

XX | 1 | 2022

Nuova serie

Pedagogia oggi

rivista semestrale SIPED Società Italiana di Pedagogia

La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide

Teacher education between old and new challenges

EDITORIALE

Massimo Baldacci

Full Professor of Theories and science of education and social education | Department of Humanities | University "Carlo Bo" of Urbino (Italy) | massimo.baldacci@uniurb.it

Tiziana Pironi

Full Professor of History of Pedagogy and Education | Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" | University "Alma Mater Studiorum" of Bologna (Italy) | tiziana.pironi@unibo.it

Marco Lazzari

Full Professor of Educational technology | Department of Human and social sciences | University of Bergamo (Italy) | marco.lazzari@unibg.it

Guido Benvenuto

Full Professor of Educational research | Department of Developmental Psychology and Socialisation | University "Sapienza" of Rome (Italy) | guido.benvenuto@uniroma1.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Baldacci, M., et al. (2022). Editoriale. *Pedagogia oggi*, 20(1), 00-00.

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012022-01>

ABSTRACT

La soppressione delle Ssis ha privato la formazione degli insegnanti di scuola secondaria di un modello organico. Da allora si sono succedute soluzioni temporanee e ipotesi di riforma che non sono arrivate a dare vita a un nuovo modello formativo. La mancanza di un percorso coeso e organico di formazione dei docenti rappresenta una anomalia all'interno dell'Europa, e costituisce un fattore di debolezza della nostra scuola secondaria. D'altro canto, anche il percorso formativo degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia, pur caratterizzato da un modello organizzativo consolidatosi nel tempo, non manca di sollevare questioni e criticità inerenti, solo a titolo di esempio, alle innovazioni didattiche, ai temi/problemi dei fini, dei valori, della deontologia per il futuro insegnante, al rapporto tra didattica generale e disciplinare. Recentemente il ministro Bianchi ha annunciato la volontà del governo di intervenire su questi problemi, e questa volontà è stata sancita anche nel PNRR: M4c1.2 "Miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti" (Mission 4 "Istruzione e Ricerca", Componente 1 "Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido all'università"). La SIPed intende portare un contributo di analisi e di discussione alla soluzione di tale questione in riferimento alla formazione dei futuri insegnanti di ogni ordine e grado. Sulla formazione dei docenti, infatti, si condensano varie problematiche, di ordine sindacale e istituzionale, ma anche di carattere culturale, ed è prevalentemente su queste ultime che la nostra Società intende portare il proprio contributo. Una soluzione istituzionale della formazione degli insegnanti, infatti, deve essere garantita da una riflessione in ordine al profilo culturale e professionale del docente, sia a livello generale, sia a quello dei singoli gradi scolastici. E in tale riflessione deve trovare adeguato spazio l'approfondimento del ruolo dei saperi pedagogici e dei loro diversi settori, anche in rapporto ai saperi disciplinari e al contributo delle altre scienze umane.

The abolition of the SSIS (postgraduate school for secondary education) deprived secondary school teacher training of an organic model. Since its demise, there have been a succession of temporary solutions and hypotheses on reform but these have failed to create a new training model. The lack of a cohesive and organic pathway for teacher training is an anomaly within Europe, and constitutes a factor in the weakness of Italian secondary schools. On the other hand, the training of primary and early years teachers, despite featuring an organizational model that has been consolidated over time, also raises questions and critical issues concerning, for example, innovations in teaching methods, the issues/problems associated with the aims, values and ethics of future teachers, and the relationship between general and subject-specific teaching. Recently, the Minister for Education Bianchi announced the government's willingness to discuss these issues, this willingness also being enshrined in the National Recovery and Resilience Plan: M4c1.2 'Reform of the teacher recruitment system and in-service training for school staff' (Mission 4 'Education and Research', Component 1 'Enhancement of skills and right to education'¹). SIPed (Italian Society of Pedagogy) intends to contribute to the analysis and discussion of the solution to the issue of future teachers' training at all levels. The issue of teacher training, in fact, condenses various problems, of a trade union and institutional, but also of a cultural nature, and it is mainly on these that our Society intends to focus. Indeed, an institutional solution to teacher training must be guaranteed by reflection on the cultural and professional profile of teachers, both at a general level and at the level of individual school grades. Moreover, within this reflection, adequate space must be found for an in-depth study of the role of pedagogical knowledge and its various elements, including in relation to subject-specific knowledge and the contribution of the other human sciences.

1 È opportuno segnalare come contemporaneamente alla organizzazione del presente numero della rivista il Governo italiano il 30 aprile 2022 ha pubblicato sulla G.U. il D.L. n. 36 con il quale, a decorrere dal 1 maggio 2022, si stabiliscono nuove regole sul reclutamento e sulla formazione iniziale e continua degli insegnanti. Il testo finale del provvedimento è in via di definizione ed è in discussione al Parlamento. Lo scenario, dunque, è in rapida evoluzione, e le analisi e le problematiche affrontate nel presente numero, anche quando consegnate – per ovvi motivi editoriali – prima dell'emanazione del richiamato decreto, sono tanto più di interesse e rilevanza politica e culturale.

Quale idea di formazione dei docenti?

What idea of teacher training?

Massimo Baldacci

La formazione dei docenti della scuola secondaria rappresenta un problema ancora irrisolto nel nostro Paese. Un problema a lungo sottovalutato, vuoi per un'insufficiente comprensione del ruolo che la scuola svolge nell'epoca attuale, vuoi per una errata concezione dell'insegnamento, spesso ridotto a una pura trasmissione di un sapere da riprodurre, che da parte del docente richiede solo il possesso di certi contenuti.

Le analisi più serie hanno invece da tempo individuato la complessità del profilo di questa professione, che esige sia *competenze culturali e disciplinari* (la padronanza dei contenuti dell'insegnamento), sia *competenze relazionali* (la capacità di interagire efficacemente con gli alunni), sia *competenze pedagogico-didattiche* (la cultura dell'insegnamento e la padronanza delle sue metodologie), ed altre ancora. L'elemento comune di queste analisi è quello di fare perno sul costrutto della *competenza*.

La *competenza* può essere approssimativamente definita come la capacità di usare le conoscenze per agire in modo intelligente entro un dato campo d'attività. Si tratta di un costrutto complesso, che connette la conoscenza dichiarativa, il sapere procedurale e aspetti metacognitivi. Tale complessità crea vincoli circa le condizioni della formazione delle competenze, e in particolare richiede una scala temporale più estesa rispetto alla mera trasmissione di conoscenze. Ciò rende inadeguati percorsi di formazione iniziali brevi. Occorre un percorso organico e sistematico.

Una effettiva competenza deve essere anche trasferibile nei contesti d'uso professionali. A questo scopo, però, i tradizionali mediatori didattici della formazione superiore, quali la lezione e il seminario, risultano insufficienti, poiché restano al livello di conoscenze astratte e decontestualizzate. Le attività di laboratorio e di tirocinio sono indispensabili per formare competenze effettive e trasferibili sul campo.

Vi è poi la questione della logica curricolare secondo cui devono essere montati questi diversi pezzi del congegno formativo. A questo proposito, l'errore da evitare è quello di pensarli secondo un'ottica meramente additiva, come parti che possono essere aggiunte le une alle altre in tempi diversi, e magari secondo logiche gerarchiche che vedano prima i corsi teorici, poi i laboratori, e infine il tirocinio, ricalcando il tradizionale schema: dalla teoria alla pratica. L'amalgama dei diversi ingredienti della competenza richiede piuttosto un'ottica interattiva e integrata, che veda questi diversi aspetti formativi intrecciarsi e fecondarsi reciprocamente durante il percorso formativo.

Si deve comunque chiarire che la complessità della professione docente è tale da non poter essere esaurita dal costrutto della competenza. Un profilo disegnato esclusivamente secondo questo costrutto produrrebbe semplicemente un tecnico della formazione. Ma un insegnante dovrebbe essere più di questo. Dovrebbe essere anche un *dirigente* del processo formativo, nel duplice senso di saperlo indirizzare oltre che governare. A integrazione di tale costrutto, occorre perciò indicare anche il ruolo della *consapevolezza* storico-culturale che deve sorreggere l'insegnamento. Una consapevolezza epistemologica circa l'odierna dinamica sociale dei saperi. Una consapevolezza psico-sociale circa l'attuale realtà dei soggetti destinatari dell'insegnamento. Una consapevolezza storico-pedagogica circa il senso e il ruolo della scuola nella società d'oggi. Ed altro ancora.

La costruzione di una struttura professionale di tale complessità pone però in modo sensibile la questione di quale idea di insegnante debba essere assunta come riferimento, come punto di convergenza di questa multiforme opera formativa. Nella pedagogia sono state successivamente proposte soluzioni diverse

per caratterizzare in modo olistico l'immagine del docente, ricorrendo solitamente a incisive metafore. Metafore quali: *l'insegnante come artista*, che sottolinea il ruolo dell'intuizione e della creatività nel lavoro in classe; *l'insegnante come ingegnere*, che enfatizza l'esigenza di una pianificazione didattica tecnicamente adeguata; *l'insegnante come ricercatore* (di matrice deweyana), che evidenzia la capacità di far fronte in modo riflessivo ai problemi della pratica didattica; *l'insegnante come intellettuale* (di estrazione gramsciana), che mette in primo piano il ruolo della consapevolezza storico-culturale della problematica formativa e la figura del docente come dirigente del processo formativo. Ed altre. Queste ipotesi sono certamente capaci di cogliere aspetti importanti del lavoro didattico, ma forse ne trascurano altri parimenti rilevanti. Così, le metafore citate sembrano più momenti della professionalità docente, che non modelli capaci di restituire la complessità. D'altra parte, sostenere che il docente deve essere capace di indossare tutti questi abiti, e saper essere – in rapporto ai diversi momenti del lavoro scolastico – ora un artista, ora un ingegnere, ora un ricercatore, ora un intellettuale, equivale a farne una sorta di novello Leonardo. Ipotesi indubbiamente suggestiva, ma forse troppo pretenziosa. Mi pare più realistico pensare a un'idea di insegnante che assuma come centro di gravità una di queste figure, facendo delle altre satelliti secondari. A questo proposito, un'ipotesi che mi pare felice è quella di incardinare l'idea di insegnante sulla figura del ricercatore, capace di affrontare in modo riflessivo e intelligente i problemi della pratica didattica. Ciò non esclude che il docente possa vestire occasionalmente i panni delle altre figure, senza però essere caratterizzato da questi.

La formazione di un insegnante contrassegnato da questa densità professionale richiede inevitabilmente tempo. E questo si scontra contro la tendenza ad abbreviare i percorsi formativi per i docenti, circoscrivendoli a una annualità. Non nascondo che l'orizzonte biennale che caratterizzava le *Ssis* continua a parermi quello più adeguato. Se vogliamo insegnanti di elevata qualità è necessario un percorso organico, impegnativo e selettivo. Se si rinuncia a un percorso di qualità è per motivi essenzialmente politico-economici. Un tale percorso è giustificato solo da una adeguata retribuzione dei docenti e da un loro consono *status* sociale. Il caso della Finlandia fa testo: poiché l'insegnamento è una professione ben retribuita e di prestigio sociale, i candidati si assoggettano di buon grado a percorsi formativi impegnativi e selettivi. Da noi, il persistente sottofinanziamento della scuola, le basse retribuzioni dei docenti e la loro perdita di prestigio sociale priva di agibilità questa soluzione. In ultima analisi, la qualità della formazione dei docenti non è separabile dalla politica scolastica complessiva di un Paese.

La formazione degli insegnanti in Italia. Una storia difficile e contrastata

Teacher education in Italy. A difficult and thwarted history

Tiziana Pironi

I contributi presenti nella sezione monografica, dedicata alla storia della formazione docente, evidenziano alcuni nuclei tematici che fungono da cartina di tornasole delle vicende che hanno attraversato il nostro Paese nell'arco di 150 anni. Un'analisi di lungo periodo, riguardante la preparazione degli insegnanti nei diversi gradi scolastici, ci permette infatti di renderci conto delle complesse implicazioni politiche, pedagogiche e culturali, i cui processi di ampia portata assumono profonde ricadute nella situazione attuale.

A partire dalla Legge Casati (1859), legge istitutiva del sistema scolastico italiano, i dibattiti sulla scuola e sulla sua funzione sociale, in relazione agli specifici ruoli professionali, accompagnano proposte e progetti legislativi che molto spesso restano sulla carta. Si pensi alle richieste, a più riprese, di revisione dell'impianto della Scuola Normale, a cui si delegava la formazione iniziale degli insegnanti elementari – peraltro distinta per generi (maschile e femminile) – considerata, rispetto agli altri canali dell'istruzione secondaria, tecnica e liceale, culturalmente inferiore, visto che il provvedimento casatiano la collocava nel titolo V, lo stesso della scuola elementare. Peraltro, come è stato messo in luce da innumerevoli studi, l'alta affluenza femminile, che si verificò fin dal periodo postunitario, trovava giustificazione nell'idea della “naturale” congenialità femminile al rapporto con i bambini, come mostrava l'enfasi della pubblicitaria del tempo sul significato vocazionale della professione della maestra.

È bene poi ricordare che con la seconda metà dell'Ottocento, in pieno Positivismo, si accende il dibattito sulla formazione degli insegnanti elementari, dibattito che avrà ricadute su alcuni provvedimenti che mirano a rafforzare la loro formazione pedagogico-didattica, sia per quanto riguarda il curriculum iniziale, con l'inserimento della Psicologia e del tirocinio, sia per coloro già provvisti di titolo, nei confronti dei quali si fa strada l'idea che vada favorita una formazione di tipo universitario, idea che porterà all'istituzione, nel 1904, da parte di Luigi Credaro del Corso di perfezionamento per maestri, un corso biennale facoltativo istituito presso le facoltà di Lettere e Filosofia. Ma è pure importante notare che proprio in questo periodo decolla la realizzazione di percorsi universitari *ad hoc*, rivolti ai futuri insegnanti secondari, come le cosiddette Scuole di Magistero, istituite nel 1875 dal ministro Bonghi presso i principali atenei italiani; esse verranno poi sostituite da Croce, nel 1920, con «corsi di esercitazioni di carattere scientifico e pratico» (R.D. n. 1546), in coerenza con la nuova visione neo-idealistica di docente. Del resto, il loro esito si rivelò ben presto fallimentare, poiché risultavano scarsamente frequentate, visto il loro carattere opzionale e anche perché rispecchiavano la dicotomia tra una formazione di tipo disciplinare e una di tipo pedagogico-didattico, frutto degli accesi contrasti tra disciplinari e pedagogisti. Come ci mostra il saggio di Maria Cristina Morandini, l'esperienza si rivelò inadeguata a causa di una molteplicità di fattori, tra cui «una impostazione che privilegiava la dimensione teorica a scapito di quella pratica in un difficile e ambiguo connubio tra ricerca e didattica, destinato a caratterizzare, ancora negli anni Duemila, il dibattito sulla preparazione degli insegnanti secondari», fino a giungere all'esperienza delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS), e infine a quella del Tirocinio Formativo Attivo (TFA).

Il dibattito in età giolittiana tra coloro che sostengono, in senso neo-idealistico, il valore formativo di una solida preparazione culturale e coloro (positivisti e filo-herbariani) che rivendicano la necessità che gli insegnanti di ogni ordine e grado posseggano gli strumenti metodologico-didattici in vista di una formazione professionale qualificata, si riscontra nella questione relativa all'importanza assegnata al tirocinio.

All'interno di un confronto alquanto serrato, si profila l'interessante contributo offerto dal pedagogista lombardiano Giovanni Modugno, che – rileva Evelina Scaglia – «difese il ruolo del tirocinio come momento privilegiato in grado di corroborare il valore formativo – pur esaltato dai neoidealisti – della cultura generale, ma nella direzione di una compiuta e unitaria preparazione professionale». La nascita dell'Istituto Magistrale gentiliano fu infatti accolta da Modugno con un atteggiamento critico soprattutto per aver espunto il tirocinio dal bagaglio formativo dei futuri maestri. Egli infatti non mancò di sottolinearne l'importanza, ribadendo il ruolo centrale dell'osservazione, quale abito mentale fondamentale per i tirocinanti.

L'importanza assegnata all'osservazione, quale caratteristica peculiare dell'insegnante che opera in senso laboratoriale, si ritrova pienamente espressa nell'esperienza avviata da Maria Montessori presso i Corsi di formazione da lei istituiti presso la Società Umanitaria di Milano tra il 1911 e il 1918, Corsi che ritroviamo compiutamente analizzati nel saggio di Gabriella Seveso. Va notato che la novità dell'esperienza montessoriana consiste soprattutto nell'aver rivendicato l'importanza pedagogica dell'educazione per la fascia 3-6 anni, pressochè ignorata o perlomeno sottovalutata fino a quel momento, mentre – come osserva Seveso – il tirocinio pratico diventa il cardine della formazione di base, tale da valorizzare un «abito sperimentale-scientifico» nelle future insegnanti, in modo da prepararle all'osservazione sistematica e «alla formazione dello sguardo, che superi un approccio impressionistico e suggestivo per giungere ad un approccio metodico, conscio, analitico».

Il secondo dopoguerra si apre, in Italia, con uno scenario denso di molteplici problematiche, su cui gravano irrisolte questioni, difficilmente affrontabili sulla base della precedente impostazione gentiliana, fra tutte quella del divario nord/sud, città/campagna, con la conseguenza di dover affrontare con urgenza la formazione di insegnanti efficacemente preparati ad affrontare situazioni assai complesse, come evidenzia Francesca Pizzigoni nel suo saggio che affronta il *training* dell'insegnante pluriclasse nel corso degli anni Cinquanta. Non mancano neppure esperienze innovative, promosse dal basso da parte degli stessi insegnanti, volte a realizzare iniziative formative su campo, tra cui spicca quella delle colonie di vacanza organizzate dai CEMEA, su cui entra in dettaglio Luca Comerio.

Tuttavia negli anni 50/60 il dibattito pedagogico del tempo fa emergere le forti criticità della formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado, senza che la normativa ministeriale cambi più di tanto, fino a giungere al varo della scuola media unica nel 1963. E, del resto – rileva Francesca Borruso – anche nel caso di questa importante riforma, assistiamo ad un profondo scollamento tra proposte pedagogiche di ampia portata che considerano il tema della formazione degli insegnanti una delle *condicio sine qua non* per la riuscita della riforma stessa e la mancanza di provvedimenti incisivi *ad hoc*. Un aspetto questo che trova riscontro anche nella difficoltà da parte dei docenti di avvalersi di risorse quali la divulgazione scientifica e l'editoria ad essa collegata al fine di promuovere una solida didattica delle scienze; si tratta di una lacuna che emerge tuttora e che trova innegabili retaggi culturali nel passato (William Grandi).

Dunque, un percorso quello della formazione docente contrassegnato in Italia da forti ritardi e contraddizioni, su cui hanno pesato «eredità storiche, rappresentazioni culturali e meccanismi di riproduzione sociale» – come mette in luce l'analisi di Luana Salvarani, in merito alla mancanza di un percorso unitario della formazione dei professionisti del sistema 0-6.

Nota bibliografica

- Betti C. (2015). La formazione professionale degli insegnanti fra attese, arresti e svolte. *Mizar. Costellazione di Pensieri*, 1: 33-40.
- Ferrari M., Morandi M., Casale R., Windheuser J. (eds.) (2021). *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Morandi M. (2021). *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento ad oggi*: Brescia: Scholè.
- Pironi T. (2015). Il positivismo pedagogico nell'Università di Bologna. *Studium Educationis*, 1: 47-60.

Sguardi all'indietro e in avanti per la formazione del nuovo corpo insegnante

Looking backwards and forwards for building new teachers

Marco Lazzari

Un vento di restaurazione spira sulla didattica italiana. In primis su quella universitaria. Dopo tanto parlare di resilienza in epoca pandemica, ci stiamo lentamente avviando verso una nuova normalità che aspira a riportarci al punto di partenza pre-pandemico. Così, dopo tanto resistere, resistere, resistere, aspiriamo a rimetterci in carreggiata con la didattica in presenza come se niente fosse stato. Resilienza come ritorno nello *statu quo ante*.

Reazione umanamente comprensibile, aspirazione legittima al ritorno a un porto sicuro dopo una situazione di stress inimmaginabile, difficile da incasellare anche nella scala di Holmes e Rahe degli eventi che generano stress. Viene però da chiedersi quanto sia opportuno aspirare “soltanto” al ripristino delle condizioni di una volta, e quanto non sia piuttosto preferibile imparare dagli eventi intercorsi e puntare, più che sulla resilienza, sull'antifragilità, sulla capacità di riposizionarsi altrove, in una nuova stazione di equilibrio più salda.

Il ritorno alla didattica in presenza senza se e senza ma che si profila all'orizzonte del prossimo anno accademico, con il bando alle registrazioni che *trasformano le università tradizionali in telematiche senza avere le loro dotazioni tecniche*, come si sente dire nei corridoi e nelle aule finalmente ripopolate dei nostri atenei, appare però a molti come una rinuncia a sfruttare l'occasione drammatica della pandemia per virare verso l'opportunità di una nuova configurazione del sistema universitario.

L'altro fronte sul quale spira il vento di restaurazione è quello della formazione degli insegnanti. Nodo cruciale per un Paese che voglia avere cura delle nuove generazioni e del proprio futuro, da anni abbandonato nel limbo dei 24 crediti, torna di attualità nella temperie nazionale di ripresa e resilienza, che eleva a obiettivo strategico il miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti. E anche qui si suscitano sguardi all'indietro, di *laudatores temporis acti* che rimpiangono le belle esperienze del passato o le buone opportunità mancate, dalle Scuole di specializzazione al bambino mai nato del triennio della Buona scuola.

Se tornare al passato è improbabile in un Paese provato da un quindicennio di crisi, prima economica e poi sanitaria, interrogarsi sul passato per immaginare futuri possibili è un obbligo, con l'atteggiamento di chi è “*simul ante retroque prospiciens*”, con le parole di Petrarca, alla ricerca di nuovi paradigmi per crescere le nuove generazioni di insegnanti senza disperdere l'esperienza acquisita ma, anzi, facendone tesoro per nuovi progetti di formazione.

I saggi di area didattica raccolti nelle sezioni monografica e miscellanea ci propongono, ciascuno a suo modo, sguardi all'indietro, basati sull'evidenza di esperienze situate, per guardare più avanti, a cammini nuovi di formazione.

Nella sezione monografica, Dettori si interroga sul punto di vista dei destinatari finali dei processi di formazione, ascoltandone la voce (*student voice*) con un questionario somministrato a un ampio campione di studenti del triennio delle scuole superiori di nove regioni. L'idea chiave non è però solo interrogare gli studenti sui loro bisogni, ma anche renderli partecipi in prima persona dei processi di progettazione e valutazione della scuola. Ne emerge una generale sfiducia degli studenti, che non apprezzano il valore delle proposte formative e non percepiscono l'utilità di molte attività e pratiche didattiche tradizionali. La conclusione a cui giunge la riflessione è che la formazione degli insegnanti dovrebbe dare loro strumenti adatti

a padroneggiare le tecnologie didattiche, a promuovere forme di apprendimento cooperativo e a stimolare l'empatia e la comunicazione in classe.

Agrati e Potestio propongono un'esperienza concreta sviluppata nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria e ispirata al modello dell'alternanza formativa. Il modulo di insegnamento presentato prevede uno stretto coordinamento di esperienze formative, che in maniera generativa e riflessiva intrecciano "momenti del *fare* [...] del *dire* e dell'*agire*", alternando l'insegnamento in aula, il laboratorio e il tirocinio, con il ricorso a metodologie attive e alla luce del costrutto dell'apprendimento esperienziale di matrice attivista. Gli Autori sostengono la "circolarità tra pratica, teoria, esperienza e riflessione" come motore per la formazione di docenti consapevoli dei "tratti di operosità e produttività del lavoro". È un messaggio che dovrebbe tenere ben presente chi di questi tempi pensa a riformare il percorso di formazione degli insegnanti delle scuole secondarie e propugna la distribuzione delle sue attività specifiche lungo i percorsi quinquennali, senza particolare riguardo alle loro reciproche inter-relazioni.

Nell'area dei metodi e delle didattiche delle attività motorie e sportive, Borgogni e Agosti volgono lo sguardo all'indietro nella puntuale ricostruzione della peculiare storia della formazione dei docenti delle discipline del movimento in Italia, impostando una riflessione che a buon titolo si colloca nel paradigma delle scienze della complessità. Ed è appunto con fare *à la Morin* che propongono l'*esperienza dell'esperienza* come propulsore della crescita dei nuovi docenti, con l'imprescindibile presenza di momenti laboratoriali che facciano fare esperienza di sé ai discenti, che dovranno sperimentarvi la propria corporeità. Ciò può avvenire sia nei classici spazi destinati alla pratica sportiva, sia negli spazi dell'*outdoor education*, naturali o urbani, come già sperimentato con successo dagli Autori nei loro corsi.

I contributi confluiti nella sezione miscelanea aggiungono riflessioni interessanti da vari punti di vista.

Pacetti e Soriani affrontano il tema cruciale della (in)competenza digitale dei nostri docenti. Lo fanno con una ricerca esplorativa che ha coinvolto oltre 200 docenti della scuola primaria, ai quali è stato somministrato un questionario per indagare se e come il periodo della didattica a distanza abbia stimolato lo sviluppo di competenze digitali. L'evidenza è che effettivamente il periodo della pandemia ha favorito il consolidamento delle competenze digitali anche dei docenti più distanti dalla prospettiva tecno-educativa, in quanto ha costretto a vincere quell'attrito di primo distacco che sovente trattiene dall'approfondire tecniche e metodi della didattica digitale. Il problema ora, nella speranza dell'esaurimento della straordinarietà della fase emergenziale, è come agire con altrettanto successo nell'ordinaria formazione degli insegnanti. Gli Autori indicano la strada da percorrere nel "potenziamento della collaborazione professionale degli insegnanti" per quanto riguarda la formazione continua del personale in servizio, e nell'approccio del *reciprocal teaching* per le attività didattiche destinate alla formazione delle nuove leve.

Rizzo e Traversetti spostano il discorso sul mondo degli insegnanti di strumento musicale, la cui comunità è stata indagata rispetto a una formazione inclusiva attraverso analisi documentale, interviste, quattro focus group con docenti, dirigenti ed esperti e un questionario in rete che ha restituito più di 1000 risposte. I risultati sottolineano da una parte ancora una volta l'importanza delle tecnologie come facilitatori dell'azione didattica e dell'apprendimento musicale, e dall'altra, di nuovo, l'importanza della circolarità in modelli formativi che integrino la pratica didattica e la riflessione.

Infine, Menichetti e Piccioli rendono conto di uno studio effettuato somministrando un questionario a oltre 200 specializzandi del Corso per le attività di sostegno didattico sulle loro convinzioni circa l'inclusione. Ne emerge una sostanziale affinità tra le convinzioni dei docenti in formazione e il quadro di riferimento internazionale e una marcata aderenza ai principi della didattica inclusiva, in particolare nel senso della valorizzazione di ogni alunno come risorsa per l'intero gruppo classe.

La dimensione di ricerca per valorizzare la formazione delle e degli insegnanti

The research dimension to enhance teacher training

Guido Benvenuto

Da anni la formazione dei docenti è al centro di riforme istituzionali, del dibattito pubblico e della riflessione scientifico-accademica; tuttavia le diverse proposte e, talora, attuazioni di riforme negli ultimi venti anni, per limitarsi alla scuola dell'autonomia, non hanno ancora trovato un punto di equilibrio. La scuola e la formazione in generale ne risentono fortemente, in termini di qualità degli apprendimenti, per gli studenti, di soddisfazione e valorizzazione professionale, per gli insegnanti, di capacità organizzativa, per le strutture preposte all'istruzione e alla formazione (scuola, centri per la formazione, università).

L'agenda 2030, tra i vari obiettivi, ha declinato la necessità di qualificare maggiormente un'educazione di qualità a tutti i livelli. È questa una sfida globale, indispensabile per lo sviluppo sostenibile, che passa anche per l'educazione (Obiettivo 4) e che richiede una scuola che sappia ridurre le disuguaglianze in ingresso, offrendo opportunità di apprendimento in ragione delle diversità e specificità di ognuno, e in grado di ampliare lo spettro degli apprendimenti nell'ottica di un'etica delle "capacità". Una scuola di tale genere deve avere una classe insegnante all'altezza di questa sfida, per poter "assicurare ai bambini e ai giovani un ambiente stimolante per la piena realizzazione dei loro diritti e la messa in pratica delle loro capacità, aiutando i nostri paesi a beneficiare del dividendo demografico attraverso scuole sicure, comunità coese e le famiglie".

E questa sfida si può vincere solo attraverso una buona formazione per gli insegnanti, che deve rendere possibile la gestione dei diversi compiti assegnati al profilo insegnante, oggi, dispiegando le competenze necessarie e soprattutto un loro uso flessibile, adattabile ai diversi contesti, sociali, culturali, territoriali.

Non solo la preparazione didattica, ma anche l'organizzazione e la gestione dei curricoli e della collegialità, rimangono problemi aperti perché tutti i modelli di formazione sinora tentati, a partire dalle SSIS e passando per i TFA, i Pas, i 24 CfU, alle competenze necessarie per lo svolgimento della funzione insegnante hanno anteposto il problema del tempo a disposizione per il raggiungimento del riconoscimento dell'abilitazione. La preparazione e il mantenimento della funzione insegnante richiede un percorso a più stadi, attraverso una formazione stabile e la confluenza di dimensioni teoriche e applicative, accompagnate dall'affinamento di caratteristiche individuali di ordine psicologico e valoriale. Senza un disegno organico, che declini e che permetta la formazione e l'affinamento di competenze e di caratteristiche individuali, si rischia di generare percorsi che portano formalmente all'ottenimento di qualifiche e livelli di abilitazione, ma non a una classe docente all'altezza delle sfide dell'istruzione e dell'educazione, pubblica e privata.

Già verso il finire degli anni '70 Aldo Visalberghi aveva declinato le diverse aree e dimensioni per comporre il profilo dell'educatore, del maestro, dell'insegnante, indicando una sorta di "Enciclopedia Pedagogica". E negli anni a seguire innumerevoli tassonomie e classificazioni sono state messe a punto per indicare le competenze, il profilo, le caratteristiche che un buon insegnante dovrebbe possedere. Le diverse competenze declinate in molteplici studi da più aree e prospettive, sono, senza dubbio, da interpretare nel rispetto delle effettive e necessarie differenziazioni per i diversi ordini scolastici e per le diversità dei soggetti interessati all'istruzione scolastica e alla formazione. Indubbiamente tali modellizzazioni sono state alla base di proposte e prospettive teoriche, ma, nei fatti, i percorsi di formazione specifici e/o di integrazione ai corsi di studio sono stati uno strumento utile al reclutamento più che una risposta al bisogno di formazione di insegnanti di qualità e di scuole di qualità.

Le ricerche e gli studi nei diversi ambiti disciplinari, gli approfondimenti dei macrosettori scientifici più vicini alle scienze umane, e, non ultime, le proposte e i decreti delle politiche educative convergono da anni sulla necessità di qualificare le competenze per l'insegnamento. La qualità dei percorsi scolastici dipende fortemente, ma non esclusivamente, dai meccanismi e processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti. E non è un caso che il PNRR dedichi particolare attenzione proprio a tale dimensione (M4c1.2 "Miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti").

Alla luce di tali considerazioni, i settori scientifico disciplinari che la SIPED accoglie come differenti fonti per la riflessione e ambiti per la ricerca teorica e sperimentale sono una lente di assoluta importanza per analizzare le dimensioni e caratteristiche che dovrebbero comporre il quadro delle competenze per l'insegnamento, il bagaglio scientifico e culturale dell'insegnante professionista. Le diverse analisi e prospettive di studio dei settori pedagogici, non sono pedagogie diverse, ma modelli di riferimento e ambiti di approfondimento che si intrecciano e cooperano per migliorare la comprensione e i percorsi di intervento che riguardano i "fatti educativi". La riflessione sulle problematiche che il sistema scolastico e della formazione incontrano, e che nei sistemi educativi si registrano, richiede proprio la sinergia dei settori disciplinari, il confronto tra le teorie e le prospettive metodologiche di cui essi dispongono. È proprio dall'uso coerente e finalizzato delle teorie e dalla pluralità di approcci metodologici che possiamo partire per spostare il piano della formazione degli insegnanti sul piano di un atteggiamento indispensabile per la pianificazione, gestione e monitoraggio delle didattiche scolastiche: la prospettiva di un insegnante-ricercatore.

La formazione all'insegnamento può di fatto considerare l'atteggiamento e le competenze di metodologia della ricerca come strumenti necessari e, dunque, come obiettivi della formazione dei corsi di studio, della formazione iniziale e successivamente in servizio degli insegnanti. Un autentico approccio alla comprensione e miglioramento della propria e altrui didattica non può prescindere dall'analisi e dall'indagine sui processi di apprendimento e di insegnamento. E quando si è coinvolti come insegnanti, ma anche come progettisti, consulenti, ricercatori nasce il bisogno di monitorare il dispiegarsi delle nostre azioni professionali: l'insegnante ricercatore è l'insegnante che predispose le proprie azioni didattiche e le sottopone a verifica, a controllo, a sperimentazione, proprio per capire se e come funzionano, come migliorarle, come migliorarsi. La didattica si nutre di competenze disciplinari e metodologiche, ma in assenza di evidenze empiriche e di riflessioni teoriche sulle proprie e altrui azioni quelle azioni sono cieche.

Abbiamo bisogno di migliorare le capacità di ricerca sia per gli studenti in generale, nella scuola e nell'università, sia nello stile di insegnamento per le diverse aree disciplinari. Sviluppare atteggiamenti di ricerca significa sviluppare la curiosità intellettuale, le procedure di indagine, la prospettiva di comprensione e di dialogo di tutti, di confronto e di lavoro sulle evidenze empiriche, di capacità di argomentazione, logica e riflessiva. Ecco perché mi piace sottolineare la indispensabile chiave dello sperimentalismo come orizzonte non dell'improvvisazione legata allo studio delle contingenze, ma all'opposto, ma come prospettiva e approccio di indagine e di monitoraggio per un'azione formativa. Insegnamento non come trasmissione ma come ricerca individuale e collettiva.

In tale prospettiva occorre spingere la formazione degli insegnanti predisponendo strumenti e obiettivi per l'osservazione e per la documentazione sapiente delle esperienze, per incentivare le indagini sul campo. E tutto ciò nella prospettiva della ricerca empirica e della riflessione sugli interventi volti alla crescita e al miglioramento della professionalità dell'insegnante e dell'educatore nei contesti scolastici.

La ricerca e la riflessione sulla professionalità degli insegnanti, in presenza di evidenze empiriche e sperimentali, promuovono un'azione formativa quando è l'insegnante stesso protagonista di azioni e di attività di ricerca.

Bisogna iniziare a rendere conto dei risultati che gli interventi di formazione e di possibile monitoraggio hanno portato, illustrando le dimensioni e gli approcci organizzativi e metodologici adottati. Imparare a illustrare il piano del disegno della ricerca empirica, osservativa o sperimentale, inteso come processo conoscitivo e di investigazione critica su fenomeni osservati/situati nei contesti educativi e formativi, insegna a mettere in luce le dimensioni metodologiche, ad argomentare e ragionare sulle proprie azioni didattiche.

La prospettiva di ricerca e l'orizzonte della sperimentazione per l'innovazione nei diversi contesti scolastici e formativi, dalla prima infanzia al completamento dell'obbligo di formazione, possono contribuire al dibattito pedagogico e portare i risultati della ricerca educativa e della ricerca-formazione sulle distinte dimensioni dell'insegnamento: il raggiungimento dei traguardi formativi e dell'apprendimento (cognitivo,

psico-affettivo, sociale), l'analisi in termini di qualità ed equità dei risultati, le metodologie e le strategie didattiche più efficaci, la didattica digitale e l'emergenza di una didattica a distanza, la progettazione educativa, la valutazione delle competenze. Le sperimentazioni didattiche e le ricerche empiriche possono riguardare sia il livello di singole classi scolastiche sia la dimensione di sistema, accogliendo una dimensione sia disciplinare sia interdisciplinare, contribuendo alla costruzione di un modello che valorizzi e renda efficace a più livelli la formazione delle e degli insegnanti.