contributo scientifico di accademici, ricercatori ed esperti sono state elaborate e presentate esperienze e pratiche didattiche rispetto alle proposte degli *Orientamenti* (Sillabi per competenze, esperienze di alternanza scuola lavoro, orientamento scuola e università, CLIL, debate, didattica integrata, pensiero critico e cittadinanza).

### 5.2 *World Philosophy Day (tre edizioni 2017-2018-2019)*

Nelle tre edizioni della celebrazione della Giornata promossa dall'UNESCO sono stati organizzati seminari di formazione docente: con il contributo scientifico di accademici, ricercatori, esperti di filosofia si sono approfondite tematiche unescane (diritti umani, sviluppo sostenibile, cittadinanza globale) e sono stati elaborati esempi di percorsi didattici di filosofia anche per il primo ciclo (oltre 300 insegnanti per lo più del secondo ciclo di istruzione).

### 5.3 *Scuola estiva Filosofia e Agenda 2030 (due edizioni luglio 2018-luglio 2019)*

Le due edizioni della scuola estiva di Alberobello hanno affrontato con il contributo di accademici, ricercatori ed esperti di filosofia e di altre discipline il ruolo della filosofia rispetto all'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030, decli-

nato nella prima edizione rispetto all'obiettivo 10 sulle disegualianze e nella seconda rispetto all'obiettivo 16 su pace, giustizia, istituzioni solide. All'attività di formazione docente (25 ore pari a 1 CFU) hanno partecipato oltre 200 insegnanti del primo e del secondo ciclo scolastico, aspiranti insegnanti, tirocinanti impegnati nei laboratori didattici a elaborare percorsi e unità di apprendimento di didattica integrata.

#### 5.4 *Ciclo di seminari territoriali anno scolastico 2018-2019*

Ai nove incontri regionali (Roma, Napoli, Catanzaro, Pescara, Taranto, Matera, Ferrara, Sassari, Genova) di formazione docente hanno partecipato insegnanti della scuola secondaria superiore (per lo più dell'istruzione liceale rispetto a istruzione tecnica e professionale per un totale di oltre settecento docenti), aspiranti insegnanti. Ogni seminario ha approfondito un tema diverso della tradizione filosofica attraverso il contributo di accademici, ricercatori ed esperti. Nel corso del laboratorio didattico, previsto in ogni seminario, sono stati ideati esempi di Sillabi di filosofia per competenze (ad esempio: Napoli *Libertà e potere nel pensiero antico*; Roma *La riflessione filosofica e i diritti umani*; Taranto *Per una filosofia della natura e dell'ambiente*).

#### 5.5 *Filosofi/e per pensare*

Progettazione e realizzazione di oltre 50 video di accademici e accademiche italiani/e e stranieri/e su parole per la creazione di un lessico filosofico aperto, consultabile da tutti e implementabile nel tempo a cura del gruppo di ideazione e coordinamento MI-INDIRE (15 marzo 2020-15 maggio 2020).

#### 5.6 *Ciclo di webinar di formazione a distanza rivolti al personale docente a cura del gruppo di ideazione e coordinamento MI-INDIRE*

Cinque incontri dal 16 aprile 2020 al 15 maggio 2020 per un totale di 450 docenti coinvolti e 180 istituzioni scolastiche.

## 6. Conclusioni

Rispetto al titolo del Convegno *Professione insegnante: quali strategie per la formazione?* gli *Orientamenti* possono contribuire a rispondere alla domanda sia con la riflessione teorica sia con le attività, per mettere in luce proprio quella pluralità di “strategie” e forme, attraverso cui l’aspetto tecnico-specialistico della professione docente di Filosofia va definito in ingresso e continuamente sviluppato/aggiornato in servizio.

Garantire la qualità della professionalità docente e quindi la qualità dell’insegnamento e dell’apprendimento, significa sostenere sistemi di istruzione e formazione adeguati alla complessità del presente e, più in generale, rafforzare la qualità della democrazia attraverso la formazione di cittadini attivi e responsabili. In questa prospettiva, la filosofia col suo portato di idee e la sua storia e qualificati insegnanti/docenti/ricercatori di filosofia a scuola, all’università, nella ricerca possono prospettare alle giovani generazione un orizzonte di senso e una sorta di bussola per orientarsi e vivere “in tempi interessanti”.

## Bibliografia

MIUR 2017, *Orientamenti per l’apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, <http://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/2978.pdf>





1. È attraverso la formazione che il sistema di istruzione nazionale risponde ad obiettivi fondamentali, connessi generalmente alla qualità professionale e al ciclo 'di vita' della carriera docente. Per una sua reale efficacia è necessario individuare con precisione i contesti attuativi ed è pertanto urgente promuovere la riflessione su alcune questioni critiche relative al processo della formazione nelle diverse fasi del ciclo lavorativo e professionale dei docenti.

I paradigmi con cui si 'pensa' la formazione si concentrano sui modelli e obiettivi di apprendimento nonché sul ruolo del formatore, tralasciando invece il *setting* formativo (aspetto considerato fondamentale nella pratica scolastica ordinaria per agevolare/migliorare l'apprendimento) e la 'personalizzazione' del processo formativo. Quest'ultimo richiede una cura che, finora, è stata riservata in maniera più meditata alla formazione dei docenti neoassunti, privilegiando interventi a sostegno delle 'appartenenze' disciplinari anziché alla definizione/sviluppo di un equilibrio professionale necessario per favorire il processo di comprensione e di 'adattamento' al contesto lavorativo.

La formazione per i docenti confermati dovrebbe provvedere ad aggiornarne le specifiche competenze, ma soprattutto condurli nella carriera professionale ancorando le loro competenze ai cambiamenti, sostenendoli negli sviluppi del ruolo lavorativo, rinforzando il confronto professionale e sostenendo la motivazione.

Il fenomeno della 'dispersione' professionale dei docenti (in particolare) a fine carriera, finora scarsamente considerato, provoca effetti a raggio molto ampio sull'intero sistema e sulla sua 'fiducia' sociale, pertanto una ulteriore tipologia di interventi di formazione dedicata ai docenti *seniores*

\* Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione; Ufficio III - Licei ed esami di Stato.

potrebbe essere finalizzata al recupero e alla valorizzazione di saperi/competenze che altrimenti potrebbero disperdersi.

2. Non si può non considerare che un profondo cambiamento sta profondamente segnando – almeno da un ventennio – la figura e le funzioni dell'insegnante. Ed è altrettanto vero che tale cambiamento procede di pari passo con le trasformazioni che stanno similmente intervenendo nel sistema italiano di istruzione. Senza voler entrare nel merito di tali cambiamenti, si deve tuttavia riconoscere che alcuni di essi hanno fatto 'crescere' la scuola italiana rendendola all'avanguardia, anche rispetto a modelli e sistemi stranieri generalmente considerati 'avanzati' e 'moderni'. Ci riferiamo, ad esempio, all'attenzione riservata alla inclusione degli alunni con disabilità (DA), alla cura sempre crescente nei confronti degli alunni in situazione di bisogno educativo speciale (BES) e di disturbo specifico dell'apprendimento (DSA). Ad esempio, l'offerta formativa su queste tematiche è molto ampia e diffusa in quanto non coinvolge soltanto i docenti specializzati, ma – in particolare negli ultimi anni – anche i docenti disciplinari.

L'identità professionale basata sulla trasmissione lineare e unidirezionale della propria disciplina sta ormai scomparendo: più compiti e più competenze di natura interdisciplinare e transdisciplinare/disciplinare, didattica, comunicativa, pedagogico-educativa, relazionale e organizzativa sono attribuiti ai docenti nella Scuola dell'autonomia. La loro è una identità professionale multidimensionale e complessa, per una scuola complessa che dialoga e si confronta dialetticamente con una società ipercomplessa. Proprio per questi motivi, sebbene l'insegnamento sia una pratica di cui la nostra storia culturale è profondamente intrisa, la questione della formazione dei docenti resta molto attuale e purtroppo ancora lontana – ad avviso di chi scrive – da una sistematizzazione più organica.

3. Sulla base delle caratteristiche di complessità appena accennate che contraddistinguono la Scuola del XXI secolo è ormai opinione universalmente condivisa che conoscere una disciplina non è sufficiente per poterla insegnare e saper insegnare non significa applicare solamente metodi, strumenti e tecniche, appresi durante il percorso universitario. Il livello soggettivo di coinvolgimento e di motivazione ricopre un ruolo fondamentale che, purtroppo, non è accuratamente ed adeguatamente esplorato né a livello iniziale né *in itinere*: tale mancanza di attenzione verso la determinazione iniziale che ha condotto alla scelta della professione docente si è rivelata – nel corso degli anni – in tutta la sua oggettiva evidenza.

L'idea che il fattore motivazionale possa essere considerato ininfluenza, anziché parte integrante del percorso di reclutamento, rappresenta il *vulnus* maggiormente condizionante per la qualità della selezione che, ancora oggi, è vincolata in modo pressoché esclusivo ai saperi disciplinari. Di qui, la necessità di promuovere un paradigma di reclutamento e di formazione che sviluppi e potenzi nei docenti atteggiamenti e competenze trasversali di tipo auto e meta-riflessivo per indurli a considerare l'insegnamento come un campo di problemi da affrontare in uno spirito di ricerca e di apprendimento continuo.

È proprio questa competenza esercitata nella formazione che stimola il docente verso una maggiore conoscenza del proprio sé personale e professionale per poter accompagnare e sostenere gli studenti in un percorso educativo di conoscenza (anche "del sé"), da mettere in relazione con capacità di analisi critiche dei contesti plurimi. La formazione *in itinere* dei docenti, una volta assunti in ruolo, riconosciuta normativamente (Legge 107/2015) come obbligatoria fino al termine della carriera va colta come opportunità di crescita professionale per il semplice fatto che, per svolgere il proprio ruolo professionale, è necessario conferire profondità critica di risposta ai problemi che un rapporto vitale e personalizzato con il sapere pone.

4. La formazione in servizio appare, di conseguenza, forse ancora più determinante rispetto a quella iniziale, perché dovrebbe fare leva sul bisogno di miglioramento professionale, tuttavia è bene tener presente che, in Italia fino a questo momento, qualsiasi tentativo (compreso quello relativo alla 'valorizzazione' contenuto nella Legge 107/2015) è caduto miseramente nel vuoto in quanto apertamente osteggiato da tutte le rappresentanze di categoria. Tuttavia, la formazione dei docenti di ruolo è riconosciuta parte integrante, nonché motore della scuola dell'autonomia (DPR 275/1999) tant'è vero che il Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), documento-simbolo delle istituzioni scolastiche, deve contenere una sezione dedicata al piano di formazione del personale docente, declinato per contenuti, ambiti, priorità sulla base dei bisogni rilevati dal Collegio dei docenti.

Il comma 124 della Legge 107/2015 recita, dopo aver indicato che la formazione rientra negli adempimenti connessi alla funzione docente: "*Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche previsti dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano nazionale di formazione,*

*adottato ogni tre anni con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentite le organizzazioni sindacali rappresentative di categoria”.*

Si tratta quindi, per ogni scuola, di muoversi su tre livelli diversi:

- individuale, collegato alle scelte dei singoli docenti (sempre però in coerenza con le indicazioni presenti nel PTOF)
- di istituto, individuato dal Collegio dei docenti
- nazionale, definito nel Piano triennale emanato dal Ministro, che indica gli ambiti prioritari nei quali operare le scelte.

La Legge 107/2015, per ribadire l'importanza della dimensione formativa e la scelta operata dal singolo docente per il proprio sviluppo professionale, introduce infatti anche la dimensione individuale nell'ambito della formazione in servizio, tanto da prevedere un finanziamento erogato ai singoli docenti mediante carta elettronica con un contributo di 500 euro per ciascun anno scolastico. Per questo obiettivo è opportuno che il dirigente predisponga, insieme alla richiesta di indicazioni sui bisogni formativi dei singoli, anche una scheda per la dichiarazione di attività seguite da ciascun docente.

Il Piano di formazione trae origine, nella sua impostazione, negli indirizzi che il dirigente ha emanato al Collegio dei docenti, nelle priorità individuate nel PTOF e nel Piano di Miglioramento (PdM) e, al di là delle specificità indicate dalla legge o già programmate in quanto obbligo di servizio (per esempio la formazione sulla sicurezza secondo il D. Lgs. 81/2008) dovrà tenere conto:

- degli obiettivi del sistema, secondo quanto elencato nel Piano triennale emanato dal Ministro;
- degli specifici corsi di studio, come si legge nei documenti di corredo al riordino dei cicli (in particolare, per tutto ciò che attiene alla didattica per competenze, alla valutazione autentica ed ai suoi strumenti, alla costruzione di ambienti di apprendimento utili alla formazione degli alunni e degli studenti, alla progettazione di percorsi innovativi, alla didattica laboratoriale, a tutte le pratiche innovative che ancora stentano ad affermarsi);
- dei bisogni espressi dai docenti e dal personale tecnico e ausiliario, in particolare sulle dichiarazioni relative ad alcuni temi specifici;
- degli obiettivi della scuola, come evidenziato nel PdM;
- dei bisogni organizzativi di flessibilità, di uso diverso del tempo e degli spazi;
- delle trasversalità nella progettazione didattica e della verticalità dei curricula, in particolare nel primo ciclo dove l'impianto orientativo degli insegnamenti deve diventare prassi consolidata;

- delle opzioni che la scuola del secondo ciclo intende attivare;
- dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento che sono entrati in ordinamento con la Legge 107/2015 per tutti gli studenti del secondo ciclo a partire dalle classi terze.

Poiché i finanziamenti per la formazione vengono usualmente attribuiti alle scuole polo di formazione per l'ambito territoriale, che hanno il compito di curare le attività per l'intera rete, la singola istituzione comunica i propri bisogni formativi alla scuola polo di riferimento ed invita i docenti ad aderire alle iniziative proposte sul territorio.

È anche utile ricordare che, per quanto riguarda l'aggiornamento del personale, la Legge 150/2000 (*Disciplina delle attività di informazione e di comunicazione delle pubbliche amministrazioni*) e in particolare l'articolo 1, commi 4 e 5, indica a tutte le pubbliche amministrazioni la necessità di predisporre l'attività di informazione e di comunicazione istituzionale finalizzate a *“illustrare e favorire la conoscenza delle disposizioni normative al fine di facilitare l'applicazione e favorire processi interni di semplificazione delle procedure e di modernizzazione degli apparati nonché la conoscenza dell'avvio e del percorso dei procedimenti amministrativi”*.

La formazione non è, dunque, questione di poco conto, né tantomeno 'neutra' rispetto al 'profilo' che ciascuna scuola, in relazione con il proprio territorio di riferimento, intende darsi, e richiede, come è evidente, un impegno organizzativo e gestionale rispettando passaggi obbligati di elaborazione, coinvolgimento e condivisione del personale docente. Come per altri aspetti relativi alla Scuola, dunque, anche le attività di formazione vanno a proiettarsi su livelli plurimi che toccano, oltre la didattica, la progettazione e gli 'attori' della formazione.

5. La questione generale che è sottesa al discorso concernente la formazione del personale docente (in ingresso e *in itinere*) riguarda 'quale idea di scuola' si intende perseguire. La posta in gioco è senza dubbio davvero molto alta perché condizionerà il tipo di cittadini e di lavoratori del futuro, la forma di società che ne sarà promossa.

L'ipotesi di fondo è che 'l'idea di scuola' costituisca un punto di riferimento irrinunciabile sia per le politiche scolastiche nazionali, locali e delle singole istituzioni scolastiche, sia per l'organizzazione dei concreti percorsi formativi. Senza una messa a fuoco di tale idea, la politica naviga a vista e il sistema scolastico rischia di andare alla deriva. La formazione dei docenti – e indissolubilmente legate ad essa anche la selezione e le modalità di reclu-

tamento – rappresenta una delle priorità nell’agenda degli interventi di qualsiasi paese. Non è la sola, certamente, ma è una delle principali variabili che determina la qualità del sistema formativo stesso. Sistema all’interno del quale viene data realizzazione a uno dei diritti fondamentali: il diritto universale all’apprendimento.

Infine, la formazione della professionalità docente non può che essere avviata nei corsi di laurea, in cui si deve costruire la piattaforma di base comprendente i “fondamentali del sapere esperto”, integrati da iniziali percorsi di professionalizzazione psicopedagogica e didattica sul sapere insegnato e da insegnare, includendo approfondimenti e pratiche dirette su aspetti epistemologici, metodologici, oltre che l’acquisizione delle competenze d’uso della strumentazione connessa alla ricerca disciplinare di riferimento. Altrettanto necessario è la realizzazione di un percorso almeno triennale di tirocinio, da svolgersi anche in più scuole.

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI STORIA. QUALI BASI DISCIPLINARI? CONTRIBUTO ALLA DISCUSSIONE DELLA TAVOLA ROTONDA SULLE SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE, POLITICHE

Ivo Mattozzi\*

**Abstract:** La esperienza pluriennale svolta nell'insegnare Storia moderna, Metodologia e didattica della storia, Linguaggi della storia presso UNIBO e Storia e didattica sia nel corso di Laurea in scienze della formazione primaria sia nella SSIS presso UNIBZ mi ha fatto conoscere i difetti della formazione storica che ricevono le studentesse e gli studenti che si iscrivono nei corsi di laurea. Ho raccolto anche tanti loro "diari di apprendimento della storia". Perciò ho maturato un certo modo di organizzare il mio insegnamento e, di conseguenza, una certa idea del processo di formazione iniziale delle competenze degli insegnanti di storia.

Sostengo la necessità di far diventare organici insegnamenti che riguardino la epistemologia e la metodologia della storia, la storia generale come base del sapere storico, la didattica della storia.

Sono tre insegnamenti che devono comporsi di riflessioni teoriche, di esercitazioni di uso di tracce in ricerche storico-didattiche, di esercitazioni di analisi di testi storici, di esercitazioni di trasposizioni di testi storici, di attività laboratoriali.

I tre insegnamenti dovrebbero essere affidati a ricercatori competenti o disposti a diventare competenti nel fare ricerche a proposito dei problemi sorgenti dall'insegnamento dedicato alla formazione degli insegnanti secondari.

## 1. Introduzione

*Diagnosi: una cattiva formazione genera un insegnamento disciplinare insensato*

In conseguenza della formazione ricevuta nei corsi di laurea, gli insegnanti di storia nella scuola secondaria sono in maggioranza devoti della storia manualistica e pensano che l'indice del libro di testo sia il programma che devono necessariamente trasferire nel loro piano di lavoro annuale. In

\* Presidente di "Clio '92. Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia". Professore a contratto della Libera Università di Bolzano.

genere lo seguono passo passo e si accorgono alla fine dell'anno scolastico che non hanno tempo per svolgere gli ultimi capitoli.

In altri tempi sono stati definiti "insegnanti da manuale". Non hanno avuto la formazione necessaria a renderli competenti a ristrutturare le conoscenze, a fare trasposizione dei testi, ad allestire attività laboratoriali, ad insegnare a usare il sapere storico. Non sanno come selezionare e strutturare le conoscenze che permettano di cogliere i nessi tra i fatti del passato e i fatti del presente.

La loro devozione alla storia manualistica fa loro pensare che sia tempo perso quello che si potrebbe dedicare ad insegnare agli studenti ad esercitare le procedure metodologiche, ad usare tracce per produrre informazioni e a organizzarle in un testo. Essi non sono attrezzati di concezioni e di saperi adeguati a dare effettiva attuazione alle linee guida e alle indicazioni ministeriali.

La conseguenza di questo modo di concepire la storia insegnata e il suo insegnamento è che la storia è una delle "materie" che appare agli studenti insensata e noiosa. E il loro apprendimento è del tutto deludente: carente e di breve respiro, secondo tutte le inchieste degli ultimi decenni.

È ormai inderogabile cambiare la formazione degli insegnanti di storia se si vuole riscattare la storia scolastica dalla sua inefficacia formativa.

Si tratta di cambiare le basi disciplinari e i contenuti specifici nel percorso di formazione iniziale degli insegnanti. Ma occorrerebbe che i cambiamenti riguardassero anche la formazione degli insegnanti in servizio.

## **2. La cura nel cambiamento delle basi disciplinari**

*Premessa: la concezione della disciplina che può ispirare il cambiamento*

Occorre un processo formativo che faccia pensare diversamente la storia come disciplina e diversamente il rapporto tra la disciplina di ricerca e la disciplina scolastica. Nei percorsi formativi attuali si induce a pensare che la storiografia come prodotto di ricerca sia appannaggio degli storici e che la storia generale scolastica sia un prodotto secondario e meramente preparatorio allo studio delle opere monografiche.

Sono due idee senza fondamento nella epistemologia e nella metodologia più aggiornata della storia.

Nel concetto di storia occorre mettere in luce il doppio strato concettuale:



1. Storia come flussi di fatti, processi effettivamente svolti (*res gestae*) che hanno generato tratti caratterizzanti del mondo odierno; 2. Storia come storiografia (*historia rerum gestarum*), cioè disciplina dedicata alla ricostruzione e interpretazione dei fatti effettivamente accaduti nel passato.

Dunque, il primo significato implica anche un nesso con le tracce lasciate dai fatti e con i processi e presenti nel mondo attuale e con gli aspetti e con le storie che si stanno svolgendo nel presente avendo avuto genesi nel passato. Il secondo concetto implica la metodologia della ricerca dalla tematizzazione all'uso delle tracce come fonti e, via via, fino alla produzione della rappresentazione della storia ricostruita.

Questo modo di concettualizzare “storia” rende più agevole mettere in relazione “presente” e “passato”.

Il che è importante per far assumere senso e rilevanza cognitiva al sapere storico insegnato. E rende più facile pensare che la metodologia della ricerca sia da insegnare anche nella scuola secondaria. Gli studenti hanno tutto da guadagnare se imparano anche come si usano le tracce per produrre informazioni attendibili e per trattarle allo scopo di costruire conoscenza. Le tracce le produciamo continuamente e ci tocca di usarle nella nostra vita sociale e politica e siamo impegnati a difenderci dalle false notizie scoprendone la fallacia.

Ma l'altra concezione da modificare riguarda il tipo di storia che si insegna. Esso appartiene al genere storiografico chiamato “storia generale”. Il tipo di storia generale che è stato trasferito nell'insegnamento è ancora quello elaborato nel corso dell'Ottocento. Per una tradizione mal fondata siamo abituati a pensare tre caratteristiche inevitabili per la storia da insegnare:

1. che la storia generale non possa prescindere dal basarsi sulle conoscenze che riguardano il campo politico-istituzionale e i suoi mutamenti;
2. che il canone di conoscenze rilevanti sia unico per tutti i livelli scolastici;
3. che l'organizzazione delle conoscenze non possa non essere calata sull'asse cronologico-lineare dove vanno allineati i fatti secondo la data del loro inizio.

Sono tre caratteristiche deleterie poiché producono una storia generale che non ha senso per gli studenti sia perché la rilevanza dei temi di volta in volta offerti dai capitoli del libro di testo non è giustificata dalla necessaria visione dei processi di lungo periodo, sia perché rende astrusa e incomprensibile la selezione inevitabile, sia perché rende più disagiata la costruzione dei nessi tra una conoscenza e le altre.

Nel corso del Novecento si sono prodotti modelli nuovi di storia gene-

rale, molto più efficaci per mettere in relazione passato e presente e per proporre conoscenze significative e rilevanti e capaci di alimentare il pensiero e la cultura. Inoltre il genere non è più considerato un sottoprodotto delle ricerche monografiche ma un genere che può produrre conoscenze originali impossibili da costruire con ricerche di prima mano.

Per questi motivi occorre ripensare profondamente il corso degli studi storici nella formazione degli insegnanti.

Indispensabili sono insegnamenti che in genere nei corsi di laurea non sono inclusi: epistemologia e metodologia della storia; storia generale; didattica della storia.

Ed essi dovrebbero essere assegnati a ricercatori competenti o disposti ad acquisire competenze necessarie per svolgerli adeguatamente.

Nei miei corsi di Didattica della storia o di Storia e didattica per necessità ho dovuto farmi in tre e ho dedicato una parte del monte ore disponibili a ciascuna delle tre problematiche.

### **3. Peculiarità del progetto del mio insegnamento**

In anticipo rispetto all'inizio delle lezioni oppure immediatamente dopo la prima lezione chiedo a studentesse e studenti di rispondere ad un questionario che mira a metterli in condizione di realizzare una sorta di autobiografia che chiamo "diario di apprendimento della storia". Le domande sono dirette a costringerli a fare un esercizio di ripensamento delle esperienze vissute con gli insegnanti di storia incontrati nel loro percorso scolastico, a manifestare il concetto di storia che hanno maturato, a rivelare il livello del sapere appreso, a far emergere le impostazioni didattiche incontrate e le loro aspettative rispetto al corso. In tal modo riesco a conoscere i tratti salienti del loro rapporto con la disciplina e a stabilire uno stadio di partenza del processo di insegnamento e di apprendimento.

Con le prime lezioni metto in rilievo le loro concezioni epistemologiche e metodologiche e mostro sia gli elementi accettabili sia le carenze e le misconcezioni.

Poi propongo loro di arricchire o di cambiare le loro idee a proposito della storia come disciplina e della storia da insegnare. Così prospetto l'articolazione del corso in tre tronconi tra di loro connessi: 1. epistemologia e metodologia; 2. storia generale; 3. didattica.

Provo a persuaderli che la didattica va fondata sulla concezione epistemologica e metodologica e su una idea di cosa sia la storia generale e su co-

me possa essere strutturata con conoscenze significative e rilevanti per formare cultura storica.

### *3.1 Epistemologia e metodologia della storia*

Metto in rilievo alcune questioni epistemologiche che non sono presenti nei manuali correnti:

1. che occorre pensare la differenza tra storie effettive e generative di aspetti e processi del mondo attuale e la storiografia come impresa disciplinare deputata alla ricostruzione di esse secondo un metodo affidabile;
2. che nel pensare la ricerca storica e nell'analizzare la conoscenza costruita, occorre considerare la soggettività dello storico con le sua formazione culturale, le sue ideologie, le sue capacità cognitive, i suoi schemi mentali e le sue competenze alla scrittura.
3. che non è il caso di pensare gli oggetti provenienti dal passato come "fonti storiche" come se fossero prodotte proprio per l'attività storiografica. Molto più produttivo pensarli come tracce e considerare che in ogni traccia sono tanti gli elementi che hanno potenzialità informative: dalla materialità, alla dimensione, alla forma, ai segni aggiunti, al rapporto con il contesto e con la serie di tracce simili. Dunque gli elementi che si usano per produrre informazioni dipendono dalla tematizzazione che la soggettività dello storico ha deciso di mettere all'origine del processo di costruzione della conoscenza. Richiamo l'attenzione sull'uso delle tracce che pervade anche la nostra vita sociale, professionale, politica.
4. A questo punto faccio seguire le lezioni in cui tratteggio il processo di produzione della conoscenza storica dalla delimitazione del tema alla scrittura del testo. E metto in evidenza tutte le operazioni cognitive che intervengono nella produzione delle informazioni, nella loro organizzazione schematica, nella loro strutturazione da mettere alla base della composizione del testo insieme con le parti interpretative.
5. A questo punto sfido studentesse e studenti a individuare e distinguere gli elementi compositivi di un testo storico e a riconoscere le operazioni cognitive soggiacenti alla sua struttura. In tal modo chiarisco cosa comportano la comprensione del testo e la sua possibile ristrutturazione.

### *3.2 Questioni rilevanti circa la storia generale*

Qual è la natura del sistema di sapere storico da insegnare? In che rapporto è con le conoscenze monografiche prodotte in ricerche originali basa-

te sull'uso delle tracce? Quali sono i modelli disponibili e quale è il più efficace nella formazione dei cittadini?

La risposta a tali questioni comporta chiarire il concetto di storia generale, mettere in evidenza i difetti della struttura e dell'asse delle conoscenze che compongono la storia tradizionale (quella familiare a tutti noi in conseguenza della frequentazione della manualistica), far conoscere i fondamenti epistemologici dei modelli diversi elaborati nel corso dei sec. XIX e XX, individuare il modello con maggiore potenzialità di produrre pensiero storico, cultura storica profonda, strumenti di comprensione del mondo attuale come mondo storico.

### *3.3 Didattica della storia*

Come insegnare ad usare le tracce come fonti, a realizzare le procedure metodologiche di ordinamento delle informazioni e di costruzione della rappresentazione dei fatti del passato? Come far applicare le operazioni cognitive nella ricerca storico-didattica e nella comprensione dei testi storici? Come mettere in rapporto la conoscenza di aspetti del mondo odierno con i fatti da studiare? Come fare trasposizione didattica delle conoscenze storiche? Come insegnare a disarticolare il montaggio di informazioni e di elementi interpretativi dei testi storici? Come costruire concetti fondanti da trasferire da una conoscenza all'altra e nella comprensione del presente? Come insegnare ad usare le conoscenze storiche? Queste sono le questioni alle quali mi impegno a rispondere svolgendo lezioni sulla didattica della storia.

## **4. Realizzazione delle attività esercitative**

In relazione ad ogni parte del corso propongo esercitazioni. Ad esempio, per la epistemologia e la metodologia propongo sia l'analisi guidata di testi di metodologia storica sia la produzione di informazioni mediante tracce; in rapporto con le lezioni di storia generale propongo l'analisi della struttura di testi storici; la riflessione sulla didattica della storia è promossa con un esercizio di progettazione di un processo di insegnamento e di apprendimento che potrebbe essere anche usato durante il tirocinio attivo.

Le esercitazioni mi danno l'agio di controllare se ha funzionato la mia comunicazione e di dialogare con studentesse e studenti realizzando verifiche formative.

## 5. Conclusioni

Come ho già detto, la speranza di salvezza della storia come disciplina formativa sta nella riforma del corso degli studi storici nella formazione degli insegnanti.

È indispensabile che nei corsi di laurea siano inclusi gli insegnamenti di epistemologia e metodologia della storia; di storia generale; di didattica della storia.

Ed essi dovrebbero essere assegnati a ricercatori competenti o disposti ad acquisire competenze necessarie per svolgerli adeguatamente.

Le esperienze da me fatte in tanti corsi universitari e in convegni in Italia e all'estero, la frequentazione della letteratura italiana e straniera sulla didattica della storia mi fanno pensare che è una stortura inammissibile che la corporazione degli storici universitari italiani ostacoli l'attivazione di cattedre e di corsi di Didattica della storia e la formazione di specialisti con i dottorati. Eppure tra di loro ce ne sono molti che si disperano per la pessima formazione storica degli studenti e per il rischio che la storia perda peso nei percorsi di istruzione.

Ma chi è causa del suo mal ...

## Bibliografia

- MATTOZZI, I. (2002). Pensare la nuova storia da insegnare, in "Società e storia", n. 98.
- MATTOZZI, I. (2011). *Pensare la storia da insegnare. Vol 1. Pensare la storia*, Cesena: Cenacchi editrice.
- MATTOZZI, I., ZERBINI, L. (2006). *Didattica dell'antico*, Roma: Aracne editrice.
- COLTRI, L., DALOLA, D., RABITTI, M.T. (2016). *Geo-storie d'Italia. Una alleanza possibile*, Milano: Clío '92 - Mnamon.
- COLTRI, L., DALOLA, D., RABITTI, M.T. (2018). *Una nuova storia generale da insegnare*, Milano: Clío '92 - Mnamon.
- DALOLA, D. & RABITTI, M.T. (2017). *La storia oltre i manuali. Come usare testi storiografici e testi di finzione storica*, Milano: Clío '92 - Mnamon.
- GUANCI, V. & RABITTI, M.T. (a cura di) (2017). *Storia e competenze nel curriculum*, Milano: Clío '92 - Mnamon.
- LOTTI, P. & MONARI, E. (2016). *Incroci di linguaggi - Rappresentazioni artistiche del passato nella didattica della storia*, Milano: Mnamon.

- PERILLO, E. (a cura di) (2019). *Il Presente e le sue storie. Come insegnare una nuova Storia generale a scuola*, Milano: Clio '92 - Mnamon.
- PERILLO, E. (a cura di) (2017). *Le storie d'Italia nel curricolo verticale: dal paleolitico a oggi*, Milano: Clio '92 - Mnamon.
- SALTARELLI, C.E.J. (a cura di) (2017). Il sapere storico e la formazione di alunni competenti, in *"Il Quaderno di Clio '92"*, n. 16, Milano: Clio '92 - Mnamon.

PRATICA FILOSOFICA DI COMUNITÀ PER UN APPROCCIO TRANSDISCIPLINARE  
ALL'EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE E ALLA CITTADINANZA

*Alessandro Volpone\**

**Abstract:** Il contributo suntegge gli assunti di base di una Scuola Internazionale Estiva dal titolo *La pratica filosofica per lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza*, giunta quest'anno alla sua terza edizione, organizzata dalla Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione del Ministero dell'Istruzione in collaborazione con il CRIF, Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica, nell'ambito del Protocollo d'Intesa MI-CRIF "La pratica filosofica come opportunità di apprendimento per tutti" e delle azioni a esso connesse. In particolare, l'iniziativa pone attenzione, sulla base del pensiero complesso in chiave transdisciplinare, su possibili utilizzazioni dell'esercizio filosofico nella scuola e nella società (*lifelong learning*), attraverso proposte di attività di ricerca, sperimentazione e valutazione formulate nell'ottica del documento ONU: *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Questo nell'intento di superare ogni contrapposizione fra cultura umanistica e scientifica e avendo come comune oggetto di riflessione la sostenibilità e la cittadinanza, sia a livello di inquadramento teorico sia nella prospettiva di una riflessione sulla pratica.

**Parole chiave:** società della conoscenza, educazione allo sviluppo sostenibile, cittadinanza globale, pratica filosofica di comunità, integrazione di cultura umanistica e scientifica, transdisciplinarietà

Il contributo illustra l'esperienza della Scuola Internazionale Estiva di Alberobello, che, con approccio transdisciplinare, è versata nella educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza attraverso la pratica filosofica di comunità, concepita come approccio partecipato di ricerca e di riflessione trasversale e integrata.

La Scuola, con cadenza annuale, è intitolata "La pratica filosofica per lo sviluppo sostenibile", cui si aggiunge ogni anno una declinazione specifica delle tematiche trattate. La prima edizione, svoltasi nel 2018, aveva come

\* Centro di Ricerca sull'indagine Filosofica, CRIF; Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

sottotitolo: *Uno sguardo dal Sud*. La seconda edizione, 2019, è stata dedicata a *Inclusione e cittadinanza*. Quest'anno concerne *L'educazione resiliente al tempo dell'emergenza*. L'iniziativa è organizzata dalla Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione del Ministero dell'Istruzione in collaborazione con il CRIF, Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica, nell'ambito del Protocollo d'Intesa MIUR-CRIF "La pratica filosofica come opportunità di apprendimento per tutti" e delle azioni a esso connesse. È rivolta a docenti di ogni disciplina, ordine e grado scolastico, educatori, operatori sociali e culturali in genere, inclusi educatori, esperti a vario titolo e altre figure di professionalità riflessive coinvolte sia nell'ambito scolastico sia in quello dell'educazione permanente.

Essa intende porre l'attenzione su possibili utilizzazioni dell'esercizio filosofico nella scuola e nella società volte a uno sviluppo su base transdisciplinare del pensiero complesso, attraverso proposte di attività di ricerca, sperimentazione e valutazione formulate nell'ottica del documento ONU: *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.

Fra le diverse indicazioni fornite dall'Organizzazione delle Nazioni Unite, la Scuola riserva particolare attenzione all'*obiettivo 4*, "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti", cui si affianca in ogni edizione un altro obiettivo dell'Agenda 2030. Funge da sfondo l'idea di una cittadinanza globale, inclusiva, attenta alla salvaguardia della comunità umana e del pianeta.

I sistemi formativi si trovano oggi più che mai ad affrontare nuove sfide che richiedono, attraverso una più articolata e significativa dinamica educativa, di riuscire a coltivare *Life Skills* concernenti abilità cognitive, emotive e socio-relazionali che consentano di muoversi con competenza sul piano individuale e collettivo, facendo leva su caratteristiche riguardanti la consapevolezza e la padronanza di se stessi, l'atteggiamento costruttivo, il comportamento versatile, al fine di affrontare in maniera positiva ed efficace le sfide del presente.

I contributi nell'ambito della Scuola sono messi a sistema alla luce dei documenti ministeriali riguardanti in particolare le "Indicazioni nazionali e nuovi scenari" per il curriculum della scuola d'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, gli "Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza", i Decreti legislativi del 2017 relativi all'attuazione della Legge 107/2015, con riferimento alla normativa nonché in ambito internazionale i documenti UNESCO sull'educazione allo sviluppo sostenibile e la nuova Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento



permanente (del 22 maggio 2018), adottata dal Consiglio dell'Unione Europea.

La scuola estiva si è posta l'obiettivo di accompagnare tali provvedimenti per approfondire con studiosi, ricercatori, esperti di diversi ambiti disciplinari tali temi e contenuti attraverso il confronto e per prospettare anche metodologie e pratiche di rinnovamento educativo, nell'ottica del pensiero complesso inteso nella sua articolazione critica, creativa e valoriale.

Anche alla luce delle proposte avanzate nel Documento MIUR 2017 *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*, nel corso dei lavori di quest'anno una particolare attenzione è prestata alle seguenti componenti.

1. Obiettivi di apprendimento per l'OSS 4 "Istruzione di qualità" UNESCO, così come organizzati sotto l'aspetto (a) cognitivo, (b) socio-emotivo e (c) relazionale-comportamentale.
2. Competenza di pensiero critico, così come definita dall'UNESCO nel 2017: «Capacità di mettere in dubbio le norme, le pratiche e le opinioni; di riflettere sui propri valori e le proprie percezioni e azioni; e di prendere posizioni sul tema della sostenibilità».

L'approccio di lavoro esplora l'utilizzazione della pratica filosofica di comunità, che fa riferimento alla nozione di "Comunità di Ricerca Filosofica, CdRF" connessa al movimento internazionale ampio e variegato della cosiddetta *Philosophy for/with Children & Community*, P4wC. Si tratta di un cammino di sperimentazione e ricerca, validato e aggiornato nel corso del tempo anche attraverso studi mirati, avviato sin dagli anni Settanta da Matthew Lipman, Ann M. Sharp e altri collaboratori, presso la Montclair State University (NJ, USA), che ha visto, nel corso dei decenni, la diffusione dell'attività nei Paesi di tutto il mondo, con rapporti instaurati pure con organismi internazionali come UNESCO, UNHCR e altri. Anche in Italia esiste una tradizione ormai consolidata, avviata sin dagli inizi degli anni Novanta, che oggi comprende attività diversificate, annovera una copiosa letteratura di settore, coinvolge a vario titolo associazioni e altri soggetti pubblici e privati, sviluppa iniziative in scuole, altri enti e istituzioni su tutto il territorio nazionale.

Alla base dell'iniziativa di Alberobello v'è l'idea che la filosofia, intesa come riflessione di meta-livello rispetto agli ambiti disciplinari, nonché più in generale rispetto alla cultura umanistica e scientifica, possa fungere in qualche modo da collante dei curricoli educativi e formativi. La filosofia produce pensiero complesso, ma non vale l'inverso: cioè, non tutta la com-

plexità del pensiero è riconducibile alla filosofia, che dunque non può ripiegare su se stessa se vuole davvero configurarsi come visione del tutto, soprattutto nell'attuale società della conoscenza. Di qui l'approccio transdisciplinare, volto a superare ogni dimensione conoscitiva e di ricerca, in maniera composita e integrata. Oggetto comune di interesse è lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza, a livello di inquadramento teorico, ma anche nella prospettiva di una riflessione sulla pratica, quindi come analisi esperienziale e operativa.

Quest'uso trasversale dell'esercizio filosofico, o se si vuole "dialettico" nel senso originario dell'Antichità classica, potrebbe incoraggiare la cura della "virtù sociale e politica", per dirla in termini arcaici, che tutti possiedono, secondo il celeberrimo mito narrato da Protagora, nell'omonimo dialogo platonico. Un tempo gli esseri umani, infatti, si combattevano l'un l'altro e non riuscivano a convivere, per cui Zeus inviò Hermes sulla Terra affinché distribuisse a tutti il senso del pudore (*aidos*, che ci mette in grado di apprezzare la lode e il biasimo dei nostri consimili) e quello di giustizia (*dike*). Cosicché, mentre per le varie *technai* o discipline specialistiche vi sono pochi esperti cui gli altri si rivolgono all'occorrenza, per la virtù sociale e politica ciò non accade, poiché tutti ne sono provvisti; e ognuno può cercare di esercitarla e svilupparla soprattutto attraverso la riflessione e il dialogo. Al di là delle componenti immaginifiche del mito, piace pensare che, a livello di significati, esso abbia ancora un fondo di sensatezza. Del resto, l'esercizio della filosofia racchiude in sé notoriamente un universo di possibilità, o, meglio, un multiverso di modi e forme di razionalità.

I contributi della Scuola di Alberobello confluiscono in larga parte in pubblicazioni dedicate organizzate in collaborazione con la rivista *Culture of Sustainability / Culture della sostenibilità*, edita dall'Istituto per l'Ambiente e l'Educazione Scholé Futuro Onlus, di Torino.

## Bibliografia

### **Pubblicazioni concernenti la Scuola di Alberobello:**

*La pratica filosofica per lo sviluppo sostenibile*, Scuola di Alberobello 2018.

CLUSTER tematico a cura di Volpone A., Guetti C. & Decarli A, contenuta in: *Culture della sostenibilità*, XXIII, 2019, pp. 7-61.

*La pratica filosofica per lo sviluppo sostenibile*, Scuola di Alberobello 2018.

SEZIONE tematica cura di Volpone A., Guetti C. & Decarli A, contenuta in: *Culture della sostenibilità*, XXIII, 2019, pp. 7-49. ARTICOLI OPEN-SOURCE: [http://culturedellasostenibilita.it/cs/wp-content/uploads/2019/11/CdS23\\_OA-online.pdf](http://culturedellasostenibilita.it/cs/wp-content/uploads/2019/11/CdS23_OA-online.pdf)

**Bibliografia di riferimento:**

- COSENTINO, A. (2008). *Filosofia come pratica sociale*. Milano: Apogeo.
- GIOVANNINI, E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- NUSSBAUM, M.C. (2020). *La tradizione cosmopolita. Un ideale nobile ma imperfetto*. Milano: Università Bocconi Editore.
- SANTI, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- STIGLITZ, J.E. & Greenwald, B. (2018). *Creare una società dell'apprendimento. Un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale*. Torino: Einaudi.
- STRIANO, M. (2011). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- VOLPONE, A. (a cura di) (2013). *Pratica filosofica di comunità*. Napoli: Liguori.



Ambito F

*Scienze dell'antichità,  
linguistico-letterarie e artistiche*



QUALE FORMAZIONE PER GLI INSEGNANTI DI SCUOLA SECONDARIA? ALLA RICERCA DI UN MODELLO DIDATTICAMENTE SOSTENIBILE

*Loredana Perla\**, *Immacolata Tempesta\*\**

**Abstract:** Il tavolo E ha ospitato gli interventi relativi all'ambito delle scienze dell'antichità, linguistico-letterarie e artistiche. Dal dibattito dei partecipanti è emerso un quadro storico della formazione didattica dell'insegnante, attraverso i vari percorsi che si sono succeduti nel tempo in ambito universitario. La riflessione su aspetti positivi e criticità delle scelte fatte in passato ha portato a tracciare possibili progetti di miglioramento del profilo formativo del docente di scuola secondaria, in cui appaiono irrinunciabili alcune competenze, come quelle linguistiche, quelle pedagogiche, oltre che letterarie e artistiche.

**Parole chiave:** formazione del docente, scuola secondaria, competenze<sup>1</sup>

## 1. Premessa

Ai lavori hanno partecipato i proff. Loredana Perla (Università degli studi Aldo Moro di Bari) e Immacolata Tempesta (Università del Salento), in qualità di rapporteur GEO, Giancarlo Alfano (Adi), Giuliano Bernini (Università di Bergamo, Sli), Gino Mirocle Crisci (Università della Calabria), Anna Maria Freschi (Siem), Barbara Gili Fivela (Università del Salento, Aisv), Francesco Greco (And), Paola Leone (Università del Salento), Silvana Loiero (Giscel), Pietro Lucisano (Università La Sapienza-Roma), Daniela Maccario (Università di Torino), Roberta Piazza (Università di Catania), Valeria Saura (Accademia della Crusca), Luca Serianni (emerito dell'Università La Sapienza-Roma, Accademia dei Lincei), in qualità di discussant<sup>2</sup>.

\* Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

\*\* Università del Salento.

<sup>1</sup> Sono state redatti da L. Perla i §§ 2-3, da I. Tempesta i §§ 1-2.

<sup>2</sup> Sull'elenco completo dei discussant e sull'elenco dei partecipanti cfr. la pagina del Convegno in <in geo.uniud.it>.

I punti principali trattati nei lavori del tavolo E, definiti da Geo come temi congressuali, sono riportati nella tabella n. 1<sup>3</sup>.

Tabella 1

<i>A. Preparazione candidati all'accesso del percorso formativo</i>
Selezione aspiranti
Analisi debiti e crediti all'accesso
<i>B. Percorso formativo del futuro docente</i>
Aree formative sperimentate
Valutazione di efficacia
Contributo singole aree formative e collaborazione tra esse
Progettazione locale dei percorsi formativi
<i>B. Valutazione nel percorso formativo</i>
Valutazione durante il percorso: modalità, valenze, criticità
Valutazione finale
Valutare le competenze professionali acquisite
<i>C. Docenza universitaria</i>
Soluzioni sperimentate
Integrazione ricerca-didattica
Profilo professionale dei docenti
Collaborazione Consigli di corso e responsabili insegnamenti
Competenze e contributi tutor
<i>D. Raccordo con la scuola</i>
Organizzazione e modalità messe in campo
Quali strategie raccordo università-territorio
Partenariati strategici con la scuola
Estensione al territorio dei partenariati strategici

<sup>3</sup> Si veda anche il documento *Questioni sulla formazione degli Insegnanti. Documento GEO*, <geo.uniud.it>. Sul tema della formazione si vedano, su geo.uniud.it, Ulivieri, Binanti, Colazzo, Piccinno (2018); Proposta CUNSF sulla formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria (20 giugno 2019); Documento sulla formazione insegnanti di scuola secondaria della Consulta delle Società di Pedagogia; Sintesi analitica del Quaderno 15 (aprile 2019), *Il coraggio di ripensare la scuola* di A. Oliva, A. Petrolino.



<i>E. Processo di formazione - Strutture, Management, Analisi di impatto</i>
Valutazione strategie: efficacia e impatto
Analisi criticità
Integrazione formazione insegnanti nelle strategie d'Ateneo
<i>f. Integrazioni con percorsi di laurea</i>
Orientamento alla professione insegnante
Continuità tra profili di laurea e profili di formazione degli insegnanti

## 2. I nodi della formazione

La discussione è stata stimolata dall'intervento delle due *rapporteur* che hanno richiamato ai presenti la cornice dei lavori congressuali e gli obiettivi del Tavolo. Non v'è dubbio che l'attuale modello organizzativo del PF24, istituito con D.M 616/2017 e destinato alla formazione del docente di scuola secondaria di primo e secondo grado, abbia dimostrato molti limiti peggiorando di gran lunga tutti i sistemi di formazione precedenti che almeno avevano il merito di salvaguardare lo stretto rapporto Scuola-Università. E, dunque, oggi, con urgenza, nella prospettiva del lavoro dei costituenti tavoli interministeriali di concertazione, occorrerebbe tornare alla progettazione di un sistema di formazione iniziale integrato in cui insegnamenti, laboratori, tirocinio dovrebbero comporsi in un modello che 'congedi' un profilo unitario e complesso delle competenze dell'insegnante. La formazione dell'insegnante di scuola secondaria dovrebbe essere sostanziata da un'idea di scuola e dal *disegno di un profilo di competenze* che tenga conto del contesto/dei contesti ove il docente di scuola secondaria di I e II grado insegnerà (Perla, 2020). Il gruppo, con una discussione serena e intellettualmente argomentata, ha provato a indicare le categorie distintive di questa "idea" e di questo "disegno" provando a convergere verso gli indicatori imprescindibili di un'ipotesi formativa.

### a) Preparazione candidati all'accesso del percorso formativo

Le indicazioni emerse dagli interventi dei proff. Bernini, Tosi, Piazza, Alfano, Freschi, Gaeta, Neulichedl sono state numerose e preziose. Sono stati focalizzati ruolo e peso delle scienze del linguaggio nella formazione degli insegnanti. E la riflessione è stata portata sui tre livelli di mediazione che tale

insegnamento dovrebbe prevedere: il livello della formazione preliminare, solo disciplinare, nei corsi di laurea triennali e magistrali; il livello della formazione professionale corrispondente ai primi due pilastri del sistema SSIS; il livello della formazione *pratica* corrispondente alle attività di tirocinio, il terzo pilastro del sistema SSIS. Va sottolineata l'assenza di cfu in L-LIN/01, e in subordine di L-LIN/02, nella classe di laurea magistrale LM-85bis *Scienze della formazione primaria*. Occorrerebbe prestare attenzione affinché questa lacuna non venga reiterata anche nell'eventuale disegno curricolare del percorso destinato alla docenza secondaria. Si è sottolineata l'imprescindibilità delle competenze trasversali pedagogiche, proprio pensando ai contesti di lavoro degli insegnanti, assai più esigenti sul piano delle aspettative educative degli studenti e delle studentesse. Al quadro di tali competenze andrebbe destinata la massima attenzione poiché la formazione iniziale dei docenti e la cosiddetta fase di "induzione", – intesa come un sistema coerente e comprensivo di formazione e di processi di supporto che, senza soluzione di continuità, è parte del progetto individuale di sviluppo professionale *lifelong* – rappresentano un momento cruciale nella carriera (Eurydice, 2015, 2018) e consentono la strutturazione dell'identità professionale del neo assunto. Bisognerebbe allenarsi a pensare in termini di "pedagogia del progetto": l'area del design progettuale, molto vasta, ne è totalmente priva. E pensare in ottica di pedagogia del progetto aiuterebbe le osmosi fra campi disciplinari diversi e una direzione di lavoro più orientata in termini di unitarietà degli apprendimenti. Si è rilevata l'assenza di uno spazio per la formazione all'insegnamento della letteratura dell'infanzia che costituisce un ganglio importantissimo delle competenze storico-letterarie. È stato inoltre rilevato che i requisiti per la padronanza delle discipline linguistiche sono spesso diversi da quelli richiesti dall'accesso ai corsi e questo pone il problema del disegno di un profilo di competenze di uscita dalla scuola di specializzazione che sia sintonico con quello dei requisiti richiesti dall'accesso a questa peculiare tipologia di scuola. Manca una riflessione seria sul numero chiuso o sull'accesso libero. Si è anche toccato il tema della programmazione dei numeri di accesso: non programmare in termini di accessi contingentati è rischioso, crea precariato, e tale problema andrebbe affrontato una volta per tutte nel nuovo disegno progettuale di una scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario.

#### b) *Percorso formativo del futuro docente*

Anche in relazione al tema del percorso formativo del futuro docente la discussione si è animata con interventi plurimi. Sono intervenuti i proff.

Parmigiani, Serianni, Angelucci, Loiero, Maccario, Maragliano, Leone, Perla, Alfano, Bernini, Mezzadri, Gaeta<sup>4</sup>. Come è noto, con la L. 249/2010, la formazione degli insegnanti ha acquisito una sua specificità riconoscibilità. L'orientamento è verso una traiettoria di progettazione che imposti un modello formativo post-laurea, biennale o annuale, o un modello curricolare con crediti a scelta da introdurre già con la delineazione di un percorso disciplinare con didattica, poi sono arrivati i tfa transitori poi ancora modificati con una didattica disciplinare orientata. Andiamo verso modelli di biennio a cui far seguire percorsi specializzati oppure dobbiamo introdurre qualifiche già nel percorso universitario.

Il percorso FIT ha costituito un tentativo di ridisegno concepito, come è noto, con la L. 107/2015, che ha avuto il merito di proporre un modello di formazione strettamente connesso al reclutamento (come già avvenuto per Scienze della Formazione Primaria) entro un "sistema unitario e coordinato" comprensivo sia della formazione iniziale dei docenti, sia delle procedure di accesso alla professione e l'Università e le istituzioni dell'Alta formazione artistica, musicale e coreutica erano pienamente coinvolte nel processo in un "quadro di collaborazione strutturata" che aveva diversi step al suo interno. Ma aveva un limite: era eccessivamente lungo. Nel progetto di una nuova scuola occorrerebbe dare maggiore agio allo studente con l'offerta di una maggiore flessibilità e libertà nella costruzione del percorso. È stata poi sottolineata la necessità di curare l'architettura trasversale della nuova scuola. Gli interventi delle rappresentanti dell'associazionismo hanno offerto alla discussione alcuni dati importanti: da un'indagine condotta nel 2019 dal GISCEL sui bisogni formativi dei docenti di discipline linguistiche è emersa l'urgenza di rafforzare la formazione linguistica sia a livello di curriculum universitario sia livello post-universitario. Occorrerebbe puntare meglio l'attenzione sull'approfondimento teorico relativo al campo della lingua e delle sue strutture; sul superamento delle difficoltà relative alla trasposizione didattica delle conoscenze teoriche in saperi da insegnare e da far apprendere. Per quanto riguarda il primo punto c'è la necessità di focalizzare nel curriculum universitario i "fatti linguistici", con approfondimenti teorici e un'analisi dei contenuti che pertengono alla lingua. Tale predominanza del "fatto lingua" mal si concilia con i contenuti e con la denominazione degli attuali programmi di concorso per diventare insegnanti. L'ostacolo emerge, a nostro avviso, a cominciare dalla stessa titolazione delle classi di concorso: soltanto per la classe legata alla scuola secondaria di primo grado (ex scuola

<sup>4</sup> Per l'elenco dei partecipanti si veda nota 2.

media), si parla di Italiano (lingua italiana). Per le altre classi si parla esclusivamente di Discipline letterarie ed è assente ogni riferimento alla lingua italiana. La lingua appare agli occhi degli insegnanti come messa in ombra dal prevalere delle discipline letterarie. Tutto ciò è in stridente contrasto con quanto il Ministero richiede ai docenti di ogni ordine e grado sia nelle Indicazioni Nazionali del primo e secondo ciclo, sia nelle Linee-Guida per la scuola secondaria di secondo grado. In ordine al secondo punto, occorrerebbe collegare il sistema della formazione iniziale con quello della formazione in servizio stimolando esperienze di trasposizione didattica dei contenuti disciplinari. Se guardiamo alla formazione universitaria dei docenti concependola come un percorso professionalizzante, una giusta attenzione va rivolta al contributo che i saperi di carattere pedagogico-didattico possono offrire in tale curriculum. È necessario aprire spazi progettuali, di confronto e, auspicabilmente, di ricerca per allestire percorsi e dispositivi di didattica universitaria coerenti col profilo di uscita di tale insegnante. A partire dalla letteratura, si può ipotizzare una funzione delle discipline pedagogico-didattiche che possa essere di supporto al riconoscimento dei problemi professionali, all'interpretazione delle pratiche d'aula, alla costruzione di euristiche fondate e giustificabili in termini espliciti a sé e nell'ambito della comunità professionale alla riflessività sull'azione, progettata e realizzata. Certamente la dialettica disciplinare-metodologica è la chiave di qualunque costruzione progettuale. E, ancora, dobbiamo rinunciare a qualunque idea di "presidio" nella progettazione: nell'ipotetico curriculum non ci sono aree da presidiare ma criteri di progettazione da rispettare, ovvero interdisciplinarietà e flessibilità. In questo senso si rende urgente un ripensamento generale dei modelli adottati sino ad oggi. Nell'apprendimento delle competenze linguistiche risulta fondamentale, inoltre, il profilo europeo delle lingue che aiuta a qualificare scientificamente il disegno progettuale. Occorre una ricerca su percorsi di apprendimento efficaci, sull'integrazione delle tecnologie nella didattica d'aula. Occorre una riflessione fondata sulle metodologie cooperative da introdurre nella scuola di specializzazione. Imparare tra pari ha forte valenza educativa. Infine è necessario una metodologia che faccia riflettere sulle prassi didattiche linguistiche e non solo pedagogiche. Il modello didattico di tale scuola dovrebbe dialettizzare proficuamente paradigmi diversi: teoria-prassi, disciplinare-pedagogico, ricerca-formazione. Occorre una struttura connettiva. Anche per queste ragioni, il livello della formazione professionalizzante dovrebbe essere intrinsecamente interdisciplinare e orientato alla formazione della padronanza metodologico-didattica, soprattutto nell'ambito degli apprendimenti linguistici laddove la trasversa-

lità è un criterio condiviso di lavoro: pensiamo al Clil nell'insegnamento curricolare agli stranieri e non solo.

c) *Valutazione nel percorso formativo*

Su questo tema sono intervenuti i proff. Leone, Maccario, Marellò, Perla, Tempesta, Neuliched.

Tutti gli intervenuti hanno sottolineato l'urgenza di una formazione alla valutazione formativa. La valutazione ha radici profonde anche nel modo di concepire l'apprendimento da parte dell'insegnante, nel modo di condurre la didattica, nel modo di relazionarsi con gli studenti e di preoccuparsi della loro motivazione. Per rinnovare la valutazione scolastica non basta introdurre una nuova pratica che rilevi un vero apprendimento, sono indispensabili anche una nuova visione del processo di apprendimento, di nuove forme con le quali rilevarlo e accompagnarlo, fiducia nella possibilità e nell'importanza di coinvolgere l'autovalutazione dello studente, strumenti e forme che dimostrino attenzione alla motivazione nel momento in cui si dà un feedback all'apprendimento. Come si affermava all'inizio la valutazione dell'apprendimento non è una questione di voti o non voti. La valutazione si accompagna ad uno stile di insegnare, a un modo di immaginare il processo di apprendimento. Non deve essere né una clava né una sferza per tenere buoni né uno strumento di potere per creare ansia o per indurre paura. È uno strumento "per" migliorare l'insegnamento, l'apprendimento, per verificare i punti deboli e i punti forti e crescere ancora. Inoltre è necessario produrre artefatti per la valutazione delle competenze linguistiche e farli costruire nella scuola di specializzazione dagli stessi corsisti perché tale esercizio li aiuta moltissimo a capire la disciplina da insegnare. In tal senso la valutazione verrebbe 'appresa' dai corsisti nella sua valenza non solo finale ma anche sommativa, non solo accademica ma anche formativa, costruita sull'abitudine alla raccolta dei feedback. Naturalmente anche il prodotto finale dovrebbe essere un importante oggetto della valutazione formativa.

d) *Docenza universitaria*

Su questo tema sono intervenuti i proff. Bernini, Gili Fidela, Marellò, Rossi che hanno, con declinazioni differenziate ma convergenti, sollevato il tema fondamentale dell'insegnamento di mediatori e artefatti entro il contesto di una scuola di specializzazione. Tecnologie della comunicazione, mediatori teatrali, artefatti plurimi mettono sotto gli occhi degli studenti aspiranti docenti secondari la 'trasformazione' del contenuto da insegnare

in saperi appresi. Questo passaggio è 'consentito' dalle procedure dettate dal dispositivo, dagli esempi di 'buone pratiche' che il dispositivo seleziona, dalla messa a fuoco di tutti i saperi impliciti che non emergono attraverso un insegnamento trasmissivo. Essi sono caratterizzati da un aspetto: fondano una competenza analogica che è essenziale nella formazione professionale di un docente.

#### e) *Raccordo con la scuola*

Su quest'ultimo punto sono intervenuti i proff. Maccario, Leone, Marone, Alfano, Freschi, Crisci, Tosi e Gaeta. È stata sottolineata l'esigenza di un'azione di modellamento da sperimentare nella scuola di specializzazione<sup>4</sup> e che dovrebbe coinvolgere non soltanto i tempi del Tirocinio svolto nelle scuole ma anche lo stesso collegio docente della scuola nell'attivazione di pratiche di *active-learning* autoriflessive, che spingano i corsisti specializzandi a riflettere sul proprio modo di insegnare. Altro tema importante è quello della formazione del pool dei tutor/supervisor di tirocinio che dovrebbero sviluppare competenze di accompagnamento degli specializzandi tarate su precisi standard di qualità. L'intera didattica di una scuola di specializzazione dovrebbe attestarsi su elementi di trasversalità validi per tutti gli insegnamenti disciplinari: sull'inclusione, sulle didattiche partecipate, su modelli di formazione comuni. Lo studente dovrebbe essere il perno intorno al quale costruire l'architettura formativa e il raccordo Università-Scuola dovrebbe essere garantito da progettualità precise: vedi esempio POT.

### 3. Questioni rilevanti e domande di ricerca

Sulla base dei lavori di gruppo sono state definite le seguenti proposte relative ai temi principali del Convegno napoletano.

<b>Sezione A</b>	
Tipo di preparazione - requisiti	La formazione dell'insegnante di scuola secondaria dovrebbe essere sostanziata da un'idea di scuola e dal disegno di un profilo di competenze che tenga conto del contesto/dei contesti ove il docente di scuola secondaria di I e II grado insegnerà.
Modalità di accesso	Il ruolo e il peso delle scienze del linguaggio nella formazione degli insegnanti andrebbero differenziati a tre livelli: il livello della formazione preliminare, solo disciplinare, il livello della formazione professionale includente le scienze dell'educazione e le didattiche disciplinari; livello della

Quale formazione per gli insegnanti di scuola secondaria?

	<p>formazione pratica corrispondente alle attività di laboratorio e tirocinio diretto e indiretto. I requisiti per la padronanza della disciplina sono spesso diversi da quelli richiesti dall'accesso ai corsi di formazione: bisogna creare continuum fra la formazione universitaria e l'accesso a una scuola di formazione. Il percorso di formazione dovrebbe lasciare allo studente libertà di scelta nei crediti da opzionare qualora si facesse la scelta di diventare insegnanti.</p>
<p><b>Sezione B</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quali aree formative considerare</li> <li>2. Integrazione contenuti disciplinari quali metodologie proporre (laboratori didattici, tirocini attivi)</li> <li>3. Progettazioni avviate o proposte</li> </ol>	<p>Qualsiasi modello dovrebbe essere costruito con una trasversalità che connette i saperi e in alternanza fra teorie e pratiche, ricerca e formazione. Metodologie attive, laboratori di ricerca filologica delle fonti, Clil.</p> <p>Occorre costruire un'architettura che sia una terza via fra le SSIS e il PF24.</p> <p>Tre i modelli ipotizzabili:          un modello 30CFU+60CFU+anno di praticantato nella scuola nel quale lo studente comincia già a fare scelte flessibili di crediti nella LM e poi frequenta una SCUOLA DI FORMAZIONE o MASTER DI SPECIALIZZAZIONE seguito da un anno di praticantato nella scuola;</p> <p>un modello disciplinare forte 3+2 + un anno di SCUOLA DI FORMAZIONE o MASTER DI SPECIALIZZAZIONE;</p> <p>un modello con un triennio disciplinare seguito da un biennio di didattiche disciplinari e un anno di praticantato.</p> <p>In tutte le proposte andrebbero contemplati l'inserimento di aree integrative di carattere pedagogico-didattico con particolare focus sulle trasposizioni didattiche delle discipline, laboratori e tirocini.</p>
<p><b>Sezione C</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modalità di valutazione adottate</li> <li>2. Valutazione/certificazione di competenze</li> </ol>	<p>Nel percorso formativo oggi manca una valutazione formativa; vi è spesso solo una valutazione dei contenuti. È necessario produrre artefatti per la valutazione e sviluppare le tecnologie della valutazione che sono utilissime anche per capire la disciplina insegnata. La valutazione non va considerata a parte ma è l'altra faccia della didattica. La valutazione non può essere solo finale ma deve essere formativa, deve basarsi su feedback durante il percorso e concludersi con una valutazione sul prodotto finale della formazione. Nel prodotto finale si deve tenere conto anche della capacità del discente di saper utilizzare le fonti. La valutazione deve essere tarata sulle conoscenze e sul sapere insegnare. Tutti ci accorgiamo di quanto brillante gli occhi ai candidati quando parlano delle loro discipline. In un percorso si deve cogliere il grado di maturazione, non</p>

	liquidiamo la valutazione in termini di “modello”, nella valutazione è importante la capacità di essere capaci di comunicare.
<p><b>Sezione D</b></p> <p>1. Didattica universitaria per la formazione insegnanti, specificare</p> <p>2. Ruolo dei tutor e quale profilo</p>	<p>Si auspicano Centri di formazione di ateneo (modello Teaching Learning Center) ove poter sviluppare la professionalizzazione didattica dei docenti. La funzione di tali centri è volta al miglioramento della qualità dell’insegnamento universitario e alla riduzione dei tassi di abbandono. Peraltro essi rispondono all’indicatore R1.C dell’accreditamento ANVUR.</p> <p>L’importanza della funzione dei tutor viene confermata da estendere quanto più possibile all’intera fase della formazione in tutte le forme di ‘tirocinio diretto’ e ‘indiretto’; andrebbero previste forme di collaborazione tra comunità scolastiche e istituti di formazione e universitari anche per garantire un efficace sviluppo professionale dei tutor che hanno necessità di avere standard professionali e un preciso profilo da formare in termini di mediazione fra contesti diversi (Università e Scuola).</p>
<p><b>Sezione E</b></p> <p>1. Come prevedere e strutturare raccordo con la scuola</p> <p>2. Integrazione con il territorio, partenariati, servizi</p>	<p>Il percorso formativo dovrebbe permettere allo studente una maggiore flessibilità nella costruzione della propria formazione a seconda del tipo di scuola in cui lo studente vorrebbe andare a insegnare. Bisogna pensare all’orientamento di lunga durata degli studenti, con una scuola diversa. Occorre una “struttura connettiva”. Se consideriamo il livello professionalizzante, quello che connette con il mondo della scuola, la preparazione dei docenti dovrebbe essere interdisciplinare. La pedagogia insegna la trasmissione delle conoscenze, l’importanza delle differenze linguistiche e la capacità di elaborazione delle conoscenze. Nel raccordo con la scuola è importante il tema del formatore dei formatori con un profilo coerente con quello del docente che si intende formare. Le didattiche universitarie e scolastiche dovrebbero attestarsi su elementi di trasversalità sull’inclusione, su didattiche partecipate, su modelli di formazione comuni. Un docente universitario deve conoscere i problemi dei docenti della scuola. Lo studente deve essere il perno intorno al quale costruire l’architettura formativa. Lo studente oggi è diverso e pensare a un modello di formazione significa monitorarne anzitutto il cambiamento.</p> <p>Un’evidenza del rapporto proficuo Università e scuole è offerta dai POT che hanno costruito sinergie virtuose fra docenti universitari e docenti di scuola. Fondamentali, in questo raccordo università e scuole, sono i dipartimenti di didattica che consentono di ripensare modi e finalità del territorio in un’ottica di Terza Missione.</p>



<p><b>Sezione F</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organizzazione e livelli di strutture</li> <li>2. Formalizzazione</li> <li>3. Valutazione efficacia</li> <li>4. Integrazione e ridefinizione profili di laurea per la formazione insegnanti</li> </ol>	<p>La formazione degli insegnanti dovrebbe avere tre livelli: il livello della <i>formazione preliminare</i>, solo disciplinare, <i>formazione professionale</i>, il livello della <i>formazione pratica</i> corrispondente alle attività di tirocinio. Nei percorsi di formazione devono essere inseriti gli spazi per l'educazione linguistica, intesa come apprendimento della lingua nazionale ma anche di elementi di linguistica generale, di testualità, di competenze argomentative, per le competenze trasversali pedagogiche, la "pedagogia del progetto", le letterature. Con modelli ricorsivi fra teoria e pratiche. La dialettica disciplinare-metodologico è la chiave di qualunque costruzione progettuale. Robusta preparazione disciplinare e competenze metodologiche per la trasposizione.</p> <p>Occorre una ricerca su percorsi di apprendimento efficaci, sull'integrazione delle tecnologie nella didattica d'aula. Andiamo verso modelli di biennio a cui far seguire percorsi specializzati.</p> <p>Bisogna prevedere conoscenze sulle tecnologie della comunicazione, sulla "teatralità" dell'insegnamento. Il sistema deve essere flessibile, lo studente nel corso della sua carriera deve avere una preparazione tale che possa accedere ai concorsi. Percorsi da 90 crediti. Sarebbe utile un percorso post laurea con architetture formative diverse, magistrale con formazione in didattica, più un anno post laurea con praticantato reale, dedicando molto spazio ai laboratori didattici. Le triennali devono essere disciplinari. Nel post laurea i docenti che insegnano devono essere supportati nel primo anno di insegnamento. Dobbiamo sviluppare la collaborazione con gli altri, le classi ora sono chiuse, gli insegnanti hanno paura, bisogna sviluppare collaborazione. Bisogna distinguere il reclutamento che ha a che fare con l'economia, dalla qualifica. Partire dalle attuali tabelle, fare un anno in più per le competenze professionali. Non è da sottrarre il n. di crediti, ma fare: 3+2+scuola di formazione insegnanti che attivi le competenze professionali. il tirocinio deve essere affidato a sicure competenze. Si potrebbe pensare all'anno post laurea con tre trimestri, di didattica, di tirocinio, con laboratori e interventi.</p> <p>È importante la formazione in servizio.</p>
--	--

#### 4. Conclusioni

I lavori svolti per il tavolo E hanno visto il confronto di più studiosi dei vari settori che convergono nel campo delle Scienze dell'antichità, linguisti-

co-letterarie e artistiche. Sui vari interventi specifici rimandiamo ai contributi raccolti in questo vol. dei singoli partecipanti al Tavolo.

La trasversalità e l'interdisciplinarietà di alcune competenze e di alcune conoscenze rappresentano il perno intorno a cui costruire – e non disperdere – le specificità teoriche, procedurali, tecniche, metodologiche delle diverse formazioni disciplinari. In questa prospettiva appare quanto mai attuale il pluralismo sintetico di Aristotele che, con la sua concezione di *paidéia*, poneva al centro del sistema dei saperi la trasversalità pedagogica della formazione.

Come scrive Leone in questo vol. le conoscenze e le applicazioni dei diversi saperi disciplinari vanno costruite intorno ad alcuni concetti chiave: la conoscenza della multidimensionalità della lingua, la complessità dei processi comunicativi. Le abilità linguistiche e metalinguistiche, sono, in un quadro di didattica formativa, come i pilastri su cui si costruisce un edificio.

La formazione degli insegnanti passa attraverso un approccio interdisciplinare e transdisciplinare che caratterizza, in prima istanza, proprio l'educazione linguistica.

Una chiara conferma della centralità della lingua nelle attività didattiche è segnalata dal documento *Il ruolo delle scienze del linguaggio nella formazione degli insegnanti* di AISV, AItLA, DILLE, SIG, SLI e GISCEL, a firma di Bellini G., Bonvino E., Gili Fivela B., De Meo A., Loiero S., Marellò C., Marinetti A., Marra A., in questo stesso vol.

“Il contributo delle scienze del linguaggio ha piena rilevanza, ancorché con diversa portata e diverso impatto, in tutti e tre i pilastri della formazione degli insegnanti, ovvero (a) le metodologie didattiche relative alle singole discipline; (b) la preparazione trasversale psico-pedagogica relativa ai contesti di insegnamento-apprendimento; (c) l'acquisizione di competenza attiva con la pratica didattica della propria disciplina in attività – tirocini o laboratori – guidate da tutor già esperti. Questi stessi tre pilastri, che costituivano la parte migliore e portante delle SISS, vengono qui riconsiderati nella prospettiva delle scienze del linguaggio.

Il ruolo e il peso delle scienze del linguaggio nella formazione degli insegnanti vanno differenziati a tre livelli: il livello della *formazione preliminare*, disciplinare, esclusiva e talvolta prevalente solo nelle classi di laurea triennali e magistrali; il livello della *formazione professionale* corrispondente ai primi due pilastri del sistema SSIS; il livello della *formazione pratica* corrispondente al terzo pilastro del sistema SSIS.”

Appare centrale, in questo quadro, l'apprendimento dell'italiano come competenza piena della lingua e dei sistemi concettuali che la innervano

(Serianni, in questo vol.) già nella secondaria di seconda grado, in cui è auspicabile un aumento delle ore dedicate a questo obiettivo.

Il Convegno di Napoli ha acceso i riflettori sulle criticità della formazione universitaria degli insegnanti<sup>5</sup>, ma ha anche definito delle proposte che, proprio perché provenienti da ambiti scientifico-disciplinari diversi, contribuiscono ad un progetto complesso ma generale per migliorare la formazione alla didattica oggi.

## Bibliografia

- BELLINI, G., BONVINO, E., GILI FIVELA, B., DE MEO, A., LOIERO, S., MARELLO, C., MARINETTI, A., MARRA, A., *Il ruolo delle scienze del linguaggio nella formazione degli insegnanti*, in questo vol.
- BETTA, G., MICHELINI, M. (a cura di). *Libretto Azzurro / Formazione insegnante: quali strategie per la formazione?*, in <geo.uniud.it>.
- EURYDICE REPORT (2015). *The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions, and Policies*. Bruxelles: European Commission.
- EURYDICE REPORT (2018). *Teaching Careers in Europe. Access, Progression and Support*. Bruxelles: European Commission.
- LEONE, P., *La telecollaborazione per la formazione iniziale insegnanti di lingue in una prospettiva europea: l'esperienza dell'Università del Salento*, in questo vol.

<sup>5</sup> Si vedano anche, in <geo.uniud.it>, Tempesta (a cura di), 2019, con i contributi di L. Berlinguer, *La didattica come oggetto di ricerca*; A. Messeri, *La corresponsabilità nei processi educativi*; G. Luzzatto, *Una formazione qualificata degli insegnanti secondari connessa al reclutamento: sarà la volta buona?*; A. Cavalli, *Alcuni temi trascurati nella formazione degli insegnanti della scuola secondaria*; M. Michelini, *La formazione degli insegnanti all'innovazione didattica in fisica*; M. A. Zanetti, *Il tema dell'orientamento nella formazione degli insegnanti*; Maura Striano, *Riflessione e riflessività nella formazione e nello sviluppo professionale degli insegnanti*; G. Annacontini, *Orientamento in bilico tra formazione e lavoro*; F. Forliano, *La formazione del personale docente: prospettive di sviluppo*; L. Perla, *Il modello DidaSco per lo sviluppo professionale dell'insegnante in servizio*; I. Tempesta, *Formare a scuola. Per un'educazione sociolinguistica democratica*; Betta, Michelini (a cura di), 2021, con i contributi di A. Grimaldi, G. Giuliano, *Formare gli insegnanti: dai paradigmi culturali alle ipotesi operative. Alcune evidenze empiriche*; M. Striano, *I lavori in plenaria del Convegno Professione insegnante: quali strategie per la formazione?*; M.A. Zanetti, *Sintesi delle discussioni ai Tavoli disciplinari del Convegno Professione insegnante: quali strategie per la formazione?*; M. Michelini, *I principali esiti di un questionario post Convegno su Professione insegnante: quali strategie per la formazione?*.

- PERLA, L. (a cura di) (2020). Testimoni di sapere didattico. Vent'anni di formazione del docente di scuola secondaria, Milano: FrancoAngeli.
- SERIANNI, L., *L'italiano nel triennio: alcune proposte*, in questo vol.
- TEMPESTA, I. (a cura di) (2020). *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola*, Lecce: Università del Salento.
- ULIVIERI, S., BINANTI, L., COLAZZO, S., PICCINNO, M. (2018). *Scuola Democrazia Educazione Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce: Pensa.

**Abstract:** Il contributo sviluppa la riflessione intorno alla ottava competenza fissata nella *Raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* e riguardante «consapevolezza ed espressione culturale». In particolare illustra la centralità del sapere letterario (storico, filologico, critico) per lo sviluppo dell'insieme di competenze che rientrano in tale ambito. L'argomentazione, dopo un sintetico attraversamento dell'approccio teorico alla ottava competenza (per la quale manca un reale dibattito all'interno del mondo scolastico), ne propone la centralità nei processi di apprendimento sviluppando due principali assi di riflessione: 1) rapporto tra convenzioni artistiche e modelli di conoscenza della realtà; 2) interpretazione e attivazione di competenze plurime.

**Parole chiave:** Letteratura (italiana), Competenze chiave, Interpretazione culturale

## 1. Introduzione

Il 18 dicembre 2006 il Parlamento e il Consiglio europeo hanno diramato la *Raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* che elenca le 8 competenze. In linea di principio, tutti i saperi disciplinari sono coinvolti in tutte le competenze. Ma, nella pratica ogni competenza ha una disciplina o un gruppo di discipline di riferimento (cfr. Accorsi 2013).

Chi insegna in un Dipartimento di Studi umanistici non può che rallegrarsi di questa "raccomandazione". Per due ragioni: 1) l'apprendimento permanente favorisce per sua natura la dimensione umanistica, con la sua attenzione alla varietà storica e alla molteplicità dei percorsi umani; 2) delle 8 competenze segnalate, ben 4 sono appannaggio privilegiato di un tale ambito di studi. Comunicazione nella madrelingua (C1): la capacità *meta* di ra-

\* Università degli Studi di Napoli "Federico II".

gionare sulla comunicazione nella madrelingua e così affinare i propri strumenti espressivi. Imparare a imparare (C5), che riguarda tutte le discipline, ma è dimensione cognitiva affrontata con particolare attenzione nel campo umanistico. Competenze sociali e civiche (C6), appannaggio di tutte le discipline storiche. Consapevolezza ed espressione culturale (C8).

Alla luce di ciò chi lavora nei Dipartimenti umanistici sembra avere oggi due compiti:

- a) proseguire nella via didattica impostata sull'acquisizione di competenze;
- b) preparare personale che sappia a sua volta formare alle competenze.

Questo aspetto riguarda da vicino il nostro problema specifico, delle competenze letterarie, cioè C8, che sono oggetto di studio diretto di qualunque studente frequenti un Corso di Laurea di tipo umanistico, anche se in prevalenza storico o filosofico. A tal proposito, tuttavia, Simone Giusti ha osservato che «è curioso che il nostro sistema scolastico abbia recepito le altre sette competenze senza pronunciarsi su quest'ultima, che riguarda da vicino il ruolo della letteratura» (Giusti 2011, p. 147). Basta infatti tornare al testo della *Raccomandazione* per scoprire che «la conoscenza culturale presuppone una consapevolezza del retaggio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo. Essa riguarda una conoscenza di base delle principali opere culturali, comprese quelle della cultura popolare contemporanea», aggiungendo che è essenziale «cogliere la diversità culturale e linguistica in Europa e in altre parti del mondo, la necessità di preservarla e l'importanza dei fattori estetici nella vita quotidiana» (ivi, p. 147). In sintesi, la raccomandazione europea mette al centro le opere, la diversità culturale (compreso l'aspetto linguistico) e la rilevanza della esperienza estetica nella vita quotidiana: tutto ciò è fondamentale, si dice, per essere consapevoli della dimensione culturale e per sapersi esprimere culturalmente.

## 2. Fare cose con le opere

Per riprendere il celebre titolo di Austin (1975), una didattica che voglia rispondere alla ottava competenza deve saper fare cose con le opere, in quanto è nel concreto della espressione artistica che si esprime la varietà culturale e che si realizza l'espressione artistica.

Una simile didattica deve dunque mettere al centro le opere, i testi concreti, nella loro varietà e molteplicità. E deve inoltre realizzare delle effettive esperienze di contatto con le opere: a partire dalla lettura in classe e dal con-

fronto tra interpretazioni. Se si vuole infatti tener conto delle indicazioni appena ricordate, il lavoro dell'insegnante non si limita alla descrizione dell'opera, a una più o meno raffinata "analisi" (di tipo grammaticale, o metrico, o narratologico, tematico-simbolico, etc.). L'insegnante deve arrivare sino al livello della interpretazione: auspicabilmente utilizzando gli strumenti migliori per una corretta descrizione delle opere, ma superandoli poi per arrivare al momento in cui si cerca di comprendere l'opera. Comprensione che può poi liberamente seguire o il principio del *Zirkel in Verstehen* – per cui si va dal testo (lontano) alla nostra partecipazione (vicino) per tornare a una più profonda comprensione di quel testo nella sua storia (lontano) – oppure una attualizzazione dell'opera che possa attivare la riflessione meta-cognitiva del discente sulle sue esperienze vissute o sul suo sistema di riferimento concettuale e valoriale.

Per proseguire un simile ragionamento propongo di seguire due strade, che illustrerò sinteticamente facendo ricorso alle riflessioni di due grandi maestri della interpretazione.

### 2.1 *La Memoria culturale*

In un saggio dedicato alla *Memoria culturale*, l'egittologo Jan Assmann ha spiegato che ogni cultura realizza una propria «*struttura connettiva*» tenendo insieme il «"ricordo" (o riferimento al passato)», l'«"identità" (o immaginativa politica)» e la «"perpetuazione culturale" (o costruirsi della tradizione)» (Assman 1992, p. XII).

Il quadro offerto dalla *Raccomandazione* può essere letto alla luce di questa triade, giacché la diversità culturale e il conseguente conflitto tra interpretazioni si articola in una "volontà di ricordare" (un riferimento condiviso o imposto, ma in ogni caso collettivo), che mira a fondare la collettività attraverso il comune riferimento a dei materiali culturali che vanno perpetuati. Con ogni evidenza, un lavoro in classe che miri a potenziare l'ottava competenza si muove verso la concertazione e la contrattazione di quei materiali, la cui attualità viene articolata attraverso la dinamica delle interpretazioni divergenti.

### 2.2 *Il codice e la lingua*

Nel suo ultimo, bellissimo libro, il grande semiologo Jurij Lotman ha ripreso il celebre modello della comunicazione di Jakobson per osservare che

Se noi ci rappresentiamo l'emittente e il destinatario dotati di codici uguali e totalmente privi di memoria, allora la comprensione fra di loro sarà perfetta, ma il valore dell'informazione trasmessa sarà minimo, e la stessa informazione rigorosamente limitata. (Lotman 1993, p. 14)

Il modello della comunicazione cristallina è basato sull'esistenza di due poli identici e sempre disponibili alla comunicazione perché sempre vuoti. Partendo da un ripensamento di un simile modello (che prefigura il travaso inerte di elementi da un polo all'altro), Lotman ha ragionato sulle forme del cambiamento culturale formulando quel che è a mio avviso uno dei più arguti elogi dell'ambiguità, cioè dell'arte.

Se infatti a "codice" si sostituisce "lingua" si passa dalla idea di «una struttura appena creata, artificiale, e introdotta con un accordo istantaneo» a una «rappresentazione dell'estensione storica dell'esistenza» (ivi, p. 13). A questo secondo livello occorre la partecipazione complessiva dei soggetti, col loro carico culturale, cognitivo ed emozionale, e dunque col loro radicamento storico.

Nel regime della lingua, quando si ha a che fare con opere, cioè con testi concreti e non con successioni di frasi create per un esercizio di addestramento, la competenza culturale diventa decisiva perché il confronto avviene attraverso prospettive parziali, profondamente radicate e altrettanto profondamente cariche di errore, dunque di movimento, di trasformazione.

### 3. Un modello pragmatico

Per praticare con la lingua, cioè con l'ambiguità, la storia e l'errore, e per diventare degli addetti alla memoria culturale occorre un'attrezzatura robusta. Ed è in questa direzione che dovrà muoversi la formazione degli insegnanti, che – all'interno di percorsi di didattica rigidamente disciplinare – dovrà procedere in due direzioni. Da un lato, dovrà rafforzare nei formandi la conoscenza e consapevolezza degli strumenti descrittivi (storia letteraria, metrica, retorica, analisi del testo narrativo: si veda adesso Ruoizzi-Tellini 2020). Dall'altro, dovrà offrire simulazioni di percorsi in cui la divergenza delle interpretazioni (quelle date storicamente nel tempo e quelle che si realizzano in classe a seguito della fruizione dell'opera) non solo può comporsi in una contrattazione condivisa (semmai secondo il ricordato modello del *Zirkel in Verstehen*), ma può prendere atto della diversità di approcci, prospettive, universi mentali e psicologici che si realizza nella lettura concreta di un'opera.



In tal senso, si possono riprendere le utili considerazioni di Daniele Giglioli che ha definito il lavoro critico come una “praxis”. Lo studioso ha proposto di non incentrare il rapporto col testo in base alla necessità di “spiegarne” lo stile o il contenuto, ma di illustrare *che cosa è possibile fare* praticandolo. Al di là della necessaria analisi del dispositivo formale dell’opera e delle dinamiche storiche su cui si è realizzato, l’insegnante (come il critico) deve agire in classe partendo da una evidenza decisiva: la letteratura, fingendo (cioè “inventando”) un soggetto, «presuppone» anche l’esistenza di «un soggetto» (Giglioli 2011, p. 30).

Il che vuol dire che la letteratura, costruendo mondi abitabili (e peraltro disponibili ad attivarsi in qualunque momento: si pensi alle fiabe), è uno dei luoghi preferenziali in cui avviene la soggettivazione, in cui cioè si attiva quel processo cui, per statuto, mira l’educazione scolastica.

#### 4. Conclusioni

Realizzare una didattica della letteratura a partire dalla ottava competenza significa dunque operare una svolta pragmatica nell’insegnamento letterario. Una svolta in fondo del tutto interna al grande paradigma della coscienza europea in base al quale la soggettivazione singolare (proposizione di un sé) è il frutto di un processo durante il quale il soggetto saggia se stesso estraniandosi nei classici, cioè nelle opere che una certa comunità ritiene necessario condividere (e che la scuola e l’università si fanno carico di perpetuare).

L’adozione del concetto di “Memoria culturale” e uno spostamento di accento dal *codice* alla *lingua* (e quindi ambiguità, errore, necessità della interpretazione) possono contribuire a una didattica della letteratura che sia innanzitutto apprendimento della diversità culturale e della centralità della esperienza estetica nella vita quotidiana.

#### Bibliografia

- AUSTIN, J. (1975). *Come fare cose con le parole*, Genova: Marietti, 1997.
- ACCORSI, M.G. (2013). *Insegnare le competenze. La nuova didattica nell’istruzione secondaria*, Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- ASSMAN, J. (1997). *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*, Torino: Einaudi.

- GIUSTI, S. (2011). *Insegnare con la letteratura*, Bologna: Zanichelli.
- LOTMAN, J. (1993). *La cultura e l'esplosione. Prevedibilità e imprevedibilità* [1993], trad. it. di Caterina Valentino, Milano: Feltrinelli.
- GIGLIOLI, D. (2011). Tre cerchi. Critica e teoria, in «*il verri*», n° 45 (febbraio 2011), *In teoria e in pratica*, pp. 17-31.
- RUOZZI, G., TELLINI, G. (a cura di) (2020). *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte*, Milano: Le Monnier Università.

## IL RUOLO DELLE SCIENZE DEL LINGUAGGIO NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

*Barbara Gili Fivela, Anna De Meo, Elisabetta Bonvino, Silvana Loiero, Anna Marinetti, Giuliano Bernini\**

1. AISV (Associazione Italiana di Scienze della Voce), AItLA (Associazione Italiana di Linguistica Applicata), DILLE (Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa), SIG (Società Italiana di Glottologia), SLI (Società di Linguistica Italiana) e GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) riprendono qui in un quadro unitario gli interventi presentati dai loro rappresentanti nella discussione del Tavolo disciplinare E il 15 e il 16 giugno 2020 sul contributo che le scienze del linguaggio possono fornire al percorso di formazione degli insegnanti in quanto conoscenze assolutamente imprescindibili, qualunque sia il disegno che il Legislatore intenderà attribuire a quel percorso.

Il contributo delle scienze del linguaggio ha piena rilevanza, ancorché con diversa portata e diverso impatto, in tutti e tre i pilastri della formazione degli insegnanti, ovvero (a) le metodologie didattiche relative alle singole discipline; (b) la preparazione trasversale psico-pedagogica relativa ai contesti di insegnamento-apprendimento; (c) l'acquisizione di competenza attiva con la pratica didattica della propria disciplina in attività – tirocini o laboratori – guidate da tutor già esperti. Questi stessi tre pilastri, che costituivano la parte migliore e portante delle SISS, vengono qui riconsiderati nella prospettiva delle scienze del linguaggio.

Il ruolo e il peso delle scienze del linguaggio nella formazione degli insegnanti vanno differenziati a tre livelli: il livello della *formazione preliminare*, disciplinare, esclusiva e talvolta prevalente solo nelle classi di laurea triennali e magistrali; il livello della *formazione professionale* corrisponden-

\* Barbara Gili Fivela, Università del Salento, Presidente AISV; Anna De Meo, Università di Napoli "L'Orientale", Presidente AItLA; Elisabetta Bonvino, Università di Roma 3, Presidente DILLE; Silvana Loiero, Dirigente scolastico, Segretario GISCEL; Anna Marinetti, Università di Venezia Ca' Foscari, Presidente SIG; Giuliano Bernini, Università di Bergamo, Presidente SLI.

te ai primi due pilastri del sistema SSIS; il livello della *formazione pratica* corrispondente al terzo pilastro del sistema SSIS.

2. Per natura disciplinare, nella *formazione preliminare* degli aspiranti insegnanti le scienze del linguaggio hanno un ruolo e un peso specifico maggiore nelle classi di laurea triennale e magistrale riconducibili alle aree disciplinari 10 e in parte 11 per quanto riguarda le scienze della formazione. La loro presenza è immediatamente rilevabile nella quantità di CFU attribuiti ai settori scientifico-disciplinari L-LIN/01 *Glottologia e linguistica* e L-LIN/02 *Didattica delle lingue moderne* nelle attività formative di base e caratterizzanti ossia, di fatto, all'intero settore concorsuale 10/G1 *Glottologia e linguistica*. Giova qui sottolineare la specificità di questi due settori. Il primo (L-LIN/01) concerne i fondamenti di ogni considerazione scientifica del linguaggio nelle sue dimensioni costitutive – da quella fisica sonora a quella dell'organizzazione di significati in parole, frasi e testi – e nella centralità che il linguaggio ha per lo sviluppo cognitivo individuale e, al tempo stesso, nell'interazione dialettica con la comunità sociale costruendone i modelli di interazione primaria. Il secondo (L-LIN/02) riguarda tutti i tipi di apprendimento linguistico, le metodologie glottodidattiche, l'analisi del ruolo delle tecnologie e delle risorse digitali e di rete per l'insegnamento linguistico, la valutazione delle competenze linguistiche nel quadro della linguistica educativa, in chiave trasversale a tutte le lingue e interfacciandosi in modo stretto anche disciplinarmente con le scienze della formazione.

Risulta pertanto incongruente l'assenza di CFU in L-LIN/01 e in L-LIN/02 nella classe di laurea magistrale LM-85bis *Scienze della formazione primaria*, come già argomentato nell'aprile 2019 in un documento presentato all'allora Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dalle Associazioni di linguistica che condividono il presente intervento. In quel documento, che è opportuno qui riprendere, si sottolineava la diversa finalità del settore L-FIL-LET/12 *Linguistica italiana*, unico presente nella tabella della LM-85bis *Scienze della formazione primaria*, relativo alla conoscenza della lingua italiana anche nelle sue dimensioni storiche. Nel documento si affermava che agli aspiranti docenti di formazione primaria vengono così a mancare le “competenze, teoriche e applicative, relative al linguaggio in generale e alla acquisizione e uso della lingua (una lingua, ogni lingua), funzionali non solo all'apprendimento linguistico quanto anche al più generale sviluppo delle capacità semiotiche da parte dei discenti.” (Documento SIG, SLI, DILLE, AltLA, AISV del 26 aprile 2019). Il documento rilevava anche la patente contraddizione tra questa situazione e le indicazioni ministeriali per

le classi d'insegnamento dei docenti dei diversi ordini di scuola, sottolineata a più riprese nei documenti del GISCEL. Giova ricordare, a questo proposito, che qualunque insegnamento relativo a singole aree linguistiche (non importa se italiane o straniere) non può minimamente surrogare dal punto di vista disciplinare le competenze scientifico-didattiche relative al funzionamento e all'apprendimento dei sistemi linguistici, competenze che, come già detto, costituiscono l'oggetto esclusivo del settore concorsuale 10/G1.

Tra i tentativi recenti di costruire un percorso coerente di formazione degli insegnanti, si può solo lamentare come l'attuazione del cosiddetto FIT permetta il conseguimento di 24 CFU supplementari in misura non necessariamente bilanciata nelle quattro aree previste dal DM 616/2017 senza che sia possibile un'integrazione coerente delle conoscenze preliminari necessarie.

3. Diversamente che nella formazione preliminare, le scienze del linguaggio acquisiscono un ruolo centrale e un peso specifico cruciale nei due livelli della formazione professionale e della formazione pratica in tutte le discipline e in tutti gli ordini di scuola, in quanto, come è ovvio, il linguaggio è il veicolo e, al tempo stesso, lo strumento cardine nel rapporto coi discenti e fra i discenti in classe. Nel livello della *formazione professionale* si traducono in termini didattici le conoscenze acquisite nella formazione disciplinare preliminare. Le metodologie e le tecniche di selezione, progressione, presentazione e verifica delle conoscenze disciplinari si intrecciano con le conoscenze trasversali psico-pedagogiche anche in relazione all'età dei futuri discenti. Gli aspiranti docenti hanno infatti la necessità di riconsiderare e riconfigurare i contenuti disciplinari per renderli accessibili e fruibili agli studenti sul piano didattico. È dunque necessario rivisitare i contenuti teorici sul piano applicativo e in particolare su quello dell'insegnamento/apprendimento. Il che comporta una formazione specifica dell'insegnante al fine della trasposizione didattica delle conoscenze. Sono le scienze del linguaggio quelle che mettono a disposizione la strumentazione metodologica che consente all'insegnante di modulare linguisticamente il proprio *input* in relazione alla asimmetria di competenza rispetto agli allievi. Le tecniche di modulazione specifiche per il rapporto pedagogico – il cosiddetto *teacher talk* – devono trovare equilibrio tra strategie di chiarificazione, che possono appesantire il discorso e mettere in difficoltà la ricezione e la sua elaborazione, e strategie di semplificazione che, pur favorendo la ricezione, rischiano di precludere l'elaborazione efficace delle conoscenze oltre che ridurre la quantità. L'equilibrio tra queste due strategie contrapposte deriva dal corretto dosaggio di frequenza, salienza e trasparenza di parole ed

espressioni nella formulazione del discorso dell'insegnante, che dovrà anche controllare la modulazione della propria voce per attirare l'attenzione degli allievi sui punti di snodo argomentativo – un aspetto cruciale sottolineato da Luca Serianni nella discussione del Tavolo E – e sulle nozioni e sulle espressioni da memorizzare ed elaborare cognitivamente. Le competenze professionali necessarie comprendono anche il livello della fonetica e fonologia come strumento utile per la realizzazione in lingua straniera, data la sempre crescente necessità per qualsiasi insegnante di confrontarsi con parole, espressioni, micro-testi di lingue diverse dall'italiano. Inoltre, le competenze fonetiche e la relativa attività pratica sono necessarie anche per garantire una maggior consapevolezza circa la complessità del processo di fonazione, di ricezione uditiva e ascolto per un corretto uso della voce e dell'interazione parlata, indispensabile per l'insegnante.

Una simile preparazione, obiettivamente vasta e tecnicamente complessa oltre che indispensabile, può essere fornita tramite forme di insegnamento riconducibili al settore L-LIN/01 e al settore L-LIN/02 in collegamento con insegnamenti pedagogici e psicologici. Le necessarie conoscenze teoriche saranno un richiamo per chi ha già seguito insegnamenti di quei settori nella formazione preliminare, e saranno selezionate nella maniera appropriata per gli aspiranti insegnanti di discipline di altre aree, perché ne possano trarre le applicazioni opportune nella loro pratica didattica. Si ricordi, a questo riguardo, che l'importanza e la centralità dell'educazione linguistica per tutte le discipline emerge già chiaramente nel riconoscimento ministeriale della necessità di acquisire CFU del settore L-LIN/02 nella formazione preliminare degli insegnanti CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, cioè la metodologia per la didattica in lingua veicolare dei contenuti di tutte le discipline).

4. Anche al livello della *formazione pratica* degli insegnanti le scienze del linguaggio interessano tutte le classi di concorso scolastiche nelle attività un tempo dette di tirocinio. Riprendendo il fatto che il linguaggio è lo strumento cardine nel rapporto coi discenti e fra i discenti in classe, l'attenzione potrà focalizzarsi sulle modalità di interazione specifiche di gruppi di discenti in rapporto all'età e alla loro collocazione nello spazio sociale, modalità che ne condizionano la competenza in italiano e, vista la diffusa presenza di lingue straniere di retaggio familiare, ne arricchiscono le capacità comunicative. Tutor esperti in questi settori delle scienze del linguaggio guideranno le attività pratiche di specifiche classi di scuola per individuare le capacità di ricezione ed elaborazione linguistiche. Ci si abituerà così ad

adattare le modalità più opportune di linguaggio dell'insegnante nella strutturazione del dialogo con gli allievi, guidandone la riproposizione di nozioni – per esempio nelle interrogazioni – consapevoli che la correzione dell'errore può sfruttare strategie diverse di interazione con risultati più o meno efficaci a seconda dei casi. Le modalità più opportune comprendono anche le capacità di modulazione vocale con particolare riguardo del livello intonativo, sia per rendere più efficace la comunicazione e facilitare la comprensione del messaggio stesso segnalando i punti nodali, sia nel ricorso a tecniche di correzione, p.es. riformulazioni corrette di rese errate, che ne segnalino il fine nell'interazione pedagogica.

Le conoscenze messe a disposizione dalle scienze del linguaggio vengono così selezionate in termini applicativi per abituare l'aspirante insegnante ad adattare comunicativamente le nozioni disciplinari al gruppo di discenti in base alle caratteristiche anche plurilingui di questi. L'insieme di tali competenze permette la progettazione e implementazione di percorsi didattici inclusivi nel quadro dell'educazione linguistica, tenendo conto delle potenzialità dei repertori multilingui presenti nella classe, dei bisogni specifici di allievi (p.es. con retroterra di migrazione, con DSA), dei processi di apprendimento linguistici legati all'assimilazione di contenuti disciplinari anche con l'utilizzo della gamma di tecnologie didattiche via via disponibili.

5. In conclusione, l'apporto delle scienze del linguaggio a un piano di formazione degli insegnanti, pur centrale per le ragioni esposte, è differenziato nei tre livelli di formazione preliminare, professionale e pratica nelle dimensioni teoriche e applicative. La considerazione di questa prospettiva si può coniugare con profitto con quella pedagogica e psicologica, insieme alle quali rappresenta una competenza trasversale fondamentale.

Il presente contributo mette a fuoco aspetti imprescindibili nella progettazione di un percorso formativo coerente per i futuri insegnanti delle scuole. AISV, AltLA, DILLE, SIG, SLI e GISCEL sono sempre disponibili ad approfondire in termini di contenuti specifici il ruolo delle scienze del linguaggio nei livelli qui considerati nelle fasi di progettazione in cui sarà opportuno. In queste fasi potranno fornire le conoscenze scientifiche agli attori impegnati in prima persona nella progettazione, che si auspica coinvolga non solo il Ministero dell'Istruzione, ma anche quello dell'Università e della Ricerca, come richiesto nella *Raccomandazione sul tavolo di confronto per la costruzione di percorsi abilitanti per l'insegnamento*, approvata nell'adunanza del 17.06.2020 dal CUN e pubblicata il 18.06.2020. Fondamentale per queste fasi è la considerazione della configurazione delle tabelle delle classi

di laurea triennale e magistrale nell'individuare le tappe di formazione, da quella preliminare a quella professionale e pratica.

AISV, AItLA, DILLE, SIG, SLI e GISCEL, pur non entrando nel merito delle modalità di reclutamento dei futuri insegnanti, risultato di scelte prettamente politiche oltre che di natura economico-finanziaria, auspicano che venga riconosciuto il valore della consultazione permanente delle Associazioni scientifiche nel valutare le diverse opportunità di reclutamento, siano esse lauree abilitanti o prove abilitanti alla fine di un percorso post-universitario: l'obiettivo, sicuramente condiviso, è di riuscire a pre-valutare l'impatto di ciascuna scelta potenziale sul sistema complessivo dell'istruzione superiore.

AISV, AItLA, DILLE, SIG, SLI e GISCEL sono grate agli organizzatori per l'invito rivolto a partecipare al Tavolo E del Convegno CRUI-GEO; sono consapevoli del ruolo che possono e debbono esercitare nel proporre una base fattuale che si riveli funzionale per scelte politiche solide e di ampio respiro, come quella di un percorso di formazione degli insegnanti robusto, efficace e coerente, un percorso professionale che sia soprattutto all'altezza delle aspettative legittime degli studenti del nostro Paese e del difficile quadro competitivo internazionale.



## 1. Premessa

I tentativi di “riforma” nel campo della *formazione iniziale* dei docenti di scuola secondaria hanno visto succedersi nell’arco degli ultimi vent’anni (dalle SSIS in avanti) la sperimentazione di diversi sistemi tesi a combinare i momenti della *formazione iniziale*, dell’*abilitazione* e del *reclutamento*.

I decisori politici avvicendatisi nell’arco di questo tempo, senza una mirata analisi delle esperienze sino a quel punto maturate, hanno operato cambiamenti a sistemi in realtà quasi mai entrati pienamente a regime (con eccezione delle SSIS e, in parte, dei TFA esclusivamente nell’AFAM).

In tal senso va letto anche il cambiamento ultimo introdotto con le modifiche al D.lgs. 59/2017 apportate dalla Legge di bilancio 2019, che ha di fatto ridotto la formazione iniziale dei futuri docenti ai soli “24 crediti formativi” nelle discipline psico-pedagogiche, antropologiche e metodologiche previste dal DM 616/2017, non sufficienti a garantire l’adeguata e necessaria formazione professionale iniziale dei docenti di scuola secondaria. Né, del resto, si può ritenere che l’attuale formazione in servizio offerta durante l’anno di “prova” possa costituire formazione integrata rispetto al “prima”. Il risultato è una formazione frammentaria, incerta e soggetta a decisioni politiche estemporanee, ossia priva di un disegno coerente – e soprattutto efficace – ai fini dell’innalzamento qualitativo professionale dei docenti di questa importantissima età dello sviluppo.

## 2. Punti qualificanti irrinunciabili per la formazione professionale dei docenti

Si ritiene che per qualificare la formazione dei docenti sia necessario

\* DDM-GO Docenti di Didattica della musica, Gruppo Operativo.

puntare allo sviluppo di competenze professionali complesse (e in gran parte trasversali) di tipo:

- *epistemologico*, in chiave *disciplinare* e *intra/interdisciplinare*;
- *metodologico/didattico*, nelle diversificate strategie e modalità di condivisione del sapere
- *relazionale/comunicativo* (basate su conoscenze psicopedagogiche e socio-antropologiche che consentano la lettura di fenomeni sociali);
- *contestuale/culturale* (che si esplica nella capacità di collocare fenomeni ed esperienze entro più ampie cornici socioculturali e una pluralità di sistemi simbolici);
- *tecnologico* (e non solo “digitale”) capaci di considerare il portato culturale di qualsiasi manufatto atto a svolgere funzioni di mediazione della conoscenza;
- *cooperativo/organizzativo*, nella capacità di condivisione, costruzione e gestione di progettualità, modalità operative, messa in comune di riflessioni e valutazioni.

Lo sviluppo di tali competenze comporta almeno due piani complementari d'intervento basati su:

- a. **formazione pratico/teorica integrata** (dunque non “sommatoria”) coordinata e sistematica, declinata mediante specifiche didattiche disciplinari, delle quali l'aspetto interdisciplinare sia parte integrante;
- b. **tirocinio didattico supervisionato**, qualificato dalla maturazione di capacità osservative, auto-osservative e riflessive, basate su analisi e studio dei contesti educativi in cui si cala la concreta azione didattica. Si evidenzia quindi che **il tirocinio non può essere cancellato** (come nell'attuale versione del D.lgs. 59/2017), **né tantomeno equiparato a mero “praticantato”** (o, peggio, sostituito dallo stesso) certificabile sulla base del “servizio maturato”, dato che il tirocinio deve basarsi invece su una solida consapevolezza didattica frutto di scambio e di studio accompagnati da docenti esperti.

Date queste premesse, si ritiene che, con opportuni aggiustamenti e interventi normativi, alla formazione iniziale si possa provvedere:

- a) mediante la conferma, il progressivo perfezionamento e la messa a sistema dell'attuale offerta formativa dei **24 CF** nelle quattro aree psico-antropo-pedagogiche e delle metodologie e tecnologie didattiche;
- b) l'attivazione di un percorso strutturato di **tirocinio didattico** da svolgersi in vari contesti accoglienti d'istruzione secondaria; tale tirocinio dovrebbe essere seguito e tutorato da **docenti esperti** il cui ruolo sia valorizzato e istituzionalizzato all'interno del percorso formativo, e ai quali assegnare la

supervisione e il tutorato del *tirocinio didattico* (indiretto e diretto) in raccordo con le Istituzioni universitarie e dell'AFAM.

Questo modello di *formazione iniziale* dovrebbe infine raccordarsi organicamente con la *formazione iniziale in servizio* da espletarsi per i “neoassunti” durante l'anno di prova.

A tal fine è qui illustrata una proposta concreta di **architettura formativa** a favore di un più coerente sviluppo della professione docente.

Mutuando la struttura flessibile oggi consentita nell'acquisizione dei 24 CF, la soluzione da noi proposta prevede l'attivazione – secondo la possibile doppia modalità AGGIUNTIVA o INTEGRATA (a seconda dei contesti istituzionali di riferimento, universitari o dell'AFAM) – di un **percorso annuale di specializzazione alla professione docente della scuola secondaria di almeno 60 CF** (eventualmente comprensivi dei 24 CF già acquisiti), salvaguardando la possibilità che tale percorso costituisca parte integrante dell'offerta formativa dei Dipartimenti di Didattica della Musica dei Conservatori, i cui bienni accademici di II livello già ricomprendono i settori artistico disciplinari (SAD) per la certificazione degli attuali 24 CF e sono atti a inglobare ulteriori specifici crediti e il *tirocinio didattico*.

Dovrebbero costituire tratti comuni distintivi dei percorsi di specializzazione: la **collegialità**, la **capacità di condivisione** e il **rapporto dinamico ed euristico tra teoria e prassi**. Grazie al tirocinio didattico, nel confronto diretto con il mondo della Scuola, va infatti curata l'appartenenza a una *comunità educante*. A tal fine è dunque auspicabile la creazione all'interno degli istituti scolastici di **strutture permanenti per la didattica e per l'innovazione metodologico-educativa**.

I percorsi dovrebbero potersi concludere con **un esame avente valore di specializzazione all'insegnamento nella scuola secondaria** (in analogia con quanto accade nella formazione per la scuola d'infanzia e primaria) **necessario per l'accesso ai concorsi**, così come per l'assegnazione di supplenze di qualsiasi tipo, al fine di ridurre al massimo il ricorso a personale privo di specializzazione.

La soluzione qui suggerita vede, quindi, **assolutamente sganciata la specializzazione da accessi a numero programmato**, dato che l'esperienza ha già ampiamente dimostrato la fallacia delle previsioni del fabbisogno di cattedre in questo settore (con enormi squilibri tra nord e sud del Paese e tra reale fabbisogno di abilitati nelle diverse classi di concorso) e considerato che la specializzazione risulterebbe spendibile anche al di fuori delle piante organiche statali in tutti i settori educativi.

La proposta, opportunamente adattata (nel rispetto dei suoi principi irrinunciabili in ordine alle competenze qualificanti e all'esigenza di un tirocinio guidato), potrebbe essere declinata anche per la soluzione dei problemi derivanti del precariato privo di specializzazione.

LA TELECOLLABORAZIONE PER LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI DI  
LINGUE IN UNA PROSPETTIVA EUROPEA: L'ESPERIENZA DELL'UNIVERSITÀ  
DEL SALENTO

Paola Leone\*

**Abstract:** Il percorso per lo sviluppo della professionalità docente deve includere programmi internazionali di scambio online tra insegnanti in formazione per potenziare un uso consapevole delle tecnologie e autonomia di apprendimento, competenze interculturali e la capacità di risolvere problemi in modo collaborativo anche con partner distanti geograficamente.

Sono descritti due scenari di telecollaborazione, IOTT e GNILT, integrati in due corsi L-LIN/02 tenuti, presso l'Università del Salento, nell'ambito del corso di laurea magistrale, noto come LM 37. Per gli studenti, IOTT e GNILT sono esperienze di scambio plurilingue e interculturale online e di apprendimento, in cui, in condivisione con studenti di atenei stranieri (es. UNESP, Lyon2) e/o scuole di italiano LS, si svolgono compiti didattici (task) e/o si progettano e/o si sperimentano unità di lavoro. IOTT e GNILT costituiscono un primo fondamento per la progettazione di scenari di insegnamento che il futuro docente potrà realizzare in ambito scolastico. La descrizione degli scenari è collegata a progetti europei, EVOLVE, ERASMUS+ Virtual Exchange, EVALUATE che valorizzano gli scambi online per lo sviluppo di competenze linguistico-culturali e professionali. Un utile cornice di riferimento per descrivere IOTT e GNILT è, inoltre, il documento europeo *“European Profile for language teacher education: a frame of reference”*.

**Parole chiave:** telecollaborazione, formazione insegnanti di lingue, tecnologie didattiche e della comunicazione, apprendimento, pratica riflessiva

## 1. Introduzione

La recente emergenza sanitaria ha reso ancora più evidente il bisogno di una formazione degli insegnanti che potenzi l'attitudine a risolvere problemi educativi e orienti verso un uso consapevole delle tecnologie. Due

\* Università del Salento.

insegnamenti L-LIN/02<sup>1</sup>, tenuti presso l'Università del Salento, Didattica delle Lingue Moderne e Didattica dell'Italiano L2, intervengono in tal senso, mettendo al centro del progetto di crescita del futuro docente di L2/LS i seguenti saperi e abilità: la conoscenza dei fondamenti della ricerca scientifica in glottodidattica e in linguistica educativa, lo sviluppo della capacità di andare oltre le proprie convinzioni a-critiche sull'insegnamento e apprendimento linguistico, l'uso ragionato delle risorse digitali. Scopo finale è contribuire alla creazione di un profilo professionale, fondato su basi scientifiche, che permetta di comprendere e analizzare i vari contesti formativi, "normalizzando" l'impiego delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per creare fertili contesti d'uso autentico delle lingue di studio (Bax 2011).

I due insegnamenti L-LIN/02, Didattica delle Lingue Moderne e Didattica dell'Italiano L2, sono caratterizzanti per la Laurea Magistrale LM37 in Lingue, Culture, Letterature e Traduzione. Nei menzionati corsi L-LIN/02, le diverse tematiche trattate (es. teorie e modelli relativi all'acquisizione di una lingua non-nativa, studi sulle fasi di acquisizione di una L2, processi e strategie per l'apprendimento linguistico, pragmatica linguistica e L2, la didattica per compiti)<sup>2</sup>, sono affiancate da esperienze di apprendimento attivo online, in cui, in collaborazione con partner di atenei stranieri (es. UNESP, Lyon2) e/o scuole di italiano LS, si svolgono compiti didattici (*task*) e/o si progettano e/o si sperimentano unità di lavoro. In una logica formativa di "learning from experience", in qualità di partecipanti a scenari online, gli studenti acquisiscono delle competenze preliminari per elaborare e analizzare scelte didattiche, lavorando in gruppo. Tali scambi avvengono nelle lingue di specializzazione per l'insegnamento (inglese, italiano) o in altri idiomi per sviluppare la competenza ricettiva in L2 (approccio all'intercomprensione; CARAP 2011) e sono affiancati da attività di riflessione sull'esperienza realizzata, sui processi comunicativi e didattici in una prospettiva linguistica, sociolinguistica, pragmatica e acquisizionale.

Nei paragrafi seguenti verranno presentati i contenuti specifici, le finalità e la modalità di gestione dei menzionati scenari online, ovvero Intercomprensione Orale TeleTandem (IOTT)<sup>3</sup> e *Globally Networked Italian Lan-*

<sup>1</sup> Il settore scientifico disciplinare L-LIN/02, Didattica delle Lingue Moderne è rappresentato dalla Società Italiana Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE) che comprende due branche di scienze del linguaggio, molto vicine tra loro: la Didattica delle Lingue Moderne, nota anche come Glottodidattica, e la Linguistica Educativa.

<sup>2</sup> Il corso prevede quindi temi di glottodidattica e di linguistica educativa.

<sup>3</sup> <https://www.miriadi.net/3971-intercomprensione-orale-e-teletandem>.

*guage Teaching*<sup>4</sup> (GNILT), realizzati grazie a partenariati transnazionali con atenei e scuole. I tratti costitutivi di IOTT e GNILT saranno descritti in riferimento al documento “*European Profile for language teacher education: a frame of reference*” (d’ora in avanti anche “Profilo europeo”).

## 2. Peculiarità del progetto

I due scenari di telecollaborazione integrati nei due insegnamenti L-LIN/02 hanno in comune diverse caratteristiche. In primo luogo, sono forme di telecollaborazione orale transazionale o, se si preferisce, scambi virtuali (si vedano progetti EVOLVE<sup>5</sup>, ERASMUS+ Virtual Exchange<sup>6</sup>, EVALUATE<sup>7</sup>), quindi si fondano sulla comunicazione online mediata dalle tecnologie VoIP, per apprendere lingua e contenuti in condivisione con uno o più partner di atenei stranieri. Realizzano, perciò, una modalità formativa di tipo sociale. In secondo luogo, entrambi sono gestiti dagli studenti in modo autonomo. I partecipanti, infatti, devono organizzare, pianificare e condurre gli incontri online, chiedendo la collaborazione del docente solo quando necessario. Infine, la riflessione sull’esperienza e sull’interazione in una prospettiva glottodidattica è parte integrante del percorso.

I due scenari presentano differenze in termini di contenuti, finalità e struttura del programma. Il primo, IOTT, è integrato nel corso di Didattica delle Lingue Moderne e realizza uno degli approcci plurali descritti nel CARAP (2011), l’approccio all’intercomprensione. Il secondo, GNILT, è integrato nel corso di Didattica dell’Italiano L2 e prevede la progettazione e la sperimentazione di un compito didattico (*task*) e la successiva valutazione dell’esperienza da parte dello studente.

Lo scenario IOTT, come evidenzia anche la denominazione, prevede sessioni di telecollaborazione in coppia (tandem) e coinvolge studenti di lingue native differenti che devono imparare a comprendere una lingua tipologicamente affine alla propria L1, senza conoscerla, e devono potenziare la capacità di facilitare la comprensione di messaggi in L1 (Garbarino, Leone in stampa). Il focus del programma è la mediazione di contenuti, ovvero la

<sup>4</sup> <https://www.facebook.com/Globally-Networked-Italian-Language-Teaching-101739978078306>

<sup>5</sup> <https://evolve-erasmus.eu/>

<sup>6</sup> <https://europa.eu/youth/erasmusvirtual>

<sup>7</sup> <http://www.evaluateproject.eu/>

risoluzione di problemi comunicativi mettendo in pratica strategie di negoziazione del significato (es. perifrasi per spiegare parole non note). Saper disambiguare un concetto poco chiaro, anche in una lingua in cui si è esperti, come la L1 o anche la L2, è essenziale nell'insegnamento per due ragioni. In prima istanza, è una pratica che permette di adattare l'input alle competenze dell'interlocutore, garantendo a studenti con ridotte competenze nella lingua veicolare di partecipare all'attività didattica. In seconda istanza, in una prospettiva acquisizionale interazionista (Long 1981; 1983), la negoziazione del significato amplia le competenze lessicali e rafforza le competenze grammaticali. Per un insegnante saper interagire in L2 significa creare un ambiente favorevole per l'apprendimento linguistico. IOTT si realizza grazie alla collaborazione con l'Università di Lyon 2 (Francia).

Il secondo scenario, GNILT, oltre ad essere transnazionale, è anche transettoriale perché interessa due atenei e una scuola. Coinvolge studenti in formazione iniziale, perlopiù specialisti di lingua inglese, e prevede diverse fasi di lavoro. Durante due sessioni online gli studenti dell'Università del Salento discutono alcuni contributi teorici sulla didattica per compiti e le TIC con dei colleghi dell'Universidade Estadual Paulista- Rio Preto (Brasile); successivamente, sempre online (comunicazione sincrona e asincrona), essi progettano un compito didattico che verrà sperimentato con studenti di una scuola di italiano per stranieri di Lomé (Togo). Conclude il programma la valutazione dell'esperienza in cui l'insegnante in formazione analizza le personali capacità glottodidattiche.

### **3. L'esperienza di Unisalento nella cornice europea**

Attraverso il reiterarsi del termine "training", il Profilo europeo mette in risalto che la professionalità docente deve basarsi sull'esperienza per maturare abilità di intervento attivo nei contesti. Nei paragrafi seguenti presenteremo i principali punti di forza di IOTT e GNILT in relazione alla struttura, alle conoscenze e alle capacità, alle strategie e ai valori indicati nel documento "*European Profile for language teacher education: a frame of reference*".

#### *3.1 Punti di forza di IOTT e GNILT alla luce del Profilo Europeo*

I punti di forza di IOTT e GNILT in relazione ai tratti costitutivi del percorso formativo, evidenziati nel Profilo europeo, sono riconducibili alla



natura stessa dell'attività che costituisce un *"Experience of an intercultural and multicultural environment"* e promuove inoltre *"Participation in links with partners abroad, including visits, exchanges or ICT links"*. Sia IOTT sia GNILT, essendo attività di telecollaborazione, mettono in rete gli studenti e costituiscono comunità internazionali, potenziando tra l'altro anche competenze interculturali. Nel questionario somministrato alla fine del progetto IOTT (a.a. 2019-2020), al quesito sull'utilità del programma per la formazione, una studentessa afferma *"Credo di aver continuato a sviluppare due principali abilità: mettermi in discussione rispetto al background socio-comunicativo; aver rafforzato le capacità di mediazione"*.

Per quanto riguarda le *"Conoscenze e la comprensione"*, entrambi i programmi costituiscono un *"Training in language teaching methodologies, and in state-of-the-art classroom techniques and activities"* e un *"Training in the development of a critical and enquiring approach to teaching and learning"*. Essi sono inoltre una buona occasione per un *"Training in information and communication technology for pedagogical use in the classroom"* e un *"Training in information and communication technology for personal planning, organisation and resource discovery"*. IOTT e GNILT potenziano anche strategie e capacità a cui il documento europeo fa riferimento, ad esempio *"Training in the development of reflective practice and self-evaluation"*. La pratica riflessiva e l'auto-valutazione sono dimensioni essenziali della formazione insegnanti perché preparano ad agire in modo responsabile e non impulsivo e a intervenire con efficacia e con dedizione nell'azione didattica e pedagogica (cf. Zeichner et al. 2014). La riflessione e l'autovalutazione in entrambi i programmi di telecollaborazione vengono esercitate attraverso la realizzazione di diari riflessivi (IOTT) e durante la discussione della sperimentazione nel programma GNILT. Infine, la dimensione valoriale di entrambe le esperienze ci sembra sia altamente formativa e riguarda: *"Training in social and cultural values"*, *"Training in the diversity of languages and cultures"*, *"Training in the importance of teaching and learning about foreign languages and cultures"*, *"Training in teaching European citizenship"*, *"Training in team-working, collaboration and networking, inside and outside the immediate school context"*, *"Training in the importance of life-long learning"*. In parte, IOTT e GNILT sono attività condotte dagli studenti in modo auto-diretto e si fondano, inoltre, su pratiche che possono essere svolte in futuro dopo la fine degli studi. Una partecipante a IOTT evidenzia come l'esperienza di scambio possa creare delle relazioni durature: *"Ho proposto al partner di restare in contatto e di effettuare ulteriori sessioni nei prossimi giorni. Ha accettato di buon grado"*. Sperimentando attività comunicative con partner

stranieri, l'insegnante in formazione viene sensibilizzato al ruolo che ha nel promuovere valori sociali positivi, basati sul rispetto delle differenze e delle specificità culturali. La pratica comunicativa come veicolo per l'arricchimento culturale e il potenziamento delle competenze nelle lingue di insegnamento è più volte ribadita nel corso dell'esperienza dal docente dei corsi L-LIN/02. Il riferimento alle basi scientifiche della pratica comunicativa e didattica richiama l'attenzione e l'interesse del futuro insegnante verso la formazione continua che deve seguire il progredire della ricerca scientifica in ambito glottodidattico e per l'educazione linguistica.

#### 4. Conclusioni

Nelle due esperienze condotte in un Ateneo italiano per la formazione preliminare all'insegnamento, denominate con le sigle IOTT e GNILT è centrale l'impiego delle tecnologie per favorire la costituzione di reti di apprendenti di L2 e la comunicazione plurilingue. IOTT e GNILT costituiscono un primo fondamento per la progettazione di scenari di insegnamento che il futuro docente potrà realizzare in ambito scolastico.

IOTT e GNILT, come i progetti europei EVOLVE, ERASMUS+ Virtual Exchange e EVALUATE, portano l'attenzione su una modalità di apprendimento che si dimostra valida in situazioni in cui la distanza geografica e/o sociale, come nell'emergenza sanitaria, impedisce il contatto in presenza tra studenti. Infine, contestualizzare IOTT e GNILT nella cornice del Profilo Europeo per la formazione degli insegnanti induce a collocare il discorso della formazione in Italia in un quadro più ampio di respiro internazionale.

#### Bibliografia

- BAX, S. (2011). Normalisation Revisited. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(2), 1-15.
- CANDELIER, M. et al. (2012). *Le CARAP Un Cadre De référence Pour Les Approches Plurielles Des Langues Et Des Cultures: compétences Et Ressources*. Conseil de L'Europe.
- GARBARINO, S. & LEONE, P. (in stampa). Innovation dans un projet de télécollaboration orale en intercompréhension: bilan et perspectives de "IOTT". *Alsic*.

- KELLY, M., GRENFELL, M., ALLAN, R., & KRIZA, C. a. (2004). *European profile for language teacher education: a frame of reference*. Brussels: European Commission.
- LONG, M. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259-278.
- LONG, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- ZEICHNER, K. M., & LISTON, D. P. (s.d.). *Reflective teaching an introduction*. London: Routledge.



Una indagine condotta nel 2019 dal GISCEL su docenti italiani ha permesso di mettere a fuoco i loro bisogni linguistici. L'analisi dei dati ha evidenziato un forte bisogno di rafforzare la formazione linguistica sia a livello di curriculum universitario sia livello post-universitario.

I punti di maggiore convergenza sono rappresentati dalla necessità di:

1. un approfondimento teorico relativo al campo della lingua e delle sue strutture;
2. un superamento delle difficoltà relative alla trasformazione delle conoscenze teoriche in contenuti didattici utili per l'insegnamento.

Sotto il primo punto c'è la necessità di focalizzare nel curriculum universitario i fatti linguistici, con approfondimenti teorici e un'analisi dei contenuti che pertengono alla lingua.

Tale predominanza del "fatto lingua" mal si concilia con i contenuti e con la denominazione degli attuali programmi di concorso per diventare insegnanti. L'ostacolo emerge, a nostro avviso, a cominciare dalla stessa titolazione delle classi di concorso: soltanto per la classe legata alla scuola secondaria di primo grado (ex scuola media), si parla di *Italiano* (lingua italiana). Per le altre classi si parla esclusivamente di *Discipline letterarie* ed è assente ogni riferimento alla lingua italiana. La lingua appare agli occhi degli insegnanti come messa in ombra dal prevalere delle discipline letterarie. Tutto ciò è in stridente contrasto con quanto il Ministero richiede ai docenti di ogni ordine e grado sia nelle *Indicazioni Nazionali* del primo e secondo ciclo, sia nelle *Linee-Guida* per la scuola secondaria di secondo grado.

In ordine al secondo punto, poi, è emersa l'esigenza, soprattutto nel corso della formazione in servizio, di effettuare esperienze di trasposizione

\* Segretaria nazionale GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica).

didattica dei contenuti disciplinari. I docenti hanno infatti la necessità di riconsiderare e riconfigurare i contenuti per renderli accessibili e fruibili agli studenti sul piano didattico. È dunque necessario rivisitare i contenuti teorici sul piano applicativo e in particolare su quello dell'insegnamento/apprendimento.

**Parole chiave:** *Lessico, Lingua e letteratura italiana, Quadro orario delle lezioni, Testo argomentativo.*

L'italiano che si studia nel triennio consiste soprattutto nella storia della letteratura: è un primato legittimo, motivato sia dal potenziale immaginativo e fantastico dei testi letterari, sia dall'opportunità di mantenere il senso della continuità della tradizione linguistica italiana.

Ma la storia letteraria e anche la lettura diretta dei testi non bastano ad assicurare un'adeguata padronanza linguistica. Non solo per l'ovvia considerazione che i più degli autori studiati a scuola, e proprio i più grandi (Dante, ma ormai lo stesso Manzoni prosatore), si esprimono in una lingua distante da quella di oggi. Il fatto è che una parte prioritaria dei testi esula inevitabilmente dai temi e dalle relative parole che rientrano nell'orizzonte di un cittadino del XXI secolo, che debba essere linguisticamente padrone delle proprie risorse espressive. La consuetudine con i classici è utile anche da questo punto di vista, naturalmente, ma non è sufficiente. Mi è capitato di constatare, in un articolo recente, che in un corpus elettronico di cento romanzi del sessantennio 1947-2006, meritoriamente realizzato da Tullio De Mauro (8.076.576 occorrenze di "parole" nel senso informatico), non si trova nessun esempio di verbi come *evincere* e *desumere*, importanti nel lessico argomentativo ma, più in generale, nel repertorio linguistico di una persona colta.

È essenziale che qualsiasi studente della secondaria di secondo grado raggiunga al termine degli studi una padronanza della lingua materna (o comunque acquisita, se di madrelingua altra) pienamente adeguata a quella che ci aspetta da un cittadino adulto. Sia perché sarebbe difficile affrontare

\* Presidente della Fondazione Lincei per la Scuola, professore emerito di Linguistica italiana, Sapienza Università di Roma.

studi universitari senza un bagaglio adeguato, sia perché i molti che si immetteranno nel mondo del lavoro senza proseguire gli studi hanno pur sempre il diritto-dovere di partecipare alla vita associata, e di interpretare i messaggi che le varie “fonti di lingua”, a partire dalla politica, trasmettono loro.

Ora, se è ovvio che a scuola “non si fa politica”, sarebbe assurdo che di politica non si parli: un cittadino elettore dovrebbe essere messo nelle migliori condizioni di interpretare i messaggi che gli vengono proposti e poi di scegliere, sulla base delle sue convinzioni, dei suoi interessi e, anche, della sua emotività; ma in ogni caso con un certo grado di consapevolezza.

Faccio un esempio, scelto a caso dal giornale che mi trovo tra le mani mentre sto scrivendo queste righe, il «Corriere della Sera» del 10 maggio 2020, con la consueta *Nota* politica di Massimo Franco (titolo: *L'ambiguità grillina indebolisce Paese e Governo*). Eccone l'inizio:

«Davanti alla parola Mes, il Movimento Cinque Stelle scatta come irrigidito da un muscolo involontario quanto irrefrenabile. Smette la giacca e la cravatta governative, e si aggrappa a un “no” che somiglia tanto a quello d'ufficio ripetuto a lungo contro la Tav, l'Alta velocità ferroviaria».

Perché un adolescente capisca perfettamente quel che ha letto (e *deve* capirlo perfettamente, su questo non c'è dubbio) occorre qualche informazione extralinguistica: cosa è, almeno per sommi capi, il *Mes* – che poco oltre Franco comunque scioglie in *Meccanismo europeo di stabilità* – e cosa è l'alta velocità. Ma il lettore deve cogliere anche il valore metaforico di certe immagini (non si sta parlando di anatomia, evocando i muscoli involontari, né di abbigliamento, evocando giacca e cravatta), sapere cosa vuol dire *d'ufficio* (non sono gli *uffici* in cui si discutono le scelte politiche...).

Ancora un esempio dallo stesso articolo:

«[il Movimento Cinque Stelle] Ripete attestati deferenti e formali di lealtà alla Nato. Ma rimette automaticamente in funzione le ghiandole del populismo quando ha a che fare con l'Europa: quasi l'eurofobia fosse il vero giacimento di istinti al quale attingere nei passaggi decisivi».

Che cosa sia la Nato è un dato che si studia anche nella storia contemporanea; il resto richiede competenze linguistiche. Anche qui Franco ricorre a efficaci metafore (le *ghiandole del populismo*, il *giacimento di istinti*) e contrappone, grazie al più comune connettivo avversativo, *ma*, due concetti in opposizione: la dichiarata lealtà alla Nato, e la pulsione antieuropea, giudicata “populistica”.

Occorre conoscere il significato di parole non certo rare, ma estranee alla comunicazione abituale tra due sedicenni (com'è giusto che sia): *deferenti*, *eurofobia*. E per i composti con *-fobia*, bisognerebbe cogliere la diffe-



renza tra quelli con valore obiettivo (*idrofobia, fotofobia*) e quelli con valore ideologico, connotativo, in cui *-fobia* indica un'avversione, giudicata negativamente: la fotofobia è un preciso sintomo clinico che contrassegna patologie locali o sistemiche, la francofobia è un atteggiamento di pregiudiziale avversione verso i francesi e ciò che si riferisce alla Francia. Chi parla di *francofobia*, insomma, nel momento stesso in cui lo fa prende le distanze da questo atteggiamento.

E non è in gioco solo il lessico. Qual è la funzione dei due punti dopo *Europa*? Certo non è quella che si studia alle elementari, per la quale i due punti introducono un elenco o un discorso diretto; e nella successiva comparativa ipotetica, potrei usare l'indicativo invece di *fosse* (\**quasi che è /era*) e potrei usare il congiuntivo presente (*fosse/sia*)?

Anche il resto del breve articolo (420 parole in tutto) offre diversi spunti utili: lessico generale (*emanciparsi*) e politico (*autarchico*), immagini metaforiche («La rigidità del M5S rischia di confinarci nel girone degli affidabili a intermittenza»: a che cosa rimanda l'immagine del girone?).

Ma c'è un punto ancora più importante di tutto questo: quale idea ha voluto sostenere Massimo Franco nel suo articolo? Se si dovesse ridurre tutto a 20 parole che cosa si dovrebbe scrivere? E ancora: si può immaginare per chi voterebbe Franco dovendo scegliere tra Lega, M5S e PD? Domande facili per un adulto, anche poco istruito (per rispondere alla terza domanda, almeno riducendo le possibili opzioni, basterebbe il titolo), ma non necessariamente tali per un adolescente. Tutto questo, lo ripeto, non implica nessun condizionamento ideologico da parte del docente, in un senso o nell'altro: è solo la premessa indispensabile, per controargomentare, se non si è d'accordo, seguendo un percorso razionale oltre che efficace linguisticamente, quel che ha sostenuto Franco. Un ottimo esercizio da proporre a scuola (ma da svolgere a casa, ricorrendo alla rete e citando le fonti di informazione) potrebbe essere il seguente: «Prova a controargomentare le idee che Franco espone nel suo testo», adoperando uno spazio più o meno corrispondente al testo originale.

L'utilità del giornale come strumento di riflessione critica a scuola non è una novità: è stata sostenuta e promossa dall'Osservatorio Giovani Editori fin dall'ormai lontano 2000, ma se ne parlava già nei decenni precedenti.

Insistere sulla lingua italiana nel triennio della secondaria di secondo grado, contando anche sulla maggiore maturità cognitiva dei discenti, comporta in sostanza una specifica attenzione su tre punti:

1. Pieno possesso delle tecniche argomentative, anche attraverso la pratica del dibattito guidato: come si imposta un'argomentazione? come si rac-

colgono e si presentano le fonti? E ancora, passando all'impostazione retorica: come si comincia? e, cosa più importante: come si conclude? Quali sono le differenti strategie da mettere in atto nell'orale e nello scritto?

2. Ampio raggio di letture scelte e commentate in classe dall'insegnante, e poi oggetto di lavoro domestico da parte degli studenti. Lo scopo è di entrare in contatto col lessico (ma anche con le strategie testuali) di aree culturali che sono difficilmente toccate a scuola, come il diritto e la geopolitica.

3. Riconoscimento della specificità dei tratti linguistici ed espressivi propri delle varie discipline e delle varie tipologie testuali, a partire proprio dai libri di testo in dotazione nella stessa scuola frequentata o in altri corsi destinati a studenti della stessa età.

L'obiettivo è quello di arrivare a una competenza piena della lingua – e dei sistemi concettuali che la innervano –, sia sul versante della comprensione sia su quello della produzione. Ciò permetterà anche, come valore aggiunto, che gli studenti si affaccino su temi e problemi che generalmente esulano dall'attività didattica ordinamentale, ma che pure costituiscono il bagaglio essenziale di un cittadino consapevole.

Ma perché tutto questo abbia una sua operatività e non si riduca a un mero *telum sine ictu* è necessario ripensare il monte ore dedicato all'italiano nella secondaria di secondo grado. La storia della letteratura assorbe già tutte le quattro ore previste. E non si tratta solo di letteratura italiana: dall'Ottocento ad oggi, in particolare, il discorso tiene sempre più conto delle letterature straniere e dell'interrelazione con altre forme artistiche che hanno profondamente condizionato l'assetto del tradizionale romanzo (cinema, fumetto). Se si ritiene che la lingua meriti più spazio e che, anche da questo punto di vista, la forbice delle differenze (territoriali e socioeconomiche) debba ridurre la distanza tra le sue lame, occorre osare un passo che raramente il decisore politico compie: modificare il quadro orario, in questo caso portando da quattro a cinque le ore di italiano nella scuola secondaria di secondo grado. Non è impossibile: la ministra Gelmini nel 2010 portò da tre a quattro le ore d'italiano negli istituti tecnici e professionali e questa innovazione, importante, passò inosservata.

È ora necessario fare un passo in più. Si potrebbe pensare che l'incremento di un'ora sia necessario solo ai licei, sulla base della considerazione che le quattro ore del tecnico-professionale presentano comunque una riduzione *de facto* dei percorsi storico-letterari perché il contatto con i classici praticabile in un liceo risulterebbe troppo impervio (difficile leggere autori capitali come Tasso, Parini o il Foscolo dei *Sepolcri*) e quindi sarebbe relati-

vamente più semplice ricavare lo spazio da dedicare espressamente all'arricchimento della competenza linguistica degli alunni. Ma non sarebbe una scelta saggia. Intanto, anche in un professionale il Novecento può essere svolto in tutte le sue implicazioni e nelle sue connessioni con altre forme espressive; e comunque alcuni classici sono irriducibili (Dante, Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Machiavelli, Galilei, Manzoni, Leopardi) – per il loro valore artistico o perché costitutivi della costruzione del pensiero critico – e verosimilmente richiederanno un maggiore impegno da parte del docente rispetto a quello richiesto insegnando in un liceo frequentato dai ragazzi della buona borghesia urbana, abituati a un certo retroterra culturale già nelle loro famiglie. A mio giudizio, non si può rinunciare a rafforzare, proprio in un segmento della popolazione studentesca che potrebbe presentare un assetto culturale complessivo più precario, quelle che sono non solo competenze di lingua, ma competenze di cittadinanza.

## Bibliografia

- CLEMENTI, F. & SERIANNI, L. (a cura di) (2015). *Quale scuola? Le proposte dei Lincei per l'italiano, la matematica, le scienze*, introduzione di T. De Mauro, Roma: Carocci.
- SERIANNI, L. (2013). *Leggere, scrivere, argomentare*, Roma-Bari: Laterza.
- SERIANNI, L. (2019). *Scrivere per imparare a leggere. Riflessioni sulla scrittura nella scuola*, in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Firenze: Cesati, pp. 21-36.



LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI ITALIANO: DIDATTICA DELLA LINGUA ED  
*EVIDENCE-BASED EDUCATION* (IN VISTA DELLA CREAZIONE DI UN REPOSITO-  
TORY PER LA DIDATTICA DELLA LINGUA ITALIANA)

*Daniele D'Aguzzo*\*

**Abstract:** Il contributo prospetta l'allestimento di un *repository* dedicato alla didattica della lingua italiana. Si argomenta dapprima la necessità di un più ampio numero di ricerche sperimentali sugli interventi didattici volti a sviluppare la competenza comunicativa degli alunni italiani. In seguito, si forniscono alcuni suggerimenti per i contenuti dell'archivio, che dovrebbe offrire guide didattiche informate dalle evidenze di efficacia rivelate dalla ricerca, come anche guide pratiche che possano colmare altri due bisogni formativi degli insegnanti di italiano: il consolidamento delle conoscenze linguistiche e della capacità di riflettere sulla variabilità del repertorio.

## 1. Introduzione

Questo contributo ha un duplice obiettivo: sottolineare l'utilità di allestire un *repository* dedicato alla didattica della lingua italiana e fornire alcuni primi suggerimenti sul suo allestimento. Il *repository*, da pensare come strumento per la formazione in servizio degli insegnanti di italiano, dovrebbe essere costruito per venire incontro ai principali bisogni formativi di questi docenti, bisogni sui cui si porta di nuovo l'attenzione qui di seguito.

## 2. Educazione linguistica ed *Evidence-Based Education*: alla base di un *repository* dedicato alla didattica della lingua italiana.

Nella sua recente ricerca sociologica sugli insegnanti italiani, Gianluca Argentin (2018) ha ben argomentato la debolezza della formazione in servizio nella nostra scuola. Sono due i principali problemi generali evidenziati

\* Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati, Università di Napoli "L'Orientale"; Socio ASLI scuola.

dallo studioso: la sporadicità degli aggiornamenti, affidati all'iniziativa dei singoli insegnanti, e l'assenza di una frequente valutazione dell'efficacia dei corsi di formazione, specie per ciò che riguarda la loro ricaduta sugli apprendimenti (ivi: 184-193). Ricordando come l'offerta formativa resti generalmente opaca, Argentin ha giustamente portato l'attenzione anche sul divario tra la situazione italiana e quella dei paesi che da tempo hanno messo a disposizione degli insegnanti *repository* nazionali di pratiche educative validate dalla ricerca (ivi: pp. 192-3). Questi archivi on line – come, per esempio, quello allestito dal prestigioso centro dell'Institute of *Education Sciences* statunitense *What Works Clearinghouse*: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/> – offrono com'è noto guide didattiche aggiornate per vari insegnamenti redatte in base alle evidenze di efficacia riconosciute dalla ricerca. Si tratta quindi di guide composte nel quadro dell'*Evidence-Based Education*, orientamento che si sta promuovendo da qualche anno anche in Italia (SApIE Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informate da Evidenza 2017), dove è diffuso un atteggiamento culturale, non soltanto in ambito scolastico, ancora restio a riconoscere la scientificità della ricerca sugli insegnamenti e sugli apprendimenti scolastici, specie su quelli relativi alla scuola superiore.

La necessità di stringere maggiormente il rapporto tra ricerca e pratica didattica scolastica è tuttora un'urgenza della nostra educazione linguistica, tradizionalmente affidata a insegnanti che non hanno ricevuto un'adeguata formazione iniziale, in particolare per ciò che riguarda la conoscenza della linguistica moderna (indispensabile per capire appieno l'oggetto dell'insegnamento) e l'insegnamento stesso della lingua, ovvero lo sviluppo della competenza comunicativa. Quest'ultimo, in molti casi, è di fatto ancora inteso da molti come portato automatico dell'indispensabile educazione letteraria, quale che sia il metodo con il quale questa è realizzata (va notato, peraltro, che gli strumenti dell'educazione letteraria, tradizionali o innovativi che siano, non risultano essere a loro volta sottoposti regolarmente a verifiche empiriche). Una prova della lacuna nella competenza didattica di diversi insegnanti di italiano sta nella diffusa credenza che i problemi didattici relativi allo sviluppo delle abilità linguistiche possano essere affrontati soltanto ascoltando, leggendo e confrontando esperienze didattiche di vario tipo. Ciò comporta una certa distanza dalle discipline che si occupano specificamente di insegnamento e apprendimento linguistico (nonché di motivazione scolastica), e una certa diffidenza, talvolta, per i risultati degli studi sperimentali di ambito linguistico, pedagogico o psicologico, ovvero per quelle ricerche che, elevando al massimo grado la qualità dell'osservazione scientifica sugli effetti dei trattamenti didattici, mirano a riconoscere che

cosa si è dimostrato o non si è dimostrato efficace in determinate circostanze, producendo conoscenze affidabili e trasferibili. Si tratta di un aspetto molto importante, soprattutto nell'epoca dell'infosfera, all'interno della quale, se non si dispone di buoni criteri selettivi, può non essere facile distinguere quale siano le voci effettivamente autorevoli e le raccomandazioni davvero valide, anche per ciò riguarda la didattica scolastica.

Va detto che negli ultimi decenni sono molti gli insegnanti di italiano che hanno riconosciuto il bisogno di una formazione in servizio scientificamente fondata in merito alle buone pratiche di educazione linguistica. Lo dimostrano le numerose e assidue frequenze ai corsi e ai seminari di aggiornamento promossi dall'Accademia dei Lincei (Progetto "I Lincei per una nuova didattica nella scuola: una rete nazionale", dall'Accademia della Crusca e da Associazioni come l'ASLI Scuola, la DILLE, il GISCEL e l'associazione LEND. Credo, tuttavia, che in queste occasioni di stretto confronto tra scuola e università bisognerebbe aumentare lo spazio dedicato alla discussione dei metodi sottesi alle ricerche di taglio sperimentale sull'insegnamento e l'apprendimento linguistico, metodi propri, del resto, di settori come la linguistica applicata, la pedagogia sperimentale e la psicologia dell'apprendimento dai quali provengono da anni numerose indicazioni didattiche sullo sviluppo della scrittura e della comprensione del testo scritto. Ritengo che vada certamente aumentata, a questo scopo, la collaborazione tra studiosi appartenenti a questi diversi settori. Si tratta, come si capirà, di aumentare l'interesse degli insegnanti di italiano verso il dibattito moderno, interdisciplinare e internazionale, intorno all'orientamento scientifico della didattica scolastica. Quest'attività di familiarizzazione, infatti, permetterebbe di preparare il terreno per la creazione di un *repository* italiano dedicato all'insegnamento scolastico della lingua, un archivio possibile una volta che sarà aumentato il numero di studi sperimentali sugli interventi didattici funzionali allo sviluppo delle varie abilità linguistiche in diversi contesti, e apprezzabile soltanto da docenti pienamente consapevoli dell'alta qualità del lavoro sotteso alla ricerche sperimentali che ne saranno alla base.

### **3. Il contenuto di un repository dedicato alla didattica della lingua italiana**

Un repository italiano di buone pratiche di educazione linguistica, oltre alle guide pratiche relative allo sviluppo e alla valutazione delle abilità linguistiche, dovrebbe ospitare almeno spazi dedicati a due altri diffusi bi-

sogni formativi presso gli insegnanti di italiano, la cui formazione, lo ricordiamo, è stata a lungo prevalentemente storico-letteraria. Il primo riguarda le conoscenze linguistiche che permettono di capire il funzionamento dei testi (le nozioni di linguistica testuale). Il secondo riguarda il giusto intendimento della costante variabilità linguistica del nostro repertorio. Sarebbe utile, pertanto, provvedere guide che orientino la lettura, negli scritti degli alunni, anzitutto di quei problemi che possono essere compresi e spiegati soltanto ricorrendo alle nozioni della linguista moderna (come, per esempio, le interferenze tra l'uso di determinate congiunzioni e l'aspetto grammaticale o lessicale di un verbo, o l'uso erroneo di particolari coesivi testuali in determinati punti del testo); come anche, inoltre, guide relative all'accettabilità in determinati contesti dei cosiddetti "tratti in movimento" della lingua italiana, ovvero di quei fenomeni di vario livello (morfologico, sintattico, lessicale, pragmatico o testuale) che costituiscono una schietta innovazione nell'uso o di cui è possibile osservare lo spostamento di valore tra le varietà del repertorio (per esempio quello dal registro colloquiale a quello mediamente formale, cfr. D'Achille 2016). Cogliere in modo scientifico e condiviso i mutamenti della lingua è infatti essenziale perché il suo insegnamento, e in particolare quello dell'espressione orale e scritta, non diventi superstitiosamente rigido, come spesso è stato in passato (De Mauro, 2014: 155-156).

## Bibliografia

- ARGENTIN, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, Bologna: Il Mulino.
- D'ACHILLE, P. (2016). *Architettura dell'italiano di oggi e linee di tendenza*, in S. Lubello (a cura di), *Manuale di Linguistica Italiana*, Berlin: de Gruyter Mouton, pp. 165-189.
- DE MAURO, T. (2014). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana. Dal 1946 ai nostri giorni*, Bari-Roma: Laterza.
- SAPIE Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informate da Evidenza (2017). *Manifesto S.Ap.I.E. - Orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Come raccordare ricerca e decisione didattica*. URL: <http://www.sapie.it/index.php/it/chi-siamo/manifesto>.



**Abstract:** La recente emergenza sanitaria Covid-19 ha obbligato il mondo dei docenti ad effettuare un passaggio dalla didattica in presenza a quella a distanza. Questo è stato più facile per quei docenti che già in passato avevano incluso la didattica online tra le loro metodologie di insegnamento. L'Università di Torino negli ultimi anni forma e supporta docenti di lingue attraverso progetti come "Esplorare (con) i Dizionari Digitali", "Start@Unito", "Problem Posing and Solving". In queste esperienze abbiamo rilevato come alcune tecnologie e metodologie digitali possano giocare un ruolo importante. In particolare l'utilizzo di un *Digital Learning Environment* (DLE) – integrato con un sistema di valutazione automatica che permette la valutazione formativa e la possibilità di consultazione di dizionari online – può facilitare lo sviluppo di competenze linguistiche. All'interno di questi progetti abbiamo notato un incremento notevole di attività durante l'emergenza sanitaria in quanto i docenti di lingua italiana e lingue straniere hanno deciso di sfruttare le competenze acquisite e hanno avuto modo di appurare che ci sono strumenti e metodologie digitali nuovi che possono costituire un bagaglio prezioso anche al di là dell'emergenza. Riteniamo utile far conoscere a molti docenti queste esperienze perché le inseriscano in una didattica futura post-Covid-19, che probabilmente sfrutterà maggiormente la modalità "blended".

**Parole chiave:** Didattica online, Didattica delle lingue, *Digital Learning Environment*, Valutazione formativa automatica.

## 1. Introduzione

Lo sviluppo delle nuove tecnologie e in particolare l'utilizzo di un sistema di valutazione automatica può supportare l'insegnamento dei docenti e

\* Università di Torino: Cecilia Fissore e Carla Marellò, Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne; Marina Marchisio e Marta Pulvirenti, Dipartimento di Biotecnologie Molecolari e Scienze per la Salute.

l'apprendimento degli studenti, comprendendo anche la possibilità di dare un feedback. Pallotti (2005) sottolinea l'importanza di dare agli studenti un feedback sugli errori commessi rispetto alla correzione degli stessi. Un feedback dev'essere inteso come un responso informativo in cui l'insegnante informa l'apprendente sull'esito delle sue scelte, assistendolo nel momento di analisi e sistematizzazione.

Il feedback consente sviluppo di strategie di apprendimento più efficaci (Hattie & Timperley, 2007) e la sua presenza, come spiegano Black e William (2009), è fondamentale per un'efficace valutazione formativa, un processo in cui gli studenti sono protagonisti attivi e hanno l'opportunità di comprendere ciò che è stato o non è stato appreso e come impararlo. In particolare, la valutazione formativa può aiutare gli studenti a trovare la motivazione che determina l'atteggiamento nei confronti della materia di studio, a rilevare i propri punti di forza e di debolezza, a essere consapevoli del livello raggiunto, a procedere passo dopo passo, seguendo i suggerimenti dati dai feedback, che dovrebbero essere numerosi e comunicati tempestivamente agli studenti.

Per una valutazione standardizzata o sommativa, in cui l'obiettivo è misurare i risultati di apprendimento degli studenti, un sistema di valutazione automatica (AAS - *Automatic Assessment System*) offre la possibilità di valutare, raccogliere e analizzare automaticamente le risposte degli studenti, risparmiando anche tempo nella correzione dei test. Un AAS può offrire un supporto fondamentale anche per una valutazione formativa, per dare feedback immediati, per guidare gli studenti in un esercizio passo dopo passo o per proporre una didattica adattiva sui bisogni dello studente.

Oggi la maggior parte dei linguisti e insegnanti di lingue ritiene impensabile insegnare e imparare una lingua senza usare alcuna tecnologia (Betti & Garelli, 2010). L'accesso alla rete si è affermato come uno strumento importante per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue, in quanto offre materiali autentici di vario tipo.

Anche la teoria del costruttivismo sociale ha favorito l'uso del computer. Il costruttivismo contribuisce a riconoscere nello studente come individuo autonomo. La conoscenza di una lingua è definita in termini di abilità, di "know-how" e lo studente è considerato come un individuo autonomo e autocosciente che lavora per la costruzione del proprio futuro.

Dal 1976, la Commissione Europea ha incoraggiato l'uso della tecnologia nell'insegnamento delle lingue, e ha sottolineato la necessità di utilizzare contenuti multimediali, come raccomandato nel Libro bianco sull'istruzione e la formazione (1995). Più di recente, nel 2004-2006, il Consiglio d'Europa

ha elaborato un piano d'azione volto a promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica, offrendo a tutti l'opportunità di imparare una seconda lingua nel corso della propria vita, anche in fase adulta, individuando nell'insegnamento attraverso le tecnologie un modo d'accedere allo studio delle lingue più libero da orari e condotto da ciascuno al proprio ritmo.

È tuttavia necessario formare sia gli insegnanti che gli studenti perché utilizzino in modo efficiente le tecnologie e le risorse online esistenti; gli studenti dovrebbero essere formati per un uso autonomo costante e più competente di strumenti specifici. I dizionari on line e le banche di dati linguistici liberamente accessibili on line sono fra questi strumenti da far conoscere meglio alla scuola secondaria.

I rapporti dei ricercatori che hanno collaborato alla Rete europea di lessicografia digitale in rete (ENeL, *European Network of e-Lexicography*) e al sondaggio europeo sull'uso dei dizionari hanno dimostrato che, in molti paesi, i dizionari e l'uso del dizionario sono stati addirittura esclusi dai curricula delle scuole superiori (Kosem et al., 2019). Se il dizionario cartaceo tradizionale, data la complessità della struttura delle voci, mal si inserisce nell'insegnamento comunicativo-funzionale e per compiti delle lingue, diverso è il ruolo che possono avere i dizionari in rete, soprattutto se si migliora il loro layout e li si rende più intuitivi e autoesplicativi (Klosa & Müller-Spitzer, 2018; Lew, 2015; Tarp, 2012).

Il gruppo di ricerca della prof.ssa Marchisio dell'Università di Torino, che ha molteplici esperienze di ricerca in metodologie innovative per la didattica, ha sviluppato e testato con successo un modello per la valutazione formativa automatica e feedback interattivo attraverso l'uso di un AAS all'interno di un *Digital Learning Environment* (DLE), ovvero uno spazio virtuale condiviso da docenti e studenti (Barana et al., 2018). Questo modello è nato per le discipline STEM, ma può essere utilizzato anche per l'apprendimento delle lingue in chiave glottodidattica (Barana et al., 2019) e per la consultazione dei dizionari online "Esplorare (con) i Dizionari Digitali" (<https://esploradizionari.i-learn.unito.it/>) (Marello et al., 2019).

## 2. Peculiarità dei progetti

L'Università di Torino da anni forma e supporta docenti con diversi progetti per l'insegnamento delle materie scientifiche, come il progetto "*Problem Posing and Solving*" (<https://minerva.miurprogettoppo.unito.it/>), ma anche per quello delle lingue. Nel 2014 è nato il progetto AttraSS (ATTRAZione Stu-

denti Stranieri) con l'obiettivo di insegnare la lingua italiana a studenti stranieri che intendono iniziare la carriera universitaria a Torino. Iniziato nel quadro di un progetto più ampio – Orient@mente (<https://orientamento.unito.it/>) – che sfrutta il sistema di valutazione automatica e mira a supportare gli studenti delle scuole secondarie nella scelta dell'Università, AttraSS è poi confluito nel corso di lingua e cultura italiana del *Foundation Programme* dell'Università di Torino (<https://www.unito.it/didattica/e-learning/progetto-foundation-programme>). Sulla piattaforma Orient@mente sono stati sviluppati nel 2018-2019 numerosi corsi con test online concepiti per facilitare l'autovalutazione in diverse materie, comprese le lingue.

Tutti i progetti sopracitati prevedono l'utilizzo di un *Digital Learning Environment* integrato con un sistema di valutazione automatica che permette la valutazione formativa e la consultazione di dizionari online per lo sviluppo di competenze linguistiche. Ci sono molti vantaggi nell'utilizzarlo, qui riassumiamo quelli che hanno ispirato la nostra ricerca:

- domande “*adaptive*” (domande step by step con più tentativi di risposta e feedback immediati/interattivi e che consentono percorsi personalizzati a seconda della correttezza o meno della risposta);
- domande innovative con linguaggio html e javascript (cruciverba, bersagli, immagine cliccabile, drag and drop su un'immagine per associare le giuste definizioni, domande integrate con la consultazione di pagine web, etc.);
- domande algoritmiche in cui la domanda varia ad ogni tentativo (ad esempio una domanda a scelta multipla dove le risposte variano all'interno di un insieme dato);
- feedback immediati per gli studenti;
- aumento della flessibilità e della gamma di feedback per fornire agli studenti informazioni di alta qualità sul loro apprendimento;
- domande casuali con parametri casuali con livello di difficoltà equivalente possono incoraggiare il dialogo sull'apprendimento ed evitare eventuali “*Cheating-Behaviour*”;
- aumento dei comportamenti positivi e dell'autostima poiché gli studenti possono valutare privatamente e ripetutamente le loro conoscenze senza confrontare le loro prestazioni con quelle degli altri;
- raccolta automatica di tutti i dati degli studenti in un registro dei voti, disponibili poi per studenti e insegnanti (aiutando i primi a migliorare il loro apprendimento e i secondi a modellare il loro insegnamento);
- economicità nel modo di dispensare e ripetere i test online senza spese né spreco di carta e materiali;
- creazione e catalogazione di serie di esercizi facilmente riutilizzabili e comparabili.

### 3. Questioni rilevanti e domande di ricerca

All'interno dei vari progetti sopracitati abbiamo notato un incremento notevole di attività durante l'emergenza sanitaria, in particolare tra i docenti di "Esplorare (con) i Dizionari Digitali"; infatti i docenti di lingua italiana e lingue straniere hanno avuto modo di apprezzare opere di riferimento digitali che sono un bagaglio importante e hanno deciso di sfruttarle appieno in queste settimane di chiusura delle scuole. Nello svolgimento della nostra attività di ricerca in ambito formativo ci siamo chiesti:

Quali sono i bisogni principali dei docenti di lingua italiana e lingue straniere per il miglioramento della didattica online?

Crediamo di aver individuato che, fra le esigenze principali, emerge la volontà di indicare agli studenti risorse meno generiche e più affidabili della mera ricerca in rete ed anche la possibilità di usare tali risorse per creare nuove attività didattiche su misura per la classe.

#### 3.1 Realizzazione delle attività

Nelle due edizioni appena concluse e nella terza ancora in corso del progetto "Esplorare (con) i Dizionari Digitali" (una per anno scolastico a partire dal 2017/2018) sono stati svolti circa 600 test di inglese, tedesco, spagnolo, francese e italiano L1 nelle scuole italiane. Nell'ultimo anno scolastico abbiamo potuto avviare sperimentazioni oltre che con universitari anche con studenti di italiano lingua straniera (a livello A2 del Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue) in scuole francesi e inglesi. Durante la pandemia di inizio 2020, sono stati creati circa una trentina di test nuovi perché i docenti prima più restii a sperimentare esercizi on line con un sistema di valutazione automatica, non potendo più vedere in presenza i loro studenti, hanno apprezzato il supporto della piattaforma. Le analisi di questi risultati sono in corso e sono oggetto di confronto con i risultati di studenti non italofofoni di livello B1 e B2 e italofofoni della secondaria di secondo grado: il progetto ha avuto riscontri positivi anche per i ricercatori che, collaborando con i docenti delle classi, hanno potuto, partendo dagli errori che il sistema AAS permette di conservare e osservare, creare esercizi a scelta multipla con distrattori perfidamente efficaci. I tempi di esecuzione e i feedback positivi e costruttivi sul progetto da parte degli studenti e dei loro insegnanti hanno inoltre permesso di selezionare i modelli di domanda più efficaci per gli insegnamenti "umanistici".

### 3.2 Alcuni esempi del lavoro

Per permettere l'accesso in piattaforma agli studenti, sono state fornite ad ognuno di loro delle credenziali personali che permettono di entrare nel DLE in qualunque momento, in qualunque posto siano (con una connessione internet) e con qualunque dispositivo (computer, tablet, smartphone). Per ogni classe partecipante al progetto è stato creato un apposito corso in piattaforma dove di volta in volta vengono inseriti nuovi test creati appositamente per loro. I test sono scelti dai docenti da un database presente in piattaforma che ne contiene molti disegnati per lo sviluppo di competenze di consultazione di dizionari online gratuiti; questi test sono però adattabili e modificabili dai ricercatori universitari in base alle esigenze della classe in questione. Spesso, per evitare eventuali "*Cheating-Behaviour*", i test vengono impostati con un limite di un solo accesso per studente; in questo modo lo studente deve svolgere il test in un momento in cui sa che avrà il tempo e la tranquillità di farlo dall'inizio alla fine. Inoltre, viene spesso impostato un limite di tempo per fare in modo che gli studenti si concentrino durante lo svolgimento e non abbiano il tempo di contattare i compagni né di cercare le risposte su libri o in rete. Il DLE permette di fornire ad ogni studente unicamente il test studiato per il suo livello, ma allo stesso tempo consente di raccogliere nello stesso posto tutti i risultati di tutti gli studenti. I test sono disponibili agli studenti per una finestra di tempo decisa dai loro docenti, di solito due o tre giorni, in modo che possano scegliere il momento migliore per farli. Al termine di questa finestra di tempo, vengono inviati i risultati ai docenti e, in base a questi, i docenti eventualmente decidono se interrogare oralmente qualche studente tramite un sistema di webconference per verificare che le competenze siano state effettivamente acquisite.

Alcuni docenti a volte, per annullare totalmente la probabilità di svolgimento in gruppo degli esercizi da parte degli studenti, hanno richiesto di inserire degli algoritmi nei test che sono quindi stati preparati in modo da fornire a tutti gli studenti esercizi con la stessa difficoltà ma con quesiti diversi. Per verificare l'acquisizione delle competenze di consultazione del dizionario, molti docenti hanno deciso di fornire un secondo test, a distanza di qualche settimana dallo svolgimento del primo, che richiedeva l'utilizzo da parte degli studenti degli stessi termini utilizzati nel primo test. Nel caso il primo test fosse algoritmico, si è abbinato ad ogni studente il secondo test in modo che vertesse sugli stessi termini usciti casualmente durante il primo test.

Ricordiamo che lo scopo del progetto non è solo allargare la conoscenza della lingua madre o straniera, ma allenare alla ricerca in rete su risorse che

offrono informazioni che vanno estratte dal contesto in cui sono offerte e quindi richiedono lo sviluppo di abilità di consultazione (*reference skills*) poi sfruttabili per ricerche in ambiti non linguistici.

Tra gli aspetti più innovativi vogliamo citare la cura messa nel formulare la consegna degli esercizi in cui

- si suggeriscono strategie di ricerca (esercizi di completamento sui modi di dire: “ Aiutandoti col dizionario De Mauro (<https://dizionario.internazionale.it/>), trova la parola mancante. Ti consigliamo di consultare la sezione POLIREMATICHE e di cercare o il nome o l'aggettivo o il verbo prima della parola da inserire o subito dopo”);
- si raccomanda l'uso di un dizionario più indicato per quel tipo di esercizio e si fornisce il link direttamente nell'esercizio;
- si invitano gli studenti a usare strumenti diversi dalle versioni digitali di dizionari monolingui o bilingui quali MultiWordNet (<http://multiwordnet.fbk.eu/online/multiwordnet.php>) per esercizi sui sovraordinati o sui meronimi o ArchiDATA (<https://www.archidata.info/>) per le retrodatazioni, fornendo all'interno della piattaforma stessa brevi istruzioni su come cercare al loro interno.

#### 4. Conclusioni

Le metodologie utilizzate per la didattica online durante la pandemia si sono rivelate molto utili per gli studenti coinvolti per rafforzare le loro competenze linguistiche e di consultazione dei dizionari nonostante la chiusura delle scuole. In questo periodo, il bagaglio di metodologie e competenze acquisito dai docenti in passato si è mostrato fondamentale per il proseguimento della didattica, ma sarebbe opportuno formare maggiormente i docenti nella loro implementazione in modo che diventino autonomi nel gestirle e possano basare la didattica futura su metodologie di blended learning in modo autonomo.

#### Bibliografia

BARANA, A., CONTE, A., FIORAVERA, M., MARCHISIO, M. & RABELLINO, S. (2018). A model of formative automatic assessment and interactive feedback for STEM. In: *Proceedings of 2018 IEEE 42nd Annual Computer Software and Applications Conference, IEEE Computer Society Conference Publishing Services (CPS)*. Tokyo, Japan. Pp. 1016-1025.

- BARANA, A., FLORIS, F., MARCHISIO, M., MARELLO, C., PULVIRENTI, M., RABELLINO, S., & SACCHET, M. (2019). Adapting STEM Automated Assessment System to Enhance Language Skills. *Proceedings of the 15th International Scientific Conference ELearning and Software for Education*, 2, 403-410. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-19-126>
- BLACK, P. & WILIAM, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- BETTI, S. & GARELLI, P. (2010). *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*. Milano: FrancoAngeli.
- Commissione Europea. (1995). *Libro bianco: Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*.
- HATTIE J. & TIMPERLEY H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 2007, vol. 77, n. 81.
- KLOSA, A. & MÜLLER-SPITZER, C. (eds.) (2018). *Internetlexikografie. Ein Kompendium*. Berlin/Boston, De Gruyter.
- KOSEM, I., LEW, R., MÜLLER-SPITZER, C., RIBEIRO SILVEIRA, M.R. & WOLFER, S. (2019). 'The Image of the Monolingual Dictionaries Across Europe. Results of the European Survey of Dictionary use and Culture'. In: *International Journal of Lexicography*, Oxford: Oxford University Press. Vol. 32, number 1 March 2019, pp. 92-114.
- LEW, R. (2015). Research into the use of online dictionaries. In: *International Journal of Lexicography*, vol. 28-2, pp. 232-253.
- MARELLO, C., MARCHISIO, M., PULVIRENTI, M. & FISSORE, C. (2019). *Automatic assessment to enhance online dictionaries consultation skills. proceedings of 16th International Conference on Cognition and Exploratory Learning In The Digital Age (CELDA 2019)*, 331-338.
- PALLOTTI, G. (2005). *Interlingua e analisi degli errori*. MIUR-ANSAS: Piattaforma di formazione Poseidon.
- TARP, S. (2012). Theoretical challenges in the transition from lexicographical p-works to e-tools. In: S. Granger & M. Paquot (Eds.), *Electronic lexicography*, Oxford: Oxford University Press, pp. 107-118.



STRATEGIE DELLA COMUNICAZIONE D'ARTE E VALORIZZAZIONE DEL PATRIMONIO CULTURALE. PROPOSTE PER LA FORMAZIONE CONTINUA DEI DOCENTI

*Francesca Marone\**

**Abstract:** A partire da una riflessione sull'importanza della formazione continua e permanente dei docenti di educazione all'immagine e di storia dell'arte in tutte le fasce scolari con particolare attenzione alle strategie comunicative utili alla valorizzazione, alla diffusione e all'accessibilità del patrimonio culturale, il presente lavoro sottolinea il ruolo dell'offerta formativa accademica in sinergia col comparto universitario AFAM (alta formazione artistica, musicale e coreutica) e altre istituzioni culturali come musei e siti del patrimonio. Nello specifico, si tratta di promuovere l'idea di una cultura della formazione aperta e dinamica e di mettere a sistema l'uso di strumenti didattici innovativi e l'utilizzo di metodologie attive in grado di porre la/lo studente al centro del percorso formativo. In tale direzione, sia nella formazione iniziale sia in quella in servizio si profila la necessità di integrare il percorso accademico specialistico, con momenti complementari alla didattica universitaria, pensati in un contesto di lezioni aperte che vedano il coinvolgimento di diversi attori culturali in dialogo con le eccellenze dei dipartimenti educativi. Ciò al fine di promuovere occasioni di studio, sperimentazione e ricerca che investano il piano teorico, metodologico e didattico, intorno ad alcune questioni quali i linguaggi contemporanei e le tecnologie digitali, mediante un apprendimento narrativo e esperienziale. Si tratta di un'urgenza culturale, con la consapevolezza che i linguaggi dell'arte costituiscono uno straordinario strumento connettivo capace di parlare all'immaginario e, quindi, un dispositivo formativo interdisciplinare, trasversale e flessibile e, contemporaneamente, una risorsa per la classe e per l'intera comunità educante.

**Parole chiave:** Formazione degli insegnanti, arte e immagine, patrimonio culturale, didattica laboratoriale, educazione estetica, welfare culturale

## 1. Perché l'arte

Da un punto di vista pedagogico, i linguaggi dell'arte costituiscono uno spazio formativo plurale e variegato, che potenzia le possibilità di sviluppo

\* Università degli Studi di Napoli "Federico II".

dell'individuo, modellando la sua personalità e le sue capacità relazionali. L'espressione estetica, infatti, veicolando sensazioni, percezioni e significati rappresenta un dispositivo che consente di imparare a "pensare coi propri sensi", guidando il soggetto verso una più autentica comprensione di se stesso e del mondo (Dallari, 2021).

Il processo di formazione, oggi ancor più complesso rispetto al passato, costituisce un percorso di apprendimento costante, che si realizza nella relazione, non solo fra i soggetti, ma anche fra questi e i dispositivi culturali di un dato contesto: con il termine formazione, infatti, si intende quel processo bio-antropologico di crescita personale e di interpretazione del Sé e degli altri, che avviene attraverso un intenso scambio dialogico con l'oggettività sociale e culturale (Cambi, Frauenfelder 1994). In questo senso, l'esperienza dell'arte va intesa come nucleo propulsivo del processo formativo, fin dalla prima infanzia. Specchio dell'anima, via privilegiata per stare in contatto con se stessi e finestra sul mondo, l'esperienza estetica può rappresentare una palestra di ammaestramento alla vita, perché attraverso di essa ci si familiarizza con il mondo e si può testare il proprio potenziale, nell'ambito di quel progetto sempre in progress che è la trasformazione/costituzione dell'identità.

Le arti si configurano come uno strumento atto a generare un'espansione della vita umana, il cui bisogno caratteristico è quello di godere dei significati delle relazioni con l'ambiente.

L'azione pedagogica si sostanzia in due orientamenti principali, l'uno biologico, che consiste nel sostenere il naturale sviluppo dell'individuo, l'altro sociale, che prepara la persona all'interazione con l'ambiente a vantaggio di una sollecitazione dell'intelligenza intrapersonale e interpersonale: l'educazione sensoriale del bambino è fondamentale per entrambi i processi.

Educare con l'arte permette di promuovere le cosiddette funzioni superiori del pensiero, attraverso il potenziamento delle capacità riflessive, auto-conoscitive e meta-cognitive consentendo alla persona di acquisire competenze ermeneutiche da applicare a contesti diversi con la creatività, condizione indispensabile dell'esistenza" (Vygotsky, 1972, p. 23).

Di conseguenza, la domestichezza con il pensiero creativo si pone come un'esigenza formativa dal punto di vista sia professionale sia personale poiché il linguaggio simbolico permette l'elaborazione e l'interpretazione dell'esperienza, facilitando la programmazione di strategie di adattamento e risoluzione dei problemi, nell'ambito di una più vasta concezione dell'individuo come soggetto attivo e partecipativo della vita comunitaria (Dewey, 1916; 1949).

L'ampia e variegata offerta attraverso cui si declina il patrimonio culturale, artistico e paesaggistico dell'Italia richiama su un piano pedagogico al compito imprescindibile di formare bambine e bambini al gusto del bello, non solo legato all'iconografia mediatica ricorrente, ma anche a un repertorio artistico museale e naturale interessante e originale che introduce a una prospettiva differente, multipla e sistemica.

Del resto, le linee guida previste dalla legge 92 del 2019 per l'insegnamento dell'Educazione civica nelle scuole italiane di ogni ordine e grado sottolineano la necessità di far conoscere, valorizzare e tutelare il nostro patrimonio culturale e, quindi, sviluppare nei giovani in formazione "la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente e consapevolmente alla vita civica, culturale e sociale della comunità", avvalendosi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione innovativi, digitali e virtuali. Tutto ciò altresì in relazione agli obiettivi fissati dall'ONU nell'Agenda 2030 a salvaguardia della convivenza e dello sviluppo sostenibile. Gli obiettivi non riguardano solo la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, ma si riferiscono alla costruzione di ambienti di vita, di città, la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, primi fra tutti la salute, il benessere psico-fisico, la sicurezza alimentare, l'uguaglianza tra soggetti, un'istruzione di qualità, la tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità, la protezione e valorizzazione dei beni comuni. Perché l'arte non è solo nei musei ma pure nelle forme che perimetrano la quotidianità, negli oggetti e nel loro riutilizzo creativo, nelle bellezze della natura, nel piacere di indossare abiti o travestirsi per trasformare il corpo e il personale sembiante in qualcosa di diverso, originale e attraente. Strumento di espressione individuale e sociale, essa è una manifestazione dinamica, in continua evoluzione in linea con i cambiamenti della società e delle persone in grado di promuovere un'espansione in direzione della solidarietà, dell'emancipazione e del dialogo.

## **2. Arte e immagini: didattica interdisciplinare e saperi trasversali**

L'attenzione a condizioni sfavorevoli e a situazioni di disagio, l'impegno a soddisfare i bisogni e a individuare forme e strategie di sostegno sul piano delle competenze e delle abilità, mediante apprendimenti significativi e relazioni affettive valide, sono gli elementi portanti delle pratiche educative.

Va da sé, dunque, la necessità di ripensare continuamente le forme in cui si esercita l'educazione e, quindi, di rivisitare saperi, linguaggi, relazioni

in grado di rispondere alle attuali emergenze pedagogiche, ricorrendo a delle opzioni maggiormente umanizzanti in grado di promuovere consapevolezza, sviluppo di capacità critico-relazionali e benessere nell'ambito dei contesti scolastici di ogni ordine e grado.

A tale proposito le forme dell'arte rappresentano dispositivi efficaci in grado di intercettare il protomentale, antepoendo il sentire al sapere così da consentire di elaborare ciò che non è ancora nominabile e, quindi, mentalizzabile e in grado di superare le barriere linguistiche e culturali così da creare mondi "altri" e, quindi, di immaginare l'altro. L'atto creativo e l'esperienza estetica sono caratterizzati da una tensione rinviante che segna lo scarto tra il momento dell'attualità e quello della potenzialità, generando un cambiamento e una evoluzione dei rapporti interpersonali e sociali. Quest'ultimo aspetto si spiega con il meccanismo dell'intersoggettività che vede il singolo corpo misurarsi con risonanze di natura senso motoria e affettiva così da interagire con quello degli altri nella condizione di "intercorporeità che consente di mappare la relazione di identità con gli altri, preservandone l'alterità (Gallese, 2010, p. 249).

Le/i docenti di educazione all'immagine insegnano le basi teoriche e artigianali riguardanti le attività creative e l'interpretazione delle immagini grafiche e delle opere artistiche e le tecniche di rappresentazione e di interpretazione artistica nelle scuole medie di I e II grado, in certe scuole professionali o in corsi di istituzioni pubbliche o private orientate verso il tempo libero; le/gli insegnanti di storia dell'arte trasmettono alle/agli allieve/i delle scuole superiori la conoscenza critica delle opere nel corso della storia quale portato della cultura ma anche esito dell'esperienza dell'artista e, quindi, in tutta la loro complessità inclusi gli apparati simbolici.

Tuttavia, le conoscenze relative ai linguaggi dell'arte e la loro implicazione nella didattica non si riducono solo all'aspetto meramente disciplinare ma costituiscono una risorsa trasversale da collegare alle altre discipline mediante riflessioni teoriche e esperienze creative di tipo laboratoriale, come la manipolazione, il disegno e la realizzazione di artefatti, di prodotti multimediali e di soluzioni transmediali.

La produzione artistica non è semplicemente materia da studiare ma costituisce materiale culturale e didattico in relazione al quale progettare e attivare percorsi educativi, ricreativi, di ricerca e riflessione. Tutto questo al fine di aiutare i soggetti in formazione, bambini, adolescenti o giovani adulti che siano, a "vedere il mondo", a progettarlo, a costruirlo, con occhi e mente resi più critici, curiosi e creativi grazie all'esperienza dell'incontro con l'arte (Dallari, 2005).

Dunque, educare all'arte, ma non solo: educare con l'arte per lavorare in un'ottica inclusiva e interdisciplinare, che metta la/lo studente in condizioni di sperimentare in prima persona gli argomenti di interesse, sviluppando competenze trasversali.

Secondo questa prospettiva le opere d'arte sono "pretesti per attivare processi mentali, culturali e produttivi suggeriti e indotti dalla familiarità acquisita con il lavoro degli artisti" (Dallari, 2005, p. 22).

I linguaggi dell'arte applicati ai diversi ambiti e per veicolare differenti contenuti curriculari aumentano la motivazione e influiscono positivamente sul clima della classe con effetti positivi sul piano sia del rendimento sia dello sviluppo di capacità socio-relazionali per quanto riguarda alunne e alunni, sia sull'insegnamento e, dunque, sul benessere degli stessi docenti con un vissuto di efficacia rispetto all'impatto del proprio lavoro.

Secondariamente, i linguaggi divergenti ampliano gli spazi di esprimibilità di discenti e docenti e permettono di disvelare, intercettare e meglio orientare i talenti personali con conseguente rinforzo dell'autostima (Striano, Marone, 2012).

Inoltre, proporre attività didattiche che prevedano il coinvolgimento del *cultural heritage* ormai elemento fondamentale sia per la scuola, sia per i servizi educativi in generale e nella prospettiva di una formazione esperienziale outdoor, implica la realizzazione di un'alleanza didattico-educativa – di cui gli insegnanti devono farsi agenti – che stimoli l'apprendimento e l'appropriazione di senso in collegamento con il territorio, la dimensione identitaria e la memoria della comunità (Convenzione di Faro, 2005). Da qui l'opportunità di procedere secondo le indicazioni ministeriali alla promozione da parte delle istituzioni scolastiche delle reti di scuole, di partenariati con il pubblico e il privato e dei poli a orientamento artistico e performativo ancora da realizzare e mettere a sistema (D.Lgs n. 60 del 13 aprile 2017; Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 12 maggio 2021).

In questa attività di networking di cui i docenti sono *linking agent* anche i musei assumono un significato inedito: una connotazione ibrida, tra l'ambiente espositivo e l'aula didattica, rappresentando un sistema complesso che è al contempo luogo d'incontro e occasione di molteplici esperienze (estetiche, emozionali, cognitive, ricreative e di socializzazione) (Marone, 2020).

### 3. La formazione dei docenti

Per rispondere alle sfide culturali nella complessità della società odierna occorre la capacità da parte dei docenti di connettere saperi, linguaggi ed

esperienze, riconoscendo la fluidità del reale e l'importanza della creatività quale dimensione fondamentale del pensiero, funzione della mente che dal punto di vista esistenziale può essere definita «un fattore di dilatazione e di espansione della vita personale, interpersonale e collettiva» (Bertin, 1998, p. 79).

Già nel Piano Nazionale di formazione dei docenti del 2015, art. 1, comma 124, legge n. 107 relativo al Piano Nazionale Scuola Digitale, quella della creatività costituisce una priorità strategica, sia per quanto riguarda i docenti impegnati su questo tema in ingresso sia per quelli già in servizio, grazie alla collaborazione con soggetti pubblici e privati e organismi del terzo settore operanti in ambito artistico e musicale che possono entrare a far parte del Sistema coordinato. Infatti, per sostenere la cultura umanistica nelle scuole è stato creato il Sistema coordinato per la promozione dei temi della creatività. Il Sistema creato dal Ministero dell'Istruzione per garantire a tutti gli alunni delle scuole di ogni ordine e grado l'accesso alla cultura e al patrimonio artistico italiano attraverso la promozione di attività teoriche e laboratoriali legate ai "temi della creatività", vede coinvolti il Ministero dell'istruzione, il Ministero per i beni e le attività culturali e per il turismo, le istituzioni scolastiche anche in rete, le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica (AFAM), le università, gli istituti tecnici superiori (ITS), gli istituti italiani di cultura (Dlg. n. 60 del 13/04/2017).

L'accreditamento consente a questi soggetti pubblici e privati di diventare gli interlocutori principali delle scuole per progettare e attuare iniziative sui temi della creatività (art. 4, Dlg. n. 60 del 13/04/2017). Tale provvedimento sostiene a tutti gli effetti l'importanza dell'educazione artistica e creativa nella formazione culturale e umana delle/degli alunne/i.

Quindi, le/i docenti concorrono in maniera determinante a un'istruzione di qualità in cui la tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità, la protezione e valorizzazione dei beni comuni, costituiscono un elemento portante così come ricordato anche dagli obiettivi fissati dall'ONU nell'Agenda 2030 a salvaguardia della convivenza e dello sviluppo sostenibile.

In tale direzione, considerando che la formazione dei docenti di educazione all'immagine e storia dell'arte è consecutiva allo svolgimento di una formazione universitaria, sia nell'iter iniziale sia in quello in servizio si profila la necessità di integrare il percorso accademico specialistico, con momenti complementari alla didattica universitaria, pensati in un contesto di lezioni aperte che vedano il coinvolgimento di diversi attori culturali in dialogo con le eccellenze dei dipartimenti educativi. Ciò al fine di promuovere occasioni di studio, sperimentazione e ricerca che investano il piano teorico,

metodologico e didattico, intorno ad alcune questioni quali i linguaggi contemporanei e le tecnologie digitali, mediante un apprendimento narrativo e esperienziale. Inoltre, occorre investire anche nell'alta formazione, corsi di aggiornamento, di perfezionamento e Master di I e II livello.

Per quanto riguarda l'Università degli Studi di Napoli, quest'ultima ha maturato la propria esperienza sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti della scuola secondaria sia attivando i percorsi formativi di volta in volta previsti dai provvedimenti ministeriali (SSIS prima, percorsi di Tirocinio Formativo Attivo/TFA poi, infine Percorsi Abilitanti Speciali/PAS, Percorsi Formativi di 24 CFU/PF24); sia con proposte di alta formazione quali corsi di perfezionamento e Master di I e II livello.

Per l'anno accademico 2020-2021 in particolare è stato attivato il Master di II livello in Comunicazione del Patrimonio culturale, un'offerta formativa che risponde alla necessità di formare la figura professionale del comunicatore delle differenti anime del *Cultural Heritage*, materiale (storico-artistico e paesaggistico) e immateriale (tradizioni, simboli, vissuto identitario) della quale risultano carenti le piante organiche delle istituzioni pubbliche e private che popolano l'ecosistema culturale e creativo italiano.

Per offrire risposte concrete a tale esigenza, il master si rivolge a neo-laureati e ad operatori del *Cultural Heritage* ma anche docenti, educatori e esperti di didattica dell'arte desiderosi di apprendere in un percorso biennale di formazione *learning by doing* le conoscenze e le metodiche più aggiornate per creare contenuti e gestire strumenti di comunicazione *omnichannel-oriented*. Un unicum nel panorama post-laurea la cui metodologia prevede la partecipazione ad una *master class* interattiva con testimonial internazionali, docenti universitari specializzati, esperienze *on-field* e tutorato dedicato in ambito di contesti autorevoli e sfidanti sul piano culturale e formativo.

Le competenze acquisite nella formazione iniziale vanno rinnovate e implementate perché altrimenti se non riattivate e stimolate costantemente rischiano di diventare inerti e, dunque, occorre investire nella formazione continua come opportunità di crescita e sviluppo professionale anche realizzando esperienze formative e pratiche didattiche supervisionate nel contesto scuola. Quest'ultimo, con il supporto di esperti e figure professionali specifiche, si trasforma e si rinnova quale ambiente di sviluppo professionale in grado di garantire un apprendimento adulto stimolante e proficuo grazie all'innovazione digitale e alle tecnologie immersive, dando vita a nuove reti, comunità di apprendimento anche on-line, ruoli inediti e disseminazione della conoscenza.

Nello specifico, si tratta di promuovere l'idea di una cultura della formazione aperta e dinamica e di mettere a sistema l'uso di strumenti didattici innovativi e l'utilizzo di metodologie attive in grado di porre la/lo studente al centro del percorso formativo.

In un'ottica pluridisciplinare e grazie a un approccio dialogico e partecipativo insegnanti, operatori culturali e didattici, educatori museali, atelieristi, lavorano insieme, con l'obiettivo di attivare processi di conoscenza tramite esperienze e pratiche didattiche sempre più aperte e accessibili. Un'integrazione che dovrebbe essere perseguita anche nelle architetture curriculari, connettendo la didattica generale a quella delle discipline e sostenendo la capacità riflessiva delle/degli insegnanti nell'interlocuzione sistematica con le università e il comparto AFAM.

In considerazione della rilevanza assunta dalle tradizioni immateriali e dai diversi "immaginari" culturali, il concetto di patrimonio è al centro di numerose intersezioni e finalità che sollecitano la ricerca pedagogica nella direzione delle dinamiche di fruizione dei beni artistici e architettonici, ma anche della promozione di un nuovo welfare culturale quale opportunità d'intersecare l'attenzione alle identità individuali, le dinamiche di apprendimento e gli obiettivi formativi, le risposte a bisogni di cura e di fragilità, la sperimentazione di modelli innovativi: un'archeologia del sentire e una palestra di buone pratiche in cui il docente deve sapersi orientare. Un esempio di ciò è costituito dai patti educativi territoriali che vedono il coinvolgimento non solo della scuola ma di enti culturali e stakeholders locali sui temi dell'arte e della cultura e che possono avere un punto di forza proprio nella focalizzazione sul patrimonio culturale quale volano di sviluppo per la comunità educante.

Tale visione sistemica contempla una circolazione virtuosa dei saperi, per ripensare nuove strategie e modi della didattica sia in aula sia in spazi esterni e nell'extrascuola, con un riferimento specifico ai musei, alle fondazioni, ai luoghi dell'arte e a quei siti e distretti coerenti e funzionali all'attuazione dei processi di innovazione culturale e oggi vitali nella prospettiva di una maggiore valorizzazione del patrimonio artistico.

## Bibliografia

BERTIN, G. M. (1998). *Il principio di creatività nel pensiero di Mario Mencarelli e l'educazione permanente*. In Macchietti S. S. (a cura di). *Mario Mencarelli per una pedagogia di frontiera*. Roma: Bulzoni.



- CAMBI, F., FRAUENFELDER, E. (a cura di) (1994). *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società, Faro, 27 ottobre 2005. [https://ufficiostudi.beniculturali.it/mibac/multimedia/UfficioStudi/documents/1362477547947\\_Convenzione\\_di\\_Faro.pdf](https://ufficiostudi.beniculturali.it/mibac/multimedia/UfficioStudi/documents/1362477547947_Convenzione_di_Faro.pdf)
- DALLARI, M. (2005). *L'arte per i bambini*. In Francucci C. & Vassalli P. (a cura di). *Educare all'arte*, pp. 17-26. Milano: Electa.
- DALLARI, M. (2021). *La zattera della bellezza*. Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa. Trento: Il Margine.
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 12 maggio 2021 Adozione del Piano Triennale delle Arti 2020-2022, ai sensi dell'articolo 5, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 60.  
<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-presidente-del-consiglio-dei-ministri-del-12-luglio-2021>
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 12 maggio 2021 Nota 16254 del 12.07.2021 con le prime indicazioni attuative [https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/m\\_pi.AOODGOSV.REGISTRO+UFFICIALE%28U%29.0016254.12-07-2021.pdf/11e0176f-ofe6-3c8e-6168-8dfd-3729de93?version=1.0&t=1626349422887](https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/m_pi.AOODGOSV.REGISTRO+UFFICIALE%28U%29.0016254.12-07-2021.pdf/11e0176f-ofe6-3c8e-6168-8dfd-3729de93?version=1.0&t=1626349422887)
- DEWEY, J. (1916). *Intelligenza creativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- DEWEY, J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- GALLESE, V. (2010). *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica*. In MORELLI U. (2010) (a cura di). *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*, pp. 245-262. Torino: Allemandi.
- MARONE, F. (2020). *Nuove forme di cittadinanza*. In FILADORO L. (a cura di). *Bambini e musei. Cittadini a regola d'arte*, pp. 21-26. Napoli: Ilmondodisuk.
- MARONE, F. (2021). *Identità suburbane: arte e rigenerazione*. In MUSAIO M. (a cura di), *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle periferie*, pp. 91-106. Milano: Vita e Pensiero.
- MARONE, F., STRIANO, M. (a cura di) (2012). *Cultura postmoderna e linguaggi divergenti. Prospettive pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.
- VYGOTSKY, L.S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.



**Abstract:** Sulla base delle esperienze in atto all'interno dell'Ateneo genovese, il contributo propone alcune riflessioni sul rapporto Scuola-Università, sulla necessità dell'equilibrio nella formazione tra aspetti trasversali e aspetti disciplinari, sull'opportunità che rappresenta questo comparto per lo sviluppo della ricerca e della terza missione nelle Università.

**Parole chiave:** formazione iniziale e continua degli insegnanti, progettazione dei percorsi formativi, terza missione, competenze disciplinari e trasversali

## 1. Introduzione

In questo contributo, ci proponiamo di porre all'attenzione dei partecipanti al Convegno GEO una serie di riflessioni che non si limitino alla problematica centrale della formazione iniziale e continua degli insegnanti, ma che si focalizzino piuttosto sulla necessità di consolidare in maniera sempre più efficace la comunicazione tra Università e Scuola, fondamentale anche in un quadro di attività di *terza missione* quale la definiscono i documenti ministeriali e le linee guida ANVUR del novembre 2018 ([https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/SUA-TM\\_Lineeguida.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/SUA-TM_Lineeguida.pdf)), in particolare per quanto attiene alla formazione continua (Livingston & Hutchinson, 2017; Snoek et al., 2019; Powell, 2020).

In un quadro normativo in continua evoluzione, spesso fluido e non sempre chiaramente coerente sia per quanto riguarda la formazione iniziale degli insegnanti che per quanto concerne le attività di terza missione all'interno delle Università, il raccordo Università-Scuola si pone come uno snodo nevralgico, nella misura in cui gli Atenei sono chiamati ad interrogarsi in

\* Università di Genova: Micaela Rossi, Prorettore per la Formazione; Davide Parmigiani, Presidente ATEE (Association for Teacher Education in Europe, <https://atee.education/>).

misura sempre più consapevole sulle strategie più appropriate, sul ruolo svolto dai diversi attori implicati nei processi, sulle modalità con le quali attivare i propri docenti e ricercatori, in particolare nelle aree che non appartengono ai settori scientifico-disciplinari della pedagogia, della psicologia, della didattica generale. Sebbene le linee guida di ANVUR riconoscano come comparto appartenente alla terza missione unicamente la formazione continua, non appare coerente l'esclusione della formazione iniziale dalla sfera di azione delle Università nell'ambito della missione di impegno sociale; per questo motivo, in questo contributo, cercheremo di portare esempi di pratiche condivisibili in atto presso l'Ateneo genovese sia nel comparto della formazione iniziale che in quello della formazione continua.

## **2. Le iniziative attive presso UniGe: il laboratorio del *Portale Scuole***

Una lunga tradizione di riflessione sulla formazione degli insegnanti e in generale sulla ricerca nell'ambito dell'educazione caratterizza l'attività dell'Università di Genova: non potremmo iniziare questa descrizione senza menzionare il CARED (Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e Didattica), a lungo diretto da Giunio Luzzatto. Si devono al CARED le principali ricerche sulla formazione degli insegnanti, sul rapporto Università-Scuola, sulle dinamiche e le sinergie tra competenze disciplinari e competenze trasversali che costituiscono ancora la base della riflessione condotta in queste pagine.

L'Università di Genova ha negli ultimi anni lavorato soprattutto su progetti di consolidamento del rapporto tra Università e Scuola, alcuni dei quali costituiscono esempi interessanti a livello non solo locale. Al fine di coinvolgere tutti i progetti che colleghino i comparti Università e Scuola, è stato costituito un portale (<https://www.studenti.unige.it/portalescuole/>), all'interno del quale possiamo segnalare:

- tutte le iniziative legate al progetto PCTO, comparto nel quale è stato compiuto un lavoro attento di co-progettazione dei percorsi formativi degli studenti delle scuole all'interno di UniGe. Nell'anno scolastico 2018/2019 i progetti hanno coinvolto un totale di 2.913 studenti ospitati tra settembre 2018 e luglio 2019, corrispondenti a 49.760 ore di attività; sono state coinvolte 76 scuole per un totale di 922 progetti. In particolare, l'organizzazione del Convegno di Ateneo *L'Alternanza Scuola-Lavoro nell'Università: bilancio e prospettive*, che si è svolto il 31 maggio 2019 (programma disponibile all'indirizzo <https://www.studenti.unige.it/portalescuole/eventi/con>

vegnoasl\_atti/) ha permesso di riportare le esperienze condotte su un piano di riflessione metodologica, condivisa tra attori delle scuole e ricercatori e docenti universitari.

L'esperienza dei PCTO è cruciale per definire quali competenze trasversali l'Università può fornire, oltre a permettere esperienze disciplinari significative per gli studenti – la riflessione sulle competenze trasversali è peraltro al centro di alcuni progetti pilota all'interno dell'Ateneo, quale ad esempio il progetto di corsi di formazione alla cittadinanza, attivi dal 2018 e aperti agli studenti, in ambiti quali la sostenibilità, l'educazione finanziaria, la formazione alla cittadinanza europea. Un ulteriore sviluppo di questi corsi potrebbe costituire una piattaforma anche per la formazione continua degli insegnanti, in particolare per quanto attiene alle competenze di cittadinanza attiva previste dalle linee guida europee e nazionali (tra tutte, le linee guida per il piano di formazione in servizio 2016-2019 del MIUR, [https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano\\_Formazione\\_30tt.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_30tt.pdf), appena concluso). Sempre nell'ambito della formazione alle competenze trasversali (e sempre nel comparto che il piano di formazione in servizio del MIUR designa come *Competenze per il XXI secolo*), è attivo da anni presso UniGE il progetto di formazione EP ICT, che si propone di accompagnare i docenti alla piena competenza nell'uso pedagogico delle tecnologie digitali, concepito in accordo con il Piano Nazionale Scuola Digitale;

- i progetti PLS e i più recenti POT, che rappresentano per l'Ateneo genovese un asse di azione importante per quanto riguarda non solo la fase di orientamento in ingresso, ma anche un banco di prova per il consolidamento del tavolo di lavoro comune tra docenti della scuola e docenti e ricercatori universitari sul tema delle progettazione per competenze, sulla definizione di conoscenze e competenze attese nel passaggio delicato tra scuola superiore e Università, nel tentativo costante di superare la formazione per compartimenti stagni spesso dovuta a mancanza di strumenti, ma anche ad una mancanza di tradizione di confronto – all'interno delle iniziative legate ai PLS, ricordiamo che UniGe conduce da tempo anche la sperimentazione legata al test GLUES, il cui acronimo (Gruppo di Lavoro Università E Scuola) ben rappresenta lo sforzo costante di superare la barriera dei diversi gradi della formazione – sforzo peraltro non sempre sostenuto (e potremmo dire a tratti ostacolato) dai vincoli amministrativi e formali sempre più cogenti nei quali i comparti scolastico e universitario si trovano ad operare;
- la coprogettazione di interventi di formazione *ad hoc* nelle scuole, sempre in prospettiva di formazione continua, con il coordinamento dei poli per la formazione degli Ambiti Liguri; questi interventi, nella loro varietà, possono offrire uno spunto di riflessione sulla necessità crescente, da parte dei docenti e dei ricercatori universitari, di condividere i risultati della propria ricerca in ambito di formazione, mettendola in comune con i docenti che

operano sul campo, e che possono a loro volta fornire stimoli e riscontri su un'attività di ricerca che rischia altrimenti di limitarsi alla riflessione meramente teorica (Lofthouse, 2018; Flores, 2019).

### 3. La formazione iniziale: riflessioni sul modello dei 24 CFU

UniGe è giunta nel 2020 alla terza edizione del percorso 24 CFU, con un'offerta declinata sui quattro ambiti secondo lo schema che segue:

<p><b>A - Ambito Pedagogico</b> - 1 insegnamento</p>	<p>– conoscenze e competenze in relazione agli elementi di base della pedagogia utili all'esercizio della professione di docente, con particolare riferimento ai fondamenti della pedagogia generale, interculturale e dell'inclusione</p>
<p><b>B - Ambito Psicologico</b> - 1 insegnamento</p>	<p>– conoscenze e competenze in relazione agli elementi di base del funzionamento psicologico, dei processi di sviluppo e di adattamento degli studenti, con attenzione ai processi psicologici-cognitivi e affettivo/relazionali coinvolti nel contesto scolastico e nel campo dell'apprendimento, dell'educazione, della partecipazione, del benessere scolastico e dell'orientamento scolastico/professionale;                  – conoscenze e competenze utili alla promozione dei processi di crescita attraverso la valorizzazione dei percorsi individuali, in linea con la normativa scolastica relativamente alla programmazione individualizzata o personalizzata;                  – conoscenze e competenze sui processi psicologici che influenzano il funzionamento dei gruppi e delle organizzazioni scolastiche</p>
<p><b>C - Ambito Antropologico</b> - 1 insegnamento</p>	<p>– conoscenze e competenze di natura antropologica e antropologico-culturale;                  – conoscenze e competenze relative all'etnografia dell'organizzazione scolastica e ai modelli di analisi dei processi culturali e istituzionali (schooling);                  – conoscenze e competenze relative alla lettura e all'analisi dei fenomeni della dispersione scolastica;                  – conoscenze e competenze relative ai processi migratori, di globalizzazione e società della conoscenza per affrontare la multiculturalità delle classi</p>

<b>D - Ambito delle metodologie e tecnologie didattiche</b> - 1 insegnamento	- conoscenze e competenze in relazione agli elementi di base delle metodologie e delle tecnologie per la didattica utili all'esercizio della professione docente, anche con riferimento a specifici ambiti disciplinari coerenti con le classi concorsuali
--	--

Sono attualmente iscritti al percorso 1200 studenti, con una diminuzione comprensibilmente costante tra la I e la III edizione (3000 circa nella I edizione, 2000 nella II). Alla luce della sperimentazione sul triennio, alcune considerazioni sulla realizzazione di questo percorso e sulle modalità dell'interazione Università-Scuola in questo comparto possono essere enunciate come contributo alla riflessione comune.

Innanzitutto, il lungo processo italiano scandito dalle diverse normative sulla formazione iniziale degli insegnanti appare da sempre caratterizzato da un'oscillazione costante del baricentro tra competenze puramente disciplinari e valorizzazione delle competenze trasversali pedagogico-didattiche, con una conseguente ambiguità di fondo che ha reso difficile durante gli ultimi decenni anche per le Università interpretare il proprio ruolo con piena consapevolezza.

Bosisio e Chini riconoscono nel 2014 per questo processo alcune costanti interessanti per la riflessione, tutte collegate ad una caduta progressiva delle barriere disciplinari, verso un modello di formazione sistemico:

- a. la progressiva valorizzazione dell'importanza delle competenze didattiche dei futuri insegnanti – sempre però fondamentalmente delegate alla formazione universitaria, con il rischio di un'assenza di co-progettazione con le istanze scolastiche (Darling-Hammond & Bransford, 2017);
- b. la valorizzazione del legame tra ricerca e didattica sul campo, secondo il paradigma epistemologico della ricerca-azione (Kitchen & Stevens, 2008);
- c. l'importanza crescente attribuita alle competenze trasversali che abbiamo già enucleato come fondamentali nel paragrafo precedente (competenze metodologiche, competenze di cittadinanza, competenze di metariflessione legate alla propria pratica insegnante) (Parmigiani et al. 2019);
- d. l'integrazione di competenze didattiche che tengano conto della crescente differenziazione del pubblico degli studenti (studenti con BES, DSA) (Ainscow, 2004);
- e. lo sviluppo di nuove competenze interdisciplinari per la formazione iniziale e continua (che si è concretizzata in progetti quali le formazioni CLIL durante gli ultimi anni);
- f. l'incremento della mobilità internazionale e dei tirocini all'estero per gli

insegnanti in formazione, in funzione dello sviluppo delle competenze interculturali e della *Global Competence* (Parmigiani, 2018).

A fronte di questa riflessione, che data del 2014, possiamo notare che dopo l'esperienza delle SSIS, dei TFA, dei PAS, dopo il progetto dei FIT, le Università si trovano oggi a dover contemperare le esigenze di formazione descritte, sempre più complesse e sempre più legate ad un approccio non centrato su singole discipline, con un modello di gestione che rischia una mancanza di sistematizzazione.

Il passaggio dal modello organico dei TFA e dei PAS verso il modello più parcellizzato inevitabilmente rappresentato dall'acquisizione dei 24 CFU erogati dagli Atenei (si veda solo il fatto che all'interno dell'offerta lo studente, sulla base delle proprie competenze pregresse e delle proprie scelte, può selezionare quali moduli opzionare) pone infatti alle Università alcuni interrogativi di fondo, la risposta ai quali permetta di verificare l'efficacia della formazione attualmente offerta in Italia.

In primo luogo, ci si deve interrogare sul fatto che la formazione degli insegnanti – che come abbiamo visto si vorrebbe sempre più interdisciplinare, fondata su competenze trasversali – avvenga prioritariamente attraverso l'acquisizione di crediti formativi universitari, all'interno di un'Università che sempre più appare gravata da una frammentazione dei saperi legata ai settori concorsuali e ai settori scientifico disciplinari (a questo proposito, il riordino della classificazione dei saperi prevista come progetto dal CUN potrebbe rappresentare un momento di crescita importante).

In secondo luogo, appare un'urgenza verificare in quale misura e con quali difficoltà i contenuti e i risultati di apprendimento attesi dei moduli che vengono offerti dagli Atenei siano frutto di una co-progettazione con il mondo della scuola, anche dal momento della soppressione della fase di tirocinio progressivo inserita nel percorso triennale inizialmente previsto dai FIT.

Infine, appare cruciale interrogarsi sul modello di formazione in sé e sulle possibilità per il sistema universitario – già gravato dalle criticità del sistema e dagli effetti sul lungo periodo del processo di Bologna, sempre più soggetto a valutazioni che in nulla o quasi valorizzano il comparto dell'azione didattica (fa eccezione la recente valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari nelle linee guida ANVUR 2.0 del 2017, per il quale rinviamo all'esperienza genovese del gruppo di lavoro GLIA: <http://www.glia.unige.it>) – di poter disporre delle risorse necessarie ad offrire una formazione iniziale sostenibile e significativa. Le esperienze pluriennali e



consolidate dei ricercatori e dei docenti che hanno partecipato alla storia delle SSIS, dei PAS, dei TFA e ora dei 24 CFU costituiscono un patrimonio che non deve essere disperso, ma messo a frutto per la creazione di percorsi sempre più solidi, che possano eventualmente partire dalla formazione curriculare per contribuire a valorizzare, anche all'interno dei percorsi formativi di primo e secondo livello, il legame tra ricerca e didattica negli ambiti non solo della pedagogia e della didattica generale, ma anche delle didattiche disciplinari, per le quali competenze preziose esistono all'interno dei nostri Atenei.

## Bibliografia

- AINSCOW, M. (2004). *Special needs in the classroom: a teacher education guide*. Paris: Unesco.
- COSTE, D., MOLINARI, C. (dir.) (2015). *Des médias à l'éducation comparée: les diagonales de Louis Porcher*, *Repères DoRiF* n. 7, 2015, [http://www.dorif.it/ezine/show\\_issue.php?iss\\_id=15](http://www.dorif.it/ezine/show_issue.php?iss_id=15)
- DARLING-HAMMOND, L., & BRANSFORD, J. (2017). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- FLORES, M. A. (2019). Surviving, being resilient and resisting: teachers' experiences in adverse times. *Cambridge Journal of Education*, 50(2), 219-240. doi: 10.1080/0305764x.2019.1664399
- KITCHEN, J., & STEVENS, D. (2008). Action research in teacher education. *Action Research*, 6(1), 7-28. doi: 10.1177/1476750307083716
- LIVINGSTON, K. & HUTCHINSON, C. (2017). Developing teachers' capacities in assessment through career-long professional learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 24(2), pp. 290-307. doi: 10.1080/0969594X.2016.1223016
- LOFTHOUSE, R. (2018). Coaching in education: a professional development process in formation. *Professional Development in Education*, 45(1), 33-45. doi: 10.1080/19415257.2018.1529611
- CHINI, M., BOSISIO, C. (2014), *Fondamenti di glottodidattica*, Roma, Carocci.
- PARMIGIANI D. (2018). Intercultural teaching for international teachers. In M. Ranieri, L. Menichetti, M. Kaschny Borges (EdS). *Teacher Education & Training and ICT between Europe and Latin America*. Roma: Aracne. (pp. 27-37).
- PARMIGIANI, D., BENIGNO, V., & HIDI, A. (2019). Cloud-Based M-Learning

- in a University Context: Student-Teachers' Perspectives on the Development of their Own Reflective Thinking. *TechTrends*, 63(6), 669-681. doi: 10.1007/s11528-019-00412-3
- POWELL, D. (2020). In-service teachers' practice of learning to teach, the theory of practice architectures and further education-based teacher education classes in England. *International Journal of Training Research*, 1-14. doi: 10.1080/14480220.2020.1747787
- SNOEK, M., DINGERINK, J., & WIT, B. (2019). Reframing the teacher profession as a dynamic multifaceted profession: A wider perspective on teacher quality and teacher competence frameworks. *European Journal of Education*, 54(3), 413-425. <https://doi.org/10.1111/ejed.12350>

IL TIROCINIO NELLA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI DI LINGUE: LE  
ESPERIENZE MATURATE AL MASTER IN DIDATTICA DELL'ITALIANO LINGUA  
NON MATERNA DELL'UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA

*Borbala Samu\**

Il tirocinio è una forma di apprendimento esperienziale fondamentale. All'interno di un percorso di studi esso dà al futuro insegnante l'occasione di collegare la teoria alla pratica quotidiana e fornisce l'opportunità per la pratica riflessiva.

Il *Master in Didattica dell'italiano lingua non materna* dell'Università per Stranieri di Perugia include un tirocinio monitorato denominato *Practicum*. Il *Practicum* è caratterizzato da due fasi: la prima è l'osservazione guidata delle lezioni di lingua italiana a stranieri svolte presso l'Università, la seconda è la pratica di insegnamento in classi di studenti stranieri appositamente costituite. I corsisti sono seguiti da docenti-tutor nella preparazione e nell'erogazione delle lezioni che, opportunamente videoregistrate, divengono in seguito oggetto di analisi critica.

All'inizio e alla fine del *Practicum* i corsisti compilano un questionario iniziale (relativa alle aspettative) e un questionario di valutazione finale. Nel presente studio, partendo dall'analisi dei questionari degli ultimi anni si evidenziano, da un lato, alcune criticità che offrono degli spunti per migliorare questa esperienza formativa, e dall'altro si presentano alcune "buone pratiche" che rendono il *Practicum* un punto di forza del Master che lo contraddistingue da esperienze simili proposte da altri Atenei italiani. Si descrivono, inoltre, le sfide nella progettazione, nella preparazione e nell'implementazione del *Practicum* dell'ultima edizione del *Master*, che in conseguenza dell'attuale emergenza sanitaria, si è dovuta realizzare interamente online. Si riflette sui primi feedback forniti dai corsisti e si suggeriscono alcune soluzioni innovative per la progettazione e per la gestione di tirocini formativi per insegnanti di lingue a distanza.

\* Università per Stranieri di Perugia.



**Abstract:** La fase di emergenza dalla quale stiamo lentamente uscendo, e l'esperienza vissuta in questi mesi dalla Scuola e dall'Università relativamente alla didattica e più in generale all'insieme delle attività scolastiche e universitarie svolte obbligatoriamente "a distanza" ha portato in luce aspetti di particolare rilevanza che riguardano sia l'ormai più che necessario avvio di processi di innovazione dei metodi formativi, sia le forti criticità poste da un lato dalla didattica a distanza in quanto tale, sia dagli squilibri sociali ed economici che la didattica a distanza ha drammaticamente fatto emergere.

Per quanto riguarda l'area del Progetto e in particolare l'area del Design, restano parallelamente alcune criticità relative al rapporto tra formazione universitaria e requisiti richiesti per l'accesso alle Classi di concorso e di abilitazione. La prima, di carattere tecnico ma di particolare rilevanza, riguarda la corretta collocazione del Classi di laurea magistrale (con particolare riferimento alla collocazione prevista per la LM-12 dal DM 259/2017); la seconda, di carattere sostanziale, riguarda la peculiarità dell'insegnamento del progetto e la necessità di una riflessione sulla preparazione richiesta agli insegnanti in questo particolare settore.

Infine, si segnalano le opportunità e i limiti della didattica a distanza sperimentata nella fase dell'emergenza sanitaria Covid-19 in particolare nell'area dell'insegnamento del progetto.

**Parole chiave:** Didattica del progetto, Didattica a distanza

## 1. Collocazione della LM-12 Design tra le Classi laurea magistrale previste per l'insegnamento (ex DM 259/2017)

La CUID, Conferenza Universitaria Italiana del Design ha richiesto già da tempo (prima richiesta ottobre 2015) al MIUR l'inserimento della Classe

\* Professore ordinario di Disegno industriale, Università degli Studi di Firenze Presidente della CUID, Conferenza Universitaria Italiana del Design.

di Laurea LM-12 Design tra i titoli richiesti per l'accesso alle Classi di concorso e abilitazione all'insegnamento nelle scuole superiori, ove tale inserimento è previsto per i Diplomi accademici di II livello di ISIA e Accademie, peraltro a loro volta rese equipollenti alle Lauree Magistrali LM-12.

Si sottolinea a questo proposito che il DM 259/2017 prevede la Classe di laurea magistrale LM 12-Design solo per quattro Classi di concorso e di abilitazione, e in particolare:

- A01 Arte e immagine nella scuola secondaria di I grado - Educazione artistica
- A-02 Design dei metalli, dell'oreficeria, delle pietre dure e delle gemme
- A-08 Discipline geometriche, architettura, design d'arredamento e scenotecnica
- A-17 Disegno e storia dell'arte negli istituti di istruzione secondaria di II grado<sup>1</sup>

**Per le rimanenti dieci Classi di concorso e di abilitazione attinenti all'area tecnico-progettuale la Classe di laurea magistrale LM-12 Design non è invece prevista** mentre lo sono, per tutte, i Diplomi accademici di II livello di ISIA e Accademie e le Classi di laurea magistrale LM 3-Architettura del paesaggio e LM 4-Architettura e ingegneria edile-architettura. Di seguito l'elenco:

- A-03 Design della ceramica
- A-04 Design del libro
- A-05 Design del tessuto e della moda
- A-06 Design del vetro
- A-07 Discipline Audiovisive
- A-09 Discipline grafiche, pittoriche e scenografiche
- A-10 Discipline grafico-pubblicitarie
- A-54 Storia dell'arte

<sup>1</sup> Si sottolinea che per l'accesso alla Classe di concorso e di abilitazione A-17, la LM-12 Design è prevista ma, come indicato dalla nota (4) **con almeno 60 crediti nel settore scientifico-disciplinare ICAR 17, non richiesti invece per le LM-3 e LM-4**, che prevedono lo stesso numero di 12 CFU nelle discipline Icar 17 Disegno nel proprio percorso formativo rispetto alla LM-12 Design. Nei due DM 16-03-2007 relativi alle Classi di Laurea e Lauree magistrali, sulla cui base vengono definiti gli ordinamenti dei Corsi di Studio universitari, il SSD Icar 17 Disegno non è previsto tra le attività formative delle LM. È previsto invece tra le attività formative di base della Classi di laurea L-17 Scienze dell'architettura (con 12 CFU che possono essere coperti anche dal SSD Icar 06 Topografia e cartografia) e della Classe di Laurea L-4 Disegno industriale (con 12 CFU previsti esclusivamente per il SSD Icar 17 Disegno). Tali Classi di laurea L-17 e L-4 sono infatti le classi di laurea dalle quali si accede usualmente rispettivamente: dalla L-17 alle LM-3 Architettura Paesaggio e LM-4 Architettura; dalla L-4 alla LM-12 Design.

A-62 Tecnologie e tecniche per la grafica A-65 Teoria e tecnica della comunicazione

Si sottolinea l'anomalia di quanto previsto dal DM 259/2017 data sia l'evidente attinenza dei contenuti della LM-12 Design con le Classi di concorso e di abilitazione citate, sia il fatto che i Diplomi accademici di II livello di ISIA e Accademie sono stati resi equipollenti alle Lauree Magistrali LM-12. Palese inoltre l'incongruenza tra l'assenza della LM-12 Design e la previsione invece delle LM 3-Architettura del paesaggio e LM 4-Architettura e ingegneria edile-architettura.

Necessaria pertanto una revisione del DM 259/2017.

## 2. Peculiarità dell'insegnamento del progetto

Si sottolinea la necessità di una riflessione sulla preparazione richiesta per l'insegnamento in questo particolare settore. Non è infatti sufficiente la conoscenza della teoria e della pratica della progettazione, che vengono ovviamente apprese durante il percorso di studi, ma risulta necessaria l'acquisizione delle necessarie competenze pedagogiche per "l'insegnamento del progetto", che risultano essenziali per la trasmissione delle conoscenze in questa particolare area della formazione.

Si propone quindi la realizzazione di corsi dedicati a questo fine da inserire tra i CFU richiesti per accedere all'insegnamento, che potranno essere rivolti a fornire ai futuri insegnanti sia le necessarie conoscenze pedagogiche, sia le necessarie competenze nella sperimentazione pratica e applicativa del progetto in considerazione sia degli aspetti strettamente creativi che di quelli procedurali ed operativi all'interno dei processi di sviluppo e produzione industriale.

Essenziale sarà inoltre lo sviluppo dei programmi di alternanza scuola-lavoro e la messa a sistema dei programmi di coinvolgimento degli studenti della scuola secondaria nelle attività universitarie, così come sperimentato nello scorso anno accademico dai programmi POT, Piani di Orientamento e Tutorato (DM 1047/2017), a cui hanno partecipato sia reti di CdL dell'Area dell'Ingegneria e dell'Area dell'Urbanistica e Pianificazione, sia la totalità dei CdL in Disegno industriale<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Il programma POT, Piani di Orientamento e Tutorato è stato finalizzato a supportare gli studenti delle scuole superiori nella "scelta consapevole del proprio percorso di Laurea",

### 3. Opportunità e i limiti della didattica a distanza

Con riferimento all'ampio dibattito sul tema della didattica a distanza, sviluppatosi nei mesi dell'emergenza sanitaria e della chiusura delle Scuole e delle Università a partire dal marzo 2020 ed ancora oggi in atto, sintetizzo di seguito alcuni aspetti di particolare rilevanza per il settore Design e più in generale del Progetto.

3.1 L'Università e la Scuola hanno risposto all'emergenza con una straordinaria capacità di reazione. Per quanto riguarda la didattica, e come ampiamente sottolineato in questi mesi, nell'arco di poche settimane (e in qualche caso di pochi giorni) le lezioni sono state rielaborate per la modalità "a distanza" e hanno iniziato a svolgersi sulle piattaforme di videoconferenza insieme agli incontri con gli studenti, e nel caso dell'Università, agli esami ed alle tesi di laurea. Abbiamo imparato a sfruttare le infinite possibilità di rendere disponibile la conoscenza attraverso una pluralità di canali e modalità (che peraltro già esistevano e che abbiamo imparato ad utilizzare e/o a saper sfruttare al meglio) e, chi di noi già non lo faceva o lo faceva solo in parte, ha scoperto di poter offrire una maggiore quantità di contenuti, modulabili in base ai diversi interessi (nel nostro caso degli studenti) e alle diverse esigenze.

E oltre alle attività didattiche istituzionali, sono state organizzati convegni, tavole rotonde, eventi culturali, tutti obbligatoriamente in rete, che hanno visto la costante partecipazione degli studenti che, proprio grazie a queste iniziative sono rimasti (e si sono sentiti) in contatto con la "loro" comunità universitaria e almeno in parte salvi dall'isolamento.

E non si è mossa solo l'Università: biblioteche, musei, festival culturali, radio, televisioni, hanno reso disponibili testi consultabili in rete, visite alle proprie collezioni, mostre, eventi culturali, convegni, hanno ampliato la programmazione radio e tv, offerto iniziative specificatamente dirette all'istruzione.

ed a realizzare azioni di "Ulteriore sviluppo di laboratori per il riconoscimento delle abilità e lo sviluppo delle vocazioni, per quanto riguarda sia lo studio universitario sia gli sbocchi lavorativi; Percorsi d'incontro fra docenti delle scuole secondarie e docenti universitari per lo sviluppo concertato di strategie di orientamento; Sperimentazione della costruzione di prove per l'autovalutazione e la valutazione della preparazione di base degli studenti". I programmi POT sono stati sviluppati con successo nell'area progettuale e rappresentano, insieme a tutti i programmi di alternanza scuola-lavoro, un positivo esempio di collaborazione tra Scuola e Università.



**I risultati sono certamente positivi e rappresentano opportunità molto interessanti** alle quali possiamo fare riferimento per immaginare una didattica che, una volta tornata all'interno delle aule, possa arricchirsi di nuovi contenuti.

**3.2 L'emergenza ha però messo in luce non solo le opportunità** offerte dalla tecnologia al settore della formazione ma anche le sue tante e **profonde criticità: dal divario digitale** (digital divide) tra le persone e tra le diverse aree geografiche, che ha reso difficile o impossibile la partecipazione alla didattica on line da parte di molti studenti – così come la sua realizzazione a molti docenti – esclusi dalla carenza delle necessarie dotazioni tecnologiche e connessioni di rete; **all'esasperazione delle cesure** economiche, culturali e generazionali rispetto alla disponibilità e all'accessibilità degli strumenti e dei linguaggi digitali, che hanno investito non solo l'Università ma ovviamente e ancor più la Scuola, e le molte attività terziarie improvvisamente trasferite on line tra le mura domestiche.

E infine **l'isolamento**, aspetto centrale di questa esperienza di confinamento e distanziamento sociale tra le persone, e particolarmente rilevante per il sistema dell'istruzione scolastica e universitaria.

**3.3 Le Università sono i luoghi della didattica e della ricerca** che, come la Scuola, sono – e restano – i luoghi fisici del rapporto tra docenti e studenti, del trasferimento della conoscenza alle nuove generazioni, **e sono anche i luoghi dove i giovani si incontrano, scoprono il mondo, stabiliscono relazioni**, ovviamente non solo con i docenti ma tra di loro, e tutto ciò, per quanto riguarda le Università, in città spesso diverse dalla propria.

In altri termini, non ci si iscrive all'Università solo per ascoltare le lezioni, cosa che si può benissimo fare on line, ma per vivere l'Università dentro l'Università. Analogamente, e a maggior ragione, ciò vale per la Scuola, luogo di incontro e di crescita sia culturale che personale e sociale.

Queste considerazioni valgono in generale, e assumono particolare valore per quanto riguarda l'insegnamento del Progetto – così come per le tante altre discipline basate sullo scambio e il lavoro comune tra docenti e studenti, e per le quali le modalità di trasferimento e condivisione della conoscenza e di sviluppo delle idee non possono che svolgersi in aula e con la presenza fisica e umana di docenti e studenti – risulta più che evidente l'impossibilità della sua sostituzione con modalità a distanza. L'insegnamento potrà al contrario **arricchirsi delle nuove opportunità della didattica a distanza che, già oggi in parte sperimentate e da ampliarsi in futuro,**

**sono e saranno assolutamente strategiche anche per l'insegnamento del Progetto** che, una volta tornato all'interno delle aule e dei laboratori, potrà arricchirsi di nuovi contenuti e nuove esperienze, sviluppare iniziative, anche a distanza tra le sedi italiane e straniere, con le istituzioni culturali, e sviluppare il collegamento e con il sistema produttivo e sociale, sfruttando al meglio le opportunità delle tecnologie ICT e dei servizi 4.0.

## Bibliografia

- AA.VV. (2019). "Futuro del lavoro: i tre scenari possibili secondo il World Economic Forum", in: *Morning Future*, <https://www.morningfuture.com/it/article/2019/01/14/futuro-lavoro-world-economic-forum-2019/496/>
- ASOR ROSA, A. (2020). "Scuola, elogio della classe", in: "La Repubblica" 05-2020 <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2020/05/08/scuola-elogia-della-classe28.html?ref=search>
- CASTELLS, M. (1996). *La nascita della società in rete*, Egea, Milano
- Donkin R. (2011), *Il futuro del lavoro*, Il Sole24ore, Milano.
- ISTAT (2018). Internet@Italia2018 – Domanda e offerta di servizi online e scenari di digitalizzazione, <https://www.istat.it/it/files//2018/06/Internet@Italia-2018.pdf>
- OLMO, C. (2020). "Lontano da chi", in: *Il giornale dell'ARCHITETTURA*, 05-2020 <https://inchieste.ilgiornaledellarchitettura.com/tag/universita/>
- RESTA, F. (2020). "L'Università sarà più credibile e attendibile" in: *Il giornale dell'ARCHITETTURA* 05-2020, <https://inchieste.ilgiornaledellarchitettura.com/tag/universita/>
- SARACENO, C. (2020). "Lavoro e famiglia, questo non è un Paese per madri", in: "La Repubblica" 05-2020 [https://rep.repubblica.it/pwa/commento/2020/05/27/news/coronavirus\\_donne\\_lavoro\\_figli\\_questo\\_non\\_e\\_un\\_paese\\_per\\_madri-257785723/](https://rep.repubblica.it/pwa/commento/2020/05/27/news/coronavirus_donne_lavoro_figli_questo_non_e_un_paese_per_madri-257785723/)
- TOSI, F. (2020). "La nuova normalità e la didattica aumentata dalla tecnologia", in: *Il giornale dell'ARCHITETTURA*, 06-2020 <https://inchieste.ilgiornaledellarchitettura.com/author/francesca-tosi/>

# Ambito G

*Scienze biologiche, naturali,  
mediche e della Terra*



Il presente contributo si riferisce ad alcune iniziative concrete messe in atto nelle scuole superiori di secondo grado dell'Aquila che, alla luce dell'apprezzamento condiviso dalle insegnanti e dagli studenti, possono essere passate al vaglio critico del Tavolo Tecnico e contribuire alla definizione del costruttivo e innovativo profilo di qualità della formazione degli insegnanti. A parte la corposa documentazione sull'argomento, si anticipa che, alla base delle esperienze che sintetizziamo, vengono ricordati testi di riferimento, quali l'Agenda 2030 e la legge 92 del 20/8/19 di prossima attuazione.

1. Preliminarmente, si è potuto constatare nella preparazione delle iniziative con la scuola l'importanza dell'**ambiente educativo di base** che si respira in alcune scuole. Infatti le esperienze sono state rese possibili per la **presenza di requisiti minimi essenziali strutturali delle scuole** (laboratori, aule) in cui sono stati organizzati i laboratori didattici preliminari alle esperienze con dotazioni di strumenti innovativi tecnologici (rivelatisi preziosi nella DAD) che possano **garantire anche nei futuri docenti competenze del mondo digitale**.

Inoltre, sulla base delle esperienze condotte, la formazione della nuova figura di insegnante deve prevedere un iter formativo innovativo in base al principio che le conoscenze disciplinari possono essere un veicolo di ragionamento critico e di riflessioni culturali, ribadendo il valore sociale delle conoscenze.

2. Le insegnanti coinvolte potrebbero rappresentare un modello di tutor in aula per i futuri nuovi insegnanti, di cui si sta costruendo il profilo, avendo acquisito:

– **competenze relazionali nei riguardi degli studenti e dei familiari;**

\* Dipartimento di Medicina Clinica, Sanità Pubblica, Scienze della Vita e dell'Ambiente, Università dell'Aquila.

Tali competenze sono state maturate anche attraverso il training sull'approccio dell'educazione razionale emotiva (ERE), messa in atto anche in classe per aiutare i giovani a riconoscere i propri pensieri disfunzionali e le proprie sofferenze facilitando così una crescita equilibrata impostata al rispetto di sé e degli altri. Tali competenze sono state acquisite attraverso una formazione resa obbligatoria dall'Ufficio Scolastico Regionale dell'Abruzzo dal titolo "**Educazione all'affettività, dal dire al fare**".

3. Parallelemente è stata data importanza alla legge 92 del 20/8/19, la cui applicazione è di prossima attuazione, quale "testo" prezioso, coerente alle finalità generali dell'Agenda, Agenda per certi versi utopistica, ma interpretabile, con aiuto della legge, in modo più concreto.

3a). In riferimento a tale testo che affronta i temi della sostenibilità economica, ambientale e anche sociale, in quanto la povertà e la fame giocano un ruolo rilevante nell'insorgenza di malattie del corpo e della mente, riportiamo un'esperienza che ha coinvolto docenti e studenti sull'argomento della **Sostenibilità Ambientale, Economica e Sociale** con conferenze sugli argomenti di stimolo alla partecipazione ad un concorso in cui gli studenti hanno elaborato prodotti (video, poster, vignette) con premiazione dei migliori.

3b). Le scuole hanno dimostrato un'adesione a progetti sulla legalità e sulla cultura dell'etica, quali lotta contro la discriminazione contro il bullismo ed altre iniziative e finalizzate al rispetto reciproco e alla lotta per fronteggiare la violenza di genere.

Infatti, gli insegnanti-tutori dovranno trasmettere i principi della legge in base alla quale l'**educazione civica** non è una materia a sé, ma che deve essere acquisita da ciascun docente a prescindere dal settore disciplinare con la creazione di una area intermedia. In tale area culturale agli studenti dovranno essere trasmessi non solo concetti e teorie, ma anche entusiasmo ad essere attivi, **sostenere con azioni concrete le lotte contro l'ingiustizia e i soprusi**, partecipare a dibattiti su questioni delicate e controverse, interessarsi ai **problemi delle disuguaglianze sociali** così diffuse nel mondo e delle loro gravi conseguenze.

Da quanto detto, tutti i saperi disciplinari presenti nel tavolo possono dare a loro volta un contributo fattivo a delineare punti irrinunciabili per un buon profilo di qualità.

4. In ultimo, sempre sulla base delle esperienze dirette, si propone che gli insegnanti tutori siano in grado di apprendere, e poi a loro volta trasmettere ai futuri insegnanti:

– **Informazioni basilari di primo soccorso:**

- informazioni teorico-pratiche ad insegnanti e studenti in modo che siano in grado di intervenire in caso di ostruzione delle vie aeree;
- informazioni teorico-pratiche utili per sapere cosa fare e cosa non fare in caso di caduta rovinosa di uno studente;
- informazioni utili in modo che l'insegnante sappia cosa fare in caso di perdita di coscienza di uno studente, che potrebbe essere causata da una crisi epilettica o da una crisi ipoglicemica;
- informazioni utili in modo tale che studenti e insegnanti sappiano usare un defibrillatore se presente nella scuola
- **informazioni teorico-pratiche ed esercitazioni utili a studenti e insegnanti in caso di calamità, eventi sismici, incendi...**

Queste informazioni si sono rivelate utili ed esigono una collaborazione con gli operatori socio-sanitari.

Si spera che queste esperienze possano essere utili per delineare un profilo di base di qualità.





**Abstract:** Le diverse aree disciplinari della Biologia e delle Scienze della Terra si basano sulla stessa strategia dell'indagine scientifica. Un'importanza fondamentale nell'insegnamento di queste discipline riveste la dimensione sperimentale che deve essere sempre tenuta presente.

L'esperimento è infatti un momento irrinunciabile della formazione scientifica e va promosso in tutti gli anni di studio. Per cui è necessario che i docenti abbiano una buona manualità di laboratorio anche con esperienze sul campo. È importante quindi rivedere l'insegnamento del Corso di laurea in Scienze Naturali. È augurabile quindi che in ogni scuola possa esserci un laboratorio. Al fine di una maggiore preparazione dei docenti sarebbe auspicabile inoltre una retribuzione più adeguata che possa consentire l'acquisto di riviste specializzate, libri, partecipazioni a Convegni, a Corsi di Formazione e a Viaggi di Istruzione.

**Parole chiave:** Sperimentazione-laboratorio-formazione

L'insegnamento delle Scienze non può che basarsi sulla osservazione e sulla sperimentazione. Un insegnamento di tipo mnemonico basato al più sull'accertamento della comprensione da parte dei discenti dei vari termini e concetti arresta e inibisce qualunque attitudine utilizzabile e spegne quella motivazione all'esplorazione e alla scoperta che è in buona parte innata in ciascuno di noi. L'insegnante deve avere anche una buona manualità di laboratorio per cui sarebbe utile che il docente di Scienze avesse un'aula di laboratorio propria dove oltre ad impartire la lezione frontale gli allievi che lo raggiungono possano eseguire esperimenti e osservazioni e dove in mancanza di materiali e attrezzature con spesa irrisoria si possano realizzare facili ma precise strumentazioni come una camera oscura, un dinamometro, un termometro, una bussola, un tubo berlese, un calcimetro e una stufa con cui studiare il materiale raccolto nel corso di una visita d'istruzione. Purtroppo un ostacolo alle attività sperimentali è rappresentato dalla sua mancanza in moltissime scuole.

Ritengo che le conoscenze disciplinari non siano sufficienti per una professionalità del docente ma che sia necessario una formazione che lo accompagni nel corso della sua carriera di insegnante e quindi debba riguardare anche i docenti in servizio. Indispensabile è anche che il docente conosca bene il territorio dove la scuola è ubicata con la sua Biodiversità. Già durante gli anni universitari gli studenti di Scienze Naturali dovrebbero partecipare obbligatoriamente a escursioni sul campo per conoscere la morfologia di un determinato territorio. Sarebbe utile avere conoscenza diretta anche di ambienti carsici, lacustri, fluviali, vulcanici e possibilmente anche glaciali e desertici. Indispensabile è anche avere una buona conoscenza di alcuni importanti musei scientifici, Parchi regionali e nazionali e particolari aree protette per poter utilizzare le conoscenze acquisite nel corso dell'insegnamento e nella preparazione delle varie escursioni di istruzione.

Purtroppo a volte docenti con una laurea specifica in Scienze Naturali nonostante un'esperienza di insegnamento pluriennale ricorrono per visitare con gli alunni il proprio territorio alla guida di uno studente del luogo.

Oggi esistono numerose Associazioni professionali che possono fornire un valido contributo alla Formazione dei docenti in servizio. Anche l'Ireda ha attuato nel corso di numerosi anni, spesso su temi proposti dagli stessi docenti che frequentano l'Associazione, dei percorsi formativi relativi alle Scienze della Vita e della Terra.

Oltre ai numerosi Corsi di formazione che ho organizzato in circa cinquanta anni, nei quali sono stato anche docente formatore con altri Professori universitari di varie discipline, molto utili sono stati i numerosi viaggi di istruzione che ho guidato per i corsisti nelle Regioni italiane e nei vari Paesi dell'Europa, dell'Africa, dell'Asia, dell'Australia, dell'America, alle Isole Galapagos e in numerose altre isole sia del Mar Mediterraneo sia dell'Oceano Pacifico. Essi hanno consentito una conoscenza diretta della Biodiversità e Geodiversità presente nonché dell'aspetto umano e storico. Importante è stato anche lo scambio culturale con i colleghi del luogo. I numerosi docenti che vi hanno partecipato hanno riportato le conoscenze acquisite e le loro esperienze nelle proprie classi e scuole arricchendo le collezioni didattiche con campioni di rocce, di minerali, di fossili, fogli di erbario, conchiglie, campioni di sabbie fluviali e marine e fotografie dei luoghi visitati. Per ogni escursione ho elaborato una guida da distribuire ai partecipanti di una settantina di pagine delle località e delle emergenze presenti che sarebbero state visitate. Spesso durante i viaggi sono stati realizzati filmati con commento sonoro, che sono stati proiettati nelle proprie classi e in quelle dei colleghi, e mostre con i materiali raccolti. Al fine di una maggiore prepara-

zione dei docenti sarebbe auspicabile quindi una retribuzione più adeguata che possa consentire l'acquisto di riviste specializzate, libri, partecipazioni a Convegni, a Corsi di Formazione e a Viaggi di Istruzione.

Ritengo inoltre che potrebbero essere utili nuove strutture istituzionali quali Dipartimenti Universitari di didattica e Formazione forniti anche di biblioteca specifica e di laboratori con una buona strumentazione utilizzabile dai docenti iscritti alla formazione come è avvenuto nel passato a Napoli nel Gruppo di Biologia del Seminario didattico della Facoltà di Scienze o nei Centri di Educazione Ambientale quali il CIREA di Parma, il CMEA di Sorrento, La Vela Verde di Trento i cui risultati sono stati positivi dal punto di vista formativo ma purtroppo queste strutture istituzionali non sempre hanno avuto seguito nel tempo. Ritengo che la formazione del docente debba riguardare anche l'educazione civica e fenomeni quali terremoti, eruzioni, alluvioni e altri disastri naturali come i fulmini nel corso di temporali per preparare i propri allievi a proteggersi adeguatamente. Per alcuni anni a Pozzuoli è stata pubblicata dal Dipartimento di Geofisica e Vulcanologia dell'Università la Rivista gratuita *Stop Disaster* che informava sul comportamento da tenere in caso di disastri naturali. È importante anche una preparazione su come affrontare e prevenire tra i propri allievi i fenomeni dilaganti nella società moderna per educare al rispetto della diversità umana. È necessario che al termine degli studi universitari di Scienze Naturali chi vuole intraprendere la carriera di insegnante deve seguire un Corso abilitante di almeno un anno con una prova pratica finale sulle competenze acquisite e che il docente formatore deve avere una lunga esperienza di insegnamento in quelle stesse discipline e a sua volta deve aver partecipato a Corsi di Formazione tenuti dall'Università. In alcune Nazioni europee ho constatato, inoltre, che l'insegnamento delle Scienze Naturali per la vastità di argomenti è svolto da un docente specializzato in Biologia e da un altro in Geologia, Chimica e Geografia astronomica.

## Ringraziamenti

Mi auguro che questo Convegno, a mio giudizio molto importante porti a qualche risultato concreto e ringrazio vivamente la Prof. Marisa Micheli, il suo Staff organizzativo, il Chair Prof. Vincenzo Zara, i Reporter Proff. Massimo Casacchia e Valeria Polzonetti e i discussant del tavolo F.



L'ESPERIENZA NELLA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI DI SCIENZE  
PRESSO UNICT: DALLA SISIS AI 24 CFU PASSANDO PER IL TFA

*Bianca Maria Lombardo<sup>1</sup>, Giuseppina Messina*

**Abstract:** Sulla formazione iniziale degli insegnanti sono state attuate numerose sperimentazioni in questi ultimi 20 anni nel nostro Paese. **Prima** delle SSIS (Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario; in Sicilia, con l'aggiunta di due parole – Interuniversitaria e Siciliana – l'acronimo è diventato SISIS) l'accesso alla professione insegnante era regolato dai concorsi a cattedra, **dopo** le SSIS sono stati attivati due cicli di TFA (Tirocinio Formativo Attivo), oltre a corsi speciali (legge n. 143/2004) e PAS (Percorsi Abilitanti Speciali), **oggi** siamo tornati ai concorsi a cattedra, ma con il requisito curriculare dei 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle didattiche disciplinari (PEF-24). Alcune sperimentazioni sono rimaste virtuali, come le lauree magistrali per l'insegnamento (LM-95: istituita e mai attivata) e la FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio).

In particolare la formazione dell'insegnante di scienze per la scuola secondaria di secondo grado, ieri classe Ao6o e oggi classe A-5o, è stata e rimane problematica: 1. per le diverse discipline insegnate; 2. per il gran numero di classi di laurea utili per l'accesso. Ciò ha comportato una notevole diversità di competenze disciplinari degli aspiranti insegnanti, nodo non ancora del tutto risolto dalla normativa.

Presso l'Università di Catania sono stati attivati tutti i percorsi citati e sono state formate numerose generazioni di insegnanti che oggi, in servizio presso gli istituti scolastici, partecipano alle attività di aggiornamento e crescita professionale offerte loro dai diversi progetti del Piano Lauree Scientifiche.

In questo contributo saranno affrontate, in forma critica, le diverse esperienze maturate.

**Parole chiave:** Formazione iniziale insegnanti, SSIS, TFA, PEF24

## 1. Introduzione

La formazione iniziale degli insegnanti è ormai riconosciuta come un processo cruciale per la qualità delle future generazioni: forse per questo

<sup>1</sup> Dipartimento di Scienze Biologiche, Geologiche e Ambientali, Università degli Studi di Catania.

motivo abbiamo assistito in questi ultimi anni a continue modifiche dei percorsi di formazione?

Assodato che non è sufficiente la sola conoscenza dei contenuti delle discipline per garantire il successo atteso, i tentativi e le sperimentazioni – spesso neanche realizzati – si sono succeduti negli anni, correlati spesso ai cambiamenti di *governance*.

## 2. Analisi delle esperienze

Le Scuole di Specializzazione per l’Insegnamento Secondario hanno rappresentato una grossa novità e certamente i “SISSini”, come venivano chiamati i giovani insegnanti inseriti nelle scuole alla fine del percorso, sono stati spesso molto apprezzati.

Perché quindi modificare un percorso che produceva buoni risultati? Era scevro di difetti?

Proviamo a mettere in tabella i punti di forza e i punti di debolezza, inserendo anche quelli relativi alla SISSIS attivata presso l’Università di Catania – Indirizzo 1 – Scienze Naturali (in corsivo).

SISSIS	
Punti di forza	Punti di debolezza
Formazione accurata	Percorso lungo: generalmente 2 anni
Attività di tirocinio organizzata e seguita da “supervisor” (insegnanti in ruolo con adeguata riduzione dell’orario di servizio)	Non tutti gli abilitati inseriti prontamente nei ruoli
<i>Selezione severa dei partecipanti a causa del rapporto fra richiesta e posti messi a causa concorso</i>	<i>Le discipline pedagogiche (trasversali) spesso venivano organizzate per raggruppamenti non coerenti con le classi di concorso per motivi di semplificazione organizzativa, pur necessaria</i>
<i>Attivazione di Moduli di base disciplinari per compensare le classi di laurea differenti degli specializzandi</i>	<i>Alcuni docenti svolgevano lezioni su contenuti disciplinari piuttosto che su didattica delle discipline</i>

Probabilmente per risolvere alcuni dei punti critici elencati e per risparmiare sulle supplenze rese necessarie dalla riduzione dell’orario di ser-

vizio degli insegnanti supervisor, le attività delle SSIS sono state interrotte e sono state attivate due edizioni del Tirocinio Formativo Attivo, TFA.

Il TFA era stato in realtà progettato come un anno successivo alle Lauree Magistrali per l'insegnamento, istituite per alcune classi di lauree, come la LM-95, prevista per l'insegnamento della matematica e delle scienze alla scuola secondaria di primo grado, e mai attivate.

Per la LM-95 erano stati previsti percorsi diversi in base alle lauree triennali di accesso: un laureato in matematica avrebbe dovuto acquisire CFU di altre discipline, come biologia, chimica e geologia, e viceversa. Dopo la laurea magistrale avrebbe acquisito le competenze pedagogiche e svolto il tirocinio.

Nonostante l'avvio monco, il percorso del TFA aveva comunque aspetti positivi e qualche criticità.

TFA	
Punti di forza	Punti di debolezza
Formazione accettabile	Attività di tirocinio seguita da pochi "supervisor" (insegnanti in ruolo, senza adeguata riduzione dell'orario di servizio) e difficoltà a coinvolgere gli insegnanti come tutor
Percorso più breve: 1 anno di formazione	Gli abilitati con maggiori difficoltà ad essere inseriti nei ruoli
<i>Selezione ancora più severa dei partecipanti a causa del rapporto fra richiesta e posti messi a concorso e con tre passaggi nella selezione di cui il primo nazionale</i>	<i>Le discipline pedagogiche (trasversali) ancora organizzate per raggruppamenti non coerenti con le classi di concorso per motivi di semplificazione organizzativa, pur necessaria</i>
<i>Eliminazione dei Moduli di base disciplinari per compensare le classi di laurea differenti degli specializzandi</i>	<i>I ritardi nell'avvio (selezione soprattutto) non compensabile in un solo anno di corso</i>

Il TFA comunque era di fatto una soluzione transitoria ed è quindi stato progettato un percorso che prevedeva la formazione in tre anni, FIT, con accesso per concorso e formazione solo degli ammessi, che comunque sarebbero stati, seppure in prova, retribuiti dal primo anno.

Sembravano risolte molte problematiche, in particolare quella di evitare di allungare il percorso di formazione, senza la sicurezza dello sbocco lavorativo.

Una criticità a nostro avviso era la richiesta, per accedere alla selezione,

di specifici requisiti curriculari di ambito antropo-psico-pedagogico e/o di didattica disciplinare, PEF-24; tali competenze erano senza dubbio utili per la preparazione al concorso per l'accesso alla FIT e per il proseguimento nella formazione (e quindi era utile e opportuno che gli Atenei mettessero a disposizione attività di questo ambito) ma non era giusto che fossero richieste come acquisizione formale dei requisiti.

Per motivi squisitamente economici, il percorso FIT, che non è stato mai realizzato, è stato addirittura abolito, mentre è rimasto l'obbligo dei requisiti curriculari dei 24 CFU per l'accesso ai concorsi.

Che dire? La parte migliore è saltata, ciò che non sembrava ben fatto è rimasto...

Non reputiamo opportuno commentare la natura di corsi speciali (legge n. 143/2004) e PAS (Percorsi Abilitanti Speciali): si tratta di emergenze che però si ripetono periodicamente per sanare situazioni di disequilibrio, causate probabilmente dalle lunghe incertezze sui percorsi di inserimento e formazione iniziale degli insegnanti.

### **3. Conclusioni**

I docenti in servizio e gli aspiranti docenti chiedono chiarezza, affidabilità e stabilità dei percorsi di formazione iniziale: si tratta di testimonianze raccolte dalle sedi coinvolte nel Piano Lauree Scientifiche – Progetto Nazionale di Biologia e Biotecnologie, che prevede, così come gli altri PLS, un rapporto continuo nel tempo fra scuola e università e assicura opportunità di aggiornamento per gli insegnanti in servizio.

Inoltre va sottolineato con forza che per le classi A-28 e A-50 è indispensabile modificare i requisiti curriculari di accesso rispetto alle conoscenze disciplinari, per evitare forti diversità fra generazioni di laureati e fra laureati di classi diverse. A titolo di esempio è insostenibile che la normativa attuale richieda, come requisito curriculare per l'accesso al concorso per la classe A-50, il possesso di 12 CFU di settori GEO ad un laureato della classe LM-6 Biologia – richiesta sacrosanta – mentre tali crediti non sono richiesti né ai laureati in Farmacia, LM-13, né ai laureati in Chimica, LM-54.



L'IMPIANTO STRUTTURALE ED IL MODELLO FORMATIVO DEL PROGRAMMA AM-  
GEN BIOTECH EXPERIENCE

*Anna Pascucci\**

Il contributo farà riferimento al modello strutturale e formativo sviluppato nell'ambito del programma *Amgen Biotech Experience* (ABE). Attivo da quasi 30 anni negli USA, dal 2017 è stato introdotto anche in Italia con il coordinamento dell'ANISN e in cooperazione con Università e Centri di ricerca scientifica.

L'ABE site Italy è partner di un network di 17 analoghi ABE site distribuiti in tre continenti ed in particolare è gemellato con l'ABE site Massachusetts dell'Harvard University e l'ABE France dell'Ecole Normale Supérieure di Parigi.

L'ABE site Italy ha un'architettura strutturale reticolare, con un *Headquarter*, due Distribution Center e due Mini-distribution center. Il modello formativo sviluppato è pionieristico nel panorama Italiano consentendo un insegnamento e apprendimento innovativo della biologia molecolare e delle biotecnologie a scuola. Permette una esperienza autentica del processo scientifico coniugando approcci metodologici basati sull'inquiry scientifico, avanzate sperimentazioni in laboratori scolastici gestite da docenti opportunamente formati, perfetta integrazione con il curriculum e espansione a distanza grazie alla piattaforma internazionale LabXchange.

L'ABE site Italy è diffuso in scuole secondarie di 2° grado di 9 regioni italiane e benchè ad oggi sia in Italia un programma di sola formazione in servizio può offrire un fertile contesto ed elementi di confronto per la formazione iniziale in particolare rispetto ai punti 2, 3, 4, 8 e 10 della road map per il tavolo di lavoro n. 8.

Ulteriori informazioni: website internazionale: [www.amgenbiotechexperience.com](http://www.amgenbiotechexperience.com); website nazionale: [amgenbiotechexperience.net/it/ital](http://amgenbiotechexperience.net/it/ital)

\* Direttore ABE site Italy e vicepresidente ANISN.



**Abstract:** Il CusMiBio, ha la finalità di fare interagire la ricerca scientifica universitaria con la scuola secondaria. Per promuovere la cultura scientifica nella società è indispensabile una collaborazione tra i due mondi che producono e diffondono conoscenza: Università e Scuola. Nelle scuole l'insegnamento delle Scienze è tuttavia per lo più svolto in modo tradizionale e difficilmente utilizza tecniche e riferimenti propri delle nuove frontiere della ricerca. Oltre a far acquisire conoscenze di base, l'insegnamento delle scienze deve coinvolgere gli studenti sulle tematiche più all'avanguardia, così da suscitare curiosità e interesse verso la ricerca scientifica. Per essere in grado di proporre attività innovative e di utilizzare strumenti didattici originali e tecnologicamente avanzati, i docenti necessitano di un continuo aggiornamento, in particolare relativamente alle discipline biologiche che si sviluppano a velocità impressionante. I progetti del CusMiBio rivolti agli insegnanti coinvolgono, come co-protagonisti, anche i loro studenti. Questa procedura genera un circuito virtuoso: gli insegnanti propongono nuove attività e gli studenti spingono gli insegnanti ad aggiornarsi per essere in grado di gestire con competenza le attività proposte.

**CORSI di AGGIORNAMENTO TEORICO-PRATICI:** seminari di esperti seguiti da attività pratiche in laboratorio trasferibili nella scuola.

**CORSI di FORMAZIONE SULL'UTILIZZO DEI KIT DIDATTICI:** per consentire di applicare a scuola le tecniche utilizzate nei laboratori di biologia molecolare.

**ADOTTA UN CROMOSOMA:** costruzione di schede informative sui geni umani, effettuando ricerche in banche dati.

**COSTRUZIONE di LEARNING GAME MEDIANTE KAHOOT:** creare quiz in modo semplice e coinvolgente per facilitare l'apprendimento.

**CICLO CONFERENZE "NUOVE FRONTIERE DELLA BIOLOGIA".**

**Parole chiave:** Bioscienze, formazione-aggiornamento insegnanti, attività di laboratorio, kit didattici, banche dati, learning game

\* Isabella Dalle Donne, Dipartimento di Bioscienze UNIMI. Cinzia Grazioli e Livia Pirovano, docenti di scienze distaccate USR Lombardia; CusMiBio, progetto del COSP UNIMI.

## 1. Introduzione

Il progetto CusMiBio ha la finalità di fare interagire la ricerca scientifica universitaria con la scuola secondaria nel momento più critico della formazione avanzata di un giovane: quello del passaggio all'Università.

Per creare una nuova generazione di ricercatori è necessario stabilire un rapporto sinergico tra Università (sede istituzionale della ricerca scientifica in Italia), istituzioni scolastiche, imprese con alto contenuto in ricerca e sviluppo e fondazioni pubbliche e private attente alle problematiche della ricerca.

Particolare attenzione va posta al collegamento tra ricerca e scuola. Nelle scuole l'insegnamento delle Scienze è per lo più svolto in modo tradizionale e scisso da precisi riferimenti alle nuove frontiere della ricerca. È importante far acquisire conoscenze scientifiche di base, ma è anche necessario focalizzare l'attenzione dei giovani sulle tematiche scientifiche più all'avanguardia e far loro percepire l'impatto crescente delle bioscienze nella società attuale, così da suscitare la loro curiosità e interesse verso la ricerca scientifica. **Per raggiungere tali obiettivi bisogna agire sugli studenti, coinvolgendo i loro insegnanti, che devono diventare co-protagonisti del progetto. Proporre agli studenti delle attività extra-curricolari innovative implica, infatti, un continuo aggiornamento degli insegnanti su discipline che si sviluppano a velocità impressionante e richiede loro nuove motivazioni e l'uso di strumenti didattici originali e innovativi.** Questa procedura genera un circuito virtuoso: gli insegnanti propongono agli studenti nuove attività (soprattutto di laboratorio), ma gli studenti stessi spingono gli insegnanti ad aggiornarsi per essere in grado di gestire con competenza le attività proposte.

L'insegnamento delle Scienze nella Scuola Superiore deve confrontarsi con il rapido aumento della quantità d'informazioni e con il continuo sviluppo di nuove tecnologie e modalità di fare ricerca. Nonostante questo, lo studio delle Bioscienze è rimasto, rispetto ad altre discipline, piuttosto marginale nelle scuole secondarie italiane e, soprattutto, rivolto a tematiche tradizionali che non sono più in grado di catturare l'entusiasmo, l'interesse e la creatività dei giovani e non rispecchiano la realtà e il contesto di una società che sempre più spesso si trova a dover affrontare problematiche che coinvolgono le Bioscienze.

Per affrontare il problema della carenza di cultura scientifica nelle scuole, è indispensabile una collaborazione stretta tra i due mondi che producono e diffondono conoscenza, Università e Scuola, ciascuna con caratte-

ristiche, competenze e finalità diverse, ma complementari. Solo dall'incontro tra Università e Scuola possono, infatti, derivare soluzioni propositive e innovative di formazione e aggiornamento degli insegnanti per aumentare così l'interesse dei giovani verso le Bioscienze, avvicinando gli studenti al mondo della ricerca scientifica.

### *Corsi di aggiornamento teorico-pratici*

Agli insegnanti viene offerta la possibilità di sperimentare forme innovative e stimolanti di aggiornamento sia didattico che culturale. In questo ambito il CusMiBio organizza corsi di formazione-aggiornamento, alcuni di questi internazionali. In questi corsi, seminari tenuti da esperti sono affiancati da una serie di attività pratiche in laboratorio, che consentono agli insegnanti di sperimentare personalmente alcune delle metodologie avanzate utilizzate nei laboratori di ricerca.

Alcuni esempi

*Corso Scienza e Crimine 2 edizioni*

*Corso teorico pratico sulle Biotecnologie*

*Corso di microscopia e multimedialità 3 edizioni*

*Corso di Bioinformatica 3 edizioni*

*Corso Proteine: dove, quando e perchè. 2 edizioni*

*Corso Molecole e cellule a colori* in collaborazione con EMBL/ELLS

*Corso Dagli organismi ai geni* in collaborazione con EMBL, Heidelberg  
3 edizioni

*Corso Genes and diseases* (in italiano e in inglese) in collaborazione con EMBL, Heidelberg

*Corso From organisms to genes: what Zebrafish can tell us*

### *Corsi di formazione sull'utilizzo dei kit didattici*

Descrizione dei kit didattici

I kit didattici hanno lo scopo di aiutare gli insegnanti nel colmare il divario tra la scienza nelle scuole e la tecnologia nel mondo reale e di creare un ponte fra la scuola e la università. I kit sono stati elaborati da professori universitari, dottorandi e docenti di scienze delle scuole superiori che collaborano strettamente con il CusMiBio, e consentono di applicare a scuola le tecniche più comunemente utilizzate nei laboratori di biologia molecolare.

Ogni kit si presenta come materiale didattico flessibile utilizzabile in diversi corsi e tipologie di scuole. I kit destinati al trasferimento sul territo-

rio sono completi di dispensa teorica e di protocolli sperimentali adeguati alle strutture dei laboratori delle scuole.

I docenti e gli studenti interessati partecipano a settembre di ogni anno da 6 anni a questa parte, a corsi di formazione per imparare l'uso tecnico dei Kit e i contesti scientifico culturali nei quali inquadrare l'attività pratica.

### **Obiettivi:**

- garantire lo sviluppo professionale e la motivazione dei docenti di scienze sulla base di un loro continuo coinvolgimento nella realizzazione di attività di laboratorio;
- fondare l'insegnamento su una concreta attuazione del metodo scientifico "inquiry based";
- stimolare la comprensione di argomenti complessi a partire dalla loro osservazione diretta con attività *minds-on* e *hands-on*;
- mettere in grado gli insegnanti di trasferire l'approccio sperimentale, anche con simulazioni interattive, presso i propri istituti per innovare l'insegnamento delle bioscienze e favorire la comprensione di fenomeni complessi nel campo biomolecolare e genetico;
- permettere agli studenti, attraverso una esperienza personale in laboratorio, di potenziare le capacità di analisi, di critica e di progettazione;
- facilitare la transizione scuola/università diminuendo il fenomeno degli abbandoni e aumentando il livello di soddisfazione e motivazione rispetto al percorso universitario scelto.

Alcuni esempi: kit didattico sulle "Analisi Cromosomiche", "DNA fingerprinting" "Individuazione degli OGM"...

### *Adotta un cromosoma*

Gli insegnanti interessati partecipano a un incontro iniziale con esperti dell'Università degli Studi di Milano sull'uso delle banche dati genomiche; in seguito, grazie ad altri incontri con il personale del CusMiBio si arriva alla costruzione di modelli standard di schede con le informazioni più significative sui vari geni e i link alle varie banche dati da cui estrarre le informazioni e si realizzano poster dei singoli cromosomi con la realtà aumentata attraverso la realizzazione di QR code.

Gli insegnanti, in classe, sceglieranno un cromosoma (i cromosomi verranno distribuiti in formato elettronico dal CusMiBio) sul quale dovranno posizionare in punti specifici i QR code (leggibili con tablet o smartpho-

ne) che rimanderanno alle schede informative sui geni presenti in quelle localizzazioni, alle proteine da essi prodotte e alle malattie causate dalle loro mutazioni.

### **Obiettivi:**

- aggiornare i docenti sull'uso delle banche dati genomiche che evolvono a velocità impressionante e sono ottimi strumenti didattici originali e innovativi;
- coinvolgere attivamente docenti e studenti nella costruzione di schede informative sui geni umani (le schede potranno essere in italiano e in inglese), effettuando una ricerca scientifica con informazioni utili e comprensibili su siti di bioinformatica;
- utilizzare la lingua inglese come strumento di comunicazione scientifica
- utilizzare un linguaggio scientifico specifico e comprensibile;
- riuscire ad avere un registro comunicativo a carattere divulgativo;
- sviluppare la capacità di lavorare in gruppo, di collaborare, di confrontarsi (team work).

Il risultato di questo lavoro collaborativo CusMiBio - Scuole sarà collocato su uno spazio web appositamente creato per questo progetto e condiviso tra tutti gli attori. I poster "multimediali" dei cromosomi saranno visualizzabili e scaricabili per la stampa e l'allestimento di mostre interattive a scuola.

Al termine del percorso si organizzerà un incontro aperto a tutti i docenti delle scuole per mostrare varie modalità di fruizione del materiale creato: da una mostra interattiva ad una caccia la tesoro sui geni...

### *Costruzione di learning game mediante kahoot*

Il corso rivolto a docenti e studenti illustra come utilizzare la piattaforma Kahoot che permette, in modo semplice e divertente, di creare propri quiz. Una volta scelti degli argomenti, che fanno parte dei programmi scolastici di scienze, i partecipanti al corso preparano una serie di quiz che saranno disponibili sulla piattaforma e resi utilizzabili da tutti.

### **Obiettivi:**

- usare il gioco per facilitare e rendere piacevole l'apprendimento

- permettere di verificare rapidamente le conoscenze apprese durante le lezioni ed esercitarsi prima delle verifiche;
- incoraggiare la collaborazione nella classe giocando in modalità squadra;
- utilizzare un linguaggio scientifico specifico e comprensibile;
- riuscire ad avere un registro comunicativo corretto, privo di ambiguità;
- sviluppare la capacità di lavorare in gruppo, di collaborare, di confrontarsi (team work).

### *Conferenze sulle nuove frontiere della biologia*

#### **Obiettivi:**

- promuovere un aggiornamento continuo sui temi più attuali delle bioscienze attraverso una serie di seminari e convegni tenuti da docenti universitari attivi negli ambiti più attuali della ricerca;
- introdurre gli insegnanti, soprattutto delle scuole secondarie di secondo grado, in problematiche avanzate e di grande impatto anche sul pubblico “laico” in modo che siano informati correttamente e possano divenire dei punti di riferimento qualificati per approfondimenti e discussioni con gli studenti e promuovere la loro cittadinanza consapevole.

Le conferenze prevedono una presentazione da parte del relatore e uno spazio per domande e dibattito: alla conferenza possono partecipare anche studenti delle scuole superiori e genitori. Il materiale fornito dal relatore e l'eventuale registrazione audio della conferenza viene poi pubblicata sul sito del CusMiBio.

Alcuni esempi:

prof. Telmo Pievani “Epigenetica, Darwin e il neodarwinismo”

prof. Piero Morandini “Innovazione a Tavola”

prof.ssa Adriana MAGGI “Medicina di genere, un tassello importante nella nuova medicina di precisione”.

## **2. Peculiarità del progetto**

Coinvolgere gli insegnanti e i loro studenti che diventano co-protagonisti del progetto.

Corsi di formazione-aggiornamento per docenti e studenti sono teorico pratici, con attività di laboratorio.



I docenti imparano ad usare i kit didattici di facile applicazione nelle scuole.

### 3. Questioni rilevanti e domande di ricerca

La dimensione di ricerca dell'attività è data dalle seguenti domande:

Gli insegnanti di scienze sono aggiornati sulle nuove frontiere della biologia e genetica?

Gli insegnanti si sentono autonomi e sufficientemente sicuri nel condurre attività di laboratorio?

Docenti e studenti sono abituati lavorare in sinergia?

La formazione iniziale e in carriera degli insegnanti è riconosciuta a tutti i livelli dalla scuola o dal Ministero?

Chi ha il compito di realizzare e organizzare la formazione degli insegnanti?

### 4. Realizzazione delle attività

Le attività si svolgono presso il CusMiBio durante tutto l'anno scolastico e prevedono:

Corsi di aggiornamento teorico-pratici

Seminari e attività di laboratorio

#### ***Corsi di formazione sull'utilizzo dei kit didattici***

Consentono ai docenti di applicare a scuola autonomamente le tecniche più utilizzate nei laboratori di ricerca

#### ***Adotta un cromosoma***

Gli insegnanti con i loro studenti imparano ad usare le banche dati genetiche e a costruire schede informative sui vari geni e malattie

#### ***Costruzione di learning game mediante kahoot***

Gli insegnanti con i loro studenti imparano a creare in modo semplice e divertente quiz su temi di biologia molecolare e di genetica, li condividono con il CusMiBio e con altri istituti e si lanciano sfide tra scuole diverse sul territorio nazionale

#### 4.1 Lavoro interno aspetti critici e valenze

Le varie attività proposte riscuotono molto interesse tra i docenti di scienze che però non sempre sono agevolati nel parteciparvi dai loro diri-

genti scolastici (non troviamo mai un giorno utile per tutti, hanno sempre dal lunedì al venerdì riunioni ecc. che spesso non permette ai docenti la presenza a tutti gli incontri previsti).

La valenza delle attività svolte dal CusMiBio sta nella presenza attiva di due docenti discende delle superiori dedicate full time all'organizzazione, alla conduzione e al supporto di tutte le proposte formative e di aggiornamento messe in atto. Le docenti distaccate sono vicine al mondo della scuola e sono quindi ben consapevoli delle problematiche e delle esigenze dei colleghi insegnanti e mettono in campo tutte le loro risorse per colmare il vuoto tra scuola e università.

#### *4.2 Partecipazione dei docenti*

La partecipazione dei docenti alle attività proposte è molto alta soprattutto a settembre-ottobre di ogni anno scolastico.

#### *4.3 Risultati*

Al termine di ogni attività viene valutata l'efficacia attraverso questionari anonimi di aspettative e valutazione e vengono richiesti anche suggerimenti da attuare nei corsi futuri.

### **5. Alcuni esempi del lavoro**

#### *Corsi di aggiornamento*



Fig. 1. Attività di laboratorio e seminari con docenti, studenti e ricercatori.

## Kit didattici



Fig. 2. Attività con i kit nelle scuole.

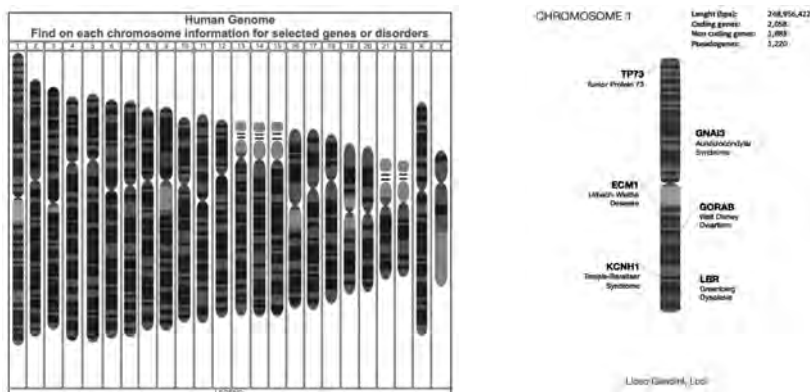


Fig. 3. immagini tratte dal sito <http://www.cusmibio.unimi.it/genoma.html> dove vengono pubblicati i lavori di Adotta un cromosoma.

## Costruzione di learning games mediante Kahoot



Fig 4. un esempio di test realizzato sulla piattaforma Kahoot.

## 6. Conclusioni

Il progetto ha come obiettivo principale garantire lo sviluppo professionale e la motivazione dei docenti di scienze sulla base di un loro continuo coinvolgimento nella realizzazione di attività di laboratorio; le attività proposte mettono in grado gli insegnanti di trasferire l'approccio sperimentale, anche con simulazioni interattive, presso i propri istituti per innovare l'insegnamento delle bioscienze e favorire la comprensione di fenomeni complessi nel campo biomolecolare e genetico.

## Bibliografia

- HORNER, D.S., VIALE, G., GRAZIOLI, C., PLEVANI, P. (2016). Talented students and motivated teachers: an interactive and synergistic tandem to design innovative hands-on learning practices in biosciences. CusMiBio and the City DNA Barcode project in Italy. in: TABER K. S. & SUMIDA M. Manabu (Eds.), *International Perspectives on Science Education for the Gifted. Teaching Gifted Learners in STEM Subjects: Developing talent in science, technology, engineering and mathematics*, London: Routledge.
- GRAZIOLI, C., PLEVANI, P., VIALE, G. (2013). From school to university: a round trip in : RASCHI A., DI FABIO A., SEBASTIANI L. (Eds.), *Proceedings International Workshop Science education and guidance in schools: the way forward - 21-22 October 2013 Auditorium Sant'Apollonia, Florence, Italy*, Pisa: Edizioni ETS ISBN.
- PLEVANI, P., VIALE, G., GRAZIOLI, C., GRITTI, C. (2012). *Studenti in Laboratorio*. Bologna: Zanichelli.
- GRAZIOLI, C., GRITTI, C. PAVESI, G., VIALE, G., PLEVANI, P. (2009). Apprendisti Ricercatori: investire nel futuro della ricerca. in Atti del VII Convegno Nazionale sulla Comunicazione della Scienza Polimetrica.
- VIALE, G., GRAZIOLI, C. (2009). Biologi molecolari in classe, in ALTERS S., ALTERS B. (a cura di), *Biologia in evoluzione: comprendere la vita*. Milano: Le Monnier Scuola.
- PAVESI, G., SICCARDI, A., VIALE, G., GRAZIOLI, C., CALCIOLARI, T., TENCHINI, M.L., PLEVANI, P. (2008). Hedgehogs, humans and high-school science. The benefits of involving high-school students in university research, *EMBO reports* 9, 3, 208-211 (2008).
- GRAZIOLI, C., PLEVANI, P., TENCHINI, M.L., VIALE, G. (2007). CusMiBio: an opportunity for talented young people in biosciences, in: Verbić S., *Pro-*

*ceedings of the NYEX Conference on Science Education of Gifted Students; Valjevo, Serbia, Petnica, Valjevoprint Co.*



POTENZIARE LO STUDIO DELLE GEOSCIENZE A SCUOLA PER LA CONOSCENZA DEL TERRITORIO, DELLE GEORISORSE E DEI RISCHI NATURALI

*Eleonora Paris, Manuela Pelfini, Elena Bonaccorsi, Francesca Cifelli, Alessandro Iannace, Riccardo Fanti\**

**Abstract:** Mentre le Geoscienze e le sue applicazioni assumono una centralità crescente nel quadro delle politiche per il futuro e lo sviluppo sostenibile (come evidente dalla struttura e dagli obiettivi dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite), la scuola italiana registra una progressiva marginalizzazione dei temi di questa disciplina. Ci si aspetterebbe invece che la Scuola, fulcro della formazione delle nuove generazioni, dedicasse il giusto spazio alle Geoscienze, al fine di formare futuri cittadini capaci di tutelare e gestire il territorio che li circonda.

Questo contributo mira a fornire uno spunto di discussione sulla dinamica di questo fenomeno, cercando di evidenziare le difficoltà nel rapporto tra Geoscienze e insegnamento, per suggerire efficaci strategie di intervento.

**Parole chiave:** Geoscienze, Georisorse, Rischi naturali, Conoscenza del Territorio, Prevenzione, Cittadinanza attiva

La società moderna è sempre più esposta a grandi sfide che derivano dall'impatto a scala globale di fenomeni connessi al funzionamento del Pianeta, come ad esempio la sempre maggiore richiesta di georisorse (acqua, minerali, energia, suolo, paesaggio), la protezione dai rischi naturali (sismico, idrogeologico, vulcanico), l'influenza dei cambiamenti climatici sull'agricoltura e sul territorio. Malgrado questi temi permeino la nostra vita di tutti i giorni e occupino una parte considerevole del dibattito sociale, osser-

\* Eleonora Paris, Scuola di Scienze e Tecnologie Università degli Studi di Camerino, Società Geologica Italiana, Comitato Didattica delle Geoscienze (eleonora.paris@unicam.it); Manuela Pelfini, Dipartimento di Scienze della Terra "A. Desio" Università degli Studi di Milano; Elena Bonaccorsi, Dipartimento di Scienze della Terra Università di Pisa, Società Geologica Italiana, Comitato Didattica delle Geoscienze; Francesca Cifelli, Dipartimento di Scienze, Università degli Studi di Roma Tre, Società Geologica Italiana, Comitato Didattica delle Geoscienze; Alessandro Iannace, Dipartimento di Scienze della Terra Università degli Studi di Napoli "Federico II"; Riccardo Fanti, Dipartimento di Scienze della Terra Università degli Studi di Firenze, Società Geologica Italiana, Comitato Didattica delle Geoscienze.

viamo una sempre maggiore misconoscenza dei fenomeni naturali, una forte mancanza di consapevolezza ambientale e dell'uso sostenibile delle georisorse, ma anche una scarsa conoscenza del territorio in cui si vive. Questa situazione è in gran parte il frutto del ruolo sempre più marginale che la conoscenza della fisiologia del Pianeta Terra, dei suoi profondi legami sistemici con tutte le altre sfere del nostro mondo, nonché della concreta realtà territoriale, riveste nell'insegnamento scolastico.

È inevitabile pensare alle ripercussioni che queste carenze culturali possono avere sulla vita delle popolazioni, in Italia e nel mondo, come ad esempio gli effetti sulle comunità di frane e terremoti, i cui danni a persone o proprietà potrebbero spesso essere mitigati o evitati con un'approfondita conoscenza del territorio e delle sue caratteristiche. Se si pensa che il 91% dei comuni italiani è soggetto a rischio idrogeologico e il 44% del territorio nazionale è a rischio sismico molto elevato, ci si rende conto di quanto sia necessario formare cittadini del futuro più educati ai temi delle Geoscienze e più consapevoli dei rischi relativi al territorio in cui vivono. Questa maggiore consapevolezza, necessaria ai più giovani, ma anche agli adulti e ai governanti, si trasforma poi in cittadinanza attiva, in conoscenza delle norme di protezione civile e da ultimo in una maggiore resilienza in caso di catastrofi.

Malgrado questa emergenza culturale, lo studio delle Geoscienze nella Scuola secondaria di secondo grado ha subito nel tempo una contrazione sempre maggiore a causa di vari fattori. Da un lato, il background culturale degli insegnanti, spesso lontano dalle Scienze della Terra, è causa di una minore padronanza dei temi delle Geoscienze che spesso si traduce in una limitazione degli argomenti trattati senza approfondimenti anche interdisciplinari. Questo problema viene sentito ed espresso dagli insegnanti stessi che spesso cercano supporto nelle attività di collaborazione con Università e Musei di Scienze Naturali. Dall'altro lato, la disgregazione dell'insegnamento delle Scienze della Terra pur offrendo l'opportunità di creare un percorso a spirale, con grado di complessità maggiore dal primo al quinto anno non ha aiutato la didattica. Spesso l'insegnamento delle Geoscienze rimane frammentato e, al quinto anno, quando i concetti geologici globali dovrebbero fare da sfondo allo studio di grandi temi sociali ed ambientali, l'attenzione viene focalizzata sulle tematiche utili ai test per l'accesso ai percorsi universitari rivolti alle professioni biologico/sanitarie. Gli insegnanti stessi hanno in più occasioni evidenziato le pressioni per tale focus, il che inevitabilmente penalizza non solo le Geoscienze in generale, ma soprattutto l'analisi di sistemi complessi previsto nelle Indicazioni Nazionali.



D'altra parte, l'Agenda 2030 ha ben evidenziato quali sono le sfide del futuro del Pianeta Terra, articolate nei suoi 17 obiettivi (*SDG, Sustainable Development Goals*). Tra questi, l'educazione di qualità è certamente essenziale, ma quasi tutti gli obiettivi sono di forte competenza delle Geoscienze, alle quali si riconosce quindi un ruolo importante se si vuole andare verso la sostenibilità ambientale. Tra gli SDG dell'Agenda 2030, solo per citare i più specifici, si possono evidenziare il n. 6 *Clean water and sanitation*, il n. 7 *Affordable and clean energy*, il n. 11 *Sustainable cities and communities*, il n. 12 *Responsible consumption and production*, il n. 13 *Climate action*. Sono questi tutti temi di punta, che dimostrano la necessità di una maggiore conoscenza delle Geoscienze nella società moderna.

L'insegnamento delle Geoscienze non solo è decisivo per affrontare le sfide del futuro della società e del Pianeta Terra, ma offre anche una possibilità importante per affrontare interdisciplinariamente lo studio dell'ambiente a 360 gradi. Numerosi esperimenti di ricerca didattica nelle Scuole secondarie di primo grado hanno evidenziato come le Geoscienze possono ben collegare la Chimica e la Biologia (un esempio per tutti, lo studio del suolo in tutte le sue componenti mineralogiche, chimiche e biologiche), ma anche la Tecnologia (per esempio l'uso dell'argilla per la ceramica), l'Arte (le terre come pigmenti), la Storia (l'impoverimento del suolo e le grandi migrazioni umane), la Letteratura (ad esempio le opere di Verga) e persino l'Educazione Motoria (nella fase della didattica outdoor). Nella Scuola secondaria di secondo grado le esperienze hanno dimostrato come possono essere favorite le interazioni ad esempio con la Matematica e la Fisica (ad esempio nello studio dei terremoti).

L'insegnamento dell'Educazione Ambientale offre inoltre una possibilità importante per affrontare interdisciplinariamente tanti argomenti e creare quegli agganci con la realtà e i temi di punta della società, riguardo ai quali i ragazzi hanno forti stimoli esterni in questo momento, ma che necessitano di essere trattati scientificamente: i cambiamenti climatici e il movimento *Fridays for future*, i rischi geologici presenti in molte aree del Paese, il consumo di suolo, la protezione dell'ambiente, l'inquinamento, ecc. In particolare, lo studio delle variazioni passate del clima, tema eminentemente interdisciplinare e particolarmente efficace per illustrare le diverse metodologie scientifiche di indagine, è purtroppo quasi del tutto assente nella formazione degli insegnanti. Gli spunti offerti dalla pur pregevole qualità di testi recenti non è quindi sufficiente affinché esso possa diventare un tema di didattica laboratoriale.

Le Università, i Centri di ricerca, i Musei sono coinvolti nelle azioni di

supporto alle scuole e ai docenti con molte iniziative: dai progetti generali PLS e Alternanza Scuola Lavoro alle azioni più puntuali e mirate, quali seminari a scuola, escursioni sul terreno, visite guidate ai musei, progetti educativi nell'arco dell'anno scolastico, visite ai dipartimenti universitari e ai laboratori, o alla produzione di materiale didattico e cartografia geologica *ad hoc* per le Scuole Superiori. Anche le società scientifiche inoltre possono contribuire fortemente per supportare gli insegnanti e instaurare collaborazioni proficue con geoscientziati, sponsorizzando eventi e scuole estive, escursioni e *field camps*, *workshop*, sessioni tematiche nei convegni scientifici, pubblicazioni dedicate agli insegnanti.

Alcune Università italiane, finalmente, come nel resto del mondo, hanno attivato progetti di ricerca per il dottorato sui temi dell'educazione alle Geoscienze (*Geoscience education* nel mondo anglosassone). Si tratta di un'attività importante per meglio comprendere i problemi della didattica a scuola, trovare e testare nuove metodologie e disseminarle nella comunità degli insegnanti. Il contatto tra questi insegnanti/dottorandi, le scuole e i ricercatori impegnati in questi ambiti, rappresenta uno scambio efficace e unico di saperi, competenze ed esperienze tra scuola e università e viceversa.

Mai come in questo periodo di emergenza sanitaria è stato evidenziato come sia indispensabile trovare nuove e avanzate metodologie di insegnamento e di studio. Le Geoscienze non si sottraggono a questa necessità e sono state sviluppate numerosissime risorse online e attività a distanza, disponibili a tutti per migliorare l'avvicinamento alle Geoscienze di studenti e insegnanti in mancanza di un approccio didattico in presenza e di attività pratiche in laboratorio o di campo. La diffusione di questi materiali e di nuovi metodi per lo studio delle Geoscienze nella scuola italiana sarà il compito che terrà impegnati tanti ricercatori, così come sta avvenendo nel mondo e che trarrà benefici dall'interazione con gli insegnanti che vorranno collaborare alla sperimentazione e ottimizzazione dei materiali creati.

LAUREA MAGISTRALE IN DIDATTICA E COMUNICAZIONE DELLE SCIENZE NATURALI

*Margherita Venturi, Dora Melucci, Sergio Zappoli, Alessandro Gargini, Barbara Mantovani, Maria Giovanna Belcastro, Federico Fanti, Ira Vannini, Chiara Pancioli, Stefano Piastra, Marco Ciardi\**

**Abstract:** Nell'anno accademico 2020-2021 partirà presso l'Università degli Studi di Bologna la Laurea Magistrale "Didattica e Comunicazione delle Scienze Naturali (DiCoSN)".

L'attivazione di questa LM risponde a diverse sollecitazioni del modo culturale e sociale: la spinta all'innovazione scientifica e tecnologica che sta coinvolgendo la didattica negli Atenei italiani; la necessità di dare ai docenti una formazione di qualità, inclusiva e adatta ad ambienti di apprendimento diversificati, l'importanza di diffondere l'informazione sulle scienze naturali a tutta la collettività; l'esigenza di multidisciplinarietà nella vita culturale e sociale.

L'obiettivo formativo di DiCoSN è fornire strumenti culturali e competenze necessarie per inserirsi nella ramificata filiera della formazione e dell'educazione nell'ambito delle Scienze Naturali. Verranno, infatti, formati professionisti capaci di innovare meccanismi e modalità di insegnamento/apprendimento dei contenuti scientifici. In particolare, i laureati DiCoSN matureranno i 24 CFU richiesti per accedere a concorsi per l'insegnamento delle Scienze Naturali nelle scuole secondarie di secondo grado.

Nel piano didattico sono coinvolti cinque dipartimenti dell'Università di Bologna: tre dipartimenti scientifici con ambiti disciplinari BIO, CHIM, GEO e due dipartimenti umanistici con ambiti DEA, PED, PSI e STO. Questa estesa trasversalità tra dipartimenti e ambiti culturali, sia scientifici che umanistici, è unica sul territorio nazionale.

Dopo un primo anno comune, in cui si insegnano: Fondamenti e Didattica di Biologia, Chimica, Geologia ed Ecologia, Fondamenti di Mediazione Didattica, Psicologia dell'Apprendimento, Antropologia delle Scienze e Storia delle Idee Scientifiche, nel secondo anno il CdS si articola in quattro curricula:

\* Università di Bologna: Margherita Venturi e Dora Melucci, Dipartimento di Chimica "Giacomo Ciamician"; Sergio Zappoli, Dipartimento di Chimica Industriale "Toso Montanari"; Alessandro Gargini, Barbara Mantovani, Maria Giovanna Belcastro e Federico Fanti, Dipartimento di Scienze Biologiche, Geologiche e Ambientali; Ira Vannini, Chiara Pancioli e Stefano Piastra, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"; Marco Ciardi, Dipartimento di Storia Culture Civiltà.

- Didattica delle Scienze Naturali
- Educazione e Comunicazione delle Scienze nei Musei
- Didattica e Sviluppo Sostenibile
- Didattica della Comunicazione Scientifica.

**Parole chiave:** Formazione, Scuole Secondarie di Secondo Grado, Insegnamento delle Scienze Naturali, Museologia, Sostenibilità, Comunicazione Scientifica

## 1. Introduzione

Una delle sfide che l'attuale società deve affrontare riguarda la necessità di elevare il livello di conoscenze e competenze tecnico-scientifiche dei cittadini, nonché di mantenerle e aggiornarle nel tempo. L'evoluzione dei processi produttivi, la globalizzazione del mercato, la rapida trasformazione delle attività lavorative e l'aumento della quantità e della qualità dell'informazione rendono ormai le competenze scientifiche e la formazione permanente un requisito imprescindibile, non solo per esercitare appieno i propri diritti di cittadinanza, ma anche per contribuire come singoli e collettività ad uno sviluppo armonioso e sostenibile in campo ambientale, economico e sociale.

La comunità europea esplicita chiaramente questi temi nella recente *Raccomandazione del Consiglio* (22 maggio 2018)<sup>1</sup> relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente nella quale si evidenziano, tra gli altri, i seguenti punti:

- sostenere il diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivo;
- sostenere lo sviluppo delle competenze chiave prestando particolare attenzione anche alla promozione dell'acquisizione di competenze in STEM;
- facilitare l'acquisizione delle competenze promuovendo molteplici approcci e contesti di apprendimento, fornendo sostegno al personale didattico e a tutti i soggetti che supportano i processi di apprendimento e rafforzando la collaborazione tra contesti educativi, formativi e di apprendimento a tutti i livelli e in ambiti diversi, al fine di migliorare la continuità dello sviluppo delle competenze per i discenti e lo sviluppo di approcci di apprendimento innovativi.

È chiaro che gli obiettivi sopra citati richiedono, per essere raggiunti, uno sforzo costante che punti a perseguire l'acquisizione di tali competenze chiave a partire dai percorsi formali di apprendimento (fino alla scuola se-

condaria di secondo grado) e a mantenerle e aggiornarle nell'arco della vita, costruendo ambienti e occasioni di apprendimento di diversa natura.

In questo contesto il nostro Paese sconta severi ritardi, a partire dalla scarsa programmazione (e dai pochi investimenti) per formare chi a sua volta deve o dovrà formare<sup>2</sup>. Fatta eccezione, infatti, per la preparazione degli insegnanti della scuola primaria e la breve parentesi delle SSIS, a tutt'oggi mancano percorsi e modalità strutturate attraverso le quali si dovrebbero preparare i futuri insegnanti a svolgere il proprio lavoro con competenza, al contrario di quanto avviene in molti paesi europei, dove esistono specifici percorsi formativi per tali professionisti<sup>3</sup>. In particolare, la soppressione ad opera dell'Art. 792 della Legge di Bilancio 2018<sup>4</sup> del percorso FIT previsto dalla legge 107<sup>5</sup> e la reintroduzione del "percorso annuale di formazione iniziale e prova" allontana la possibilità di coprire tale seria lacuna nella filiera della formazione per l'insegnamento.

Nel nostro paese, purtroppo, è anche scarsamente considerata la preparazione degli educatori "non formali", per presidiare con efficienza e competenza i diversi luoghi nei quali è possibile esercitare un'azione formativa o divulgativa. Nella fattispecie, in ambito scientifico si tratta di percorsi di formazione permanente o di aggiornamento: musei, parchi scientifici, biblioteche, laboratori aperti. È infine poco sviluppata e diffusa la pubblicistica divulgativa in ambito scientifico che, fatta eccezione per alcune isole di eccellenza, risulta spesso poco rigorosa, scarsamente documentata e poco originale.

### 3. Peculiarità del progetto

A partire da queste premesse, presso l'Ateneo di Bologna, è stato progettato il corso di Laurea Magistrale nella classe LM 6o - Scienze della Natura - in "*Didattica e Comunicazione delle Scienze Naturali*" (DiCoSN), nella convinzione che l'Università debba affrontare le problematiche sopra indicate promuovendo specifici corsi di studio che forniscano ai futuri laureati gli strumenti culturali e le competenze necessarie per inserirsi adeguatamente nella ramificata filiera della formazione ed educazione alle scienze e che costituiscano il seme per un'innovazione dei meccanismi stessi di trasmissione dei contenuti scientifici. Il laureato DiCoSN maturerà, infatti, le competenze necessarie per inserirsi nel mondo della scuola, lavorare nei contesti museali scientifici ricoprendo i possibili e diversi ruoli attualmente in essere, per svolgere la funzione di educatore relativamente ai temi am-

bientali presso enti locali, aree protette e centri di educazione alla sostenibilità, e per operare nei settori della divulgazione scientifica, del giornalismo scientifico e dell'editoria scientifica per l'infanzia e i ragazzi.

#### 4. Panorama occupazionale e prospettive dei laureati

La peculiarità del segmento professionale cui mira la formazione della LM DiCoSN ha suggerito di indagare maggiormente il panorama occupazionale del settore. Da una analisi condotta sui dati pubblicati da ISTAT e UnionCamere<sup>6</sup> si è verificato che le prospettive occupazionali sono discrete. È d'altra parte emerso molto chiaramente un aspetto che conferma la necessità di iniziative formative come quella della Laura Magistrale DiCoSN. Infatti, a fronte di prospettive occupazionali che l'ISTAT stimava per il 2018 dell'ordine di una decina di migliaia, fatte salve quelle per cui sono necessari percorsi concorsuali o abilitanti (insegnanti e giornalisti, ad esempio) UnionCamere indicava tra le principali difficoltà di reperimento di nuovi assunti da un lato la mancanza di candidati (47,7%) e dall'altro la preparazione inadeguata (49,6%) dei candidati; in generale nel settore viene evidenziata la necessità di un'ulteriore formazione per il 70% delle realtà consultate. In sostanza il dato che emerge dalle rilevazioni di UnionCamere è l'esigenza di una formazione professionale specifica nel settore dell'*education* che, attualmente, pare mancare.

Questa analisi è stata condivisa anche dalle oltre venti realtà sociali ed economiche, pubbliche e private, operanti nel diversificato settore cui il percorso proposto si riferisce. I soggetti consultati costituiscono ora l'Advisory Board del corso di studi e, oltre ad offrire la loro disponibilità a partecipare attivamente all'evoluzione del progetto formativo, accoglieranno presso le loro strutture studenti in tirocinio e/o tesi sviluppando comuni progetti di ricerca e innovazione nel campo dell'*education*.

#### 5. Descrizione e obiettivi

Il percorso formativo nel quale si articolerà il corso di studio consiste di una parte comune, che copre l'intero primo anno e che fornisce agli studenti i contenuti di base nelle discipline biologiche, chimiche, geologiche ed ecologiche. I contenuti disciplinari di base sono proposti avendo come obiettivo la loro trasposizione didattica e, quindi, con una spiccata vocazio-

ne educativa, e offrendo un'ampia panoramica di riferimento sulle acquisizioni della ricerca nel campo della didattica e delle didattiche disciplinari in campo nazionale e internazionale.

Per questo motivo nel primo anno, contestualmente ai contenuti disciplinari di ambito scientifico (40 CFU), sono previsti corsi di fondamenti di Psicologia, Pedagogia e Antropologia (18 CFU), di Storia delle Scienze (6 CFU), un corso di inglese B2 (6 CFU) e attività utili per l'inserimento nel mondo del lavoro (3 CFU).

Nel secondo anno si attiveranno quattro curricula che caratterizzano il profilo di uscita del laureato:

1. Didattica delle Scienze della Natura
2. Comunicazione delle Scienze nei Musei
3. Didattica e Sviluppo Sostenibile
4. Didattica della Comunicazione Scientifica

Ciascun indirizzo prevede un corso fondamentale caratterizzante il curriculum (18 CFU) e due corsi a scelta (12 CFU), selezionabili da una lista offerta dal CdS stesso, o fra tutti i corsi attivati in Ateneo. Al termine del corso gli studenti avranno maturato i 24 CFU necessari per accedere ai concorsi per l'insegnamento.

La formazione dello studente si completa con un tirocinio per la preparazione della tesi (17 CFU) che può essere svolto presso le sedi universitarie, ma anche e preferenzialmente, data l'importanza che riveste questa parte della loro formazione, presso uno dei numerosi soggetti pubblici e privati che costituiscono l'Advisory Board.

### *Progettazione didattica del Corso di Laurea*

Attualmente, in vista dell'avvio del corso di laurea, si stanno svolgendo incontri intra- e interdisciplinari fra i docenti con l'obiettivo di mettere in comune le diverse competenze e quadri teorici di riferimento, in modo da armonizzare i diversi approcci nelle metodologie didattiche e comunicative peculiari e caratterizzanti i diversi specifici settori disciplinari degli insegnamenti previsti nel piano didattico.

## **6. Conclusioni**

La progettazione della Laurea Magistrale DiCoSN è l'esito di una lunga fase di indagini e approfondimenti che hanno portato alla netta convinzione

della necessità di attivare percorsi organici e fortemente strutturati di formazione universitaria dedicati all'*education* nell'ambito delle scienze naturali, avendo attenzione alle luci e alle ombre del panorama occupazionale in questo ambito. La Laurea Magistrale DiCoSN nasce anche nella convinzione che una buona offerta di laureati motivati e ben preparati possa rappresentare un volano per promuovere la domanda di professionisti nel campo della formazione e comunicazione scientifica, il cui ruolo nel contribuire a superare i numerosi problemi che si affacciano alla società attuale dovrebbe apparire a tutti "chiaro ed evidente".

## Bibliografia

- [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- ZAPPOLI, S., GHIBAUDI, E. (2016). La formazione iniziale degli insegnanti: quali prospettive. *La Chimica e L'Industria*. Anno XCVII, n. 4, luglio/agosto.
- INDIRE (2013). Insegnanti in Europa. Formazione, status, condizioni di servizio, Bollettino di informazione internazionale, ottobre.
- Legge 30 dicembre 2018, n. 145. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021. GU n. 302 del 31 dicembre 2018 - Suppl. Ordinario n. 62.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. GU Serie Generale n. 162 del 15 luglio 2015.
- <https://excelsior.unioncamere.net/xtm/geoChooser/scegli-archivio.php#arrow>



## Parte 6

### *Prospettive per una professionalità docente di qualità*



Nell'ambito del convegno sono stati proposti 8 tavoli disciplinari con l'obiettivo di confrontarsi su alcune questioni che nel documento preparatorio del convegno erano state proposte, in cui venivano affrontati aspetti centrali riguardo alla professionalità del docente alla luce di alcuni modelli e paradigmi teorici, per giungere a proposte operative condivise saranno riportate nel presente documento.

Gli 8 tavoli disciplinari hanno coperto tutte le aree:

1. Scienze chimiche, fisiche e matematiche
2. Scienze informatiche e tecnologie
3. Scienze sociali, pedagogiche, psicologiche
4. Scienze storiche, filosofiche, politiche
5. Scienze dell'antichità e letterarie
6. Scienze artistiche
7. Scienze giuridiche ed economiche
8. Scienze biologiche, naturali, mediche e della Terra

I lavori sono stati condotti in modo interattivo, coordinati da un chair con una specifica competenza disciplinare e da una platea di discussants sia docenti universitari che del mondo della scuola oltre che rappresentati di associazioni scientifiche. Questo ha permesso un confronto e uno scambio vivace all'interno di ciascun gruppo che è stato raccolto da un rapporteur di GEO per arrivare poi a un documento di sintesi dei tavoli.

Dai lavori dei diversi tavoli sono emersi molti punti di convergenza a partire dalla necessità di ridare dignità anche come riconoscimento sociale alla professione insegnante nonché valore e riconoscimento alla docenza universitaria dedicata e arrivare all'individuazione di un percorso sia istitu-

\* Delegata GEO dell'Università di Pavia.

zionale stabile anche per evitare il disorientamento tra i giovani con un forte dialogo tra i Ministeri dell'Istruzione e Università e il Ministero dell'Economia per la copertura economica e quindi anche la necessità che vengano destinati fondi dedicati.

Il tema della formazione degli insegnanti è quindi centrale per le politiche educative dello sviluppo di un paese e da tempo il dibattito a livello europeo si è focalizzato su due modelli di formazione iniziale degli insegnanti: quello 'simultaneo' o 'parallelo'<sup>1</sup> nel quale coesistono e, in qualche modo, si integrano, la formazione di tipo accademico/disciplinare e la formazione professionale anche pratica ed esperienziale e quello 'sequenziale', che prevede inizialmente una formazione accademico disciplinare e, successivamente, professionale di natura pratico-esperienziale attraverso laboratori e tirocini in aula (Michellini et al. 2014). A livello europeo viene sostenuta la necessità di assicurare un *insegnamento di qualità*, come dichiarato nel Libro Bianco dei Ministri Europei (Bruckberger, 2000) e nei diversi rapporti Eurydice<sup>2</sup> dal 2009, nonché fortemente ribadito sia nel 2013 che nel 2017 con il documento del Consiglio d'Europa *Investire nell'Istruzione e nella formazione – Una risposta a «Ripensare l'istruzione»*. In tali documenti si richiede di rivedere e rafforzare il profilo professionale delle professioni dell'insegnamento, attraverso un cambiamento di paradigma della professione da statico a dinamico. Significa quindi ripensare alla formazione degli insegnanti come un percorso professionalizzante, che deve puntare alla definizione di una identità professionale riconosciuta nella sua funzione sociale come "*helping profession*". Vale a dire una professionalità chiaramente connotata da competenze multidimensionali: disciplinari, comunicative, epistemologiche, etiche, metodologiche, relazionali, strategiche e da una epistemologia riflessiva ed interdisciplinare, che consenta di mettere in campo capacità creative nella didattica a servizio di una *vision* inclusiva della scuola nella sua articolazione complessiva. Tale visione comporta, come ci suggerisce Morin (2015), la necessità di una metamorfosi del nostro sistema d'insegnamento, scolastico e universitario: una rivoluzione culturale che superi la frammentazione dei saperi, la disgiunzione tra cultura scientifica e cultura umanistica, per proporre l'umano nella sua unità complessa, da svolgersi perciò nella consapevolezza che nell'educazione si gioca una vera e propria partita antropologica. Significa quindi assumere anche una prospet-

<sup>1</sup> Steps Two EU Project - 74 Universities partner in 32 Countries. <http://www.stepstwo.eu/>

<sup>2</sup> <http://www.indire.it/progetto/eurydice/>

tiva interdisciplinare, che contempra una dimensione di cittadinanza che non si limiti alla capacità di promuovere l'apprendimento ma di favorire un atteggiamento critico e di ricerca in un'ottica di co-costruzione di saperi utili alla comunità. Pertanto, la professionalità degli insegnanti oltre alla padronanza dei contenuti disciplinari nel proprio specifico ambito disciplinare richiede anche la capacità di promuovere l'apprendimento degli stessi e la comunicazione tra linguaggi disciplinari diversi (come richiesto anche dall'Agenda 2030).

Assumere tale visione significa prevedere un percorso di formazione degli insegnanti integrato con competenze didattiche disciplinari, metodologiche, psicopedagogiche, tecnologiche, oltre la capacità di innovare avvalendosi di una qualificata ricerca didattica capace di cogliere e adattarsi alle nuove sfide che una società della conoscenza sempre più globalizzata richiede. Ciò richiede che l'insegnante debba avere strumenti per sapersi orientare nella ricerca didattica (ben sappiamo che c'è tutto un mondo, anche di interessi commerciali, ricco di proposte povere quando non controproducenti! Sapersi orientare in questo mondo è essenziale).

Negli anni si sono succedute diverse riforme e proposte che però non sembrano soddisfare i criteri di una formazione di qualità e tantomeno il criterio di stabilità e continuità. Dopo l'esperienza delle SISS, dei PAS e dei TFA la mancata attuazione del percorso FIT presentato nel 2017 nel Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59 relativo al "Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria e l'introduzione dei 24CFU in 4 specifici ambiti disciplinari: 1) pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione; 2) psicologia; 3) antropologia; 4) metodologie e tecnologie didattiche come sostitutivo di tale percorso, ha portato a una dequalificazione della formazione degli insegnanti.

Le esperienze realizzate nei diversi Atenei sono risultate insoddisfacenti come emerso dai risultati dell'indagine promossa da GEO, svolta nel periodo gennaio-aprile 2020, con il *Questionario relativo all'esperienza del PF24 nel biennio 2017-2019*<sup>3</sup> rivolte a tutte le Università. L'esperienza del PF24 si è quindi rivelata fallimentare da tanti punti di vista: culturale, formativo ma anche organizzativo e pertanto la proposta formativa che qui avanziamo, è il risultato di un lungo lavoro di riflessione congiunto Univer-

<sup>3</sup> A questo proposito si rimanda al contributo di Anna Grimaldi di commento ai risultati del Questionario relativo all'esperienza del PF24 nel biennio 2017-2019 rivolte a tutte le Università.

sità-Scuola che abbiamo condotto e che auspichiamo venga accolta e sostenuta, a livello istituzionale. La proposta è il risultato di riflessioni e confronti di esperienze nell'ambito della ricerca educativa che molti colleghi universitari e insegnanti nelle scuole hanno portato avanti in questi anni senza un adeguato riconoscimento né a livello di carriera accademica né nel profilo professionale degli insegnanti.

Un primo punto su cui convergere è il ripensare integralmente il percorso formativo tenendo in considerazione esperienze e pratiche già consolidate sia a livello nazionale che internazionale.

Un altro tema emerso dal confronto nei tavoli è la necessità di arrivare in tempi brevi a delineare un percorso stabile e definito di formazione degli insegnanti che da un lato possa anche rispondere alle esigenze di orientamento di giovani che intendono accedere a questa professione con un percorso formativo condiviso tra scuola ed Università e che consenta un accesso alla carriera definito e meno frammentato, dall'altro possa rispondere anche alla necessità di offrire al nostro Paese una classe insegnante realmente capace di accompagnare gli studenti in un percorso di crescita come cittadini. Ciò implica prevedere nel percorso di formazione dei futuri docenti una proposta capace di offrire agli studenti strumenti non solo culturali, ma anche quelle competenze trasversali, le *soft skills*, che richiedono di saper gestire la complessità dei contesti in cui siamo i protagonisti, con flessibilità e atteggiamento critico e propositivo. Diventa quindi centrale il tema dell'orientamento che può rappresentare quel filo rosso di continuità dalla scuola all'Università senza che i due contesti siano vissuti in modo giustapposto. Ciò chiama in causa la ricerca educativa integrata con la didattica che deve essere considerata parte centrale del percorso di formazione dei docenti.

## **Indicazioni operative**

Dai report emersi dai singoli tavoli viene ribadita con forza la necessità che la formazione degli insegnanti preveda un percorso solido, strutturato e riconosciuto che si alimenti: delle epistemologie disciplinari (e non di saperi disciplinari strutturati di ordine generale) e di contributi antropologici, psicologici, pedagogici e di metodologia didattica che contribuiscono a qualificare la professionalità docente, tenendo conto della specificità epistemologica e della ricerca nelle didattiche disciplinari. La didattica disciplinare viene offerta in termini concettuali secondo processi che determinano l'appropriazione di contenuti, metodologie ed epistemologie. A ciò va integrata una

padronanza delle ICT e del loro uso in ambito didattico ed educativo che richiede una riconfigurazione dei paradigmi della didattica tradizionale.

Da tutti i tavoli è emersa la necessità di proporre un modello di formazione che a partire da questi presupposti si articoli su più livelli: una solida padronanza dei contenuti teorici e preparazione nella disciplina non può prescindere dal dialogo con le metodologie pedagogiche, psicologiche e socio-relazionali, verosimilmente modulate in relazione agli aspetti specifici e caratterizzanti la disciplina stessa (non vi è necessariamente una didattica ma molte). La conoscenza della storia e dell'evoluzione della disciplina è elemento imprescindibile per l'insegnamento della stessa.

La preparazione disciplinare deve essere solida ma altrettanto il *quadro psicopedagogico* e quello degli *strumenti didattici* per progettare percorsi e laboratori didattici, tirocinio diretto e indiretto (riflessione), attività di ricerca.

Il percorso ipotizzato prevede una formazione iniziale in capo alle università integrata da attività di laboratorio in cui sia compreso l'apporto delle nuove tecnologie e un'attenzione alla promozione di capacità di *problem solving* e di pensiero critico. Un altro aspetto non trascurabile è l'attenzione all'*interdisciplinarietà* quale elemento imprescindibile per la formazione degli insegnanti.

Un altro aspetto che è emerso dalle discussioni è la necessità di prevedere un effettivo raccordo con il mondo della scuola al fine di co-progettare attività di tirocinio efficaci nonché un sistema di valutazione condiviso.

Tutto questo può essere garantito dalla presenza di figure di raccordo adeguatamente formate quali tutor universitari e tutor scolastici che progettano insieme e organizzano un sistema di formazione situata nel contesto di classe e di valutazione condiviso.

Il tutor gioca un ruolo essenziale in un'ottica di accompagnamento del futuro insegnante fin dal percorso di formazione universitaria e assolutamente rilevante nel momento della prima immissione nel sistema scolastico.

I tutor universitari, individuati all'interno degli atenei, sostengono l'attività di tirocinio indiretto, progettato in collaborazione con il corpo docente, sulla base di appositi strumenti (osservativi e riflessivi), guidano lo studente nella elaborazione del progetto di tirocinio e coordinano il rapporto tra Università e Scuola. I tutor scolastici, individuati all'interno delle singole scuole, promuovono le competenze professionali dello studente nel contesto delle classi e lo accompagnano nella realizzazione del progetto di tirocinio, condividendo con docenti e tutor del piano formativo il progresso della formazione situata.

È però importante che i tutor abbiano adeguate conoscenze sia in am-

bito disciplinare che in ambito di strategia didattica. Sarebbe opportuno prevedere un piano di formazione per tutti i diversi tutor.

Infine, un altro punto su cui c'è stata concordanza è relativo alla valutazione che dovrà avere una valenza formativa e quindi essere fatta a vari livelli, in itinere e finale. Una valutazione di questo tipo consente di mettere in luce aspetti positivi e criticità, diventa però necessario mettere a punto indicatori che ne garantiscano la generalizzabilità.

La valutazione finale sarà inoltre il risultato sia di valutazioni in itinere sia di autovalutazione di aspetti professionali esperiti nelle diverse aree disciplinari, ma anche nelle competenze trasversali, questo è sicuramente un aspetto centrale da sviluppare.

Si tratta dunque di costruire un processo di valutazione complessiva delle competenze sviluppate, che tenga conto di *partecipazione, interesse e condivisione*, in grado di far emergere da parte di tutti i partecipanti la voglia di mettersi in gioco e di sperimentare e che faccia riscontrare un coinvolgimento reale, concreto e fattivo nelle attività in classe nello sviluppare percorsi strutturati e progettati durante gli incontri.

La valutazione sarà differenziata in relazione alle competenze di didattica disciplinari raggiunte per la/le classi di concorso specifiche e anche in relazione alle competenze acquisite sia nei laboratori che nel tirocinio.

Sarà prevista una prova finale che consiste in un'azione didattica esperita.

In sintesi, dai tavoli è emerso che la formazione degli insegnanti debba avvenire attraverso percorsi formativi erogati dalle Università, come previsto dalla legge, in quanto struttura preposta alla formazione che eroga percorsi di qualità anche grazie al connubio indissolubile tra didattica, ricerca (disciplinare e didattica) ed innovazione.

Pertanto, al fine di coinvolgere i docenti nel percorso formativo e stimolare la ricerca universitaria anche nella didattica disciplinare è fondamentale la valorizzazione del lavoro svolto sia a livello locale (es. docenze riconosciute come carico didattico) che nazionale. La ricerca in didattica e quella di settore devono avere pari dignità anche ai fini dell'ASN.

È inoltre necessario costruire una nuova sinergia strategica con la scuola e le associazioni professionali per la formazione sul campo, per i tirocini e la possibilità di avvalersi di docenti esperti con la funzione di tutor, per la costruzione di una relazione fattiva tra docenti universitari e docenti di scuola in cui i saperi si fondono, utile anche ad aprire piste di ricerca didattica anche attraverso il recupero e la valorizzazione dei saperi dei docenti "senior".



Dalla proposta si evince una stretta collaborazione e integrazione tra Università e Scuola nella messa a punto di una proposta formativa che si fonda su un'interazione e confronto tra le pratiche d'aula e la ricerca in didattica. Ne consegue quindi un modello collaborativo relazionale di partecipazione di docenti della scuola come insegnanti-ricercatori; pertanto, un dialogo tra il mondo della **ricerca didattica** (nelle sue diverse componenti psico-pedagogiche e socio-relazionali) e della **didattica delle discipline** per la progettazione di percorsi formativi in funzione della professionalità in cui la ricerca didattica diventa rilevante per la scuola e anche funzionale al reclutamento e all'avanzamento di carriera.

A questo proposito si segnalano esperienze positive che già da un decennio sono in atto con i Piani Lauree Scientifiche (PLS) e dal 2018-19 i Piani per l'Orientamento e il Tutorato (POT) che andrebbero consolidate e resi stabili.

### Riferimenti bibliografici

- BUCHBERGER, F., CAMPOS, B.P., KALLOS, D., STEPHENSON, J., (2000), *Green Paper on teacher education in Europe*, Thematic Network on Teacher Education in Europe, Umea Universitaet, ISBN 91- 973904-0-2
- MICHELINI, M., SPERANDEO MINEO, R. M. (2014). *Challenges in primary and secondary science teachers Education and Training*, in *Teaching and Learning Physics today: Challenges? Benefits?*, W. Kaminski, M. Michelini, (eds.), selected paper books of the International Conference GIREP-I-CPE-MPTL 2010, Reims 22-27 August 2010, Udine: Lithostampa, [978-88-97311-32-4], pp. 143-148.
- Steps Two EU Project - 74 Universities partner in 32 Countries. <http://www.stepstwo.eu/>
- MORIN, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano: Raffaello Cortina.



INDAGINE SULLE QUESTIONI CRUCIALI NELLA FORMAZIONE INSEGNANTI: UN  
QUESTIONARIO POST CONVEGNO  
*Marisa Michellini\**

## **Introduzione**

La preparazione del Convegno ha comportato la costruzione di una griglia di questioni da porre in discussione nei Tavoli disciplinari per l'individuazione di principi condivisi che fondino il nuovo necessario quadro di proposte per la formazione degli insegnanti. In alcuni Tavoli è stato utilizzato un breve questionario per la raccolta delle idee utili alla discussione delle diverse questioni. Si è allora pensato che un semplice questionario post Convegno sui principali punti discussi potesse essere un utile strumento di sintesi. Con l'aiuto di Massimo Casacchia, Marta Tasso ed Assunta Zanetti si è costruito un questionario, lo si è inviato a tutti i partecipanti al Convegno. In questa sede si presentano i dati raccolti, che sembrano rappresentare un possibile quadro di sintesi delle idee emerse.

## **Il campione**

Il questionario è stato inviato a tutti gli iscritti al Convegno: tra questi vi erano anche rappresentanti di associazioni ed enti collettivi, che sono stati autorizzati a farlo compilare a colleghi competenti.

Le risposte pervenute sono state 289 e quindi statisticamente significative per lo scopo.

La figura 1 mostra la loro distribuzione per aree CUN.

Mettendo insieme tutte le aree di ambito scientifico da un lato e quelle di ambito umanistico dall'altro, si vede che esse pesano in parti pressoché uguali sui dati, ciò rende più significativi i risultati. Va però notato che l'Area 11 pesa per il 28% sui dati complessivi e quindi influenza più del doppio del-

\* Direttore GEO, Università di Udine.

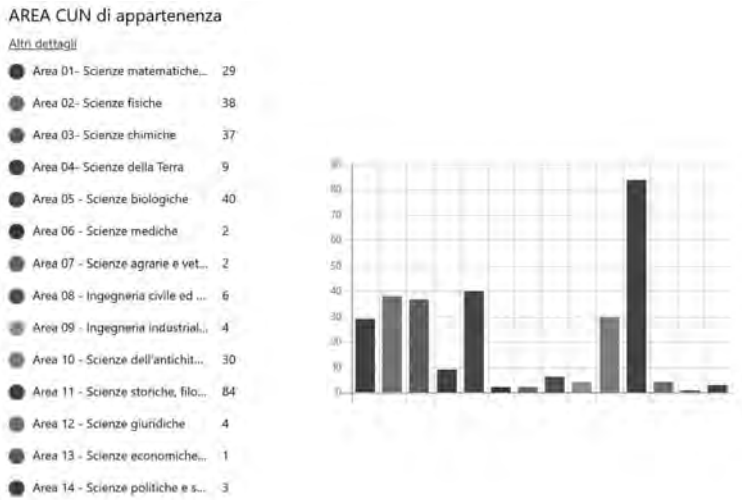


Fig. 1. Rispondenti al questionario per settore scientifico disciplinare di area CUN.

le altre aree disciplinari più coinvolte. Va inoltre notato che manca l'area delle scienze linguistiche L1, L2 e delle lingue straniere.

La figura 2 mostra le caratteristiche del campione in merito all'esperienza nella formazione degli insegnanti e nella ricerca in tale campo.

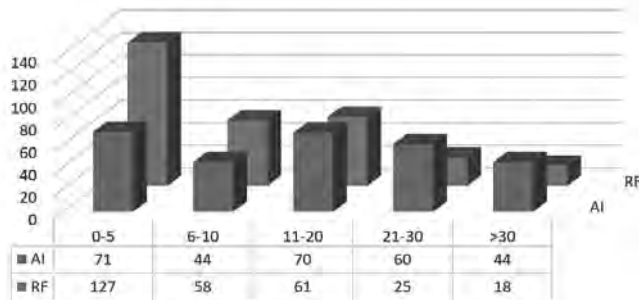


Fig. 2 b. Distribuzioni dei rispondenti in merito all'esperienza in anni di insegnamento (AI) e di ricerca nella formazione degli insegnanti (RF).

Le competenze dei rispondenti sono prevalentemente di breve periodo nella ricerca sulla formazione degli insegnanti. Sono invece una distribuzione quasi uniforme, con prevalenza tra i 10 e i 30 anni in termini di esperienza nell'insegnamento per la formazione degli insegnanti. Il campione mo-

stra quindi competenza rispetto agli scopi del questionario. Evidenzia tuttavia la peculiarità del contesto Italiano in cui è scarsa la ricerca didattica, soprattutto in campo disciplinare: sono definiti specifici settori scientifico disciplinari solo per la fisica, le lingue e la matematica, peraltro in difficoltà. In tutto il Convegno si è sottolineato come sia necessario promuovere e sostenere la ricerca didattica in tutti i campi disciplinari, perché la formazione degli insegnanti sia istruita e sostenuta dalla ricerca didattica, come del resto avviene in quasi tutti i Paesi Europei.

I ruoli di rappresentanza del campione in merito al tema ed agli scopi del Convegno sono descritti dalla Figura 3, in cui emergono prevalenti le competenze nella formazione degli insegnanti (39%) e nella ricerca didattica disciplinare (27%).

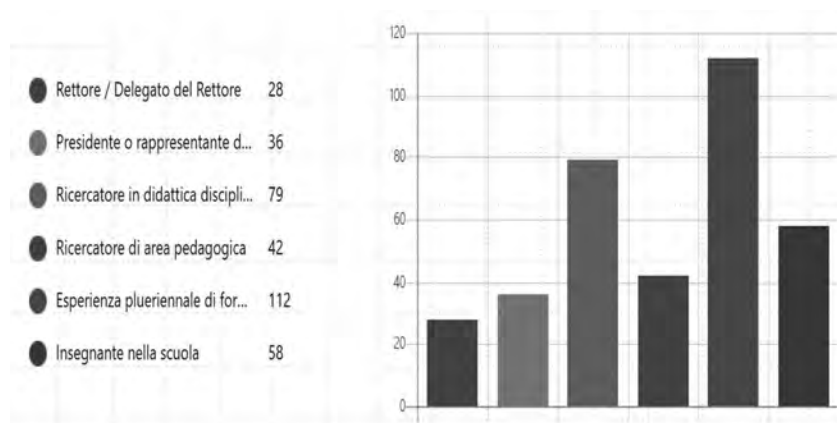


Fig. 3. Ruoli istituzionali, di competenza e di rappresentanza dei rispondenti rispetto alle finalità del convegno.

Si tratta di ricercatori in didattica disciplinare (79) o pedagogia (42) ed esperti di formazione degli insegnanti con una sovrapposizione del 23% essendo categorie non mutuamente esclusive. Per il 21% mediamente in ugual misura pesano i rappresentanti di atenei (28) e di associazioni o società scientifiche (36). Minore, ma significativo è anche il peso degli insegnanti nella scuola (19%).

## Le proposte

Le risposte alle diverse domande costruiscono lo scenario delle proposte.

## Il percorso formativo

È stato chiesto quale percorso formativo si ritiene opportuno per la formazione professionale dell'insegnante di una specifica materia (classe di concorso) nella scuola secondaria, prevedendo diversi percorsi universitari costituiti da articolazioni differenziate di Laurea Triennale disciplinare esistente (LT). Laurea Magistrale disciplinare esistente (LM), Laurea Magistrale Dedicata alla formazione docente in una certa classe di insegnamento (LMD), Curriculum specifico per l'insegnamento in Laurea Magistrale esistente (CLM), Master di 60 cfu (Master), Anno di servizio in prova prima della conferma nei ruoli (AS).

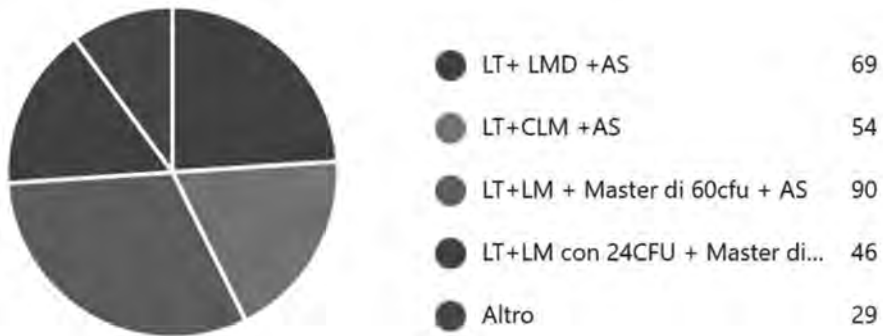


Fig. 4. Percorso formativo scelto dai rispondenti.

La figura 4 riporta le risposte non mutualmente esclusive proprio per prefigurare i percorsi ritenuti accettabili. Un percorso istituzionale di almeno 60 cfu (un anno) universitario con un anno di prova nella scuola (AS) è comune a tutte le ipotesi. In ordine di preferenza la formazione degli insegnanti è preferita con tre soluzioni: un Master post laurea magistrale (31%) o Laurea Magistrale Dedicata (LMD) (24%) o, in subordine anche come curriculum di laurea magistrale specialistica esistente (19%). La soluzione del conseguimento di 24cfu in corso di laurea magistrale specialistica seguita da un Master è anche presa in considerazione (16%). Si percepisce che potrebbe essere una soluzione innovativa quella che vede una doppia possibilità di percorso: quella in una struttura istituzionale formativa (con consigli di corso e corpo docente), che può anche costituire un corso di laurea magistrale dedicato, con la possibilità di un Master per chi vuole accedere alla professione insegnante non avendolo prefigurato nella propria carriera in prima istanza. La preoccupazione di alcuni è che una laurea magistrale per la for-

mazione all'insegnamento possa svuotare corsi di laurea magistrale specialistici con perdita di settori di competenze. Le perplessità sul Master sono di due tipi: la troppo breve durata di un Master, se si confronta con i percorsi formativi almeno biennali di altri Paesi Europei come Francia e Germania e la collocazione post Laurea Magistrale specialistica che sposta la scelta all'insegnamento dopo una preparazione mirata ad altro, per persone meno giovani. Molti hanno sostenuto che si deve avere la convinzione che la professionalità docente può essere un obiettivo primario con il proprio percorso dedicato. Non secondario è poi il problema di correlazione tra classi di laurea e classi di insegnamento.

## I contenuti formativi

Le aree proposte per la formazione degli insegnanti sono: A1) Area psicologica, pedagogica, antropologica, sociologica e della comunicazione; A2) Area della Didattica Disciplinare e dei Laboratori sperimentali; A3) Labora-

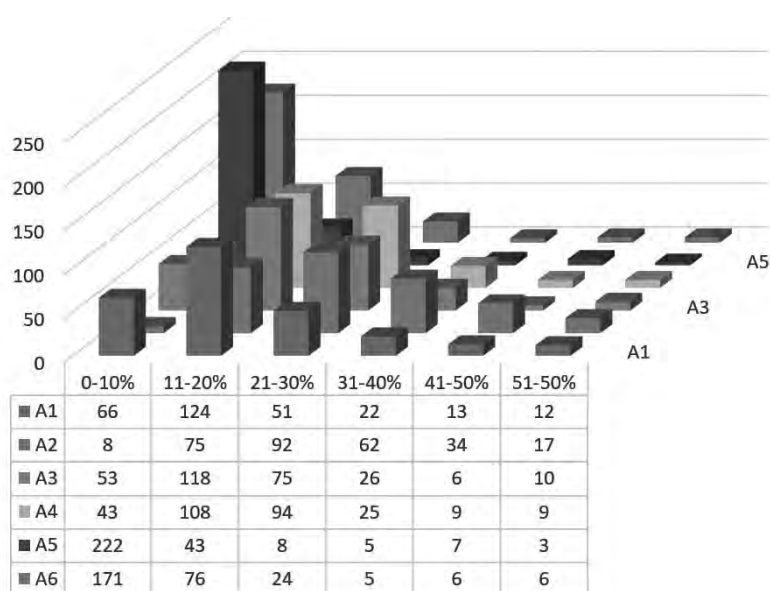


Fig. 5. Distribuzione del peso attribuito alle principali aree formative ipotizzate per il percorso formativo. A1: Area psicologica, pedagogica, antropologica, sociologica e della comunicazione. A2: Area della Didattica Disciplinare e dei Laboratori sperimentali. A3: Laboratori didattici. A4: Tirocinio. A5: Tematiche trasversali: orientamento, educazione alla cittadinanza, educazione alla salute, educazione stradale. A6: Tematiche speciali: bisogni educativi speciali, bullismo, dipendenze.

tori didattici; A4) Tirocinio; A5) Tematiche trasversali: orientamento, educazione alla cittadinanza, educazione alla salute, educazione stradale; A6) Tematiche speciali: bisogni educativi speciali, bullismo, dipendenze e, soprattutto le prime quattro sono viste come quasi egualmente rilevanti, come emerge dalla figura 5. Decisamente condiviso è il 10% della formazione in area A5 (77%) e A6 (59%). Le aree A1, A3 e A4 raccolgono il massimo delle scelte per con un peso curriculare del (11-20)%, In particolare con le seguenti preferenze A1 (43%), A3 (41%) e A4 (37%), mentre all'area A2 sembra sia opportuno dare più peso: il (21-30)% per il 32% dei rispondenti e con peso (31-40)% per il 21% dei rispondenti e non manca un 12% che vi attribuisce un peso del (41-50)%.

## Reclutamento

La necessità di regolare l'accesso alla formazione per l'insegnamento resta un problema sentito che si inserisce nelle scelte di base.

Le risposte, non mutuamente esclusive di figura 6 indicano una preferenza per un affidabile numero programmato di accessi alla formazione degli insegnanti (44%), ma l'elevato numero di risposte sull'iscrizione libera (41%) indica una visione ancora fortemente legata ad una natura formativa piuttosto che di indirizzo ad una professione e reclutamento, come se l'orientamento alla scelta professionale fosse successiva alla formazione, ancora una volta un titolo da spendere. Ciò è coerente con la prospettiva di un sistema a Master di scelta prevalente in area umanista.

Il 26% dei rispondenti tuttavia richiede un concorso di reclutamento per l'avvio della formazione.

Le risposte evidenziano scelte non decise rispetto al dibattito dicotomico tra la visione del titolo da spendere, che rinvia le scelte e apre a situazioni che favoriscono il precariato, e quella di reclutamento anticipato rispetto alla formazione, che riduce il ruolo selettivo nel processo di formazione.

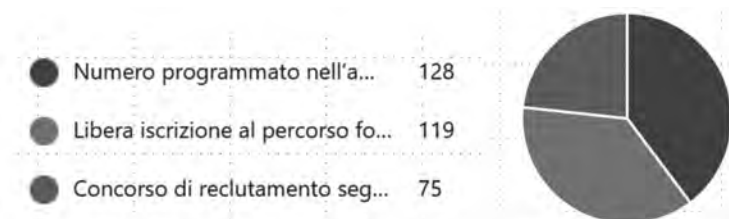


Fig. 6. Le risposte in merito alla relazione tra accesso alla formazione degli insegnanti e reclutamento.



## Valutazione della formazione

La valutazione durante il percorso formativo (Fig. 7) è considerata quasi unanimemente (82%) importante, con particolare attenzione alle attività laboratoriali (74%) e di tirocino (73%). La valutazione delle capacità riflessive è pure considerata importante (66%).



Fig. 7. Risposte non mutuamente esclusive in merito alla valutazione durante il percorso formativo.

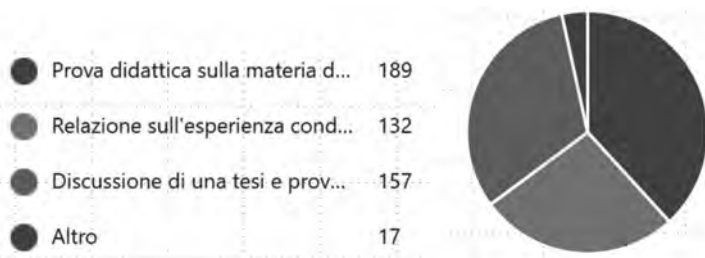


Fig. 8a. Scelte non mutuamente esclusive in merito alla valutazione finale suggerita.

La figura 8A mostra le risposte in merito alla valutazione finale suggerita. Le opzioni prospettate sono tutte valutate buone: Prova didattica sulla materia di insegnamento (65%), Discussione di una tesi e prova didattica (54%), Relazione sull'esperienza condotta in classe (46%). Viene da pensare che siano ritenute importanti e non esclusive ciascuna di esse. Tra le altre proposte si trova la segnalazione dell'importanza di render conto del lavoro sul campo in modo scientifico e basato sulla ricerca, eventualmente come prova parziale di un esame finale più articolato.

La valutazione del processo (Fig. 8B) è vista prevalentemente affidata a discussioni periodiche nei consigli di corso per classe di concorso (materie di insegnamento secondario) (58%), a questionari ai partecipanti ai corsi sulla qualità della didattica percepita (56%) e, con meno rilevanza, a identi-

ficazioni di requisiti da rispettare per l'accREDITAMENTO iniziale del corso da parte dell'ANVUR (32%).

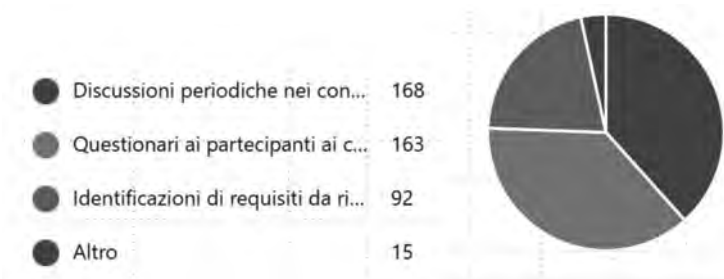


Fig. 8b. Scelte in merito alle strategie di valutazione del processo (risposte multiple).

Va notato come siano considerate quasi della stessa validità e necessità sia le discussioni interne che le valutazioni dei corsisti. Tra gli altri suggerimenti si trova la proposta di un Sistema nazionale strutturato permanente tra scuola-università-ricerca.

### La docenza per la formazione degli insegnanti

La fig. 9 presenta le scelte in ordine di importanza in merito a quale profilo professionale dovrebbe essere richiesto ai docenti universitari coinvolti nella formazione insegnanti. La prima scelta prevalente è la competenza (titoli) nella ricerca didattica (31%). In termini di peso, viene al secondo posto Significative esperienze di formazione pregresse (26). Tra i più considerati vi sono i Progetti sulla didattica disciplinare che sono posti al secondo (26%) e al quarto posto (27%). Al primo posto con minor consensi vi sono: Significa-

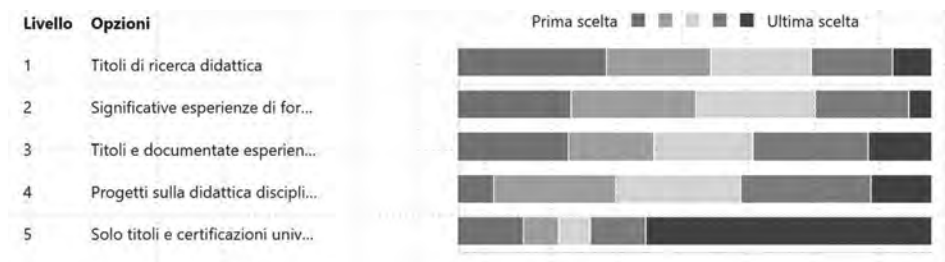


Fig. 9. importanza attribuita alle competenze professionali dei docenti da impegnare nella formazione degli insegnanti.

tive esperienze di formazione pregresse (24%) e Titoli e documentate esperienze a scuola (23).

Ampio è il consenso di porre all'ultimo posto i soli titoli e certificazioni universitarie (60).

La figura 10 evidenzia i pesi attribuiti alle azioni che possono sostenere la valorizzazione dei docenti universitari nell'impegno per la formazione degli insegnanti. Le scelte prevalenti sono, rispettivamente per la prima, seconda, terza, quarta scelta: Riconoscimento in Ateneo / Dipartimento del carico didattico per la formazione degli insegnanti (39%), Valorizzazione dell'impegno nella formazione degli insegnanti nell'ambito dell'Abilitazione Scientifica Nazionale (33%); Valorizzazione nella VQR della ricerca didattica (39); Istituzione di SSD per la didattica disciplinare e sua valorizzazione (47%).

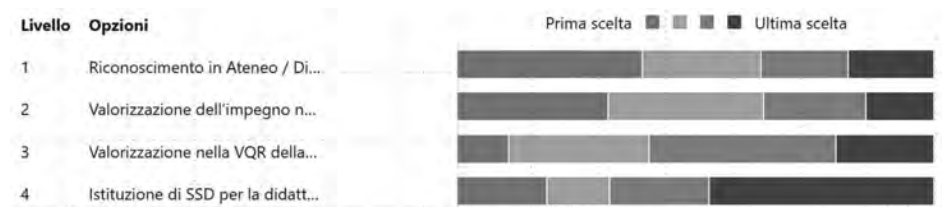


Fig. 10. Importanza attribuita alle azioni di valorizzazione dei docenti universitari nell'impegno per la formazione degli insegnanti.

Sorprende come sia considerato dai più prioritario il riconoscimento locale o nelle abilitazioni nazionali rispetto all'istituzione di SSD dedicati alla didattica.

Questo dato sottolinea il bisogno e l'importanza che la formazione degli insegnanti sia istituzionalmente prevista negli atenei e non un'attività aggiuntiva a quella istituzionale: l'università deve integrare questo compito previsto dalla legge nelle attività istituzionali.

Figure importanti nella formazione degli insegnanti sono i tutor ovvero gli insegnanti in servizio presso l'università a tempo pieno o parziale. La Fig. 11 mostra l'ordine di importanza attribuito ai vari titoli.

Le risposte date possono costituire un riferimento per la selezione di tutor nei concorsi.

Considerando i consensi superiori al 30% le scelte prevalenti vedono il seguente ordine di importanza: al primo posto Certificazioni, attestati di specifiche competenze sulla didattica (34%) e al secondo posto Significative

esperienze pregresse di ricerca didattica (30%). In contraddizione pare l'opzione Articoli di ricerca didattica al quarto (31%) o quinto posto (34%) nelle priorità.

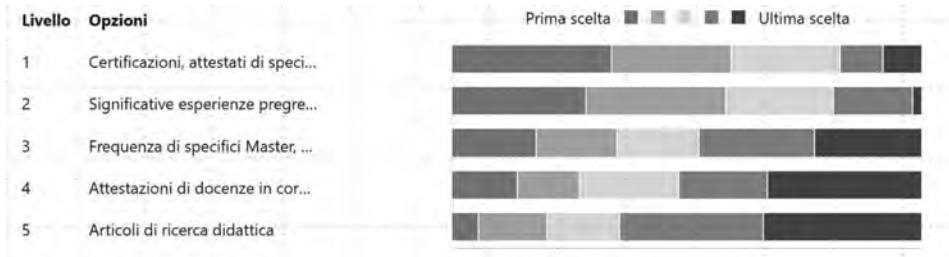


Fig. 11. Priorità attribuite ai titoli che dovrebbero essere richiesti ai tutor (insegnanti in servizio presso l'università a tempo pieno o parziale).

La frequenza di specifici Master ha il proprio massimo al quarto posto (25%) e lo stesso peso del 17-18% nelle precedenti posizioni di priorità. La Attestazioni di docenze in corsi di formazione per insegnanti ha il proprio massimo al quinto posto (33%) con alcuni consensi in più al terzo posto (21%) con generalmente bassa preferenza nelle altre priorità (13%)

### Il contesto per la formazione degli insegnanti

La gestione istituzionale ed i relativi contesti determinano ruolo e coinvolgimento degli atenei nel compito di formazione degli insegnanti. In fig. 12 sono riportate le risposte multiple alle opzioni che sono state prospettate.

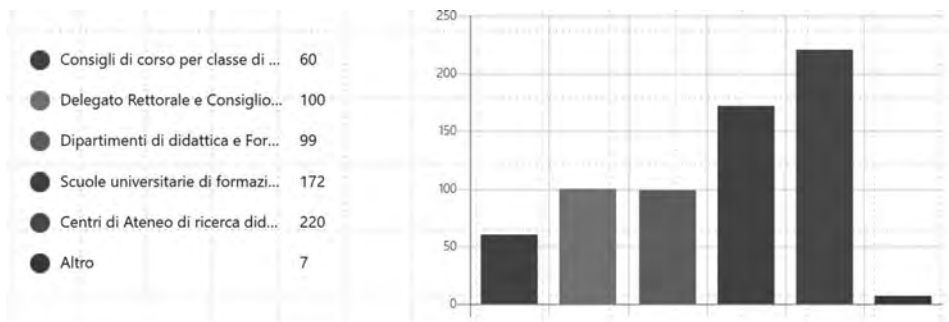


Fig. 12. Risposte alla domanda in merito a quali realtà dovrebbero essere istituite o potenziate per la formazione degli insegnanti.

In ordine di priorità sono stati indicati i Centri di Ateneo di ricerca didattica e formazione insegnanti e/o *Teaching and Learning Center* (76%), come suggerito da uno dei documenti della più numerosa rappresentanza di area pedagogica, Scuole universitarie di formazione degli insegnanti (59%), Delegato Rettorale e Consiglio di Ateneo per la formazione insegnanti (35%), Dipartimenti di didattica e Formazione (34%) e Consigli di corso per classe di concorso/aree concorsuali (di insegnamento secondario) (21%).

La formazione degli insegnanti ha bisogno di una realtà istituzionale multidisciplinare: l'esperienza della SSIS e del TFA orienta le scelte prevalenti. È interessante la proposta di Scuole, ancora poco esperita negli atenei.

Le strutture ovvero le strategie da potenziare per il raccordo tra la scuola e l'università sono presentate in fig. 13. Hanno prevalenza le proposte in genere esperite: Convenzioni ad hoc per attività di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti (74%) e Percorsi integrati di orientamento informativo e formativo con Università (58%).

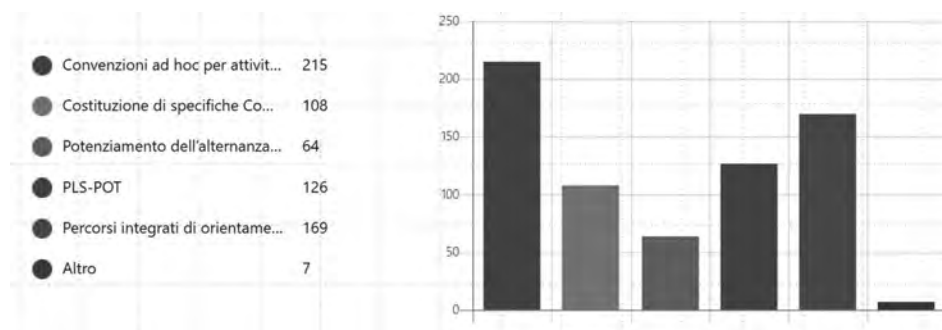


Fig. 13. Strutture e strategie da potenziare per favorire il raccordo tra l'università e la scuola.

Rilevante viene segnalato il contributo dei Piani PLS-POT (43%). Stupisce la prevalenza dell'opzione di Costituzione di specifiche Commissioni / Tavoli di Raccordo (37%) rispetto al Potenziamento dell'alternanza scuola-lavoro o PCTO (22%) che dovrebbe essere un'attività concreta di collaborazione tra le due realtà. Ciò indica quanto sia necessario contribuire a questo importante campo.

In fig. 14 sono riportate in ordine di importanza le scelte in merito alle iniziative che possono favorire la collaborazione della scuola alla formazione degli insegnanti. I Progetti di ricerca didattica condivisi Scuola-Università occupano il primo posto (57%) come priorità e numerosità di scelta. La Formale organizzazione di staff nella Scuola e nell'Università per collabora-

zioni bi-triennali (32%) e l'individuazione di docenti della scuola che progettano in modo cooperativo i tirocini (31%) occupano il secondo posto nelle priorità con quasi ugual peso. La Partecipazione delle scuole alla valutazione del tirocinio è invece posta da molti (47%) al quarto posto. All'ultimo posto viene collocato dalla maggioranza delle opzioni (59%) l'istituzionalizzazione di un tavolo di confronto di Ateneo.

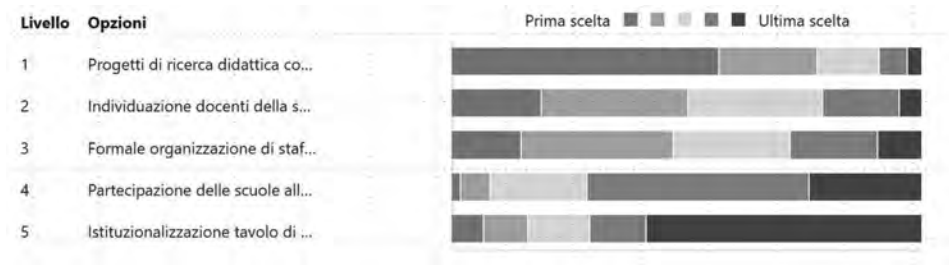


Fig. 14. Iniziative che possono favorire il raccordo tra la scuola e l'università.

Motivare alla professionalità docente è sicuramente un compito di una realtà formativa. In fig. 15 sono riportate le scelte in merito alle azioni che potrebbero favorire l'orientamento alla professione di insegnante e/o potenziare la continuità tra profili di laurea e la formazione insegnanti. È interessante notare come molti dei rispondenti ritengano importanti Specifici moduli di didattica disciplinare nei corsi di Laurea o Laurea Magistrale (78%), mentre considerino quasi equivalenti lezioni curriculari agli studenti universitari condotte da docenti esperti nella didattica disciplinare (43%) e



Fig. 15. Scelte (risposta multipla) in merito a quali azioni potrebbero favorire l'orientamento alla professione di insegnante e/o potenziare la continuità tra profili di laurea e la formazione degli insegnanti.

Specifici moduli di discipline psicopedagogiche nei corsi di Laurea o Laurea Magistrale (43%). Attività di autovalutazione preparati cooperativamente da scuola e università sono considerati meno importanti (21%).

Tra le risposte di altro tipo si trovano la ricerca didattica congiunta scuola-università e tesi di laurea in materia e la segnalazione di specifici moduli e la raccomandazione di utilizzare più modalità a questo scopo.

## La formazione degli insegnanti in servizio e il suo raccordo con quella iniziale

La formazione iniziale degli insegnanti, è universalmente riconosciuto, richiede attività di formazione situate nella scuola. Gli insegnanti in servizio oggi hanno maturato in modo autonomo e differenziato la propria competenza da una formazione disciplinare. I più giovani hanno avuto esperienze differenziate, legate al precariato cronico della scuola e alle diverse modalità di formazione prevista negli ultimi 20 anni.

L'integrazione di una formazione iniziale con una formazione in servizio degli insegnanti è quindi una necessità dettata anche dall'aggiornamento dei curricula.

In Fig. 16 si evidenzia l'ordine di importanza attribuita alle modalità con cui prevedere attività di sviluppo professionale degli insegnanti in servizio.

Al primo posto e con lo stesso numero di preferenze troviamo: Comunità di pratiche integrate Scuola – Università (30%) e Partecipazione alla formazione iniziale degli insegnanti (30%). Al secondo posto troviamo di

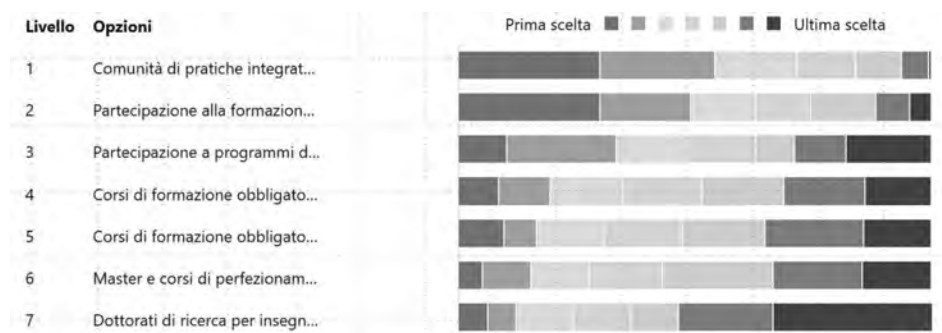


Fig. 16. Ordine di importanza attribuita alle modalità con cui prevedere attività di sviluppo professionale degli insegnanti in servizio.

nuovo Comunità di pratiche integrate Scuola – Università (24%) e Partecipazione a programmi di ricerca didattica (23%). I Dottorati di ricerca per insegnanti sono da un considerevole numero di rispondenti (34%) considerati all'ultimo posto: è evidente che la cultura integrata di ricerca didattica integrata tra la scuola e l'università è da costruire. Sono poco selezionati e comunque in opzioni terze e quarte i Master (24%) e i corsi di diverso tipo (21%).

La ricerca didattica, evocata in quasi tutte le risposte al questionario, è tutta da costruire dal qualificato seme presente, che morirà se non sostenuto.

### **Considerazioni conclusive**

All'indagine sulle questioni rilevanti della formazione professionale degli insegnanti effettuata dopo il convegno ha partecipato un numero significativo di soggetti (289) ben rappresentativi delle aree CUN di ambito umanistico e scientifico, anche se va segnalato il peso significativo (28%) dell'area delle scienze storiche e filosofiche (Area 11), che ha sempre posto maggior attenzione ai contenuti disciplinari rispetto a quelli professionalizzanti, corrispondente a metà di tutta l'area scientifica. Va segnalata purtroppo l'assenza delle aree linguistiche: dalla linguistica generale e applicata, alla sociolinguistica, alla neurolinguistica, alla didattica delle lingue moderne (L1, L2 e LS) all'italiano come lingua seconda e come lingua straniera. Tutti hanno esperienza pluriennale di formazione degli insegnanti e/o ricerca sulla formazione degli insegnanti, anche se principalmente negli ultimi 20 anni, periodo di avvio in Italia di attività istituzionali a tale scopo.

Unanime è la segnalazione di urgenza di istituire un solido e organico percorso istituzionale universitario per la formazione iniziale degli insegnanti secondari, con chiara modalità di accesso, valutazione in itinere e finale, saldato con il mondo della scuola, in cui raccordarsi con un altrettanto solido programma di sviluppo professionale degli insegnanti in servizio.

Alla richiesta di qualità, solidità e chiarezza del percorso fa eco quella di altrettanta chiarezza per il reclutamento al fine di evitare la formazione di sacche di precariato, come avvenuto in passato.

Prevalente è la richiesta di un biennio universitario dedicato (42%), come negli altri Paesi Europei, comunque di durata superiore a un anno (58%) in cui si prevedano attività formative differenziate ed integrate, in cui pesa più del 21% l'area A2) della Didattica Disciplinare e dei Laboratori sperimentali, pesano per il 10-20% le aree A1) psicologica, pedagogica, antropologica, socio-



logica e della comunicazione, A3) dei Laboratori didattici e A4) del Tirocinio, ma ci sono anche, con un peso del 10% le Aree A5) Tematiche trasversali: orientamento, educazione alla cittadinanza, educazione alla salute, educazione stradale e A6) Tematiche speciali: bisogni educativi speciali, bullismo, dipendenze.

Tutti ritengono che il percorso di formazione degli insegnanti debba concludersi con un anno di servizio in prova nella scuola (AS) in cui si completa in modo qualificato e seguito con cura la formazione dei futuri insegnanti.

L'accesso all'intero percorso di formazione degli insegnanti in base ad un numero programmato è condiviso da parte di chi guarda nella prospettiva di un percorso di formazione professionale (44%) e da chi invece lo vede come qualificazione aggiuntiva rispetto ad altri percorsi formativi (40% soprattutto in area umanistica). Il 26% preferisce vi sia una prova di selezione all'accesso. Le prove di valutazione durante il percorso formativo sono pensate di natura differenziata, ma fortemente centrate su aspetti di professionalità docente e per la prova finale anche su evidenza di acquisita e sperimentata professionalità docente nelle materie di insegnamento scolastico a cui il percorso è dedicato. Il compito di formazione degli insegnanti deve essere istituzionale e riconosciuto anche nella carriera dei docenti coinvolti, con carico di lavoro attribuito dagli organi accademici per il corpo docente impegnato in base a comprovate competenze ed impegno in materia. Le competenze di riferimento devono essere prevalentemente e sempre più basate sulla ricerca didattica, così come si prevedono basati sulla ricerca tutti gli insegnamenti universitari. La valorizzazione e lo sviluppo di settori scientifico disciplinari di ricerca nelle didattiche di tutte le aree disciplinari è pertanto urgente, come lo sta diventando sempre più la valorizzazione e l'incentivazione di chi svolge attività didattiche qualificate ed innovative nella didattica universitaria.

La qualità del percorso di formazione degli insegnanti è indissolubilmente legata alla natura istituzionalmente strutturata e ben riconoscibile in cui lo stesso percorso e chi vi opera si incardina: una laurea magistrale dedicata, così come un curriculum di laurea magistrale hanno una chiara struttura istituzionale. Altre realtà in cui si prefigurano un impianto condiviso tra più aree disciplinari ed alcune aree formative in comune (come A1, A5, A6) sono legate alla nascita di Scuole o Centri di Ateneo. Tra queste ultime, la natura di Scuola, preferita dal 39%, ha carattere istituzionale previsto nell'attuale struttura universitaria, mentre l'attribuzione del compito a centri di ateneo di ricerca didattica è legata alla creazione degli stessi ed alla

natura istituzionale che assumeranno, per quanto l'auspicata nascita sia vasta (76%).

Il raccordo, di più la stretta collaborazione tra la scuola e l'università, è unanimemente evocato anche con il potenziamento di azioni che finora lo hanno favorito, come convenzioni ad hoc (74%), percorsi integrati di orientamento formativo (58%), attività di Piani PLS-POT (43%), nonché con la promozione di azioni che favoriscono la collaborazione, come progetti di ricerca didattica (57%). Il maggior coinvolgimento della scuola anche nel percorso formativo è auspicato da molti (anche a livello progettuale 31% e di valutazione dei tirocini 47%). Il completamento della formazione nell'anno di servizio in prova nella scuola (AS) è una sede per tutti importante di tale collaborazione. La qualificazione di tale anno di prova (AS) è altresì un'esigenza segnalata.

Il bisogno di formazione in servizio degli insegnanti è un'altra urgenza condivisa ed acclarata.

Essa è dovuta sia alla mancanza dell'auspicata omogenea solida formazione iniziale fortemente richiesta ora, superando i limiti del PF24, che non costituisce un percorso formativo e non garantisce neppure omogeneità di base, sia all'innovazione didattica richiesta dalla complessità del contesto socio-culturale e lavorativo, che la società della conoscenza in rapida evoluzione anche a seguito dello sviluppo tecnologico evidenzia. Un profilo di carriera dell'insegnante in servizio, sostenuto dall'università, dalla ricerca didattica e da comunità di pratiche è fortemente raccomandato. La sua saldatura alla formazione iniziale valorizza le due filiere: molte sono le testimonianze di mutua fertilizzazione della formazione iniziale da parte di insegnanti in servizio, così come il contributo innovativo e qualificante di tirocinanti della SSIS nelle scuole.

Irrinunciabile è istituire un percorso istituzionale universitario. Costruire una interdipendenza culturale e formativa tra scuola, università e territorio. Incardinare stabilmente la formazione iniziale e continua degli insegnanti nell'impianto complessivo dell'offerta formativa degli atenei individuando specifici organismi di studio, ricerca, servizio, introducendo laboratori didattici ed esperienze di tirocinio sul campo per gli studenti e la formazione didattica dei tutor e dei docenti universitari formatori. Recuperare e valorizzare esperienze pregresse, in particolare capitalizzando l'esperienza della SSIS. Introdurre contenuti, metodologie e didattiche innovative (ad es. l'uso del digitale) basate sulla ricerca didattica e sulla evidenza di sperimentazioni monitorate.



