

Testimoni di sapere didattico

Vent'anni di formazione del docente
di scuola secondaria

A cura di Loredana Perla

D
idattizzazione

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



Direzione

Loredana Perla, Laura Sara Agrati, Daniela Maccario

La collana accoglie e sviluppa temi e prospettive inerenti l'insegnamento assunto come "azione mediata", a diversi livelli di elaborazione e campi di espressione. A partire dalla definizione originaria di insegnamento – *in-signo-pònere* – e nella rideterminazione semantica del lemma didattizzazione, la collana intende sviluppare tutte le possibili diramazioni oggi percorribili dalla ricerca didattica in ambito scolastico e della formazione e, nella fattispecie: i *processi di mediazione*, sul piano traspositivo, relazionale, comunicativo, semiotico; i *processi di mediatizzazione*, nella prospettiva socio-culturale, dell'*embodiment*, tecnologica e "mediale"; gli *agenti della mediazione*, siano essi docenti di scuola, educatori dell'area sociale e culturale, supervisori, mentori e tutor dei percorsi universitari e professionalizzanti; i *mediatori didattici*, intesi come esperienza diretta, simulazione, immagini, concetti; i *prodotti della mediazione*, sotto forma di prototipi e risorse didattiche di cui usufruire nelle pratiche. La collana, pertanto, intende diventare una "piattaforma" di ricerca finalizzata anche a suscitare il dibattito tra quanti sono coinvolti a vario titolo nei processi di educazione e formazione in cui si realizza l'"azione mediata": ricercatori e studiosi, operatori della scuola, formatori delle professionalità educative e didattiche.

Ogni volume pubblicato è sottoposto a *double blind peer review*.



Comitato scientifico

Paolo Calidoni, Università di Parma
Roberta Cardarelli, Università di Modena e Reggio Emilia
Cyril Craig, University of Huston
Maria Assunção Flores, Universidade do Minho
Loretta Fabbri, Università di Siena
Muriel Frisch, Université de Reims Champagne-Ardenne
Ernesto Galli della Loggia, Scuola Normale di Pisa
Svetlana Karkina, Federal University of Kazan
Alessandra La Marca, Università di Palermo
Marco Lazzari, Università di Bergamo
Paola Leone, Università del Salento
Pierpaolo Limone, Università di Foggia
Antonella Lotti, Università di Genova
Giovanni Maddalena, Università del Molise
Berta Martini, Università di Urbino
Juanjo Mena, Universidad de Salamanca
Marisa Michelini, Università di Udine
Alessandra Modugno, Università di Genova
Antonella Montone, Università di Bari
Giovanni Moretti, Università Roma Tre
Paolina Mulè, Università di Catania
Lily Orland-Barak, University of Haifa
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata
Cristina Sabena, Università di Torino
Maurizio Sibilio, Università di Salerno
Patrizia Sposetti, Università di Roma "La Sapienza"
Immacolata Tempesta, Università del Salento

Testimoni di sapere didattico

Vent'anni di formazione del docente
di scuola secondaria

A cura di Loredana Perla

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi Aldo Moro di Bari.

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

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

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

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

Indice

Prefazione , di <i>Loredana Perla</i>	pag.	11
Introduzione. Può un uccello volare senza un'ala? di <i>Michele Pertichino</i>	»	15
Sezione I		
La formazione dei docenti di scuola secondaria in Italia: un cantiere aperto (e mai chiuso)		
Vent'anni di ricerca sulla formazione universitaria del docente di scuola secondaria (scientificamente) persi? Fra incerte navigazioni e scenari possibili		
di <i>Loredana Perla</i>	»	21
1. Le “gambe” scientifiche della formazione professionale dell'insegnante	»	21
2. Quale curriculum per la formazione del docente di scuola secondaria?	»	27
2.1. Una dialettica ancora alla ricerca della sua “gramma- tica”	»	28
2.2. Per una co-ricerca su una teoria della professionalità insegnativa	»	32
3. Un'incerta navigazione	»	36
3.1. Storia di “picconate”. E del <i>redde rationem</i> post- Covid-19	»	37
4. Prospettive al bivio: quale strada intraprendere?	»	43

Discipline classiche e formazione dei docenti: un'occasione mancata , di <i>Olimpia Imperio</i>	pag. 53
1. Ritorno al passato	» 53
2. SSIS e TFA	» 53
3. Il tirocinio	» 54
4. Per una didattica della lingua e della letteratura greca: una testimonianza	» 55
5. Per un bilancio esperienziale	» 59
6. Conclusioni	» 60
L'importanza della didattica disciplinare, dal punto di vista filosofico , di <i>Annalisa Caputo</i>	» 63
1. La filosofia è insegnabile?	» 63
2. Insegnare la filosofia o insegnare a filosofare?	» 65
3. Sintesi e mediazioni didattiche	» 68
4. Il ferro ligneo della "Didattica della filosofia"	» 69
5. La Didattica della filosofia e il percorso di formazione dei futuri insegnanti	» 72
6. Il rapporto tra Didattica generale e Didattiche disciplinari	» 74
7. Per concludere: lo strano caso della Didattica della filosofia, rispetto alle altre didattiche disciplinari	» 78
L'intreccio tra formazione e ricerca: la valorizzazione della professionalità dell'insegnante di Matematica di <i>Antonella Montone</i>	» 83
Didattica dell'italiano tra dimensione specialistica e dimensione trasversale. Percorsi di docenza e di formazione alla docenza , di <i>Rossella Abbaticchio</i>	» 88
1. "Divisi si va uniti (verso l'estinzione)": frammentazione vs compattezza nelle iniziative di formazione	» 88
2. Strumenti e obiettivi: percorsi di formazione per docenti del territorio	» 90
2.1. L'Università che forma: iniziative "di Ateneo"	» 90
2.2. Indagini e reti di iniziative: dal PISA all'Accademia dei Lincei	» 93
3. Obsolescenze, neoformazioni, dialettalismi, lingue "da contatto": per quale italiano formare oggi?	» 98
4. Riflessioni conclusive	» 101

**La formazione del docente di Scienze Motorie/Educa-
zione Fisica per la scuola secondaria. Corsi, percorsi,
concorsi**

di <i>Francesco Fischetti, Valerio Bonavolontà</i>	pag.	104
1. Breve excursus storico	»	104
2. La formazione dell'insegnante di Educazione Fisica	»	105
3. Dalle SSIS al TFA	»	107
4. Il FIT	»	108
5. Dal FIT ai 24 CFU	»	109
6. Concorso a cattedre 2020	»	110
7. L'attuale abilitazione	»	111
7.1. La strada possibile, nuovi scenari	»	111

**Formazione iniziale, tirocinio, tutorato. Qualificare gli in-
segnanti per la qualità della scuola, di *Riccardo Scaglioni***

»	114	
1. Quale formazione iniziale degli insegnanti	»	114
2. Qualificare gli insegnanti	»	116
3. Formare insegnanti: un profilo docente da definire a inizio carriera	»	118
4. La collaborazione scuola-università. I due piani	»	122
5. I laboratori di didattica	»	124
5.1. Insegnamenti	»	125
5.2. Laboratori	»	125
6. Il tirocinio	»	125
7. I tutor	»	127
8. Conclusioni	»	130

**Il *mentoring* nello sviluppo professionale degli insegnan-
ti: *policies* internazionali e scenari futuri**

di <i>Laura Sara Agrati</i>	»	133
1. <i>Mentoring</i> e dintorni	»	133
2. <i>Mentoring</i> in prospettiva internazionale: le <i>policies</i>	»	138
3. Scenari futuri: dal <i>mentoring</i> "carismatico" al <i>mentoring</i> "di sistema"	»	144

**Quale didattica per i docenti in servizio? Il modello di
sviluppo professionale DIDASCO, di *Viviana Vinci***

»	153	
1. Lo sviluppo professionale docente: una <i>quaestio</i> complessa	»	153
2. La formazione in servizio del docente in Italia	»	157
3. DidaSco: un'idea di sviluppo professionale presso l'Uni- versità di Bari Aldo Moro	»	160
4. Conclusioni	»	162

La formazione del docente e la sfida digitale	
di <i>Alessia Scarinci</i>	pag. 169
1. Innovare la scuola/innovazione scolastica	» 170
2. Competenza digitale e formazione: il modello TPACK	» 174
3. Conclusioni	» 179

Sezione II

Quale formazione per il docente di scuola secondaria? L'impegno delle società scientifiche

Il punto di vista della SIRD , di <i>Piero Lucisano</i>	» 187
--	-------

Il punto di vista internazionale del GIREP

di <i>Marisa Michellini</i>	» 194
1. Le problematiche poste negli anni Ottanta a livello internazionale	» 194
2. Il contributo del GIREP agli studi sulla formazione degli insegnanti negli ultimi vent'anni	» 195
3. Alcuni importanti contributi dei Progetti Europei a cui il GIREP ha partecipato	» 198
4. Considerazioni generali	» 203

Il punto di vista della SISSCO , di <i>Salvatore Adorno</i>	» 212
--	-------

1. La Società italiana per lo studio della storia contemporanea e la didattica della storia	» 212
2. La Storia oltre la Scuola	» 217
3. Una archeologia del presente	» 220

Il punto di vista della CIIM , di <i>Antonella Montone</i>	» 225
---	-------

Il punto di vista della DILLE , di <i>Paola Leone</i>	» 228
--	-------

1. Premessa	» 228
2. La DILLE, la Didattica delle Lingue Moderne e la Linguistica Educativa	» 229
3. Il ruolo della Didattica delle Lingue Moderne/Linguistica Educativa nei percorsi formativi universitari	» 232
4. La ricerca	» 235
5. Riflessioni a margine delle nostre esperienze	» 236
6. Conclusioni	» 238

Il punto di vista dell'Associazione Italiana di Anglistica (AIA), di G. Iamartino, M. Sturiale, N. Vallorani	pag. 241
1. Punti cardinali	» 242
2. Il come, il quando, il perché	» 242
3. In pratica	» 245
4. La chiusura del cerchio	» 246
Il punto di vista della SFI, di Maurizio Villani	» 248
1. Una brevissima introduzione storica	» 248
2. Un modello di formazione in servizio	» 249
3. I Piani di lavoro della Commissione didattica SFI	» 251
4. Le Olimpiadi di filosofia	» 252
5. La piattaforma e-learning della SFI	» 253
6. Le due pubblicazioni periodiche	» 254
Il punto di vista della SISUS, di Maria Teresa Santacroce	» 256
1. Scuola e formazione: nuove consapevolezze e sfida culturale	» 256
2. Le ragioni di un'associazione per le scienze umane e sociali	» 257
3. Perché – e come – la formazione in servizio?	» 258
4. Quali percorsi per quale formazione	» 263

Prefazione

di *Loredana Perla*

Il punto di partenza di questo libro è la riflessione sulla crisi del sistema scolastico italiano nel cui alveo inscriviamo, secondo la tesi sostenuta nel volume, la *vexata quaestio* della formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria.

Su questo specifico oggetto, con alcune colleghe e colleghi dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, afferenti a diversi Dipartimenti, da qualche anno abbiamo cominciato a interrogarci, prima in modi informali, poi in eventi seminariali confluiti nella costituzione formale di un laboratorio per la scuola – *DidaSco* (Didattiche Scolastiche)¹ – diventato nel tempo un *think tank* permanente in ordine a progettualità di formazione e ricerca per le scuole pugliesi. Da dieci anni *DidaSco* promuove convegni, master di primo e secondo livello destinati a docenti e dirigenti, corsi di formazione per gli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado. Tengo a precisare che *DidaSco*, pur nato per iniziativa di chi scrive, non “aggrega” solo ricercatori di pedagogia e didattica. Questo in ragione del principio guida del lavoro che vi si conduce – la transdisciplinarietà – che è il vero cuore pulsante di quell'*epistemologia della reciprocazione* di teorie, pratiche e modelli di ricerca che in *DidaSco* trova il luogo elettivo di sperimentazione.

Questo spiega il perché un matematico, Michele Pertichino, e una pedagogista (chi scrive) abbiano avuto l'intuizione di *pensare insieme*

1. *DidaSco* (Didattiche Scolastiche) è un gruppo di ricerca nato per iniziativa di chi scrive nel giugno del 2010 presso l'allora Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche dell'Università degli Studi di Bari con l'obiettivo di promuovere una riflessione intellettuale multidisciplinare sulle didattiche scolastiche e, nel contempo, elaborare risposte di tipo progettuale a richieste di formazione e ricerca emergenti dalle scuole del territorio pugliese. Col tempo esso è diventato un progetto di Terza Missione coinvolgendo molti Dipartimenti di area scientifica e umanistica dell'Università di Bari. Esso è costituito da docenti universitari di varie discipline, da dirigenti e da insegnanti.

l'iniziativa che presentiamo: "Testimoni di sapere didattico. Vent'anni di formazione del docente di scuola secondaria", tenutasi a Bari il 14 maggio 2019: perché antica è in Uniba la consuetudine all'incontro fra cultori di discipline diverse sui medesimi oggetti di ricerca. E la formazione del docente di scuola secondaria è, indubitabilmente, uno di questi.

In quel Seminario ci siamo ritrovati fra colleghe e colleghi, presidenti e delegati di numerose Società Scientifiche diversamente interessati ad aprire un dibattito pubblico sulla spinosa questione della formazione del docente di scuola secondaria, ormai da mesi cristallizzata in Italia in uno stato di "precarietà" non più accettabile. Abbiamo avvertito l'urgenza di rompere il silenzio che avvolgeva tale questione. E lo abbiamo fatto con una iniziativa pubblica: appunto il Seminario di *DidaSCO*. Sia bene inteso: la "precarietà" è per noi inaccettabile perché da tempo pienamente convinti dell'assunto che tale formazione *non possa che essere universitaria*. Ma la precarietà non è più accettabile nemmeno da parte di chi, aspirante docente, è oggi costretto a districarsi in un labirinto normativo tessuto e ri-tessuto in vent'anni come una tela di Penelope, prima di trovare accesso alla professione desiderata. Da ben vent'anni, come è noto, tale questione non "trova pace", né politicamente, né istituzionalmente. E questo a dispetto del fatto che il sistema universitario abbia offerto, sin dall'avvento dell'istituzione della prima scuola di specializzazione per l'insegnamento, una disponibilità piena e convinta alla collaborazione organizzativa e curricolare di questa peculiare tipologia di scuola. Ma ancora oggi, all'atto della consegna ai tipi dell'editore dell'esito dei lavori di quella giornata, una soluzione ancora non si è trovata. E non si intravede nemmeno lontanamente all'orizzonte. Marcate differenze segnano, infatti, il campo della discussione su tale oggetto. Accanto a chi propone un percorso di specializzazione universitaria post-laurea magistrale o AFAM di 60 CFU/CFA articolati in insegnamenti, laboratori e tirocinio, c'è chi ritiene più efficace l'istituzione di lauree magistrali abilitanti all'insegnamento con ingresso a numero programmato, così come avviene già da anni per il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, con un sistema di Tirocini organizzato sul modello della stessa Primaria (di cui una parte dedicato alla disabilità) che ha dimostrato negli anni una oggettiva validità.

Intorno alla sostenibilità di queste due ipotesi si confrontano il mondo della ricerca pedagogico-didattica e non² con valutazioni di merito, ricerche specifiche di impatto delle esperienze sino ad oggi realizzate in varie

2. Per restare solo all'Italia vedi, fra gli altri: Damiano, 2004; Perla, 2011a, 2011b; Perla, Tempesta, 2016; Perla, Notti, Magnoler, 2017; Perla, Martini, 2019; Balduzzi, Vannini, 2008; Moscato, Caputo, 2014; Margiotta, 2018; Magni, 2019; Bertagna, 2020; Laicata, Fugazza, 2013; Luzzatto, 2016; Scotto di Luzio, 2013; Galli della Loggia, 2019.

sedi universitarie, messe in discussioni dell'attuale modello – PF24 – assai poco rispondente, per gli autori del volume, alle attese dei frequentanti. E ciò per ragioni intuibili: precarietà curricolare; frammentazione degli apprendimenti; abolizione del Tirocinio curricolare che è il nucleo propulsivo di quell'apprendimento alla pratica del saper insegnare nel contesto di una scuola di formazione per docenti secondari. Oggi il Tirocinio non c'è più.

L'altalenanza dei modelli di scuole di specializzazione sperimentati in questi ultimi vent'anni riflette l'altalenanza politica delle visioni di governo che li hanno congedati, comprese le idee in fatto di investimento economico su una scuola che, rivolta alla qualificazione di migliaia di soggetti aspiranti docenti, non può essere gratuita. Formare docenti di qualità, infatti, *costa*. Non è questo il terreno ove sia possibile immaginare, come si suol dire, “le nozze coi fichi secchi”. E la cosiddetta “razionalizzazione” di contenimento delle spese destinate alla formazione del docente rischia di produrre un danno inestimabile al Paese perché è in gioco, insieme alla qualità della formazione del docente, la qualità della stessa scuola.

Per queste ragioni la vicenda della formazione del docente di scuola secondaria è meritevole dello sforzo ricostruttivo che abbiamo voluto compiere in questo Seminario: per esplicitare i motivi complessi dell'insostenibile *absentia* di un modello compiuto di formazione universitaria del docente che è il limbo nel quale attualmente siamo, ma soprattutto per cominciare a discutere le condizioni per un ridisegno o, quanto meno, per una rilettura di ciò che andrebbe modificato del sistema in atto.

Pensare *insieme* – dialetticamente – la *quaestio* formazione del docente di scuola secondaria significa assegnare al dispositivo della formazione del docente il posto che merita: un posto centrale, direi, dinnanzi alle sfide poste dal terzo Millennio, non ultima quella dell'evento pandemico che sta attraversando l'anno in corso.

In questo nuovo secolo la scuola, l'istruzione, i saperi da trasmettere alle nuove generazioni si trovano a dover essere sottoposti a valutazioni di bilancio, di riprogettazione, di re-immaginazione, dentro un mercato del lavoro che attingerà sempre più decisamente, nel futuro, alla creatività, a una cultura della complessità, all'intelligenza artificiale. Se il Novecento è stato il secolo della *Didattica*, il nuovo si è già annunciato come il secolo della *Cittadinanza responsabile* laddove alla scuola e agli insegnanti saranno rivolte richieste di assunzione di un impegno culturale alto e all'insegna della meritocrazia. La scuola dovrà e potrà ritrovare senso, attrattività e rispetto solo coltivando una classe di docenti appassionati, autorevoli, colti, capaci di interrogarsi intelligentemente, con spirito di ricerca, sulle forme di mediazione più efficaci per suscitare apprendimenti. La loro formazione non potrà aver nulla di ingegnerismo didattico ma dovrà radicarsi, in pro-

fondità, nella multidimensionalità della funzione docente contemporanea e nel conseguente riconoscimento professionale della sua peculiarità.

In questa direzione sarà sempre più necessario coagulare le riflessioni comuni delle Università, delle Società scientifiche, delle Associazioni professionali intorno ai modi dell'oltrepassamento dei paradigmi novecenteschi che hanno sostanziato la formazione del docente di scuola secondaria sino ad oggi. Dovremo abituarci d'ora in avanti, a pensare insieme qualità dell'istruzione e qualità della formazione del docente di scuola secondaria come paradigmi simmetrici: i paradigmi sostanziali sui quali si misurerà la capacità del nostro Paese di dimostrarsi all'altezza della ricostruzione post-Covid.

Bibliografia

- Balduzzi L., Vannini I. (a cura di) (2008), *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento secondario dell'Università di Bologna*, CLUEB, Bologna.
- Bertagna G. (2020), *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza e orizzonte di attesa*, Edizioni Studium, Roma.
- Damiano E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia.
- Galli della Loggia E. (2019), *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Venezia.
- Laicata C.G., Fugazza M. (a cura di) (2013), *L'istruzione secondaria nell'Italia unita*, FrancoAngeli, Milano.
- Luzzatto G. (2016), *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti: quali contenuti per il decreto legislativo?*, "Nuova Secondaria", n. 7, pp. 22-24.
- Magni F. (2019), *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma.
- Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (Eds.) (2017), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Margiotta U. (a cura di) (2018), *Teacher education agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*, Erickson, Trento.
- Moscato M.T., Caputo M. (2014), *Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio*, "CQIA RIVISTA", a. IV, pp. 105-116.
- Perla L., Tempesta M. (Eds.) (2016), *Teacher Education in Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Perla L., Martini B. (2019), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Scotto Di Luzio A. (2013), *La scuola che vorrei*, Mondadori, Milano.

Introduzione

Può un uccello volare senza un'ala?

di *Michele Pertichino**

Insegnare: un verbo che si coniuga al futuro.

Dal Nord al Sud, dall'Est all'Ovest, in tutta la vecchia Europa la formazione iniziale degli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola ha una struttura e uno sviluppo figli di visioni progettuali che, pur differenziandosi nei tempi e in alcune modalità, presentano un comune denominatore: l'integrazione tra le competenze disciplinari, quelle pedagogico-didattiche e l'esperienza della pratica vissuta dall'aspirante docente durante il percorso di formazione.

La motivazione di una tale scelta sta nella visione di una *professionalità docente* caratterizzata dalla sintesi di competenze culturali, relazionali, metodologiche, organizzative nonché da capacità di promozione e sostegno allo sviluppo cognitivo, etico e sociale delle ragazze e dei ragazzi affidati alla più importante e decisiva agenzia educativa: *la scuola per tutti e per ciascuno*.

La storia della formazione iniziale degli insegnanti in Italia è travagliata: ogni Governo si impegnava (e si impegna) a cancellare con un tratto di penna quanto legiferato dal Governo precedente (SISS, TFA, PAS, FIT) fino ad azzerare ogni modalità di formazione iniziale e puntare esclusivamente verso i concorsi: ma 24 crediti per formare una professionalità così sofisticata sono ben poca cosa!

Si fa urgente, allora, la riapertura di un confronto tra Università, Associazioni Disciplinari, Insegnanti curricolari e Specializzati nel Sostegno, Studenti, per affrontare il tema della formazione iniziale al di fuori di ogni remora politica o ideologica, con la volontà di offrire un contributo culturale ed esperienziale, anche attraverso la voce dei giovani e meno giovani insegnanti che testimoniano quotidianamente la loro professionalità for-

* Associato di Matematica, Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

mata nelle scuole di specializzazione SISS o nel TFA, per la ripresa di un dibattito che arrivi a sensibilizzare e coinvolgere le Istituzioni. Questa la ragione che ha mosso l'organizzazione del Seminario odierno: "Testimoni di sapere didattico. Vent'anni di formazione del docente di scuola secondaria in Italia" nel quale chiamiamo colleghe e colleghi dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, presidenti e/o rappresentanti delegati di Società Scientifiche, ex studenti delle scuole di specializzazione ad aprire un dibattito pubblico e una riflessione permanente. In questo momento è importante *testimoniare* che la formazione universitaria ha un senso, un fine, un ruolo.

L'insegnante, che all'inizio della sua professione non abbia mai potuto vivere l'esperienza dell'incontro con la classe per confrontare le conoscenze disciplinari con quelle metodologiche e psico-pedagogiche, è proprio come un uccello che si dibatte sulla spiaggia senza un'ala e non capisce perché non gli riesca di sollevarsi in volo. L'ala mancante è quella del confronto con la pratica che in una scuola di specializzazione è garantito dal tirocinio, grande pezzo mancante dell'attuale formazione. Senza tirocinio al futuro insegnante *mancherà sempre un'ala per poter volare...* e magari ripeterà gli stessi stereotipi dei suoi "vecchi" insegnanti e a ben poco serviranno empatia e sensibilità. Da decenni ricerche scientifiche, sperimentazioni e una vasta letteratura internazionale e nazionale di matrice didattica evidenzia il valore formativo e culturale della prima formazione del docente di ogni ordine e grado scolastico. In questa vicenda sembra di assistere, come in altre vicende, al già visto scontro tra *scienza* ed *empirismo*, così ben rappresentata nel noto romanzo di Richard Bach, *Il gabbiano Jonathan Livingston*.

Il gabbiano Jonathan ha bisogno del gabbiano Sullivan, e degli altri gabbiani *esperti* dello stormo, per imparare la perfezione del volo e, quando diventa egli stesso esperto, farà da tutor al gabbiano Fletcher Lynd. E l'esperienza, rovinosa prima e positiva poi di Fletcher, dimostra quanto conoscenza ed esperienza siano entrambe determinanti per assicurare un volo sicuro, anche se mai certo.

Si pensa, sbagliando, che sia possibile fare a meno di una formazione iniziale degli insegnanti alla luce del principio che chi sa, saprebbe insegnare. Sommessamente riporto qualche osservazione riveniente dalla mia esperienza di docente universitario di Matematica e da decenni di ricerche sul territorio locale e nazionale.

Discipline di grande "fascino" quali la Matematica e la Fisica hanno, e hanno sempre avuto, nel nostro Paese scarsissimo appeal tra gli studenti, soprattutto nelle scuole di secondo grado, a dispetto di una preparazione scientificamente molto qualificata di chi le insegna. Non sarà forse per la scarsa padronanza, da parte di tali insegnanti, di metodologie didattiche e

pedagogiche che permettano di far cogliere nelle Matematiche il profondo significato e il ruolo sociale e culturale di cui sono vettori?

Pensando proprio alle Matematiche: come può un docente seriamente preparato nella disciplina decostruire lo stereotipo di una Matematica centrata su tecniche e formule e arrivare a far cogliere alle studentesse e agli studenti che gli saranno affidati gli aspetti interculturali e sociali indispensabili alla formazione di una cittadinanza rispettosa degli altri e delle diversità? Come può farlo senza una formazione che gli restituisca l'ala mancante per un volo sicuro e di successo?

Sezione I

La formazione dei docenti di scuola secondaria in Italia: un cantiere aperto (e mai chiuso)

Vent'anni di ricerca sulla formazione universitaria del docente di scuola secondaria (scientificamente) persi? Fra incerte navigazioni e scenari possibili

di Loredana Perla*

1. Le “gambe” scientifiche della formazione professionale dell'insegnante

Dal dibattito internazionale sulla formazione degli insegnanti emerge con chiarezza un punto fermo dal quale muovo per provare a dipanare il tema che è nel titolo: *il sapere al quale andrebbe formato un docente della scuola contemporanea è un “sapere professionale”* (Calidoni, 2000), un *“sapere del pratico”* (Perla, 2010) e l'insegnamento andrebbe riscoperto come *mediazione* (Damiano, 2013; Agrati, 2020) da studiare non nei termini di “come dovrebbe essere” bensì in quelli del “come avviene”: *leggendo* come esso si compie effettivamente nella realtà concreta dell'aula, analizzandone le variabili, i processi che si svolgono, le procedure (e relative tecniche) che entrano in gioco in rapporto a un determinato fine o all'intenzione dell'agente. Tale sapere, che ha valore di conoscenza in sé, è assunto dalla teoria didattica contemporanea come un oggetto legittimo di ricerca. La pratica ha perso da tempo, infatti, la sua “marginalità” nella rappresentazione scientifica della conoscenza professionale (Bordieu, 1980; Schön, 1983; Day, Laneve, 2011; Fabbri, 2007; Damiano, 2006, 2007a; Perla, 2010) ma è, anzi, riconosciuta sempre più come contesto epistemologico in cui si generano e trasmettono conoscenze caratterizzate da *mistero* e *maestria* (Schön, 1983): qualità, queste ultime, che esprimono pienamente l'originalità del sapere dei *praticiens*, produttori non di un *sapere indistinto* (un sapere genericamente denominabile come pratico) ma di un sapere *che distingue* (il pratico), che ne caratterizza l'azione, che ne esprime una competenza specifica, una “conoscenza sofisticata” (Perla, Agrati, Vinci, 2019).

* Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

Nei Report Eurydice (2015, 2018) la specificità di tale sapere è pienamente riconosciuta. L'insegnamento è considerato una combinazione complessa e dinamica di conoscenza, abilità, comprensione, valori e atteggiamenti il cui sviluppo avviene nel corso di un tempo-lungo, grazie a una pratica riflessiva e mirata e a un *feedback* di alta qualità (Gaebel, Zhang, 2018). I Report mettono anche a fuoco alcuni significati condivisibili di *competenza dell'insegnamento* indicando le ricorrenze dei *tratti routinari* che lo caratterizzano. Anzitutto lo stretto nesso esistente fra efficacia e etica (Fenstermacher, Richardson, 1994; Damiano, 2007b). Eppoi la tensione a far interagire tecnologie e ambienti di apprendimento “tradizionali” (Mishra, Koehler, 2006) con metodologie innovative legate alla dimensione sociale dell'apprendimento (Lave, Wenger, 2006; Wenger, 1998); all'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991; Fabbri, Romano, 2018); all'*active learning* (Perla, 2020). Si tratta di riconfigurazioni teoriche dell'insegnamento che lo allontanano sempre più dai paradigmi interpretativi di tipo positivistico-sperimentale ancora molto diffusi negli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso¹. Da allora, con L.S. Shulman (1986) e Mishra e Koehler (2006), l'attenzione della ricerca educativa si è spostata sempre più decisamente sullo studio della natura specifica della competenza insegnati-

1. Tali paradigmi, basati sui fatti e sulla misurabilità, concepiscono l'azione didattica come ricerca e sperimentazione degli strumenti e delle modalità più efficaci/efficienti per conseguire risultati/fini dati la cui determinazione è “esterna” alla competenza del professionista. La formazione ancorata a questo modello è interpretata come “training”, trasmissione/acquisizione di conoscenze, abilità, atteggiamenti predefiniti da un “potere” esterno agli attori dell'interazione didattica, adottando i mezzi più adatti fra quelli indicati come più efficaci/efficienti dalla ricerca sperimentale che individua “leggi” generali da applicare alle situazioni. I paradigmi sperimentali mirano alla razionalizzazione dell'insegnamento nei termini di una tecnologia dell'istruzione mirata a ridurre l'imprevisto la cui causa viene attribuita allo scarso dominio del mezzo. La critica più forte a questa impostazione è alla sua pseudo-neutralità. Essa ha limitato il concetto di competenza insegnativa ai soli mezzi non considerando altre variabili fondamentali quali gli “impliciti” dell'azione didattica, l'attenzione ai fini come dimensioni etiche dell'essere insegnanti perché l'azione didattica non è solo un “fare” oggettivabile ma è un “essere”. Con L.S. Shulman la ricerca didattica prende le distanze dai paradigmi tecnologici, inadatti a rappresentare il sapere professionale, ciò che Shulman definì, inaugurandone un settore di ricerca peculiare e tuttora fecondo, il *pensiero degli insegnanti* (Perla, 2011a). Shulman e i suoi colleghi della *Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning* evidenziarono che in esso sono compresi tre fondamentali domini cognitivi: la *pianificazione dell'insegnamento* (e le decisioni pre-attive); i *processi interattivi di decisione*; l'universo dei sistemi di *credenze*. Su questi domini la ricerca didattica focalizza sempre più la sua attenzione e nell'*I-satt* (*International Study Association on Teachers' Thinking*) sono riuniti tutti gli studiosi di questo indirizzo. Nel capitolo “di quadro” della terza edizione dell'*Handbook Research on Teaching*, Shulman sancisce la definitiva chiusura della stagione delle modellizzazioni comportamentiste (“teacher-effectiveness” e “processo-prodotto”) e apre quella di un “eclettismo” metodologico rivolto all'indagine delle pratiche in situazione destinato a durare tutt'oggi e a dare frutti ancora per lungo tempo.

va: rispettivamente sul “*pedagogical content knowledge*” (PCK), fig. 1, la conoscenza pedagogica della materia e sul TPCK, “*technological pedagogical content knowledge*”, fig. 2, la conoscenza richiesta all’insegnante per realizzare un’efficiente integrazione delle tecnologie nell’insegnamento². E, da allora, la ricerca didattica è impegnata a costruire connessioni con la professionalizzazione degli insegnanti (e dunque con la loro formazione) promuovendo lo sviluppo di tre traiettorie complementari e interagenti: a) il piano dei risultati delle ricerche, la cui validità interna ed esterna è garantita, a livello metodologico, dal *rigore*; b) il piano delle implicazioni didattiche, in forma di raccomandazioni, linee guida, consigli o prescrizioni, la cui validità è definita dalla *pertinenza* per gli attori coinvolti; c) il piano dell’applicazione pratica in situazione, nel cui ambito si distingue una validità *contestuale* e una determinata dal *valore degli impatti* delle ricerche. “Questi tre livelli corrispondono ai tre principali contesti di impiego delle conoscenze individuati da M. Eraut nell’ambito dell’educazione (il contesto universitario, quello delle politiche educative, quello della classe), ciascuno dei quali è contraddistinto da specifiche logiche di produzione, attivazione e diffusione dei saperi” (Cattaneo, 2009, pp. 57-58; Eraut, 2007).

Inutile nascondere la difficoltà esistente oggi nell’attivazione di una virtuosa circolazione/comunicazione fra gli ambiti della ricerca, della politica e della “pratica” scolastica³. Al di là di questa oggettiva complicazione,

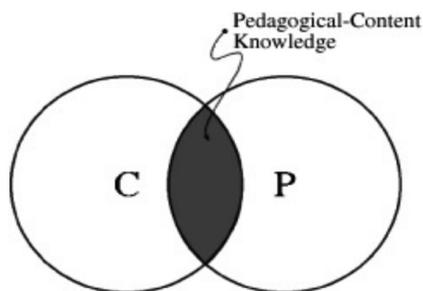


Fig. 1 - PCK (Shulman, 1986)

2. Il modello TPCK viene inoltre proposto come base per lo sviluppo di un approccio (il *learning technology by design*) per la formazione professionale degli insegnanti che ha il fine di renderli capaci di applicare le tecnologie educative nei contesti di apprendimento in modo efficace e adattato al contesto.

3. Le cause sono diverse. Anzitutto la complessità procedurale di attivazione di partnership Scuola-Università a fini di ricerca (Martini, Perla, 2019): laddove le partnership si attivano, il lavoro di costruzione degli impianti di ricerca è lungo e circoscritto a realtà minute per cui è molto difficile generalizzare i risultati delle ricerche. Eppoi anche a causa della percezione dei ricercatori da parte degli insegnanti: diffidente nei confronti di una categoria che spesso “preda” il dato e non restituisce in tempi brevi gli esiti dei processi di ricerca. Un pregiudizio creatosi negli anni e oggi molto difficile da scalfire.

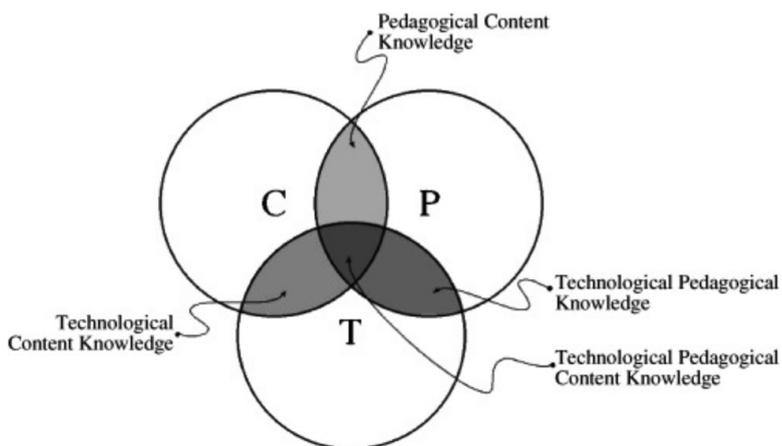


Fig. 2 - TPCK (Mishra, Koehler, 2006)

resta il fatto che il focus di attenzione di noi ricercatori di didattica è oggi concentrato soprattutto sull'analisi della conoscenza pedagogica della materia, sulle fonti che la generano, sui modi della sua trasmissione, come attestano numerosi studi internazionali (Shulman, 1987; Wittrock, 1987; Loughran, Hamilton, 2016; Martin, Polly, 2016).

Fermiamoci un attimo a riflettere sulla “conoscenza pedagogica della materia”. Cosa intendeva esattamente Shulman con questo sintagma?

Quello speciale “amalgama” fra la dimensione metodologico-didattica della materia insegnata, le conoscenze degli studenti e delle loro caratteristiche, la progettazione delle lezioni, i mediatori, i metodi di valutazione e le strategie di organizzazione e gestione della classe. Alla conoscenza pedagogica (P – *Pedagogical Knowledge*) della materia si aggiunge la conoscenza dei contenuti disciplinari (C – *Content Knowledge*), delle teorie correlate, degli aspetti curriculari della disciplina in questione. Nella sua rappresentazione più schematica (fig. 1) il PCK rappresenta una “fusione di contenuti e pedagogia” e di come “determinati argomenti, problemi o questioni sono organizzati, rappresentati e adattati ai diversi interessi e alle capacità degli studenti e presentati per l’istruzione” (Shulman, 1987). Questo speciale “amalgama” struttura una competenza sconosciuta al neo-insegnante, che matura solo attraverso un apprendimento *per esperienza* e *dall’esperienza*. Ovvero attraverso la pratica. La prospettiva entro la quale lo studioso, infatti, si muoveva faceva riferimento al concetto di trasformazione già introdotto da Dewey: “La chiave per comprendere la conoscenza dell’insegnamento si trova [...] nella capacità di un insegnante di *trasfor-*

mare il contenuto della materia che egli possiede in forme che sono potenti e educativamente calibrate alle variazioni di capacità da parte degli studenti” (Shulman, 1986). Questa *trasformazione* fa la differenza fra la competenza di un docente di materie scientifiche e quella di uno scienziato, fra un insegnante di materie letterarie e un letterato, fra un insegnante esperto e uno alle prime armi (Cochran, 1986)⁴.

È evidente che i modi in cui andrebbero considerate e impostate la formazione iniziale e lo sviluppo professionale di un insegnante sono in rapporto diretto con quanto illuminato da tali indirizzi di ricerca. Questi ultimi hanno contribuito a delineare una visione profondamente differente dei modi in cui matura la competenza di un insegnante rispetto alle visioni discendenti da paradigmi di razionalità tecnica (Gagné, Briggs, 1974; Gronlund, 2000; Calvani, 2009). Le critiche a queste ultime visioni sono oggi forti e riguardano tre ordini di problemi:

- a) la riduzione della competenza dell’insegnante ai soli “mezzi” della sua azione (metodi, strategie, tecniche), espungendo l’orizzonte dei fini alla luce di una presunta “neutralità” dell’azione docente;
- b) l’illusione di poter analizzare/scomporre il comportamento dell’insegnante in *skills* basate sul riscontro empirico di attribuzioni causali dei fenomeni e sulla correlazione di variabili, giungendo a rilevare frequenze oggettivamente “misurabili” del comportamento docente;
- c) l’idea di poter “ingegnerizzare” l’insegnamento per cui la formazione dovrebbe ispirarsi al modellamento di precise abilità operative, “applicando metodi” (la pedagogia delle competenze è la diretta filiazione di questa idea).

Uno scenario ulteriore è quello che si è aperto col grande cantiere della sperimentazione della mediazione ibrida indotta dalla crisi sanitaria da Covid-19. Improvvisamente docenti e studenti di scuola e università si sono ritrovati co-abitanti di uno spazio didattico da re-immaginare in tempi brevi: quello digitale. Lo spazio della mediazione è diventato “terzo” ed è attualmente indagato in più campi: epistemologico (Ceruti, Lazzarini, 2016), antropologico (Bhabha, 2001), formativo (Potter, McDougall, 2017), didattico (Rivoltella, 2013; Rossi, Rivoltella, 2019). Per l’e-insegnante (Guri-Rosenblit, 2018) è necessario rimodellare il proprio contenuto specializzato (“mediatizzazione”, Rézeau, 2002, 2004) e personalizzarlo in funzione del-

4. Che la si chiami ricontestualizzazione, trasposizione didattica, mediazione, mediatizzazione, contro-trasposizione, capire le forme di questa trasformazione permetterà di comprendere sempre meglio ciò che l’insegnante fa mentre insegna. E di conseguenza, anche il tipo di curriculum necessario per la sua formazione. Anche per questo un profilo di insegnante non può mai essere “statico, neutrale o universale” (Manso-Sánchez-Tarazaga, 2018, p. 89).

le esigenze di apprendimento di studenti e docenti che comunicano attraverso interfacce. Insomma: gli scenari della mediazione didattica e quelli della formazione degli insegnanti a queste nuove forme della mediazione sono in piena evoluzione. E disegnano un oggetto di studio estremamente complesso.

Ne era convinto Shulman che, già nel lontano 1987, evidenziava le difficoltà di impostazione dei programmi di formazione docente perché l'insegnamento è più di un comportamento, più di generiche abilità di stampo educativo e più di quello che si può osservare in qualsiasi situazione scolastica. Mentre invece presso i decisori politici la rappresentazione "preferita" di insegnamento è quella dedotta dalla letteratura sull'efficacia dell'insegnamento secondo la quale l'insegnamento un'attività che resta la medesima a prescindere dall'età degli alunni e dagli oggetti culturali. Questa letteratura ha definito le competenze didattiche pressoché esclusivamente in termini di comportamenti d'aula osservabili. Ma oggi sappiamo che non è più possibile intendere l'insegnamento soltanto in termini di comportamenti osservabili. Né solo in termini di competenze irrinunciabili, quali quelle messe a punto dalla Commissione Europea⁵ (fig. 3) o dal NBPTS⁶. Questi paradigmi non aiutano la comprensione di un principio ormai insuperabile: ovvero che una formazione senza la *pratica*, alla luce di quanto la ricerca didattica oggi indica, è impensabile.

5. Ciò non equivale, si badi, a rifiutare la "filosofia" dei profili di competenze e degli standard, come quello messo a punto dalla Commissione Europea che ha identificato le *competenze irrinunciabili* cui andrebbe formato un insegnante oggi (Manso-Sánchez-Tarazaga, 2018). Semplicemente resto convinta che la formazione orientata da standard può essere un utilissimo dispositivo di accompagnamento all'autovalutazione (attraverso il *Bilancio di competenze* e il *Piano di sviluppo professionale* (Perla et al., 2019).

6. Il *National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS*, istituzione unica nella storia dell'istruzione americana, è un'organizzazione indipendente, non profit, autonoma dai partiti, retta da un direttivo di 63 membri, in maggioranza insegnanti, che si prefigge di innalzare gli standards professionali dei docenti e di certificare coloro che li raggiungono. Istituita nel 1987, fu caldeggiata dalla Fondazione Carnegie come strumento per contrastare l'allarmante situazione dell'istruzione negli Stati Uniti messa a nudo dalla commissione Gardner nel noto "A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform", del 1983. Nel report "A Nation prepared: Teachers for the 21st Century" del 1986, la Fondazione Carnegie sostiene la necessità di trasformare i docenti in una categoria di professionisti, retta da propri organismi associativi, cui riconoscere la competenza ed il diritto di definire, valutare e controllare la qualità professionale dei propri membri. La "missione" del National Board è quella di: a) costruire standards capaci di individuare l'"insegnamento esperto", b) gestire un sistema nazionale, volontario, di valutazione e certificazione degli insegnanti che raggiungono gli standards prefissati. La certificazione del NBPTS è sviluppata dagli insegnanti, con gli insegnanti e per gli insegnanti. È un simbolo di eccellenza e contribuisce alla valorizzazione e al riconoscimento sociale della professione docente.

<i>Competenze</i>	<i>Descrittori</i>
<i>Conoscenza e comprensione</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscenza della materia - Conoscenza pedagogica della materia (PCK) - Conoscenza del curricolo - Fondamenti di scienze dell'educazione - Conoscenze di contesto, istituzionali organizzative e di politiche dell'istruzione - Problemi inerenti inclusione e diversità - Uso efficace delle ICT nell'apprendimento - Psicologia dello sviluppo - Processi e dinamiche di gruppo, teorie dell'apprendimento, problemi motivazionali - Processi e metodi di valutazione
<i>Abilità</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Pianificazione, gestione e coordinamento dell'insegnamento - Uso dei materiali didattici e delle tecnologie - Gestione della disciplina e dei gruppi - Monitoraggio, adattamento e valutazione di processi e obiettivi di insegnamento-apprendimento - Raccolta, analisi e interpretazione di evidenze e dati per decisioni professionali e il miglioramento dell'insegnamento-apprendimento - Uso e sviluppo delle conoscenze emergenti dalla ricerca per informare le pratiche - Collaborazione con colleghi, genitori e servizi sociali - Abilità di negoziazione - Abilità riflessive, metacognitive e interpersonali per l'apprendimento individuale e nelle comunità professionali - Adattarsi a contesti educativi caratterizzati da dinamiche multilivello con influenze incrociate
<i>Disposizioni: credenze, atteggiamenti, valori, impegno</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Consapevolezza epistemologica - Disposizioni al cambiamento, alla flessibilità, all'apprendimento continuo e al miglioramento professionale, inclusi lo studio e la ricerca - Impegno nella promozione dell'apprendimento di tutti gli studenti - Disposizione a promuovere attitudini e pratiche democratiche degli studenti come cittadini Europei - Atteggiamento critico sul proprio insegnamento - Disposizioni al lavoro in squadra, alla collaborazione e alla costruzione di network - Senso di auto-efficacia

Fig. 3 - Profilo delle competenze proposto dalla Commissione Europea (2012)

2. Quale curriculum per la formazione del docente di scuola secondaria?

Se la prima “gamba” di un curriculum formativo per il docente di scuola secondaria “poggia” sulla formazione attraverso la pratica, la seconda consiste nella realizzazione della dialettica virtuosa fra l’area “trasversa-

le” dei saperi di scienze dell’educazione e l’area dei saperi disciplinari. Ma tale dialettica, progettata teoricamente già nel primo modello curricolare della SSIS (Scuola di Specializzazione per l’insegnamento) ha fatto molta “fatica” a tradursi in agire didattico nel corso di questi venti anni. Perché? Provo ad argomentare alcune possibili risposte a tale complessa questione.

2.1. *Una dialettica ancora alla ricerca della sua “grammatica”*

Chi sceglie una scuola di formazione professionale lo fa aspettandosi di maturare competenze che, per loro stessa natura epistemologica, abbiano a che fare col mondo della *professione* e con un contesto ben preciso: la scuola. Conseguita una laurea disciplinare, l’attesa è quella di maturare *apprendimenti per la teoria e la pratica di una professione che ha un preciso identikit: l’insegnante*. Il tema cardine del disegno curricolare di una scuola di specializzazione per gli insegnanti riguarda, dunque, l’identificazione del “cosa” concretamente tale apprendimento preveda, ovvero l’“oggetto culturale” pertinente a questa formazione che deve essere (*senza se e senza ma*) completamente diverso da quanto già imparato. E, come in ogni buon curriculum (Tyler, 1949), tale disegno dovrebbe prevedere anche il “come” dell’insegnamento di quell’“oggetto culturale”, attraverso quali dispositivi, quali mediatori, quali strategie⁷. Si tratta, dunque, di individuare i contenuti di quel “terzo polo” della relazione didattica docente-studente-“oggetto culturale” in ragione della quale si legittima il senso di una scuola, di qualsiasi scuola (Damiano, 1996, p. 17)⁸.

7. Perché un buon curriculum possa dirsi tale, Tyler (1949) formulò sei domande alle quali, nella progettazione del curriculum, bisognerebbe rispondere con eshaustività, domande “perenni” che Tyler (1949) formulò come principi-guida da rispettare affinché un curriculum potesse dirsi tale: quali obiettivi dovrebbe conseguire? Quali esperienze dovrebbero essere allestite per far sì che quegli obiettivi vengano conseguiti? Come possono essere organizzate efficacemente quelle esperienze? Come possiamo accertare che gli obiettivi sono stati raggiunti (valutazione)?

8. L’insegnamento è un oggetto da inquadrare in una prospettiva sistemica. La rappresentazione più frequente è quella del “triangolo della didattica” insegnante-allievo-sapere proposta, fra gli altri, da Chevallard e Joshua (1982), nella quale l’insegnante assume un ruolo estremamente importante perché maneggia dei “contenuti di insegnamento” che hanno titolarità solo all’interno della scuola e che non hanno corrispondenza con la sfera della produzione culturale. Nella scuola non entra il sapere della ricerca: entrano contenuti che, dal momento in cui sono assunti in un programma scolastico, subiscono una trasformazione radicale, una de-naturazione che significa in concreto adattamento in un contesto nuovo che è quello dell’aula. In questo consiste la trasposizione didattica: nella creazione di artefatti del tutto nuovi a partire dalla selezione di contenuti di sapere dei quali è protagonista solo in parte l’insegnante.

Sappiamo, però, che, per quanto riguarda le SSIS, il TFA, i PAS, in passato l'individuazione del “cosa” e del “come” insegnare non è stata un'operazione semplice. La triade dei formati didattici scelti per il curriculum – insegnamenti, laboratori, tirocinio – nei fatti si è rivelata lontana dal soddisfare le attese dei frequentanti perché percepita formalisticamente, a “compartimenti stagni”. Non entro nel merito delle proposte elaborate in vista della definizione del nuovo curriculum di scuola di specializzazione (si tratta di proposte in discussione, pienamente legittimate dalle comunità scientifiche che le hanno promosse⁹). Mi preme qui solo provare ad argomentare una possibile spiegazione delle difficoltà della integrazione dialettica – *nella pratica* – fra saperi e formati didattici: dialettica “oliata” dal punto di vista dell'ingegneria didattica ma “stridente” nella messa alla prova della pratica d'aula. Siamo in un Seminario per provare a riflettere su questo “nodo” complesso, nella piena consapevolezza che qualsiasi nuovo disegno curricolare dovrà affrontare e risolvere tale questione, pena la trasformazione del nuovo percorso, ancora una volta, nel noioso “calco” di una laurea magistrale disciplinare. Rischiando di separare, ancora una volta disfunzionalmente, l'area degli insegnamenti delle scienze dell'educazione dall'area delle didattiche disciplinari e di mettere in crisi quel principio di “unità del sapere” che presiede ogni apprendimento di qualità (Agazzi, 1999; Galeazzi, 2001).

Il ruolo di “garante” dell'unità del sapere, nelle scuole di formazione degli insegnanti SSIS/TFA/PAS, avrebbe dovuto essere svolto dall'area dei saperi trasversali, ovvero dagli insegnamenti di scienze dell'educazione (e in particolare di pedagogia e didattica) ma così non è stato¹⁰. E i rilievi mossi dai frequentanti delle SSIS stanno lì a dimostrarlo: rilievi che hanno trovato conferma della loro fondatezza in alcune indagini di impatto (Bernardi, 2009; Moscato, Caputo, 2014; Balduzzi, Vannini, 2008).

Dove si è annidato l'errore? Probabilmente nella fase del *learning design* laddove non è mai stato messo a fuoco l'obiettivo fondamentale di una scuola di formazione per l'insegnamento: ovvero *insegnare ad insegnare*. E non essendo stato messo a fuoco l'obiettivo fondamentale, non si è nemmeno avviato un cammino formale di ricerche didattiche disci-

9. La proposta della CUNFS è consultabile all'indirizzo www.cunfs.it; quella di Margiotta in Margiotta (2018).

10. Ovvero quello programmatico di discendenza comportamentista, rimasto sostanzialmente invariato anche nella versione della “progettazione per competenze”. Questo modello ha enfatizzato la dimensione tecnico-procedurale dell'agire didattico e presenta alcune criticità. Occorre indubbiamente rivedere tale modello (vedasi in proposito Perla *et al.*, 2014a) per quanto ancora privilegiato dall'amministrazione scolastica perché la competenza è intesa oggi come “unità di capitale formativo certificato” riconoscibile sul mercato globale della formazione e del lavoro in quanto standardizzata.

plinari (fatti salvi alcuni rari ambiti, quelli delle scienze matematiche e fisiche) in cui sperimentare dispositivi, toolkit, co-progettazioni comuni con l'area delle discipline pedagogiche. Eppure non manca una letteratura didattica consolidata su questo tema. Si è negli anni concretizzata, invece (purtroppo) una sorta di competizione “al ribasso” fra le corporazioni dei disciplinaristi e quelle dei pedagogisti che ha visto più preoccupati della negoziazione dei crediti che del ragionamento scientifico circa il tipo di mediazione richiesta dall'obiettivo fondamentale di questa scuola: *insegnare ad insegnare*.

Credo si debba ripartire da qui: da questa consapevolezza e da un'intenzionalità negoziale diversa, centrata sul principio dialogico del confronto fra paradigmi disciplinari sulla mediazione nel campo dei saperi. E dal riconoscimento della peculiarità del sapere insegnante che è un oggetto specifico di ricerca didattica. Il sapere del professionista “insegnante” è un genere di sapere *non lineare*, non formalizzabile totalmente, non comunicabile ai novizi con il linguaggio della logica dimostrativa. È un sapere dell'azione basato sulla logica della complessità, sulla connessione multipla, sulla contestualizzazione ecologica. E il modello di formazione sotteso a tale *non linearità* richiede teorie dell'insegnamento affatto peculiari (*infra*, paragrafo 1), un approccio didattico non separabile dal contesto¹¹ né dagli orizzonti culturali e filosofici che caratterizzano la nostra epoca (Moscato, Caputo, 2014), una conoscenza adeguata (e non improvvisata) di cosa siano i mediatori di insegnamento, i formati didattici, i dispositivi della valutazione di apprendimenti disciplinari e trasversali: ovvero di quegli strumenti che non producono direttamente apprendimento¹² ma creano le condizioni affinché l'apprendimento abbia luogo. Questo patrimonio di saperi non è facilmente trasferibile nelle competenze di un ricercatore disciplinarista “puro” (per quanto volenterosamente si applichi al compito) anche perché le comunità disciplinari non incentivano la ricerca nelle didattiche disciplinari. Per questo occorre un lavoro serio di co-ricerca da avviare in tutte le sedi possibili perché solo nutrendo scientificamente la

11. Il contesto al quale dovrebbe guardare il docente-formatore SSIS è, come è ovvio, quello della scuola, per cui occorre una calibrazione epistemologica molto precisa della disciplina insegnata ai caratteri di quel contesto. Così non è stato, purtroppo ed è accaduto assai spesso che si sia riproposto nella formazione SSIS/TFA il medesimo programma della disciplina insegnata nella LM.

12. Perché l'apprendimento discende dall'azione esercitata su se stesso da parte dello studente. Per questo i mediatori sono fondamentali. Essi: “si dispongono fra la realtà e la rappresentazione; trasferiscono l'esperienza diretta dal contesto originale esterno all'interno dello scenario predisposto per l'insegnamento; non valgono per sé, ma per loro natura rimandano qualcos'altro; stanno a garantire condizioni di sicurezza alla libera manipolazione degli oggetti culturali; regolano la distanza analogica tra il Soggetto di Apprendimento e l'Oggetto Culturale” (Damiano, 1993, p. 214).

dialettica epistemologica fra saperi sarà possibile superare l'ostacolo della compartimentazione curricolare.

Pienamente condivisibile appare, dunque, la tesi di Moscato-Caputo circa l'imprescindibilità del rispetto del principio pedagogico di *integrazione* dei saperi per garantire la *sintesi personale* dello studente. E questa possibilità di integrazione la offre la ricerca didattica: "Non c'è dubbio che il grado di integrazione realizzato dai docenti formatori nel corso dell'attività favorisce (oppure ostacola) le sintesi personali che gli aspiranti insegnanti sono chiamati a compiere. Se la proposta è frammentata e disorganica la sua efficacia permane comunque limitata. Il funzionamento di un modello formativo dipende molto dalla consapevolezza che avranno i docenti/formatori della necessità di integrarsi e di 'sintonizzarsi', sia all'interno di ciascuna area, sia fra le aree disciplinari e quelle pedagogico-didattiche (o delle scienze umane in senso lato). Questo problema veniva percepito con diversi gradi di chiarezza all'interno dell'esperienza SSIS, ma non ci risultano tentativi di soluzione apprezzabili" (Moscato, Caputo, 2014, p. 5).

La scarsa familiarità del corpo docente delle scuole di specializzazione con i mediatori didattici della formazione dell'"insegnare ad insegnare" ha sicuramente giocato un ruolo determinante nel costellare di criticità i percorsi di specializzazione. E si è trattato della scarsa familiarizzazione con la disciplina (la didattica, *ndr*) "scienza *regina della formazione*, equipaggiata di proprie finalità teoriche e di proprie metodologie empiriche" (Frabboni, 2007, p. 10).

È bene ripartire da qui perché il problema resta sempre quello: la predisposizione didattica di un contenuto di sapere esige la sua traduzione in rappresentazioni analoghe ma strutturalmente diverse, che guardino a ciò che la ricerca scientifica dice di quel contenuto ma rispettando le forme dell'apprendimento (attivo, iconico, simbolico) dello studente. L'insegnamento ha, infatti, una funzione di sostituzione dell'esperienza: qualcosa che porta al di là dell'esperienza¹³, qualcosa che, attraverso processi di metaforizzazione, simulazione, analogia, si compie come trasferimento dell'esperienza diretta dai "domini-sorgente ai domini-bersaglio", dal sapere sapiente al sapere appreso (Chevallard, 1985; Develay, 1995). L'insegnamento è un processo di de-naturazione della realtà (Damiano, 2013, p. 171). E se

13. Damiano la descrive nei termini di un processo di metaforizzazione, ovvero di un trasferimento di campo che è anche uno strumento cognitivo in grado di organizzare il nostro sistema concettuale. "La sostituzione operata dall'insegnante si può considerare una modellistica, ovvero la produzione di copie esemplari [...] più accessibili all'uso o all'osservazione e allo studio (v. carte geografiche) oppure nella messa a fuoco di aspetti selezionati in quanto considerati più interessanti o rilevanti" (Damiano, 2013, pp. 170-171).

l'apprendimento è il risultato di questa trasformazione, è evidente che il campo di lavoro più importante di chi si applichi al compito è quello che studia questa trasformazione e, soprattutto, le *metodologie per l'apprendimento professionale* che rendono possibile questa trasformazione. Questo è l'oggetto elettivo sul quale far convergere gli sforzi delle ricerche didattiche generali e disciplinari se non si vuole che la prossima scuola di formazione degli insegnanti si riveli, ancora una volta, agli occhi dei suoi frequentanti, il noioso calco di una laurea disciplinare.

2.2. *Per una co-ricerca su una teoria della professionalità insegnativa*

L'imparare ad insegnare è il traguardo di apprendimento di una scuola di formazione *scelta* da aspiranti insegnanti. Ciò implica, come sin qui argomentato, che l'*insegnare ad insegnare* diventi oggetto diffuso di studio (e di ricerca "comune" di una teoria della professionalità docente¹⁴) per tutti quei docenti universitari che scelgano di operare in questo tipo di scuola.

Un disegno curricolare di scuola di specializzazione per l'insegnamento, oltre che ri-leggere criticamente i modelli curricolari sperimentati sino ad oggi, dovrebbe far propri tre costrutti imprescindibili: l'apprendimento per gli adulti, le metodologie per l'apprendimento professionale e il *punto di vista dei pratici* (di cui chiedere il coinvolgimento). Anche per questo è impensabile una scuola di specializzazione priva del tirocinio, ovvero dello spazio di azione di professionisti provenienti dal mondo della scuola i quali, più che esprimere l'esigenza della teoreticità, sono chiamati ad esprimere quella dell'adeguatezza all'azione e della pertinenza al contesto (*infra*, Scaglioni). Come scriveva Whitehead (1982), i pratici (o gli aspiranti tali, quali sono gli studenti di una scuola di specializzazione per l'insegnamento) hanno punti di vista e desideri di apprendimento assai diversi dai teorici. Essi desiderano sapere come far funzionare meglio una situazione o un sistema. I teorici, invece, "si pongono problemi completamente diversi, quale quello se il sistema è appropriato o no" (pp. 63-64). Ovviamente, nel disegno curricolare di una scuola per l'insegnamento, sia l'uno che l'altro punto di vista sono legittimi ma ciò comporta l'aver chiaro sempre, da

14. "Comune" nel senso che l'oggetto non riguarda specificatamente soltanto la corporazione dei ricercatori di pedagogia e didattica che da sempre se ne occupano ma dovrebbe interessare almeno per una quota parte delle ricerche complessive tutte le corporazioni ingaggiate dagli insegnamenti di una scuola di specializzazione. Purtroppo, al momento, questo interesse è ben focalizzato e innestato in ricerche riconoscibili e riconosciute solo per alcune comunità.

parte del collegio dei docenti operante in tale contesto, che teoria e pratica sono in tensione dialettica fra loro. E questo significa, anche, evitare di inquadrare i tre formati didattici della scuola – insegnamenti, laboratori, tirocinio – entro una linearità che ha già dimostrato i suoi limiti. Andrebbe invece scelto un modello curricolare incardinato in una ricorsività metodologica fra teoria e pratica, per cui non è detto che lo spazio della teoria vada individuato solo nell’insegnamento e quello della pratica solo nel laboratorio o nel tirocinio. Anche la pratica ha una sua teoria così come ogni teoria ha le sue pratiche.

Sulla “tensione” fra teoria e pratica (che è nel DNA di una scuola di questo tipo e che attraversa tutti i formati scelti per l’impianto del curricolo) si innestano gli altri due cardini dell’apprendimento degli adulti e delle metodologie per l’apprendimento professionale – sintonizzati entrambi nello statuto della *co-ricerca fra pedagogia, didattica e saperi disciplinari* (Perla, 2014, 2017).

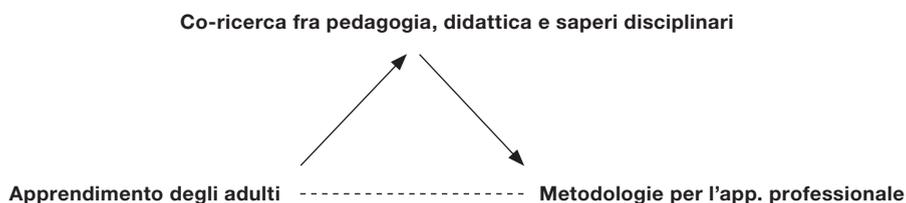


Fig. 4 - Matrice teorica della professionalità insegnativa

Valgono, infatti, per la formazione degli insegnanti, tutti i principi del modello andragogico messo a punto da Knowles (1989) che seppe operare le necessarie distinzioni rispetto ai classici modelli pedagogici di lavoro formativo con gli adulti: gli adulti hanno bisogno di conoscere motivi e ragioni del loro apprendimento (consapevolezza del “bisogno di sapere”); gli adulti chiedono il pieno riconoscimento della propria capacità di autodeterminazione (non sono “scolaretti”); rispetto ad altre tipologie di studenti, essi entrano in un’attività formativa con un bagaglio di esperienze maggiore e qualitativamente diverso. Ciò vuol dire che le differenze individuali, in un gruppo classe di adulti, sono più spiccate e che a quelle differenze corrisponde un “portato esperienziale” che può rivelarsi talvolta decisivo nella mediazione (di qui l’utilità di un loro pieno coinvolgimento).

Gli adulti sono, inoltre, più disponibili ad apprendere ciò che li agevola ad affrontare problemi di vita reale e sono molto centrati sul compito, sulla vita reale, piuttosto che su problemi di ordine speculativo. E ancora: i “mo-

tivatori” più importanti nella formazione degli adulti non sono di tipo economico ma intrinseco. Infine, dal punto di vista dell’apprendimento adulto, la mediazione professionale è descrivibile nei termini di un’interazione nella quale il mentore o il tutor esperto seleziona e inquadra insieme allo specializzando esperienze autentiche, dilemmi tratti dalla vita pratica. In tale processo il mentore organizza gli stimoli, fa affiorare gradualmente i problemi e guida gli studenti nell’analisi, incoraggiandone la riflessione. Se questi sono i principi che dovrebbero informare qualsiasi percorso di formazione per gli adulti, Grossman, Hammerness, McDonald (2009) ne hanno operato una sintesi efficace in tre direzioni curriculari adattate al campo della formazione del docente: si insegna ad insegnare “rappresentando” i diversi “modi” della pratica; si insegna ad insegnare “scomponendo” la pratica, le sue variabili, che vanno “visibilizzate” all’occhio dell’aspirante insegnante; si insegna ad insegnare, infine, ricreando in aula e fuori dall’aula delle situazioni di “approssimazione alla pratica”, ovvero delle opportunità per gli studenti di implicarvisi direttamente. Questa sintesi fa leva su un’idea di apprendimento professionale come *processo generativo non lineare* (Hager, 2012; Sibilio, 2013), come processo trasformativo (Mezirow, 2006; Fabbri, Romano, 2018), che non procede “scientificamente” dall’apprendimento formale al lavoro, dalla fase del noviziato a quella dell’expertise, ma che ha luogo in forme transazionali che si generano all’atto dell’esperienza in contesto.

In questo approccio, come è facile intuire, un ruolo essenziale guadagnano le metodologie di mediazione che fanno leva su “artefatti”. Gli artefatti “facilitano” l’emersione del sapere generato dall’esperienza. E questo accade perché la mente umana, all’atto dell’apprendimento, ha bisogno di costruire oggetti e dispositivi che rappresentino la realtà e che aiutino a “esternalizzare” quella rappresentazione in un prodotto concreto, in una “codifica”. Mutuando il significato di Cole (1996), l’artefatto può essere definito come “un aspetto del mondo materiale che è stato modificato nel corso della storia della sua incorporazione nell’azione umana finalizzata. Gli artefatti sono simultaneamente ideali (concettuali) e materiali” (p. 117). Quanto mai utile è la classificazione di artefatti per lo sviluppo professionale dei docenti proposta da Orland-Barak e Maskit (2017) così come il Repertorio ORA di Damiano (Damiano, 2007, p. 113). Orland-Barak e Maskit, riprendendo una felice intuizione di Wartofsky’s (1973, p. 121) propongono una gerarchia di artefatti a tre livelli. Il primo livello comprende tutti gli artefatti della comunicazione che sono espressione dell’esperienza o della ricerca sull’esperienza: storie, immagini, casi, video, simulazioni, portfolio, lesson-study, ricerca-azione. Il secondo livello comprende dispositivi che facilitano la generazione di pratiche. Alcuni di essi sono facilitatori della “emersione” di rappresentazioni delle pratiche, per esempio

la narrazione o la videoregistrazione, altri sono facilitatori di ricerca sulle pratiche, come i dispositivi di l'analisi di pratica, osservazione o documentazione dell'esperienza o, ancora, come i dispositivi di comunicazione mediatizzata (tecnologie didattiche). Il terzo livello riguarda gli artefatti e i dispositivi che si occupano di come facilitare le dinamiche delle relazioni al fine di operare negoziazioni dell'esperienza. Questi ultimi implicano particolare attenzione ai “non detti” della comunicazione e al contesto (un dispositivo di questo tipo è la “clinica della formazione”, Massa, 1997).

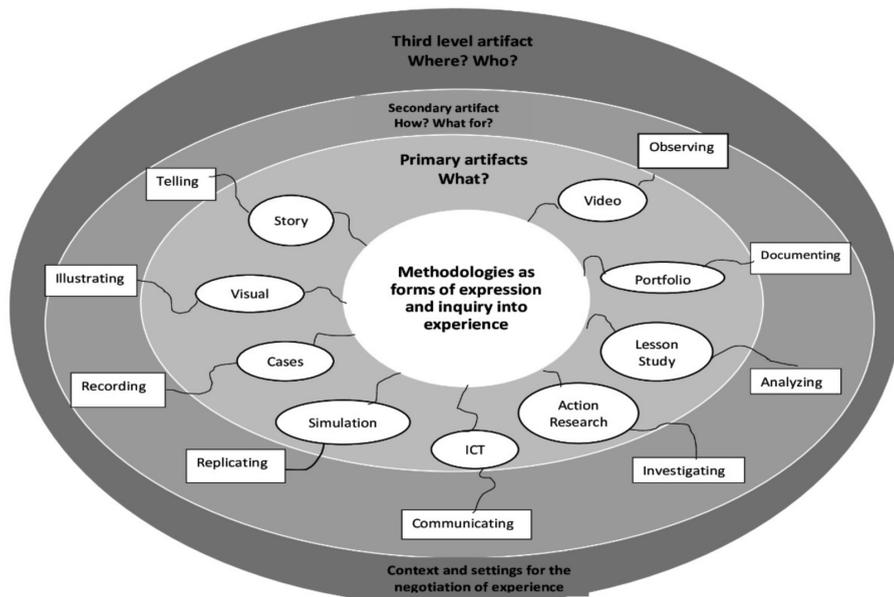


Fig. 5 - Matrice dei tre livelli di artefatti per l'apprendimento professionale del docente

Si tratta, come è evidente, di una classificazione in fieri perché la ricerca su artefatti e dispositivi di mediazione per l'apprendimento professionale è un cantiere aperto¹⁵. Qui basti dire che il *dispositivo diventa esso stesso*

15. Si ricordano a questo proposito, oltre al già ricordato dispositivo della Clinica della formazione anche il dispositivo di progettazione co-disciplinare integrata sperimentato nel Sistema dei Licei (Perla, 2014a); o i dispositivi di scrittura professionale (Perla, 2012; Perla, 2014b) oppure l'e-portfolio (Rossi, Giannandrea, 2006) o ancora l'app DEPIT (*Designing for Personalisation and Inclusion with Technologies*) che, nata da un'indagine per far emergere i bisogni dei docenti a livello di progettazione, si è sviluppata in forma di gene-

esperienza di mediazione perché riesce a operare come un “codice di trasformazione” dell’ampio ventaglio “esterno” di input provenienti dai saperi scientifici e sociali in “interno”, ovvero in disciplina scolastica da insegnare. E questa trasformazione è consentita 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 possono emergere attraverso mediatori trasmissivi. Essi sono caratterizzati da un aspetto: fondano una competenza analogica che è essenziale nella formazione professionale di un docente, mettono cioè alla prova la capacità del formando di sostituire la realtà con una sua rappresentazione. In una scuola di specializzazione di aspiranti insegnanti, troverei difficile immaginare un programma di lavoro che non mettesse al centro questi contenuti di apprendimento.

3. Un’incerta navigazione

La peculiarità del sapere insegnante è di essere “portatore” di una intrinseca eccedenza che, grazie alla formazione, modella nel tempo una professionalità alta e colta. Anche per questo il “docente professionale” (Perla, 2016) col suo bagaglio cognitivo, con la sua cultura, con la sua disposizione permanente ad apprendere, è oggi considerato il *perno* sul quale i sistemi scolastici di tutto il mondo costruiscono la loro efficacia. In più, nella scuola dell’autonomia italiana, l’insegnante è reputato un “fattore decisivo di qualificazione”¹⁶. Proprio in ragione della centralità istituzionale attribuita al docente nel nostro Paese, si stenta a capire la travagliata vicenda della sua formazione e reclutamento¹⁷.

Essa si dipana, da vent’anni in qua, fra modifiche normative introdotte ad ogni cambio di legislatura, talvolta in contraddizione fra loro, talaltra

ratore di Graphic Organizer condivisi tra docenti e studenti (Pentucci *et al.*, 2020). Si tratta di un’area di ricerca in pieno sviluppo.

16. Nota MIUR 07/01/2016, prot. n. 35. Il Piano Nazionale di Formazione (comma 124 della L. 107 cit.) è la sede formale degli impegni di sistema in materia di formazione in servizio. Come è noto, non è sempre stato così. Anzi, in Italia a un certo punto la formazione in servizio ha perso carattere di obbligatorietà. Se guardiamo a come si è evoluta nella storia della scuola la “questio” formazione in servizio, notiamo che inizialmente essa era considerata un “diritto-dovere” da parte del docente di formarsi (art. 33 del DPR 3/1957; art. 282 del T.U. 297/1994); successivamente essa è diventata il “dovere-obbligato” collegato alla progressione di carriera (art. 27, c. 2 e art. 28, c. 10 del ccnl 1995), sino a giungere nel 1999 alla configurazione come semplice “diritto” di formazione (art. 28 del ccnl 1999; direttiva 210 del 1999). La L. 107 ha dunque ripristinato l’obbligatorietà della formazione in servizio ai fini del miglioramento della professione docente.

17. Esiste grande convergenza tra gli studiosi sulla necessità di assicurare una coerenza tra i meccanismi di selezione/reclutamento, formazione iniziale e formazione alla pratica (cfr. IEPP-UNESCO, 2015).

totalmente disallineate ai risultati della ricerca scientifica. Col risultato di un groviglio giuridico che ha oggi riportato la questione al punto di partenza, ovvero alla sostanziale *absentia* in Italia di un modello di formazione universitaria del docente. Le modifiche introdotte dall'ultimo intervento normativo in ordine di tempo, la L. 145 del 30/12/2018 (Legge di Bilancio 2019) hanno di fatto cancellato il percorso della formazione universitaria degli insegnanti dando attuazione al solo Percorso Formativo dei 24 CFU/CFA (PF24), avviato nell'anno accademico 2017-2018, del tutto insufficiente a garantire una formazione solida.

Per queste ragioni tale vicenda è meritevole di uno sforzo *ricostruttivo*: per esplicitare alle lettrici e ai lettori più giovani i motivi del nostro seminario e l'insostenibile *absentia* di formazione universitaria del docente che è il limbo politico nel quale attualmente siamo.

3.1. Storia di “picconate”. E del redde rationem post-Covid-19

Dobbiamo risalire alla L. 341 del 19 novembre 1990, Riforma degli ordinamenti didattici universitari, per ritrovare il bandolo della travagliata storia italiana della formazione del docente di scuola secondaria. Quella legge introdusse per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria l'obbligo di una specifica formazione universitaria individuando nella laurea in *Scienze della formazione primaria* il titolo necessario per partecipare ai concorsi laddove, sino ad allora, era stato sufficiente il diploma di istituto magistrale, di valore abilitante. Per i docenti di scuola secondaria, alla laurea disciplinare, si aggiunse come requisito di accesso ai concorsi, l'obbligo di frequentare un corso *post-lauream* biennale e abilitante, organizzato dalle Università attraverso le costituite Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS), avviate dall'anno 1999/2000 (ben dieci anni dopo la loro formalizzazione normativa¹⁸). Come è noto, le SSIS offrivano per la prima volta in Italia un articolato curriculum didatticamente “pensato” in quattro aree epistemologicamente “comunicanti” (Area 1: formazione per la funzione docente; Area 2: contenuti formativi per gli indirizzi; Area 3: laboratorio connesso ai contenuti degli indirizzi; Area 4: tirocinio) e si concludevano con il conseguimento di un “diploma abilitante” valido come titolo di ammissione ai concorsi a posti di insegnamento nelle scuole secondarie (art. 4, L. 341/1990).

L'affidamento all'Università dell'organizzazione del percorso avveniva, lo ricordo a parziale giustificazione delle criticità di messa a regime

18. I corsi duravano 1.200 ore di cui 300 di tirocinio. Cfr. Luzzatto (2001).

dei primi due cicli delle Scuole, nel pieno dell'attuazione del Processo di Bologna e anche per questo sono convinta del fatto che, se fosse stata confermata nel tempo la struttura del quel modello¹⁹ – innovativo, strutturato organicamente, completo – a quest'ora avremmo un sistema collaudato, da migliorare nei sillabi e nelle metodologie, ma organico e completo, come è il curriculum di Scienze della Formazione Primaria²⁰.

Purtroppo, però, le cose sono andate diversamente. E le ragioni sindacali hanno finito col prevalere su quelle culturali. Mentre partiva il primo ciclo della SSIS veniva, infatti, promulgata la L. 124 del 03/05/1999 che re-istituiva le graduatorie permanenti organizzate su base provinciale ai fini del conferimento delle supplenze annuali e/o delle assunzioni in ruolo a tempo indeterminato dei precari. Queste graduatorie contemplavano tre fasce: la prima dei docenti iscritti nelle graduatorie dei soppressi concorsi per soli titoli; la seconda di coloro che, al momento dell'entrata in vigore della L. 124/1999, detenevano un titolo abilitante e 360 giorni di servizio espletati nell'ultimo triennio; la terza fascia comprendeva tutti i restanti docenti abilitati. Gli abilitati SSIS avrebbero dovuto confluire in una IV fascia istituita contestualmente che poi fu abolita nel 2001. L'istituzione di

19. Scriveva Genovesi qualche anno fa “contrariamente al pensiero di coloro che ci governano, io credo con tutte le forze della mia ragione di ricercatore nel settore della Scienza dell'educazione e della storia della scuola, che la SSIS sia da vedere come l'iniziativa più interessante e coraggiosa che lo Stato italiano abbia attuato dalla sua Unità, nei confronti dell'universo formativo. Era un'istituzione che l'Italia non aveva mai avuto: una scuola per la formazione degli insegnanti. Sarebbe stato necessario perfezionarla, allargandola innanzitutto ai docenti di tutti gli ordini di scuola, avrebbe dovuto essere seriamente a numero programmato e, quindi, altamente selettiva negli ingressi e nelle uscite, avrebbe dovuto avere una frequenza obbligatoria al 70% per cinque giorni pieni alla settimana per un intero anno accademico, gli specializzandi avrebbero dovuto essere pagati, come del resto tutti gli specializzandi delle scuole postuniversitarie. Inoltre, avrebbe dovuto essere non solo abilitante, ma dare adito direttamente all'ingresso in ruolo. Insomma, avrebbe dovuto essere troppe cose e, quindi, sarebbe stata innanzitutto una costante fonte di spesa e anche di grattacapi, altro aspetto che è altrettanto intollerabile per qualsiasi governo di scarsa lungimiranza”, Genovesi (2009, p. 203). Si tratta di affermazioni largamente condivise dalla corporazione dei ricercatori pedagogici.

20. Secondo il Rapporto sulla professione docente elaborato dalla Commissione europea/EACEA/Eurydice del 2015, in circa la metà dei paesi analizzati, la qualificazione degli insegnanti avviene o attraverso un *modello “simultaneo”*, in cui la formazione professionale ha luogo in concomitanza con lo studio della/e materia/e scolastica/he scelta/e per l'insegnamento, o attraverso un *modello “consecutivo”* in cui la formazione professionale è preceduta dallo studio della/e materia/e. In 15 paesi europei, i programmi di formazione iniziale portano al conseguimento come minimo di una laurea di primo livello, mentre in 17 paesi terminano con il conseguimento di una laurea di secondo livello. Il percorso di formazione iniziale dura generalmente da un minimo di quattro a un massimo di sei anni. Ma oltre alla conoscenza della disciplina che insegneranno, gli aspiranti docenti devono acquisire competenze professionali e questo con un percorso che corrisponde in media a 60 crediti ECTS, equivalenti a un anno di formazione a tempo pieno.

questa graduatoria a tre fasce, pur contemperando il rispetto delle giuste aspirazioni dei precari, ha purtroppo finito col condizionare tutta la storia successiva del reclutamento, minando dall'inizio la logica selettiva e meritocratica delle SSIS e creando le condizioni di un trattamento diversificato che ha accentuato, anziché abolire, la conflittualità corporativa.

Nel 2003, con la L. 53, varata dal ministro Moratti, la questione della formazione e del reclutamento del docente di scuola secondaria viene ripresa con l'art. 5. Viene confermato il coinvolgimento delle Università ma si introduce l'idea di un'alternanza fra teoria e pratica da costruire con le Scuole. L'art. 5 trova applicazione grazie al d.lgs. 227/2005: l'abilitazione all'insegnamento (ottenuta previa valutazione positiva del tirocinio e discussione della tesi) consentiva l'iscrizione ad Albi regionali (art. 5) sulla base del voto di esame ottenuto. Ma le complicazioni erano dietro l'angolo. E con i ministri Fioroni e Gelmini le SSIS sono sospese.

La decisione non viene mai più cambiata da nessuno dei ministri succedutisi a Gelmini (Profumo, Carrozza, Giannini e Fedeli). E questo nel segno di un principio di razionalizzazione economica dei conti pubblici che "piccona", nello stesso periodo, anche il comparto della sanità accanto a quello dell'istruzione e ricerca. Chissà se la decisione dei piani di contenimento presa nel 2008²¹ che portò alla sospensione delle Scuole sarebbe stata presa oggi, alla luce della crisi pandemica Covid-19! Ma allora le ragioni del risparmio prevalsero su quelle del buon senso e così, al termine del IX ciclo (a.a. 2009/2010) le SSIS vennero chiuse definitivamente e fu istituito il TFA, Tirocinio Formativo Attivo (con Decreto 249/2010). Esso delineava una doppia tipologia di percorsi di formazione all'insegnamento:

- a) un corso magistrale quinquennale a ciclo unico per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, comprensivo delle attività di tirocinio a partire dal secondo anno di corso;
- b) un corso di laurea magistrale biennale con accesso a numero programmato per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e di secondo grado cui far seguire un anno di formazione TFA (Tirocinio Formativo Attivo). Questo anno constava di un totale di 60CFU così ripartiti: insegnamenti di scienze dell'educazione (18CFU), 475 ore di tirocinio (19CFU) sotto la guida di un docente tutor presso le istituzioni scolastiche; una tesi finale (5CFU). Il tutto per conseguire, al termine, l'abilitazione nazionale all'insegnamento.

Nell'attesa di avviare i corsi magistrali biennali abilitanti, il MIUR prevede un TFA transitorio per l'a.a. 2011-2012 con test di accesso a risposta multipla e una prova orale. Transitorietà che si è "ripetuta" per l'a.a.

21. Precisamente del DL 112 del 25 giugno 2008, convertito nella L. 133 del 6 agosto 2008.

2014/2015 mentre il precariato continuava a ingrossare le fila delle tre fasce degli aspiranti docenti. Una stima attendibile contava nel 2012 ben 177.000 docenti (I fascia), 8000 (II fascia) e 292.000 (III fascia) (Saltari, 2014)²².

Un tentativo di risoluzione è stato fatto nel 2015, con la L. 107 così detta della Buona Scuola che ha inaugurato una procedura straordinaria di assunzioni tramite concorso grazie alla quale hanno trovato occupazione oltre 100.000 precari, più coloro che erano stato assunti tramite il concorso bandito nel febbraio del 2016. La L. 107 ha avuto il merito di proporre un modello di formazione strettamente connesso al reclutamento (come già 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: un primo step di acquisizione di crediti antropo-psico-pedagogici e poi, attraverso la collaborazione col sistema scolastico, un secondo step di apprendistato coordinato con l’Università, con contratto retribuito di tirocinio di durata triennale, sul modello delle Scuole di Specializzazione di Medicina. Era il percorso FIT: Formazione Iniziale e Tirocinio.

E così arriviamo alle ultime vicende, le più recenti.

Nel 2017 entrano in vigore i decreti legislativi attuativi della L. 107, fra i quali il 59/2017 specificatamente dedicato alla formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria. Il 10 agosto di quell’anno viene emanato il DM 616 contenente le modalità di acquisizione dei crediti formativi universitari e accademici (il primo step) per consentire agli aspiranti docenti di partecipare al FIT. Ricordo tutti gli “anelli” del modello FIT perché così se ne capisce bene la complessa articolazione e forse il limite che ne fu ri-

22. E questo sebbene a causa della crisi demografica, il numero degli studenti sia diminuito moltissimo (dal 2008 tra i 30 e gli 80 mila in meno annui: “Creare nuovo precariato, tuttavia, come testimonia la storia soprattutto della Repubblica, significa prima o poi creare la necessità di provvedimenti per immettere questo sempre potente ed oggettivo gruppo di pressione in ruolo. Non è un caso che, dal 1947 ad oggi, si contano solo otto concorsi ordinari ‘puri’ (per posti e abilitazione), mentre registriamo una plethora smodata di ‘leggi speciali’ per inserimento nei ruoli ope legis di docenti non abilitati, per concorsi riservati a determinate categorie o per stabilizzazioni di abilitati senza posto. Su questa linea di leggi cumulative che non cancellano le precedenti si è innestato, come è noto, un groviglio inestricabile di contenzioso amministrativo che, se fa quasi sempre la gioia dei ricorrenti e il fatturato di schiere di giudici e avvocati, non favorisce certo l’apprendimento degli studenti. Il matrimonio morganatico stretto tra burocrazia ministeriale, sindacale e giudiziaria ha così ridotto la politica scolastica italiana a politica del personale e il sistema scuola alla più grande agenzia nazionale di collocamento per l’occupazione e la sottoccupazione intellettuale” (Bertagna, 2020).

levato: ovvero che “l’ottimo è nemico del bene”. Il FIT insomma era troppo “perfetto”, completo al punto, forse, da risultare “eccessivo”:

- a) il conseguimento di una laurea magistrale;
- b) il conseguimento di 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e in quelle concernenti le metodologie e le tecnologie didattiche da conseguirsi o all’interno delle lauree magistrali o all’esterno²³;
- c) la partecipazione a una procedura di concorso nazionale per l’assunzione con contratto di tirocinio retribuito a tempo determinato di durata triennale;
- d) la frequenza del FIT con il conseguimento di un diploma di specializzazione abilitante e sottoscrizione di un contratto a tempo indeterminato dopo positiva valutazione del percorso di tirocinio.

Per accedere al FIT, dunque, era necessario possedere una laurea magistrale con piano di studi coerente con le classi di concorso vigenti al momento dell’indizione del bando e i 24 CFU universitari da acquisire in forma curricolare (ovvero inserita in piani di studi di corsi di laurea), aggiuntiva (come esami a scelta) o extra-curricolare (ovvero acquisita come “pacchetto di CFU” ad hoc) nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, con la scelta di almeno 6 CFU per un massimo di 12 CFU in tre dei quattro ambiti disciplinari previsti: Pedagogia generale e sociale e Storia della pedagogia; Psicologia; Discipline Demo-etno-antropologiche e Filosofia morale; Didattica, Pedagogia speciale, Pedagogia sperimentale). Bisogna qui fare una puntualizzazione che non è influente in coerenza col discorso che sto argomentando. Mentre nel d.lgs. 59 ci si riferisce ai 24 CFU come “titolo di accesso” per la partecipazione ai concorsi, nel DM 616 si parla di “percorsi formativi” al termine dei quali conseguire una certificazione finale chiudendo la formazione universitaria con uno step che sino a ieri era un “requisito per” e oggi diventa un “percorso formativo” concluso.

Qual è stata la conseguenza di questo atto normativo?

Aver ristabilito una cesura fra la teoria dell’insegnare e la pratica didattica, fra Università e Scuola e soprattutto l’aver abolito il Tirocinio, sempre presente nelle modellistiche precedenti. E veniamo ad oggi. La L. 145 del 30 dicembre 2018 ha modificato profondamente l’organizzazione della formazione degli insegnanti prevista dal DL 59 del 13 aprile 2017, limitando fortemente il ruolo dell’Università rispetto al progetto iniziale. Il percorso triennale del FIT, da svolgere in stretta collaborazione fra Università e

23. Di questo decreto merita di essere ricordato il farraginosissimo allegato A-B-C di ben 67 pagine in cui il MIUR Istruzione si sostituisce all’Università nella definizione di obiettivi, contenuti e attività formative: un esempio di “centralismo demiurgico” (Magni, 2019, pp. 115-116) di cui non si ha memoria nella storia della formazione insegnanti italiana.

Scuole, viene ridotto ad un “percorso annuale di formazione iniziale e prova” svolto esclusivamente nelle istituzioni scolastiche e senza interazione con il sistema universitario. Dopo il conseguimento di una laurea magistrale coerente con una determinata classe di concorso, spesso da integrare con CFU di specifici settori scientifico disciplinari, si acquisiscono i 24 CFU in discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, in forma curricolare, aggiuntiva o extra-curricolare.

Con l’approvazione della Legge di Bilancio 2019 è cambiato anche il sistema di reclutamento dei docenti delle scuole secondarie. Si potrà partecipare per una sola classe di concorso (sebbene il titolo di laurea consenta l’accesso a più classi concorsuali) e il requisito previsto sarà il possesso della laurea (con le prescrizioni relative agli esami di cui al d.lgs. 19/2016 e successiva modifica di cui al DM 259/2017) oltre, ovviamente, i noti 24 CFU universitari. I candidati vincitori potranno accedere a un percorso annuale di formazione (ex periodo di prova) e avranno l’obbligo di permanenza di quattro anni nella sede di assegnazione. I docenti che, pur avendo superato le prove, non rientreranno fra i vincitori, conseguiranno comunque l’abilitazione.

Con queste modifiche viene di fatto cancellato il Tirocinio formativo e creato uno scarto qualitativo, letto secondo la prospettiva di analisi di questo libro, fra la qualità della formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria e quelli di scuola dell’infanzia e primaria, per i quali resta per fortuna confermato il percorso di laurea attuale in Scienze della formazione primaria, comprensivo del tirocinio.

La soppressione dell’art. 12 - (Tirocinio) del d.lgs. 59/2017 abolisce purtroppo anche qualunque possibilità di collaborazione tra Scuola e Università e istituzioni AFAM e le figure che nel Tirocinio avevano maturato una competenza specifica, ovvero i tutor coordinatori provenienti dalla scuola (*infra*, Scaglioni). Non vi è alcun dubbio che la soppressione del Tirocinio, già presente nelle SSIS, nel TFA (Tirocinio Formativo Attivo) e riproposto nel FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio) crea un gap scientificamente inammissibile fra il nostro Paese e il resto dell’Europa. È pur vero che l’istruzione è materia di competenza dei singoli stati membri dell’Unione e che quest’ultima svolge al più un ruolo di promozione allo “sviluppo di un’istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri”²⁴ e che coesistono, all’interno dell’Unione, sistemi di formazione e reclutamento degli insegnanti anche molto diversi fra loro. Ma è altrettanto vero che tutti i Paesi dell’Unione hanno messo in campo politiche dell’istruzione all’insegna di linee strategiche convergenti verso obiettivi comuni: e l’o-

24. Trattato sul funzionamento dell’Unione Europea, art. 165, co. 1.

biiettivo dell'innalzamento della preparazione di qualità dei docenti è uno di questi.

Del resto l'indagine TALIS 2018 (*Teaching and Learning International Survey*), condotta dall'OCSE su 260.000 insegnanti di 15.000 scuole in 48 Paesi del mondo, rileva che solo il 64% degli insegnanti ha dichiarato di essere stato istruito sui contenuti delle materie, sulla pedagogia e sulla pratica in classe rispetto alla media OCSE del 79%; che solo il 25% ha partecipato a qualche attività di inserimento formale o informale al momento del reclutamento nella scuola, rispetto al 42% della media degli insegnanti dei Paesi OCSE. Cos'altro si deve offrire all'evidenza dei nostri legislatori per argomentare la posizione di retroguardia del nostro Paese?

4. Prospettive al bivio: quale strada intraprendere?

Rileggendo a ritroso la vicenda della formazione e del reclutamento del docente di scuola secondaria in Italia viene spontaneo associarvi una metafora: il *passo del gambero*. Dura da più di vent'anni, infatti, il tentativo, nel nostro Paese, di adottare un modello stabile di formazione e reclutamento ma, a un passo di avanzamento, ad ogni cambio di legislatura, invariabilmente ne seguono due di indietreggiamento²⁵. E come in un gioco dell'oca infinito, ci ritroviamo al punto di partenza. Eppure la formazione iniziale degli insegnanti rappresenta uno dei dispositivi istituzionali distintivi di ogni sistema di istruzione che voglia attestare miglioramento ed orientamento all'eccellenza (Perla, 2011b). Ma per uno studente italiano che aspiri a diventare docente di scuola secondaria il percorso resta accidentato. E troppo lungo²⁶. Resta un'impresa orientarsi nella babele del sistema dei crediti necessari per accedere alle classi di concorso ridefinite dal DM 19 del 2016, integrato e corretto dal DM 259 del 2017²⁷. Se prima del 2000

25. Le nuove proposte non mancano: quella della CUNFS (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione) o di Geo (Gioventù, Orientamento, Educazione) che ha dedicato un convegno specifico al tema il 15, 16, 17 giugno 2020 a Napoli). Lo stesso CUN (Consiglio Universitario Nazionale) nell'adunanza del 16 gennaio 2019, ha espresso preoccupazione in merito alla posizione di reclutamento degli insegnanti per le scuole secondarie – percorso FIT.

26. Inoltre la nostra formazione iniziale per docenti di scuola secondaria non è abilitante. Il che è a dir poco sconcertante dopo l'iter richiesto all'aspirante docente.

27. E anche al momento dell'accesso alle classi di concorso non mancano i problemi. Non dimentichiamo che il CUN, con la mozione n. 5737 del 7 marzo del 2016, ha sollevato importanti rilievi sul DPR 14 febbraio 2016, n. 19 relativamente alle classi di concorso, riscontrando nello stesso casi di classi di concorso cui possono accedere laureati magistrali privi delle competenze indispensabili; classi di concorso cui non possono accedere laureati in classi di laurea magistrale che chiaramente forniscono le competenze richieste;

(nell'universo dell'alta formazione "pre-crediti") vigeva un quadro formativo lineare, nel sistema universitario "post-crediti" si è persa completamente l'antica "coerenza" fra i percorsi universitari disciplinari e i percorsi di accesso al reclutamento. Le facoltà sono state smembrate. Sono nati centinaia di corsi di laurea specializzati incardinati in Dipartimenti universitari i più svariati. Uno studente che aspiri all'insegnamento e provenga da un determinato corso di laurea, deve "comporre" il suo percorso come un puzzle acquisendo un certo numero di crediti di esami "a scelta" coi quali integrare il piano di studi. Dopodiché deve aggiungere gli esami del PF24 di materie pedagogiche, antropologiche, psicologiche. E solo dopo sostenere un concorso, dopo il quale, finalmente, entra nella scuola senza alcun confronto "mediato" con la pratica²⁸.

Non c'è dubbio che l'attuale modello organizzativo "ridotto", unitamente al permanere delle problematiche rilevate dal CUN sull'accesso degli aspiranti alle classi di concorso MIUR, ha di gran lunga peggiorato tutti i sistemi precedenti: l'ultimo (in ordine di tempo), previsto dal DL 59/2017, ma anche i più datati TFA e SSIS che almeno avevano il merito di salvaguardare lo stretto rapporto Scuola-Università. Il PF24 risulta farraginoso e incompleto perché *non è stato progettato per assolvere la formazione iniziale degli insegnanti*: l'esito di tale formazione sono apprendimenti frammentari. Mentre chi studia per diventare insegnante ha bisogno di una solida preparazione nella disciplina che andrà ad insegnare, del contatto con le pratiche della mediazione di quella disciplina e dell'apprendistato nei contesti ove osservare i pratici al lavoro.

E, dunque, oggi, con urgenza, nella prospettiva del lavoro dei costituenti tavoli interministeriali di concertazione, occorre tornare alla progettazione di un sistema di formazione iniziale:

- a) *integrato*: in cui insegnamenti, laboratori, tirocinio dovrebbero comporsi in un modello che "congedi" il profilo unitario e complesso delle competenze insegnative (*infra*, par. 2);
- b) *simultaneo*: in cui la pratica professionale è un processo di soluzione di problemi all'insegna di decisioni di pertinenza perché lo sforzo di un

classi di concorso che richiedono requisiti del tutto incompatibili con gli ordinamenti delle attuali lauree magistrali; classi di concorso in cui risultano incongruenze fra i titoli del vecchio ordinamento, ex DM 509/1999 ed ex DM 270/2004, che vi danno accesso; classi di concorso affini per le quali si fissano requisiti incoerenti; classi di concorso per le quali si fissano requisiti non correlati alle competenze necessarie per l'insegnamento delle discipline previste dalla classe. Fonte: CUN: mozione "A proposito del regolamento per la razionalizzazione e l'accorpamento delle classi di concorso per l'insegnamento nelle scuole secondarie (DPR 14 febbraio 2016, n. 19)", Prot. 5737 del 07/03/2016.

28. La L. 145/2018 ha, infatti, ripristinato la procedura di un concorso pubblico nazionale con successivo percorso annuale di formazione iniziale e prova, mantenendo attivi i percorsi formativi per il conseguimento dei 24 CFU.

insegnante è quello di una costruzione di senso entro situazioni dominate da complessità e incertezza. E dunque, occorrerebbe che la formazione iniziale si snodasse fra teoria e pratica integrando la formazione accademica (in coerenza con gli orientamenti comunitari europei di riforma dell'istruzione universitaria e superiore) con quella sul campo attraverso la ricomprensione degli spazi del Tirocinio e del Laboratorio, fino alla fase di *induction*;

- c) *coerente e articolato* col delicato passaggio del reclutamento (così come avviene per Scienze della Formazione Primaria) e finalmente disancorata dalla problematica annosa delle graduatorie da “chiudere” una volta per sempre;
- d) *connesso al sistema dello sviluppo professionale (o formazione in servizio)* che dovrebbe accompagnare il docente nel corso di tutta la sua carriera.

Personalmente troverei assai utile, nel design progettuale della nuova scuola di specializzazione, il confronto con la felice esperienza di Scienze della formazione primaria LM85bis che ha aperto a suo tempo un nuovo corso di riforma della formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria e del loro reclutamento. A distanza di vent'anni dall'avvio del corso, i bilanci sono in progress. Per quale ragione non dovrebbe avvenire lo stesso per la formazione del docente secondario? Qualcosa di simile a quanto accaduto per la LM85bis dovrebbe “prendere corpo”, dunque, anche nella progettazione della scuola di specializzazione per i docenti secondari. Facendo, naturalmente, azione di autovalutazione riguardo ciò che, del passato, andrebbe rivisto e aggiornato.

Due sono le ipotesi che emergono dal dibattito accademico attuale e che hanno il merito di “correggere” il tiro della proposta FIT, unanimemente giudicata poco sostenibile. Queste soluzioni, come i due corni di un bivio, presentano entrambe vantaggi e svantaggi ma permetterebbero di abbassare immediatamente la media dell'età di immissione in ruolo dei docenti di scuola secondaria (oggi inaccettabilmente alta):

1. un percorso di specializzazione universitaria post-laurea magistrale o AFAM di 60 CFU/CFA articolati in insegnamenti, laboratori e tirocinio con parte sulla disabilità (con possibile implementazione, nel percorso Afam, della specializzazione all'interno dei corsi di II livello in Didattica già attivati per alcune discipline artistiche e musicali)²⁹; relazione finale costruita sulla base dell'esperienza svolta attraverso il Tirocinio;

29. La proposta è consultabile all'indirizzo www.cunf.it e prevede un percorso formativo iniziale post-laurea (di II livello) da 60 CFU seguito da un anno di formazione e prova per i neo-immessi in ruolo.

2. l'istituzione di lauree magistrali abilitanti all'insegnamento con ingresso a numero programmato, così come avviene già da anni per il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, con un sistema di Tirocini organizzato sul modello della stessa Primaria (di cui una parte dedicato alla disabilità) che si è dimostrato negli anni molto efficace³⁰.

Il vantaggio della prima ipotesi è quello di riuscire a prefigurare una soluzione di "mediazione" fra le proposte FIT-TFA-SSIS e il PF24, con la riproposizione di elementi di continuità rispetto a quanto già fatto sino ad oggi: l'articolazione triadica insegnamenti-laboratori-tirocinio integrata nell'allineamento a un unitario profilo di competenze in uscita. Lo svantaggio di questa ipotesi è nella riproposizione del modello consecutivo (prima la teoria, assicurata dalla solida formazione disciplinare, poi la pratica garantita nel solo anno di specializzazione) di cui già i precedenti modelli avevano scontornato il limite.

Il vantaggio della seconda ipotesi è nella sua rispondenza alla scelta vocazionale dell'aspirante docente: chi sceglie la strada dell'insegnamento non lo fa per "ripiego", o come "piano b" di una mancata affermazione professionale in altro settore. Con l'istituzione di una laurea abilitante, invece, chi sceglie di diventare docente lo farebbe per un preciso atto di convinzione, perché ha maturato tale desiderio già nella scuola secondaria

30. Nell'alveo di questa seconda ipotesi si colloca la proposta di suddivisione dei CFU di Giuseppe Bertagna che prevede una Laurea disciplinare (triennale) con 18 CFU di scelte libere degli studenti seguita da una Laurea magistrale per l'insegnamento con le seguenti caratteristiche: a) ingresso a numero programmato; b) selezione per titoli (almeno 18 CFU di discipline pedagogiche e di psicologia dell'età evolutiva; media del 28 negli esami universitari relativi a discipline per le quali si sarà abilitati all'insegnamento; tirocini e stage condotti nella carriera scolastica in esperienze di insegnamento scolastiche e/o extrascolastiche comunque certificati nei risultati di apprendimento; a parità di punteggio preferenza per i più giovani); c) selezione per esami (su prove decise a livello nazionale, comprese le competenze digitali) e colloquio orientativo locale da parte di una commissione del corso di studi, integrata da due rappresentanti del Ministero dell'Istruzione; d) piano di studi nazionale non più per CFU disciplinari, ma per CFU dedicati a progetti/problemi/comparti laboratoriali interdisciplinari riguardanti sia l'insegnamento sia l'apprendimento, trattati in forme ipertestuali e/o multimediali anche in compresenza da équipe di docenti; e) 15 CFU in "apprendistato formativo" nelle istituzioni scolastiche con la formula della Mad (supplenze brevi: Messe A Disposizione) oppure altrettanti CFU di tirocinio formativo, ambedue le tipologie con un tutor accademico e con un tutor delle istituzioni scolastiche che assicurino la connessione tra piano di studi accademico ed esperienza professionale; f) 10 CFU per Relazione finale di apprendistato formativo o tirocinio e Tesi di laurea anche multimediale valutati abilitanti alla professione docente da una commissione finale composta da docenti universitari e da rappresentanti della scuola nominati dall'amministrazione statale; nel caso in cui la Relazione finale e la Tesi di laurea siano specificamente curvati sulla prospettiva dei Bes la commissione è integrata da un professore universitario docente di Pedagogia speciale e da un docente di sostegno a tempo indeterminato iscritto ad un apposito albo regionale dei valutatori. Cfr. Bertagna (2020).

di secondo grado³¹, cominciando a coltivarsi nella scelta già nel percorso della formazione disciplinare universitario triennale laddove, con l'innesto di crediti di scelte libere, potrebbe cominciare ad "assaggiare" i saperi necessari alla maturazione del suo profilo professionale. Un secondo vantaggio di questa ipotesi è nella possibilità di focalizzare la formazione iniziale su competenze "trasversali" (quali quelle che possono essere innestate coi i crediti liberi, per esempio delle discipline antropo-psico-pedagogiche e tecnologiche o di L2 nella previsione della scelta magistrale) e nell'abbreviazione dell'ingresso lavorativo perché il percorso di abilitazione sarebbe ridotto di un anno. Non è poco. La rigida programmazione degli accessi (sul modello di Scienze della Formazione Primaria) risolverebbe, infine, l'annoso problema del precariato e assicurerebbe una politica del reclutamento costruita sul reale fabbisogno³². Tale percorso dovrebbe concludersi con un titolo che qualifichi professionalmente, ovvero, che sia "abilitante".

Lo svantaggio di questa ipotesi, sollevato da molti disciplinari, risiederebbe tuttavia nell'indebolimento della formazione disciplinare che è invece lo "zoccolo duro" della formazione di un docente di scuola secondaria e che sarebbe infragilita dagli innesti dei crediti del tirocinio e delle discipline antropo-pedagogiche, psicologiche e didattiche.

Qualunque sia l'ipotesi che sarà varata nei prossimi mesi, nel disegno progettuale di questa formazione mi paiono imprescindibili il rinnovamento dell'offerta formativa sul piano del curriculum e una maggiore valorizzazione del rapporto partenariale Università-Scuola. Per quanto riguarda il rinnovamento curricolare, appare chiaro che il modello consecutivo abbia ormai fatto il suo tempo. Occorre affrontare l'assodato nesso teoria-pratica didattica attraverso una tematizzazione più sofisticata dell'alternanza e il nuovo curriculum andrebbe ripensato all'insegna di una epistemologia della pratica incentrata sul "conoscere nel corso dell'azione" (Schön, 1983, p. 12) e, dunque su un curriculum di formazione professionale rivolto all'apprendimento di un adulto che diventerà docente (Perla, *infra*, par. 2.2). Esiste un sapere dell'insegnante che permette di operare e decidere in situazioni concrete, che si ancora alla pertinenza e non solo al rigore: il rigore sta alla procedura corretta come la pertinenza sta allo sforzo continuo della costruzione del senso entro situazioni ove predominano complessità e incertezza.

31. Gli insegnanti "vocati" spesso dichiarano di aver già avuto segnali precisi della futura scelta professionale nel corso della frequenza della scuola secondaria di secondo grado: perché erano, ad esempio, coinvolti in azioni di peer-tutoring e le svolgevano con grande piacere; perché avevano una grande attitudine empatico-relazionale o una spiccata vocazione per l'approfondimento di aspetti specifici di una data disciplina e ne socializzavano gli esiti nel gruppo dei compagni di classe; perché impegnati in attività di associazionismo sociale. Un buon docente si "rivela" molto presto.

32. Eliminando la "piaga" del precariato alimentato dalle graduatorie a esaurimento.

Tali sono le situazioni vissute quotidianamente in aula da un docente. Al *rigore* della conoscenza disciplinare va, dunque, affiancata la *pertinenza* della conoscenza professionale. Questo paradigma richiede l'incremento e il riconoscimento reciproco fra ricerca didattica disciplinare (da promuovere in tutte le comunità scientifiche) e ricerca pedagogica e didattica generale. Richiede un'attitudine alla co-ricerca guidata dalle teorie professionali dell'apprendimento insegnante e dallo studio dei relativi metodi.

L'obiettivo è che si riparta senza indugi ulteriori e si provi a recuperare il lunghissimo tempo perso.

Bibliografia

- Agazzi E (1999), *Paideia, verità, educazione*, La Scuola, Brescia.
- Agrati L. (2019), "Co-constructing the teachers' digital competences A case-study on the adaptation of digital resources", in Balwant S., Mampeer K., *Co-Constructing Professional Knowledge: Learning Across Disciplines*, III IPDA International Conference, February 25th-26th 2019, pp. 38-50.
- Agrati L. (2020), *Mediazione e insegnamento. Il contributo di Peirce al sapere didattico*, FrancoAngeli, Milano.
- Balduzzi L., Vannini I. (a cura di) (2008), *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento secondario dell'Università di Bologna*, CLUEB, Bologna.
- Bernardi C. (2009), "Le 'SSIS', Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario: riflessioni su un'esperienza decennale", in *La Matematica nella Società e nella Cultura. Rivista dell'Unione Matematica Italiana*, Serie 1, vol. 2, n. 3, pp. 495-513.
- Bertagna G. (2020), *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza e orizzonte di attesa*, Edizioni Studium, Roma.
- Bhabha H. (2001), *I luoghi della cultura*, Meltemi, Roma.
- Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Les Editions de Minuit, Paris.
- Boud D., Hager P. (2012), *Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practices*, "Studies in Continuing Education", 34:1, pp. 17-30.
- Calidoni P. (2000), *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia.
- Calvani A. (2009), *ICT in Schools: What Rationale? A conceptual Frame for a Technological Policy*, "Educational Technology", 49, n. 4, pp. 33-37.
- Calvani A. (2009), *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo: modelli per una scuola efficace*, Erickson, Trento.
- Cattaneo A. (2009), *L'altra formazione. Un'indagine sullo sviluppo professionale degli insegnanti*, Vita & Pensiero, Milano.
- Ceruti M., Lazzarini A. (2016), *Il "terzo spazio". Per una pedagogia della complessità*, "Pedagogia oggi", 1, semestrale SIPED, pp. 202-213.
- Chevallard Y., Johsua M.A. (1982), *Un exemple d'analyse de la transposition didactique: la notion de distance*, "Recherches en Didactique des Mathématiques", Grenoble, 3(2).

- Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigne*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Cochran K.F. (1986), *Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation*, "Journal of Teacher Education", vol. 44, n. 4, pp. 263-272.
- Cole M. (1996), *Cultural psychology*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Damiano E. (1993), *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma.
- Damiano E. (Eds.) (1996), *Il dilemma del centauro. Stato dell'arte della ricerca su Didattica generale e Didattiche disciplinari*, Vita & Pensiero, Milano.
- Damiano E. (2006), *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia.
- Damiano E. (2007a), *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per Concetti con esercitazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Damiano E. (2007b), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi.
- Damiano E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Day C., Laneve C. (Eds.) (2011), *Analysis of educational practice*, La Scuola, Brescia.
- Develay M. (1995), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux.
- Eraut M. (2007), "Learning from Other People in the Workplace", in *Oxford Review of Education, Special issue on professional learning*, pp. 403-422.
- Eurydice Report (2015), *The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions, and Policies*, European Commission, Bruxelles.
- Eurydice Report (2018), *Teaching Careers in Europe. Access, Progression and Support*, European Commission, Bruxelles.
- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma.
- Fabbri L., Romano A. (2018), *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma.
- Fenstermacher G.D., Richardson V. (1994), *L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement*, "Cahiers de la recherche en éducation", n. 1, pp. 157-181.
- Frabboni F. (2007), "Prefazione" a D'Amore, Fañdino Pinilla, *Le didattiche disciplinari*, Erickson, Trento.
- Gaebel M., Zhang T. (Eds.) (2018), *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*, European University Association, EUA - Brussels.
- Gagné R.M., Briggs L.J. (1974), *Principles of Instructional Design*, Holt, Rinehart, and Winston, New York.
- Galeazzi G. (2001), "Il sapere tra pluralismo ed unità", in Pergolini R., Ventura B.M., *Le discipline hanno un cuore semplice? Esperienze di ricerca disciplinare e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 11-31.

- Genovesi G. (2009), “L’ennesima spia dello smantellamento dell’Università pubblica: la sospensione della SSIS (Scuola di Specializzazione per gli insegnanti)”, in Granese A., *Scuola e Università. Crisi ed emergenza permanente. Opinioni pedagogiche a confronto*, Anicia, Roma.
- Gronlund N.E. (2000), *How to write and use instructional objectives*, Prentice Hall.
- Grossman P., Hammerness K., McDonald M. (2009), *Redefining teaching, reimagining teacher education*, “Teachers and Teaching: Theory and Practice”, 15(2), pp. 273-289.
- Guri-Rosenblit S. (2018), *E-teaching in higher education: an essential prerequisite for e-learning*, “New Approaches Educational Research”, 7(2), pp. 93-97.
- Knowles M.S. (1989), *The making of an adult educator: An autobiographical journey*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Laneve C. (2003), *La didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia.
- Lave J., Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, tr. it., Erickson, Trento.
- Loughran J., Hamilton M.L. (Eds.) (2016), *International Handbook of Teacher Education*, 2 voll., Springer, Cham.
- Luzzatto G. (2001), *I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carocci, Roma.
- Magni F. (2019), *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma.
- Manso J., Sánchez-Tarazaga L. (2018), “Competency frameworks for teachers: a contribution from the European education policy”, in Attard Tonna M., Madalinska-Michalak J., *Teacher Education. Policy and Practice. International Perspectives and Inspirations*, FRSE, Warsaw, pp. 80-101.
- Margiotta U. (a cura di) (2018), *Teacher education agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*, Erickson, Trento.
- Martin C., Polly D. (2016), *Handbook of Research on Teacher Education and Professional Development*, IGI Global, Hersey, PA.
- Massa R. (a cura di) (1997), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mishra P., Koehler M.J. (2006), *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*, “Teachers College Record Volume”, 108, n. 6, pp. 1017-1054.
- Moscato M.T., Caputo M. (2014), *Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio*, “CQIA RIVISTA”, a. IV, pp. 105-116.
- Orland-Barak L., Maskit D. (2017), *Methodologies of Merdiation in Professional Learning*, Springer, Cham.
- Pentucci M., Laici C., Giannandrea L., Rossi P.G. (2020), *The DEPIT APP: un'applicazione per il Learning Design. Reports on E-Learning*, “Media and Education Meetings”, 8(1), pp. 52-57. Retrieved from www.je-lks.org/ojs/index.php/R-EMEM/article/view/1135108.

- Perla L. (2010), *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.
- Perla L. (2011a), "La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dal "Teacher's Thought"", in Elia G. (Ed.), *Percorsi e scenari della formazione*, Progedit, Bari, pp. 157-180.
- Perla L. (2011b), *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Perla L. (2012), *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, Progedit, Bari.
- Perla L. (Ed.) (2014a), *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel biennio*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Perla L. et al. (2014b), "Quels dispositifs de documentation de l'implicite dans la formation des enseignants?", in Frisch M. (Dir.), *Le réseau IDEKI. Objets de recherche d'éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés*, L'Harmattan, Parigi, pp. 23-42.
- Perla L. (2016), "Il docente professionale. Nuove epistemologie didattiche di formazione", in Perla L., Tempesta M. (Eds.), *Teacher education in puglia. università e scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 37-68.
- Perla L. (2017), "Valutare le competenze linguistico-letterarie: prodromi didattici", in Nikodinovska R. (Ed.), *Assessment in Foreign Language & Literature Teaching*, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje Blaže Koneski Faculty of Philology, pp. 47-68.
- Perla L. (Eds.) (2019), *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento*, Morcelliana, Brescia.
- Perla L. (2020), "Didattica e pratiche dell'active learning", in Crescenza G., Volpicella A., *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*, Edizioni Conoscenza, Roma, pp. 264-274.
- Perla L., Martini B. (2019), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Perla L., Agrati L.S., Vinci V. (2019), "The 'Sophisticated' Knowledge of e-Teacher. Re-shape Digital Resources for Online Courses", in Burgos D. et al. (Eds.), *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online*, HELMeTO 2019. Communications in Computer and Information Science, vol. 1091, Springer, Cham, pp. 3-17.
- Perry E., Booth J., Owen D., Bower K. (2019), *The Curriculum for Initial Teacher Education: Literature Review*, Sheffield Institute of Education, Sheffield Hallam University,
- Potter J., McDougall J. (2017), *Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space*.
- Rézeau J. (2002), *Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au "carré"*.
- Rézeau J. (2004), *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art a l'université*, <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr>
- Rivoltella P.C. (2013), *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia.

- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019), *Il corpo e la macchina. Tecnologi, cultura, educazione*, La Morcelliana, Brescia.
- Rossi P.G., Giannandrea L. (2006), *Che cos'è l'e-portfolio*, Carocci, Roma.
- Saltari L. (2014), *La formazione e il reclutamento degli insegnanti in Italia*, "Rivista Trimestrale di Diritto Pubblico", Giuffrè, n. 2, pp. 445-475.
- Schön D. (1983), *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York.
- Schön D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning In the Professions*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Schulman L.S. (1986), *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*, "Educational Researcher", vol. 15, n. 2, pp. 4-14.
- Schulman L.S. (1987), *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, "Harvard Educational Review", vol. 57, n. 1, 1-22, 1987, pp. 15-27.
- Sibilio M. (2013), *La didattica semplice*, Liguori, Napoli.
- Tyler R.W. (1949), *Basic principles of curriculum and instruction*, The University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Wartofsky M.W. (1973), *Models: Representation and the scientific understanding* (Synthese library, vol. 129), Springer Science & Business Media, Dordrecht, The Netherlands.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, New York.
- Whitehead E. Le Roy (1982), *Administratio: Theory and Practice*, "Interchange", vol. 13, n. 2.
- Wittrock C.M. (1986), *Handbook of Research on Teaching*, Third Edition, MacMillan Publishing Company, New York.

Discipline classiche e formazione dei docenti: un'occasione mancata

di *Olimpia Imperio**

1. Ritorno al passato

Il ritorno all'antico, e cioè al tradizionale reclutamento dei docenti mediante un concorso aperto a laureati privi di abilitazione all'insegnamento – ai quali, in base alle ultime disposizioni normative (d.lgs. 59/2017 e L. 159/2019), si richiede come requisito aggiuntivo al diploma di laurea magistrale la mera acquisizione di 24 CFU (Crediti Formativi Universitari) in discipline antro-po-psi-co-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche – porta tra l'altro con sé la fine dell'esperienza di tirocinio: un'esperienza preziosa sulla quale si reggevano i percorsi abilitanti della Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) e del Tirocinio Formativo Attivo (TFA) e che, nelle intenzioni del legislatore, avrebbe dovuto caratterizzare il mai decollato percorso di Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT). Il percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente (FIT) prospettato nel DL 59 del 13 aprile 2017, avrebbe infatti riproposto e implementato quel sinergico rapporto di collaborazione tra la scuola e l'università su cui si incentrava la formazione delle pregresse esperienze SSIS e TFA.

2. SSIS e TFA

Una prima fase di siffatti percorsi abilitanti era destinata a corsi di area trasversale che consentivano agli specializzandi di acquisire conoscenze e competenze negli ambiti didattico, psicologico e pedagogico, approfondendo contenuti attinenti alla progettazione didattica (intesa in par-

* Ordinario di Lingua e letteratura greca, Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

ticolare come programmazione per competenze), alla mediazione didattica (da attuare per lo più seguendo i nuovi orientamenti teorici che invitano all'adozione di efficaci metodologie innovative quali, ad esempio, la “classe capovolta”, le lezioni per classi aperte, l'apprendimento cooperativo e la *media education* che si avvale delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), alla verifica (che può essere realizzata tramite prove autentiche che applicano il modello statunitense di *Performance Assessment* basato sul GRASPS [*Gole-Role-Audience-Situation-Product-Standard of Success*]) e alla valutazione (intesa come *Assessment for Learning* e volta ad analizzare l'intero processo di insegnamento-apprendimento), oltre che alla misurazione dei livelli di competenza raggiunti dai discenti. Formative erano inoltre le lezioni di pedagogia e didattica speciale dalle quali si potevano ricavare suggerimenti sulle strategie didattiche inclusive e ricevere indicazioni relative alla progettazione personalizzata per gli studenti con BES e individualizzata per gli alunni con disabilità per i quali si predisponesse un Piano Educativo Individualizzato su base ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*). I corsi inerenti le didattiche disciplinari vertevano sull'analisi dei punti di forza e di debolezza di alcuni manuali scolastici, sulla progettazione di unità didattiche e di apprendimento, sull'esame di moduli didattici rispondenti ai più recenti orientamenti didattici.

3. Il tirocinio

Alla componente “teorica” degli insegnamenti impartiti nei corsi SSIS e TFA si univa un'esperienza altamente istruttiva per quanti intendano imparare il “mestiere” di insegnante: il tirocinio (espletato nelle modalità indiretta e diretta). Durante il tirocinio indiretto, svolto fuori dall'aula scolastica, un docente supervisore forniva agli specializzandi informazioni riguardo ad aspetti peculiari dell'ambito scolastico, illustrava le funzioni degli organi collegiali della scuola, le principali mansioni del personale scolastico e il Piano dell'Offerta Formativa, sottoponeva costantemente alla loro attenzione situazioni concrete attinte dal suo personale bagaglio di esperienza, suggeriva cosa osservare in un gruppo classe, come progettare un modulo didattico, tenendo conto anche della scansione temporale e del *setting* d'aula, e seguiva le fasi di osservazione, progettazione e attuazione previste per il tirocinio diretto. Quest'ultimo consentiva di frequentare la “bottega dei maestri” e di sperimentare sul campo: dopo una fase di osservazione dell'attività didattica svolta dal tutor nelle sue classi, il futuro docente passava alla progettazione e all'attuazione di un intervento didattico.

4. Per una didattica della lingua e della letteratura greca: una testimonianza

Ai pregi di questo consolidato segmento ultradecennale (nel periodo compreso tra gli anni accademici 1999-2000 e 2008-2009 si sono svolti i nove cicli biennali della SSIS e negli anni accademici 2011-2012 e 2014-2015 i corsi annuali di TFA) della formazione del docente di scuola secondaria, in particolare, intendo dedicare alcune riflessioni, a partire da un esempio concreto attinto dalla mia esperienza di docente titolare dei Laboratori di Didattica della Lingua e della Letteratura greca nei percorsi abilitanti. Una parte di questi laboratori veniva, infatti, da me consacrata alla progettazione degli interventi didattici da svolgere nel corso del tirocinio diretto, condotto, cioè, in classe dallo specializzando sotto la guida di un docente tutor.

Rammento, in particolare, un intervento didattico realizzato al termine dell'anno scolastico da uno specializzando tirocinante in una classe del triennio di un Liceo Classico di Bari sotto la guida di una docente tutor di Lingua e cultura greca. Il tirocinio ha preso il via in coincidenza con la conclusione delle lezioni frontali della docente tutor sulla produzione tragica euripidea e con l'introduzione allo studio della commedia attica del quinto secolo a.C. Durante l'osservazione tanto delle verifiche orali degli studenti quanto delle lezioni frontali lo specializzando ha avuto modo di osservare le strategie didattiche adottate: in particolare, la panoramica offerta dalla docente tutor sulla storia dell'istituzione degli agoni comici, sulla periodizzazione della commedia attica, sulla struttura dell'opera comica si è fondata sulla lettura di brani in traduzione della *Poetica* di Aristotele e di saggi critici da cui gli studenti stessi hanno potuto estrapolare interpretazioni di segno diverso in relazione all'esame di dati controversi. Il medesimo approccio, centrato più sulla lettura e sul confronto di testi in traduzione e di studi specialistici che sulla mera trattazione teorica su base manualistica, è stato adoperato nelle lezioni dedicate allo studio di alcune commedie della prima produzione aristofanea: *Acarnesi*, *Cavalieri*, *Nuvole*. Particolarmente utile ai fini della focalizzazione delle tematiche e della memorizzazione dei contenuti si è rivelata la lettura collettiva di brani delle su menzionate commedie che ha coinvolto gli studenti, i quali, ripartendosi le battute dei personaggi, hanno partecipato attivamente alla lezione.

Su questa feconda fase di osservazione del contesto classe e delle dinamiche relazionali tra studenti e insegnante, lo specializzando ha potuto basare la progettazione del suo intervento didattico, concepito, in accordo con la docente, come un approfondimento tematico organico al percorso didattico curricolare. Il tirocinante ha scelto, dunque, di approfondire le diverse declinazioni del tema dell'utopia nella commedia di Aristofane e,

in particolare, negli *Uccelli*, nella *Lisistrata* e nelle *Ecclesiazuse*: un tema che bene si prestava a focalizzare alcune peculiarità che distinguono la produzione comica successiva al 415 a.C. da quella, già approfondita dal docente, degli anni 425-416 a.C. Il percorso selezionato si configura dunque come intratestuale (basato cioè sul confronto tra commedie diverse del medesimo autore), intertestuale (perché favorisce il dialogo tra opere afferenti a generi letterari diversi e di epoche e persino di letterature diverse) ed extratestuale (perché attiva utili connessioni con il contesto storico e socio-culturale ateniese): un simile esercizio presuppone una fertile osmosi tra le competenze acquisite dagli studenti in ambiti disciplinari apparentemente eterogenei.

Mi pare evidente che precisamente nel corso della progettazione e dell'attuazione di un intervento di questo genere il tirocinante aveva l'opportunità di mettere a frutto e intersecare tutte le sollecitazioni ricevute durante i corsi e i laboratori previsti dal percorso abilitante, nella consapevolezza che la diversificazione dei linguaggi e delle forme di comunicazione favorisce un ambiente di apprendimento più efficace.

Nel caso di specie, il tirocinante ha avuto modo di verificare l'adeguatezza dei supporti didattici che, non essendo curvati sulle specificità del contesto classe, possono offrire talvolta quadri astratti o disorganici sulle questioni affrontate. Dopo aver introdotto le peculiarità tematiche delle commedie aristofanee della cosiddetta seconda fase, al fine di sondare i prerequisiti cognitivi degli studenti in merito al tema scelto e di rilevare eventuali conoscenze pregresse da valorizzare, lo specializzando ha fatto ricorso a un rapido *brainstorming* sulla parola utopia, coniata dall'umanista e filosofo inglese Tommaso Moro nell'omonimo romanzo del 1516, nel quale si delinea il modello umanistico di una società ideale fondata su principi comunistici di uguaglianza: rifiuto dell'ascetismo medioevale, rivalutazione del mondo terreno, tolleranza religiosa, orrore per la pena di morte, sogno di una civile convivenza. Il luogo in cui tale società doveva prendere corpo era evidentemente immaginario: utopia significa infatti "luogo che non esiste" (dal greco οὐ e τόπος), ciò che è oggetto di un'aspirazione ideale non suscettibile di realizzazione pratica; e, in particolare, il termine designa un ideale politico ed etico che non può realizzarsi sul terreno storico delle istituzioni ma che ha la funzione di modello a cui tendere e di denuncia critica della società esistente. Chiarito il significato del termine e la sua storia, individuati gli aspetti fondanti di una realtà definibile utopica, il tirocinante è entrato nel merito della produzione del commediografo ateniese presentando la prima delle commedie da esaminare, a partire da una riflessione sul contesto storico in cui Aristofane porta in scena gli *Uccelli*, che vede due cittadini ateniesi farsi promotori della fon-

dazione della città di Nubicuculia, “la città degli Uccelli”, appunto, in una dimensione iperurania che preconizza il platonico “mondo delle idee”.

A fronte della difficoltà, subito emersa, degli studenti a mettere in relazione la produzione poetica dell'autore con gli eventi storici più significativi della Guerra del Peloponneso e, in particolare, della sua seconda (quella che va dalla pace di Nicia del 421 alla spedizione in Sicilia) e terza fase (quella dell'che va dall'occupazione spartana di Decelea del 413 alla conclusione del conflitto nel 404), lo specializzando ha calibrato il suo intervento didattico, offrendo una dettagliata panoramica del quadro storico interessato e, in particolare, delle vicende che dominano la situazione politica ateniese dal 415 al colpo di stato del 411. Assoluta centralità ha poi assunto nel corso dell'intervento la lettura di passi scelti della commedia, particolarmente significativi in relazione al contesto politico, e di pagine critiche relative ai medesimi passi. La complessità delle letture critiche proposte e la fitta trama di riferimenti ivi contenuti ad altre opere della letteratura italiana ed europea hanno determinato la scelta di far precedere la lettura da un rapido *brainstorming* sulla metafora dell'uomo-uccello e sulle ragioni per cui Aristofane sceglie di assegnare proprio agli alati un ruolo protagonista nella commedia. Lo specializzando ha potuto così constatare che gli studenti erano in grado di stabilire connessioni particolarmente pertinenti con i testi della tragedia greca – la metamorfosi in uccello si caratterizza, infatti, come un *topos*, in particolare, della tragedia euripidea, dove ricorre come espressione di disagio rispetto alla realtà contingente ovvero come desiderio di evasione (*Ifigenia in Tauride* 1094-1096, *Elena* 1478-1486, *Ippolito* 732-741) – e delle altre letterature antiche e moderne studiate nei percorsi scolastici curricolari: emblematiche, tra altre, le numerose occorrenze di immagini ornitologiche declinate in questa medesima direzione all'interno delle *Metamorfosi* di Ovidio, e non meno incisiva la riflessione sull'infelicità della condizione umana contenuta nel celebre *Elogio degli uccelli* di Giacomo Leopardi.

La ricostruzione del quadro storico già proposta dallo specializzando ha consentito agli studenti di inquadrare agevolmente la seconda commedia aristofanea selezionata, la *Lisistrata*, portata in scena nel 411 a.C., appena prima dall'assemblea con cui Pisandro diede avvio al colpo di stato oligarchico dei Quattrocento: una commedia che segna una svolta tematica significativa nella produzione teatrale aristofanea, giacché, se nella prima fase della sua attività teatrale non contemplava la presenza di personaggi femminili protagonisti, ora Aristofane attribuisce alle donne un ruolo decisivo nello svolgimento della trama. Alla luce di questa circostanza, alcuni critici hanno interpretato la *Lisistrata* come opera proto-femminista, in cui si intende dar voce a nuove esigenze sociali affermatesi in seguito ad un vero e proprio movimento di emancipazione femminile, altri ritengono

che, pur continuando a trarre ispirazione dall'attualità, le vicende portate in scena da Aristofane dopo il 415 a.C. rivelino una consistente presenza di motivi carnevaleschi. Attribuendo alle donne affermazioni, comportamenti, espressioni maschili, il commediografo rappresenta sulla scena della *Lisistrata* un mondo utopico, che si caratterizza per il giocoso ribaltamento delle regole vigenti nella città reale: assumendo comportamenti maschili, le donne riaffermano di fatto la stabilità del modello sociale vigente. Gli spettatori che avevano assistito alla rappresentazione, dopo aver riso della trovata dello sciopero sessuale a fini pacifisti messo in atto da Lisistrata ("Colei che scioglie gli eserciti"), lasciando il teatro potevano "se retourner pour s'assurer que dans la citadelle la Parthénos n'accueille, en fait de femmes, que quelques jeunes arrhéphores; bref, que tout est en place" (N. Loraux, *Les enfants d'Athéna. Idées athéniennes sur la citoyenneté et la division des sexes*, Paris 1990², p. 196). Dopo aver proposto ancora una volta la diretta lettura dei passi più significativi della commedia, lo specializzando ha poi costruito un percorso intertestuale sull'immagine tradizionale della donna nel mondo greco dall'età arcaica all'ultimo scorcio del quinto secolo, al fine di rendere ancor più perspicua la portata utopica e i risvolti paradossali delle parole proferite da Lisistrata al v. 538 della commedia ("alla guerra penseranno le donne").

L'esame delle *Ecclesiazuse*, introdotto, come le precedenti, da un'accurata introduzione storica, ha offerto l'opportunità agli studenti di riflettere sul quadro politico, profondamente mutato, che, a vent'anni di distanza dalla rappresentazione della *Lisistrata*, fa da sfondo alla messa in scena. nel 392-391 a.C., dopo la capitolazione di Atene al termine della guerra del Peloponneso, di quella che è l'ultima commedia "femminile" di Aristofane pervenutaci per intero: a fronte del progressivo degenerare della situazione politica ateniese, i personaggi femminili della commedia, travestiti da uomini, occupano il luogo dell'assemblea e si appropriano del potere politico con un incruento colpo di stato guidato da Prassagora ("Colei che indice l'assemblea"). Dopo aver posto in luce le novità strutturali che distinguono la commedia dalle precedenti, lo specializzando è poi passato a illustrare le tematiche principali della commedia mettendo in relazione le *Ecclesiazuse* con le due precedentemente analizzate e, in particolare, con la *Lisistrata*, l'altra, ancor più celebre, commedia femminile di Aristofane: se Lisistrata e le congiurate ateniesi riescono sempre a preservare l'integrità della realtà utopica da esse stesse creata, allontanando i disturbatori, la scomparsa della protagonista Prassagora nella seconda parte delle *Ecclesiazuse* – una trovata drammaturgica che rappresenta un *unicum* nella produzione aristofanea – compromette invece la possibilità che il suo programma politico si concretizzi ed è pertanto funzionale alla critica ovvero alla parodia dell'utopia. Normalmente infatti l'eroe comico, che ha conce-

pito un anti-cosmo cittadino, può essere il solo garante della buona riuscita del suo progetto; in sua assenza, la realtà contro la quale Prassagora ha messo in moto l'invenzione comica è libera di riproporsi e di riprendere il sopravvento. A partire poi dall'analisi del programma politico presentato e approvato dalle donne in assemblea, che prevede la distruzione dei pilastri – la famiglia e la proprietà – della società androcentrica, la famiglia e la proprietà, ineludibile si è rivelato il riferimento alle consonanze tematiche tra l'opera aristofanea e il quinto libro della *Repubblica* platonica, nel quale viene teorizzata l'abolizione della proprietà privata e la comunione dei beni e delle donne: consonanze generalmente ricondotte alla circolazione di idee affini verosimilmente favorite dai profondi turbamenti economici e sociali conseguenti alla guerra.

5. Per un bilancio esperienziale

Esaminiamo i punti di forza di un intervento didattico così concepito. Lo specializzando, che ha avuto l'opportunità di "leggere" il contesto classe e di vederlo interagire con il docente tutor, ha proposto un intervento calibrato sui punti di forza e di debolezza degli studenti: si è, cioè, attivato per potenziare le competenze già in essere proponendo esperimenti di *co-teaching* e di *team-teaching* incentrati su specifici approfondimenti lessicali, linguistici, morfo-sintattici e storico-letterari, e ovviamente supportati da bibliografia specifica aggiornata e da adeguata strumentazione multimediale, e tenere vivo l'interesse per un confronto con la realtà attuale non basato su meccaniche e semplicistiche analogie, ma, al contrario, sempre consapevole della distanza culturale tra antico e moderno, in un clima di dibattito critico sereno e aperto. La bontà dell'esperienza è stata suffragata dall'esito globalmente positivo della verifica svolta, per la quale si è scelto il modello stimolo aperto/risposta aperta: gli studenti, che avevano a disposizione i passi comici esaminati e le letture critiche proposte, hanno così avuto modo non solo di dimostrare il possesso delle conoscenze, ma anche di mettere a frutto la propria capacità di argomentare e di stabilire inferenze. Né sfuggirà il profitto derivante dalla relazione creatasi in classe, alla presenza degli studenti, tra specializzando e docente tutor, disponibile a inserire il percorso didattico nella sua programmazione e a confrontarsi con il collega "in erba" per quel che attiene tanto ai contenuti dell'intervento quanto alle strategie educative.

E ancora, l'elaborazione del progetto didattico è avvenuta, in questo caso, a conclusione dei corsi di Pedagogia generale, Didattica speciale e Pedagogia sperimentale, oltre che con l'inizio delle lezioni di Didattica della Lingua e della Letteratura greca: lo specializzando ha avuto così modo non

solo, come si è detto, di intersecare le sollecitazioni ricevute sperimentandone sul campo l'efficacia didattica.

Mi piace ricordare, al riguardo, alcune riflessioni sviluppate da Giorgio Pasquali in un contributo del 1930 (*Paradossi didattici in Pagine stravaganti di un filologo*, I, *Pagine stravaganti vecchie e nuove. Pagine meno stravaganti*, a cura di C.F. Russo, Firenze 1994, p. 154): “Il giovane di sedici anni ha spesso già, ed è da augurarsi che abbia sempre, la sua personalità. Egli deve potere avere il tempo di leggere, perché più tardi nella vita non lo avrà più. E deve arrivare all'università preparato a usare di quella libertà che la riforma Gentile gli concede e che gli è lesinata qui, contro lo spirito della legge, solo da professori meschini, che tanto più tengono a verificare che si sia imparato quello che essi hanno detto, quanto meno hanno da dire”. L'osservazione del gruppo classe, la relazione tra docente tutor e docente tirocinante, la possibilità di intersecare e applicare gli insegnamenti ricevuti durante il percorso abilitante mi paiono indubbi punti di forza per la costruzione di una proposta educativa solida e stimolante e di un adeguato *feedback* da parte degli studenti. “Il problema pratico dell'insegnante”, scrive il filosofo e pedagogista John Dewey, “è quello di mantenere un equilibrio tra il dire e il mostrare tanto poco da mancare di stimolare il pensiero e, al contrario, il dire e il mostrare tanto da soffocarlo” (*Come pensiamo, Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze 1994, p. 374). È evidente che la soluzione di questo problema “pratico” dovrebbe sempre guidare le scelte del legislatore, il quale, riproponendo la formula del concorso tradizionale e immettendo in ruolo nella scuola neolaureati, pone ora invece fine al percorso abilitante, e, con esso, in particolare a un'esperienza a mio parere decisamente vincente sul piano didattico, quale quella del tirocinio diretto.

6. Conclusioni

Opportunamente ripensata, per sottrarla al rischio di diventare un percorso a ostacoli inutilmente lungo e tortuoso, soprattutto riguardo ai requisiti richiesti per l'accesso (ossia al su menzionato Piano Formativo di 24 CFU, forse pletorico rispetto a quel percorso universitario che, previsto per il primo dei tre anni, sarebbe stato caratterizzato da lezioni ed esami inerenti per l'appunto le discipline psico-socio-pedagogiche), all'articolazione e alla durata del *training* formativo (specie in rapporto al ridotto riconoscimento economico dell'intensa attività di tirocinio, diretto e indiretto che avrebbe dovuto svolgersi sin dall'inizio del triennio, sino al graduale inserimento nella funzione docente), la prospettiva individuata dal legislatore nell'elaborazione del FIT, che rendeva osservabili e valutabili tutti i

singoli momenti del processo di avviamento alla professione, avrebbe potuto promuovere ed elevare a sistema quell'azione sinergica tra pedagogisti e disciplinaristi che sola permette di superare le settorialità monodisciplinari e di ripensare i saperi in chiave collaborativa e trasversale: in definitiva, avrebbe potuto amplificare la virtuosa interazione scuola-università sin qui descritta e avrebbe dunque rappresentato una preziosa occasione per vedere tesaurizzati e oggettivati, sul piano della ricerca scientifica e della prassi didattica, i risultati di vent'anni di riflessione sulla formazione dei docenti anche nel settore delle discipline classiche: un'occasione ancora una volta purtroppo mancata.

Bibliografia e sitografia essenziale di riferimento

- Alvoni G. (2002), *Scienze dell'antichità per via informatica. Banche dati, Internet e risorse elettroniche nello studio dell'antichità classica*, CLUEB, Bologna.
- Andreotti R. (2009), *Resistenza del Classico*, Almanacco BUR, Milano.
- Canfora L., Cardinale U. (2012), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Il Mulino, Bologna.
- Carta Piras F. (2011), *Didattica della lingua e della letteratura greca: materiali per la didattica del greco e per la funzione docente*; prefazione di L. Canfora, Sandhi, Ortacesus.
- Condello F. (2018), *La scuola giusta. In difesa del liceo classico*, Mondadori, Milano.
- Dionigi I. (2002), *Di fronte ai classici. A colloquio con i greci e i latini*, BUR, Milano.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2016), *La scuola sbagliata. Nella buona scuola tramonta la pedagogia*, Anicia, Roma.
- Natalucci N. (2002), *Mondo classico e mondo moderno: introduzione alla didattica e allo studio delle discipline classiche*, Ed. Scientifiche italiane, Perugia.
- Pastore S., Salamida D. (2013), *Oltre il "mito educativo"? Formative assessment e pratica didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Perla L., Vinci V. (2012), *Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine*, "CQIA RIVISTA", II, 5, pp. 26-41.
- Perla L. (2013), *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Perla L., Martini B. (2019), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Piazzi F. (2000), *Lessico essenziale di Greco*, Cappelli Editore, Bologna (ed. it. di Cauquil G., Guillaumin J.-Y. (1985), *Vocabulaire de base du Grec*, ARELAB Association de Besançon).

- Pierini R., Tosi R. (2014), *Capire il greco*, Patron, Bologna.
- Rivoltella P.C. (2013), *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situato*, La Scuola, Brescia.
- Roscaglia F. (2009), *Arche megiste: per una didattica del greco antico*, ETS, Pisa.
- Roscaglia F. (2016), *Greco, che farne?*, ETS, Pisa.
- Tammaro R., Petolicchio A., D'Alessio A. (2017), *Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: un Leitmotiv*, "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", X, 19, pp. 54-67.
- Venturini D. (2015), "Insegnare il Greco agli allievi con DSA: esperienze sul campo", in Capasso M. (Ed.), *Cinque incontri sulla Cultura Classica*, Lecce, I Quaderni di "Atene e Roma", 5, pp. 395-406.
- Veronesi E. (2015), "Didattica delle lingue classiche per DSA: un possibile intervento", in Capasso M. (Ed.), *Cinque incontri sulla Cultura Classica*, Lecce, I Quaderni di "Atene e Roma", 5, pp. 407-428.
- Vignola D. (2015), "Il diritto ai Classici nei casi di DSA: strategie nuove e antiche valide per la didattica del greco", in Capasso M. (ed.), *Cinque incontri sulla Cultura Classica*, Lecce, I Quaderni di "Atene e Roma", 5, pp. 430-443.
- Wiggins G., McTighe J. (2005), *Understanding by Design. Professional Development Workbook* (II ed.), Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- <http://aiucd.it/associazione/documenti/statuto>
- <https://griseldaonline.unibo.it>
- <http://istruzioneveneto.it/DLC>
- <http://mediaclassica.loescher.it>
- <https://site.unibo.it/dispel>

L'importanza della didattica disciplinare, dal punto di vista filosofico

di *Annalisa Caputo**

Il tentativo di queste pagine sarà quello di giustificare l'importanza della didattica disciplinare (nello specifico, della Didattica della filosofia), dal punto di vista della disciplina (filosofica) stessa.

Difendere la Didattica della filosofia come disciplina autonoma, con un suo preciso valore, significa paradossalmente difenderla:

- sia da quanti “internamente” negano la sua utilità, e quindi da parte degli stessi filosofi, in particolare da quelli che si chiedono:
 - perché la filosofia dovrebbe avere una sua didattica?
 - d'altra parte è veramente insegnabile la filosofia?
- sia da quanti “esternamente” negano la sua utilità (pensando che la Didattica generale sia sufficiente, e non siano necessarie didattiche specialistiche per dare gli strumenti e le competenze ai futuri insegnanti).

Partiremo dalla questione “propriamente” filosofica: ovvero se sia sensato e possibile insegnare Filosofia e avere quindi una Didattica della filosofia. Concluderemo mostrando l'utilità specifica della Didattica della filosofia, anche rispetto alla Didattica generale.

1. La filosofia è insegnabile?

Che i filosofi pongano in questione l'ovvio è cosa sin troppo ovvia. D'altra parte da quando è nata la filosofia ci si chiede se sia possibile insegnarla o meno: allora la domanda non è solo didattica, ma epistemologica. È la problematicità stessa della filosofia che fa vacillare la certezza della sua insegnabilità.

* Associato di Filosofia teoretica, Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

Non si pone la questione *se esista e sia possibile una didattica della filosofia* così come la si pone per la didattica della matematica o del latino. Perché nelle altre discipline ci sono per lo meno dei contenuti chiari. In filosofia, invece, già l'oggetto è fumoso. Ogni filosofo ha la sua definizione di filosofia; e ogni pensatore ha una sua idea sulla trasmissibilità o meno di questo "sapere", sul rapporto tra pensare/parlare/scrivere/insegnare.

Come dice Illetterati (2004): "Il circolo tra filosofia e didattica non si chiude nella didattica, ma nella filosofia. (...) Ogni volta che la filosofia si trova ad avere questa funzione di genitivo rispetto ad un sostantivo che la precede, essa produce una situazione del tutto particolare in cui il genitivo, per così dire, *infetta* il sostantivo. (...) Quello che rende problematico in modo peculiare il discorso della didattica della filosofia sembra dunque consistere nel fatto che mentre qualsiasi didattica disciplinare agisce (...) su una disciplina data e riconosciuta, la filosofia non può vantare questo carattere di datità e anzi si trova nella stessa situazione per cui la sua identità è continuamente messa in discussione ed è continuamente oggetto della sua propria riflessione" (pp. 54-59).

Ecco: questo ci pare sia già un aspetto specifico della Didattica della filosofia: dare da pensare. Non rassegnarsi mai ad essere solo metodologia o tecnologia didattica (della filosofia), ma portare tutto il peso della problematicità del filosofare all'interno delle questioni didattiche, risvegliarla negli studenti (si spera, domani, docenti di filosofia); risvegliarla nei laureati o neo-docenti; ma anche risvegliarla in chi è già docente, perché un'autoriflessione sul proprio insegnamento non può che essere produttiva.

Ma torniamo al filo del discorso: l'insegnabilità della filosofia. E proviamo ad essere pragmatici, proviamo cioè a partire dal "dato" di fatto che *la filosofia si insegna*; si insegna all'Università; in Italia si insegna anche nei Licei. Dobbiamo quindi insegnarla. Ma come?

La questione è nuovamente teoretica, prima ancora che didattica. Infatti, nelle Secondarie superiori, l'insegnante di Matematica non insegna "Storia" della matematica; e questo è chiaro; e giusto. E quello di Storia dell'arte non chiede agli studenti di dipingere o elaborare una creazione artistica, ma si preoccupa che apprendano, appunto, "storia" dell'arte. Dai tempi di Kant ed Hegel, invece, i pensatori si chiedono: dobbiamo insegnare la (storia) della filosofia o dobbiamo insegnare a filosofare? Il rimando non è ozioso, dato che in Italia, dai tempi della prima Riforma organica della Scuola – ossia dai tempi della Riforma-Gentile del 1923 – forse anche per "colpa" del fatto che il ministro fosse appunto un filosofo (e per lo più legato allo storicismo neoidealista), ci si interroga se si debba utilizzare un metodo storico o un metodo problematico, nell'insegnamento. Interrogativi che hanno attraversato tutta la storia della Didattica della filosofia italiana, arrivando fino alle *Indicazioni nazionali 2010* del MIUR (che, d'altra

parte, sono la seconda e ultima Riforma organica, dato che dai tempi di Gentile non ne abbiamo avute altre).

2. Insegnare la filosofia o insegnare a filosofare?

La proposta di stampo teoretico/kantiano pare chiara. Già nella *Notizia dell'indirizzo delle lezioni nel semestre invernale* (Kant, 1765-66/1924) il professor Kant sottolineava come “uno studente non deve imparare pensieri (*Gedanken*), ma deve imparare a pensare (*Denken*). ... Il giovane che ha terminato l'istruzione scolastica ... pensa che imparerà la filosofia (*Philosophie*), ma questo è impossibile, perché ora deve imparare a filosofare (*Philosophieren*)” (p. 297). Potremmo facilmente accostare queste espressioni a quelle di Morin (2000), che chiedono alla scuola di formare innanzitutto “teste ben fatte”; così come potremmo accostarle alla richiesta di “pensiero critico” che emerge da più parti, in quanto competenza trasversale fondamentale. Ma non sfugga l'obiettivo di Kant, che non è quello di promuovere un generico “pensare” (critico-trasversale), ma di sottolineare la priorità e centralità del “Filosofare” rispetto alla “Filosofia”. La questione – potremmo dire con un linguaggio contemporaneo – è didattico-disciplinare, non trasversale. Infatti Kant (1765-66/1924) prosegue ironicamente: “per imparare la filosofia, bisognerebbe, anzitutto, che ce ne fosse realmente una. Bisognerebbe poter mostrare un libro e dire: vedete, qui è la sapienza e la conoscenza sicura; imparate ad intenderlo e a capirlo, poi costruiteci su e sarete filosofi. Finché non mi si mostrerà un tale libro di filosofia..., mi si permetta di dire che si abusa della capacità delle persone, quando, invece di sviluppare la capacità intellettuale (*Verstandesfähigkeit*) dei giovani che ci sono affidati, e di formarla in vista di una futura, più matura, personale conoscenza, li si inganna con una filosofia che si pretende già pronta, che sarebbe stata ideata a loro vantaggio da altri e da cui deriva un'illusione di scienza” (pp. 297-98).

La questione è quindi chiara: il problema per Kant (vecchio quanto la stessa filosofia – basti pensare a Socrate e Platone) è che il “pensare” non si può racchiudere in nessun libro; la sua dimensione verbale, la postura interrogativa, l'*intelligere*, la riflessione personale non è mummificabile in un Manuale, né una Storia della filosofia; e nemmeno nel singolo testo del singolo filosofo. Questo perché, secondo Kant, “il metodo peculiare dell'insegnamento della filosofia è zetetico, come lo chiamavano alcuni antichi (da *zetein*), cioè indagativo. ... L'autore filosofico che si è preso come base nell'insegnamento, deve essere considerato non come un modello di giudizio, ma soltanto come un'occasione per pronunciare da se medesimi giudizi su di lui, e anche contro di lui” (p. 298).

Franco Bianco (1990), in un saggio divenuto famoso nella didattica della filosofia, difendendo proprio questa intuizione kantiana sognava un modello “zetetico” di insegnamento della filosofia nella scuola, che contrapponeva a quello classico, storico-manualistico.

E, se la posizione di Kant ancora non fosse chiara, si potrebbe richiamare il suo testo più noto, *Critica della ragion pura*: “non si può imparare alcuna filosofia; perché dove è essa, chi l’ha in possesso, e dove essa può conoscersi? Si può imparare soltanto a filosofare” (1781/1959, pp. 649-50).

Dall’altro lato, i paladini del metodo storico non a caso si richiamano ad Hegel (1837/1964) che in un passo diventato altrettanto noto delle *Lezioni sulla storia della filosofia* – passo che pare una critica *ante litteram* ad una certa retorica “moriniana” – dice: “la smania di pensare con la propria testa sta in ciò, che ognuno metta fuori una sciocchezza più grossa dell’altra. ... Per filosofare non c’è speranza, l’onore è perduto; infatti esso presuppone un fondo comune di pensieri e principi, esige che si proceda scientificamente. ... Ma ora tutto è riposto nella particolare soggettività; ognuno è diventato altezzoso e sprezzante verso gli altri” (pp. 372-73). E, ancora, nella *Fenomenologia dello spirito*: “non una filosofia che disdegna il concetto e..., stimandosi, proprio in grazia dell’assenza di esso, un pensare intuitivo e poetico, getta sul mercato una serie di arbitrarie combinazioni nate da una fantasia per la quale il pensiero è solo un elemento di disorganizzazione: immagini che non sono né carne né pesce, né poesia né filosofia” (1960, p. 57).

Come dare tutti i torti ad Hegel, soprattutto se si pensa a certe derive della pratica di consulenza filosofica, in cui l’unica cosa importante diventa esprimere il proprio pensiero, la propria intuizione, il proprio sentire? Oppure se si pensa a certe derive della pratica del *debate*, in cui prevale lo stile del forum televisivo o l’ansia da prestazione, di dover difendere una certa posizione a tutti i costi, a prescindere dalla sua validità?

Anche in questo caso l’ironia hegeliana non è da meno di quella kantiana. Possiamo citare a riguardo *La scuola e l’educazione. Discorsi e relazioni*: “In generale si distingue il *sistema* filosofico, con le sue *scienze particolari*, dal *filosofare* vero e proprio. Secondo la moda moderna, specialmente quella della pedagogia, non si deve tanto venire istruiti nel *contenuto* della filosofia, quanto *imparare a filosofare senza contenuto*; ciò vuol dire, pressappoco: si deve viaggiare, viaggiare sempre, senza conoscere le città, i fiumi, i paesi, gli uomini, ecc.” (1808-1816/1985, p. 105). La posizione di Hegel non è “astratta” – come vorrebbe far credere una certa lettura dell’idealismo hegeliano; ma molto concreta. E anche molto attuale, diremmo. Oggi la questione si inserirebbe nel quadro più vasto del rapporto tra competenze trasversali e conoscenze/competenze disciplinari. Pretendere di filosofare senza la (storia della) filosofia è come pretendere

di creare competenze trasversali senza passare per le discipline. Per riprendere la metafora hegeliana, è come mettere gli studenti su un treno in cui rischiano di vedere tutto e non esperire (apprendere) realmente niente. Senza contenuti, senza conoscenze, nessuna competenza: né disciplinare né tantomeno trasversale. Il contrario, invece, è possibile. Per dirla ancora con Hegel: “invece, nel conoscere una città, nel giungere poi ad un fiume e ad un'altra città, e così via, si impara senz'altro, in tal modo, a viaggiare, e non si impara soltanto ma si viaggia effettivamente. Così quando si viene a conoscenza del contenuto della filosofia, non si impara soltanto il filosofare, ma si filosofa anche già effettivamente. ... Il procedimento triste, meramente formale, il perenne cercare e vagare, senza contenuto, l'asistemático sofisticare e speculare, hanno come conseguenza la vacuità e la mancanza di pensieri in testa, il fatto che non si *sappia nulla*. ... La filosofia deve essere *insegnata e appresa*, al pari di ogni altra scienza. L'infelice prurito di insegnare a *pensare da sé (Selbstdenken)* e a *produrre autonomamente* ha messo in ombra questa verità”.

Nel mentre stesso si apprendono conoscenze filosofiche, si apprende anche la competenza disciplinare fondamentale del “filosofare”. E si acquisisce gradualmente (mano a mano che si conoscono testi, autori, questioni) un “abito” che diventa competenza (trasversale) del “pensare”. Non pensare da sé e per sé (perché non esiste un pensare da sé o un pensare senza contenuto); ma pensare con altri, con altro, a partire da altro.

Attenzione, però, prima di decretare la vittoria di Hegel su Kant (e indirettamente quella del metodo storico sul metodo zetetico-teoretico). Perché, se si leggono i testi nel loro contesto, si capisce molto bene come la contrapposizione “didattica” tra i due pensatori sia in realtà una costruzione strumentale a posteriori. Su questo Berti (2007) ha stabilito un punto di non ritorno. Senza dilungarci ulteriormente, possiamo per lo meno ricordare come certamente Kant non sostenesse l'idea di un filosofare soggettivistico e personalistico (sarebbe ben contrario al suo impianto sistematico!). Così come va ricordato che nella stessa *Critica della ragion pura* (1781/1959, pp. 649-50) Kant non solo distingue il suo metodo critico dallo scetticismo, ma distingue la prassi del filosofare dalla filosofia studiata “storicamente”, studio certamente possibile, come si chiarisce nella *Metafisica L2* (citata in Micheli, 2007, p. 155): “come si può imparare la filosofia? O si derivano le conoscenze filosofiche dalle prime fonti della sua produzione, cioè dai principi della ragione, oppure la si impara da coloro che hanno filosofato”.

D'altro canto, Hegel sicuramente non ce l'aveva con Kant quando criticava il pensare soggettivistico senza contenuti. Ma stava prendendo posizione contro la pedagogia bavarese (di stampo kantiano), nonché contro alcune derive romantiche del kantismo (in particolare Eschenmayer e Jacobi).

Ma, posta questa doverosa (sia pur sintetica) ricostruzione, torniamo alla questione teoretica fondamentale. Oggi è proprio necessario contrapporre Kant ed Hegel, metodo zetetico e metodo storico? In realtà, no. Anzi: sia la prassi scolastica, sia la teoria didattica (sia anche le *Indicazioni nazionali* 2010) ci spingono ormai verso una imprescindibile sintesi.

3. Sintesi e mediazioni didattiche

Questo, ovviamente, ci fa tornare in maniera diversa anche sulla questione di partenza: la filosofia è insegnabile? Se sostituiamo il termine generale di “Filosofia” con l’espressione “Storia della filosofia” e se scegliamo un metodo di insegnamento “storico” (e solo storico), è facile rispondere che la filosofia è insegnabile, come lo è la storia della letteratura o la storia della musica. Ed è quello che innanzitutto e per lo più (ma per fortuna non solo) si è fatto e si fa nei Licei italiani. Le ragioni di questa scelta, come abbiamo già accennato (senza poter dimostrare la cosa in questa sede) hanno una storia lunga, che risale ad una riduzione manualistica dell’originario impianto storico gentiliano. Ma indubbiamente sono anche, spesso, ragioni banali e contingenti: perché è più facile prendere un manuale che segue un pre-dato percorso storico e utilizzarlo senza troppe mediazioni nella spiegazione (e quindi poi nell’interrogazione).

Ma, se non stiamo parlando della storia della filosofia – quanto piuttosto della postura del filosofare –, il *philosophiein* è insegnabile? A nostro avviso sì: “attraverso” gli autori e le questioni fondamentali della storia della filosofia. “Attraverso” significa: non limitandosi alle lezioni frontali, ma mettendo in atto in aula una serie di “pratiche”, antiche e nuove. Antiche: come la lettura diretta dei classici, gli esercizi di comprensione/interpretazione dei testi, le proposte di (ri)scrittura filosofica. Nuove: come l’apprendimento cooperativo, il dialogo e la discussione, le dinamiche di immedesimazione e attualizzazione, i percorsi interdisciplinari, ecc. (su questo ci permettiamo di rimandare a Caputo, 2019b).

C’è una mediazione da fare, in classe: tra filosofia e filosofare; che diventa mediazione tra insegnare la storia della filosofia e insegnare a pensare con la propria testa, mediazione tra approccio storico e approccio teoretico (o zetetico).

Evidentemente, anche questa, come ogni proposta è discutibile (cioè non è un assoluto). D’altra parte le precomprensioni sono inevitabili. Ogni insegnante, infatti, ha una sua filosofia (implicita o esplicita, inconsapevole o consapevole). Questo vale sia per chi insegna nelle Scuole secondarie sia per chi insegna all’Università. Vale quindi anche per chi insegna Didattica della filosofia. Ma questa inevitabilità da limite può diventare ri-

sorsa. Lo diciamo con le parole dell'esperto tedesco di didattica filosofica Johannes Rohbeck (2015):

è del tutto legittimo che il professore o la professoressa basi la lezione più o meno tacitamente sul “proprio” metodo. In generale è così, perché ogni docente si è formato allo studio di una particolare corrente filosofica e, di conseguenza, opera in maniera “analitica”, o “ermeneutica” o “discorsiva” [o storico filosofica – potremmo aggiungere]. I professori e le professoresse insegnano seguendo il metodo che preferiscono e che dominano. In base a questo, sono sorte anche didattiche della filosofia... orientate in maniera “socratica”, o “pragmatica” o “ermeneutica” o “esistenzialista”. ... Tuttavia in primo luogo l'insegnante dovrebbe spiegare [agli studenti perché ha scelto uno di questi metodi] e generare una *consapevolezza metodologica*. In secondo luogo, è necessario comunque mostrare la *molteplicità* dei metodi, perché solo così sarà possibile rendere plurali e disciplinarmente autentiche le lezioni di filosofia... E, in terzo luogo, le *competenze metodologiche* devono essere esplicitamente messe nelle mani degli studenti e delle studentesse (pp. 151-52).

Ogni docente di filosofia ha inevitabilmente il “proprio” metodo che parte dalla propria “precomprensione”. Infatti ogni filosofia ha la sua didattica e ogni didattica la sua filosofia. Ma il bravo insegnante deve essere in grado di interpretare le proprie scelte e quindi di spiegare a se stesso e ai propri studenti perché ha fatto una certa opzione filosofico-metodologica e non altre. E questo implica la necessità di conoscere anche altri metodi e provare almeno in parte a sperimentarli (anche con i propri studenti); perché solo così docente e discenti potranno consapevolmente mettere in gioco la pluralità delle prospettive (didattico)-filosofiche; e solo così gli studenti potranno – di conseguenza – a loro volta fare la propria consapevole scelta.

E questo ci pare sufficiente sulla prima questione-base (l'insegnabilità della filosofia). Possiamo fare, quindi, un secondo passaggio e chiederci: ma – per insegnare filosofia (*storia della filosofia/filosofare*) – è veramente utile una “didattica”?

4. Il ferro ligneo della “Didattica della filosofia”

L'indefinibilità della filosofia (vista all'inizio) si ripercuote sulla sua didattica, sulle sue didattiche. Quando ad un filosofo (o più semplicemente ad un docente universitario di filosofia) si chiede se sia utile una “didattica” della filosofia, normalmente la risposta è negativa. E, se non lo è verbalmente, lo è nella concretezza della vita accademica. Pare una “sottomateria”. Pare un cedimento epistemologico ad altre discipline. Pare uno svilimento dell'alto valore del pensiero.

La filosofia si manifesta a partire da sé. Se un insegnante la conosce e sa trasmetterla, questa è già didattica: perché perdere tempo con altri studi e pseudometodologie? Oppure: *il filosofare* ha in sé la sua didattica, cioè è didattico nel suo stesso esercizio interrogativo e dialogico; perché cercare di imbrigliare ciò che per sua natura è inafferrabile?

Se, d'altra parte, non si hanno pregiudizi nei confronti della Pedagogia e della Didattica generale, allora si dirà facilmente che saranno queste discipline a darci indicazioni sui metodi più consoni all'insegnamento; mentre noi (docenti universitari di Filosofia) possiamo e dobbiamo dedicarci (solo) ai contenuti.

Sia in un caso che nell'altro risuona (evidente o tacita) la domanda: allora perché una Didattica disciplinare? Perché soprattutto in e per una disciplina che pare rifiutare per essenza ogni tipo di "disciplinizzazione".

Qui torniamo alla proposta di Rohbeck (2013, 2015): la "mediazione"/ "trasformazione" didattica, il che significa da un lato separare la filosofia e la sua didattica, dall'altro (proprio per questo) collegarle, mediarle.

Eliminare la Didattica della filosofia e abbandonare l'insegnante delle Scuole secondarie a se stesso comporta il rischio di ridurlo ad un "trasformatore", inteso come quel cavo che trasmette gli "alti" contenuti del sapere (prodotti nel mondo universitario) a "bassa tensione". Comporta il rischio di pensare l'insegnante come uno sminuzzatore del sapere, che semplifica per gli adolescenti quello che viceversa non sarebbero in grado di capire. Il che crea anche spesso delle frustrazioni nell'insegnante, che avrebbe voluto essere un grande professore universitario e invece deve essere un docente che si abbassa al livello piccoli studenti liceali.

Invece, ripensare la Didattica della filosofia in relazione alla Filosofia stessa significa creare tutto un nuovo ambito di ricerca e sperimentazione sia per gli studiosi (universitari) di Didattica, sia per docenti-sperimentatori dei Licei.

"La filosofia, infatti, non coincide con la sua didattica, ma piuttosto contiene un potenziale didattico che merita un'elaborazione separata da essa" (Rohbeck, 2015, p. 150). Per mostrare questa sua intuizione, Rohbeck prende alcune correnti (soprattutto del Novecento), e mostra come, partendo da queste "conoscenze" filosofiche, si possano sviluppare specifiche competenze.

Per esempio, lo studio della filosofia analitica (e del suo metodo) evidentemente svilupperà più dello studio di altre correnti la dimensione (la competenza) dell'analisi e le capacità analitiche (concettualizzazione, argomentazione, costruzione logica, ricerca di esempi, ecc.). D'altro canto, per esempio, lo studio dell'ermeneutica svilupperà maggiormente la comprensione (e la capacità di condurre dialoghi, scrivere testi anche in prospettiva interculturale, lavorare sulle precomprensioni, mettere insieme intenzioni

dell'autore con le proprie, ecc.); il costruttivismo svilupperà maggiormente la riflessione; la fenomenologia l'osservazione; la dialettica la contrapposizione critica; il decostruzionismo la creatività (2013, p. 69).

Capiamo che, così, cade di colpo ogni contrapposizione non solo tra conoscenze e competenze, a anche tra approccio storico-filosofico e approccio teoretico (o morale); se si debba insegnare la filosofia o a filosofare...; se siano più importanti i contenuti o i metodi.

E, d'altra parte, in Italia potremmo fare ben più di quanto indicato da Rohbeck, dato che non si insegna solo qualche corrente novecentesca, ma l'intero campo della storia della filosofia: su questo ci siamo soffermati nel nostro *Ripensare le competenze filosofiche a scuola* (Caputo, 2019a), a cui ci permettiamo di rimandare. Non ci soffermiamo in questa sede, anche perché ci interessa sottolineare altro. E, cioè, che nell'alveo della proposta di Rohbeck (che divide e connette trasformativamente la Filosofia e la sua didattica), si apre un territorio sconfinato non solo per la Scuola, ma a che per la Didattica della filosofia come ambito di ricerca universitario.

L'area antropo-psico-pedagogica e la didattica generale ci potranno dare le metodologie e le tecniche generali. Ma i metodi specifici della filosofia, con le loro competenze specifiche potranno sempre e solo essere tratti da conoscenze filosofiche specifiche. E nessuna disciplina potrà farlo al posto della filosofia; e nessun docente di altra disciplina al posto nostro.

La "riflessione" didattica ha delle potenzialità "riflessive" (appunto) che di fatto possono arricchire il pensiero filosofico (teoretico). Se da un lato l'appiattimento della didattica sulla Filosofia "riduce" le potenzialità didattiche, dall'altro l'esclusione della ricerca didattica dalla Filosofia "riduce" le potenzialità della riflessione filosofica: pensiamo anche solo a ciò che abbiamo visto fin qui, a tutte le questioni relative al rapporto filosofia/filosofare, insegnabilità del pensiero, ecc. (questioni che i "grandi" filosofi non hanno potuto fare a meno di porsi).

Nella misura in cui le differenze arricchiscono, lo studio di una seria Didattica della filosofia non può che arricchire la Filosofia; viceversa, un ancoraggio serio nella Filosofia e nella sua storia non può che arricchire la Didattica della filosofia.

E con questo sfumiamo sulla seconda questione-base (l'utilità della Didattica della filosofia per la Filosofia stessa). Possiamo, quindi fare un terzo passaggio e provare a difendere la Didattica della filosofia rispetto a quanti "esternamente" negano la sua utilità.

La questione è doppiamente interessante, sia perché ci costringe a spostarci sul rapporto tra Didattica generale e Didattiche disciplinari, sia perché ci porta sul versante di una questione molto scottante e molto attuale, ovvero quello della Formazione dei futuri insegnanti di Filosofia.

5. La Didattica della filosofia e il percorso di formazione dei futuri insegnanti

Inutile ricordare che, purtroppo, in Italia, negli ultimi decenni, ogni Governo mette nuovamente mano ad una Riforma della scuola e della formazione insegnanti. Ogni volta sognando una rivoluzione definitiva. E ogni volta costringendo tutti (docenti di Scuola e Università, e studenti di Scuola e Università) a seguire l'ennesima modifica, l'ennesimo rammendo.

Scrivere prendendo posizione sugli ultimi decreti significa essere certi che si sta facendo un articolo inattuale. Perché, quando uscirà, ci sarà sicuramente un decreto diverso.

Proviamo, però, a far sintesi almeno del recente passato, in relazione alla Didattica della filosofia. Dopo la caduta del PASS e del TFA, con il DL del 13 aprile 2017, n. 59 (*Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria*) e si è deciso che, per accedere al Concorso e al conseguente percorso FIT (“Percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente”) era necessario avere 24 crediti (CFU) di carattere antropo-psico-pedagogico e di Metodologie e tecniche didattiche. Si trattava di un decreto ancora generico, in cui le Didattiche disciplinari parevano assenti. Solo nel Decreto 615 del 10 agosto 2017, con chiarezza le didattiche disciplinari sono state indicate come “Metodologie e tecnologie didattiche specifiche” e hanno trovato un loro posto nel percorso di formazione per i futuri insegnanti.

I professori di filosofia qui hanno fatto la loro parte. La Consulta Italiana di Filosofia, la Società Filosofica Italiana e le varie Società scientifiche di Filosofia sono intervenute con forza nella discussione pubblica, tra l'aprile e l'agosto del 2017, in difesa della Filosofia, della Didattica della filosofia, ma quindi indirettamente anche delle Didattiche disciplinari.

Ricordiamo innanzitutto la Lettera alla Ministra Fedeli (apparsa anche sul “Corriere della Sera”, 3 maggio 2017) a firma di tutti i presidenti delle Società italiane di filosofia, in cui si segnalava la “situazione di grave disagio che si è venuta a determinare, con i recenti cambiamenti che riguardano le nuove modalità di accesso alla professione docente, per i laureati in Filosofia” e si facevano considerazioni e proposte per rendere il “sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione”.

Da qui poi una serie di articoli. Innanzitutto ricordiamo quello di Mario De Caro (filosofo, Università Roma Tre, vicepresidente della Consulta Nazionale di Filosofia) e di Pietro Di Martino (matematico, Università di Pisa, delegato alla formazione degli insegnanti dell'Università di Pisa), che è uscito con il titolo *Insegnare a insegnare* su “Il sole 24 ore” del 7

maggio 2017 che – tra l’altro – rivendicava uno spazio più importante per le didattiche disciplinari: “anche gli studi pedagogici generali riconoscono infatti che per insegnare bene occorrono solide competenze didattiche relative ai diversi campi: insegnare la matematica per esempio, è molto diverso dall’insegnare le lingue, il diritto o la storia...; è indispensabile ... riconoscere la centralità della riflessione interna alla didattica disciplinare” (p. 23).

Poi Adriano Fabris (*Rinnovare la filosofia dà forza alla Scuola*, in “Avvenire”, 7 maggio 2017, che sottolineava come oggi “la formazione di carattere pedagogico (il saper come insegnare) pare avere il sopravvento sulla formazione disciplinare (il saper che cosa insegnare)” (p. 3). Quindi, Massimo Adinolfi (*Filosofia: un bisogno, non solo un sapere. Ma il decreto legge in discussione non prevede un numero minimo di crediti nella didattica della disciplina*, in “Il Mattino”, 8 maggio 2017), con toni ancora più polemici: “di fatto le Grandi filosofie latitano, e quindi le riforme che ne investono la caratura universitaria non debbono scontrarsi coi ‘funzionari dell’umanità’, ma solo con quelli più prosaicamente addetti al calcolo del numero dei crediti universitari necessari per accedere alla relativa classe di concorso. (...) Si insegna a insegnare la qualunque, con l’idea che in questo modo si insegna a insegnare pure la filosofia. È un’idea assai discutibile: ma chi la discute?”.

Infine, Costantino Esposito (*Ma insegnare filosofia non va preso con filosofia. Il merito conta quanto e più del metodo*, in “La Gazzetta del Mezzogiorno”, 11 maggio 2017), che concludeva il suo articolo ricordando che “la discussione sui criteri e sull’applicazione di una norma di legge ci costringe a chiarire a noi stessi e nella cultura pubblica qual è la concezione di filosofia e di educazione che vogliamo proporre”.

E questo è appunto forse l’aspetto più interessante. I filosofi sono stati costretti a discutere di didattica; i docenti universitari di filosofia sono stati spinti a riflettere sull’insegnamento della filosofia, in difesa del valore dei contenuti filosofici e della didattica disciplinare. C’è oggi una maggiore consapevolezza tacita (anche quando non si vuole combattere in prima fila): la consapevolezza che, se si mortifica la didattica della filosofia, la prima a perderne è la filosofia. Ma, se si mortifica la filosofia, a perderne non è solo la filosofia. La posizione “critica” che da sempre il pensiero filosofico ha avuto nei confronti del presente, ovviamente non può non farsi più critico quando una certa visione del mondo esageratamente tecnicistica prende il sopravvento.

La conclusione legislativa del 2017 già la conosciamo. Tra gli esami che si possono scegliere per raggiungere i 24 crediti necessari per l’accesso ai Concorsi per l’insegnamento della Filosofia nelle Scuole secondarie superiori (il cosiddetto PF24) è rientrata anche la Didattica della filosofia (o,

più precisamente: *Metodologie e tecnologie didattiche della filosofia*), così come sono rientrate anche le altre didattiche disciplinari. Immaginiamo, speriamo, supponiamo, che rientri anche nel FIT (se ci sarà).

Ma ci pare importante – al di là delle contingenze – sfruttare la situazione che si è creata per lavorare su un altro nodo interessante relativo alla didattica disciplinare della filosofia, ovvero il suo rapporto con la Didattica generale.

6. Il rapporto tra Didattica generale e Didattiche disciplinari

Non è questo il luogo per affrontare l'affascinante tema del rapporto tra Didattica generale e didattiche specialistiche: ci limitiamo a rimandare a Damiano (a cura di) (1996); Pergolini, Ventura (a cura di) (2001); Martini (2001); Frabboni, Pinto Minerva (2013); Perla (2016); D'Amore, Fandiño Pinilla (2017).

Come è noto, siamo davanti a “due affrancamenti” relativamente recenti: il primo della Didattica (generale) dalla Pedagogia; il secondo delle Didattiche disciplinari da quella generale. Se la Didattica è passata alla fine del Novecento da Cenerentola a Principessa (Frabboni, 1999), il “Match-confronto” successivo (e attuale) pare appunto essere quello tra Didattica generale e Didattiche disciplinari, “teorizzata e progettata la prima da ricercatori nell’ambito delle scienze dell’educazione; la seconda da ricercatori dell’ambito disciplinare” (Frabboni, D’Amore, 1996, p. 37).

Dobbiamo certo l’ascesa delle Didattiche disciplinari all’esperienza americana e a quanto – grazie anche a Jerome Seymour Bruner (dopo la Conferenza di Woods Hole del 1959) – divenne il nuovo indirizzo educativo “strutturalista”, *Dopo Dewey* (Bruner, 1966). Però dobbiamo anche onestamente ammettere che in Italia abbiamo iniziato tutti a porci il problema in maniera seria quando si sono attivate le Scuole di specializzazione per l’abilitazione (innanzitutto la SSIS; poi il TFA), nelle quali erano previsti corsi e laboratori sia di Didattica generale che di Didattica disciplinare. Ma, al di là della storia, quali sono le posizioni teoriche? Difficile dare contezza di tutte.

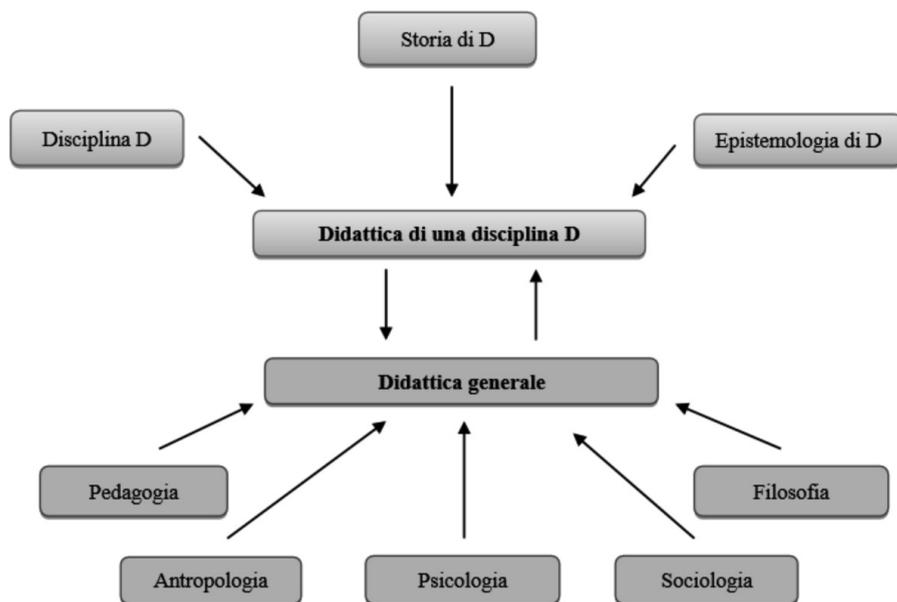
Per esempio, D’Amore e Frabboni (1996) hanno sintetizzato il dibattito in questo modo:

1. c’è chi ritiene che non abbia senso una Didattica Generale, perché le epistemologie sono sempre e solo disciplinari. Quale sarebbe il campo della ricerca didattica generale, se la si privasse dell’esperienza concreta (sempre legata ad una disciplina)? Il rischio sarebbe quello di ridurre la Didattica generale ad un serbatoio di banali atteggiamenti psico-pe-

dagogici, sostituibili con “buon senso, entusiasmo, solida preparazione disciplinare, un po’ di sensibilità, una forte motivazione ad insegnare”.

2. Al contrario c’è chi ritiene che non abbiano senso le singole didattiche disciplinari, se non come “segmenti” della Didattica generale, rami di un unico tronco, che resta appunto quello didattico-fondamentale. Esistono le problematiche universali relative all’apprendimento, e poi le incarnazioni peculiari (“quasi irrilevanti”) relative alla singole discipline. Da questo punto di vista, è sufficiente – per gli insegnanti – una solida preparazione nei contenuti della propria disciplina e una solida preparazione di didattica generale.
3. Ci sono poi diverse posizioni intermedie (che sono quelle più diffuse), che cercano di porre le due didattiche sullo stesso piano, distinguendone ambiti, statuti epistemologici e oggetti formativi.

Ci limitiamo a riproporre uno degli schemi più frequentemente citati per indicare la relazione tra Didattica generale e disciplinare; e la relazione tra queste e tutte le altre discipline e conoscenze sottese e necessarie nel processo di insegnamento/apprendimento. Lo troviamo nel testo di D’Amore e Fandiño Pinilla (2007, p. 19), che – tra l’altro è, a nostro avviso uno dei lavori più interessanti e acuti, anche dal punto di vista teorico, sul tema delle didattiche disciplinari, e in favore di una loro “intelligente” lettura. Proprio per questo ci permettiamo non di criticarlo, ma di discuterlo criticamente.



Intanto facciamo nostra la premessa degli Autori, i quali sottolineano come, spesso, le divergenze tra i teorici della Didattica generale e quelli delle Didattiche disciplinari nascono nella misura in cui chi si occupa di Didattica generale ha sostenuto per lo più studi pedagogici, mentre nell'altro caso si tratta di persone che hanno fatto studi nelle loro discipline specifiche. Quindi, alle volte, i generalisti non comprendono "l'incredibile articolazione della disciplina e talvolta confondono in un'unica visione la disciplina, la Didattica di tale disciplina, l'Epistemologia della disciplina e l'Epistemologia della Didattica della Disciplina" (p. 67); d'altro canto i disciplinaristi "stentano a comprendere gli studi dei primi, abituati a produrre prove logiche, dimostrazioni inconfutabili, a ragionare sulla base di assiomi, regole, deduzioni o prove empiriche" (p. 68). Da qui la necessità (scrivono gli autori) "di allearsi e lavorare insieme, ciascuno con la propria peculiarità"; ma anche "la convinzione che spetta ai disciplinaristi il compito di occuparsi della Didattica della Disciplina".

In quest'ottica possiamo comprendere meglio la struttura dello schema, che tentata di distinguere i diversi livelli: i contenuti della disciplina (D), la sua storia, la sua epistemologia (in alto nello schema); quindi "in mezzo" la didattica specialistica e quella generale; infine "in basso" tutti gli elementi fondativi/confluenti nella Didattica generale stessa: Pedagogia, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Filosofia.

È importante sottolineare, però, che al centro non ci siano queste ultime, ma appunto le Didattiche. Perché? Perché, scrive D'Amore (2008), "nei Paesi dove si è tentato l'esperimento di formare gli insegnanti solo sulle singole discipline e su queste materie (che costituiscono una sorta di patrimonio comune) si è avuto un vero e proprio fallimento". Da qui la convinzione di fondo: "non ha senso tentare avventure che altri Paesi hanno già considerato fallimentari; la preparazione dei futuri insegnanti (fatta salva una forte preliminare preparazione disciplinare) deve essere affidata alle didattiche, da un lato quella generale, per quanto le compete, dall'altro quelle disciplinari, in modo massiccio".

In Italia, con il PF24 si è scelta in realtà una posizione diversa: un po' intermedia. Perché di fatto l'idea è stata che:

- lo studio della disciplina viene svolto all'interno del Corso di Laurea di riferimento;
- la "base" antropo-Psico-Pedagogica viene acquisita con il PF24. La didattica generale è stata inserita in questa base. Non a caso la cosa più difficile da trovare è stata la collocazione delle didattiche disciplinari. Che non erano né nella base né nella Disciplina stessa.

D'altra parte, quello che ci pare un limite della proposta del PF24 è comprensibile proprio nell'ottica dell'osservazione di D'Amore. Se per sostenere un Concorso per l'insegnamento io dovessi realmente padroneg-

giare non solo tutta la storia della mia disciplina, non solo i fondamenti epistemologici e le questioni fondamentali della disciplina, non solo la Didattica della disciplina stessa, e nemmeno solo la Didattica generale, ma anche la Pedagogia, l'Antropologia, la Psicologia, la Sociologia, probabilmente non sarei mai in grado di sostenere questo concorso. Il rischio è quello di avere solo una infarinatura generale e superficiale di tutto. Valorizzare di più la Didattica generale e quella disciplinare a nostro avviso sarebbe stato preferibile.

In ogni caso, al di là delle questioni concrete, proviamo a ragionare nuovamente proprio sul rapporto tra queste due discipline "centrali". Che cosa dovrebbe competere all'una e che cosa all'altra?

Martini (2001, 2012), per esempio, distingue la Didattica generale da quelle disciplinari, affidando alla prima la ricerca delle condizioni generali di possibilità dell'apprendimento e alle seconde la ricerca delle condizioni di possibilità dell'apprendimento di uno specifico sapere; e quindi alle seconde la "trasposizione" didattica e lo studio del funzionamento dei vari modelli/approcci presentati nella didattica generale. In che è per certi versi giusto, per altri, a nostro avviso, ancora mortificante per le didattiche speciali. Perché i metodi e gli approcci legati all'insegnamento della filosofia dovrebbero essere una mera applicazione di quelli studiati dalla didattica generale? Indubbiamente vale anche il contrario: la Filosofia può offrirmi – nella sua specificità – un metodo di insegnamento efficace, talmente efficace che può dare da pensare ai ricercatori generalisti.

Un'altra posizione famosa nel campo è quella riassunta dalla metafora delle "canne d'organo" (Frabboni, 1999): "la Didattica si presenta come scienza polivalente, contrassegnata da più statuti epistemici: paritetici, equipollenti, isomorfi tra loro. Siamo alla Didattica quale congegno musicale 'a canne d'organo', capace di realizzare melodie formative nelle quali i singoli apporti delle Didattiche Specifiche si compongono e si miscelano in un'unica sinfonia educativa" (p. 22).

E questo, certo, legittima maggiormente le didattiche disciplinari nella loro autonomia sia epistemologica che accademica. Mentre la Didattica generale pone il "modello organizzativo" e il "modello curricolare" generale, le didattiche disciplinari lavorano sui saperi e le loro strategie di insegnamento-apprendimento.

Per dirla con Genovesi (1996): "la Didattica Generale si integra e si inverte nelle Didattiche Disciplinari e queste ultime, per agire come banco di prova scientifico o, se vogliamo, di falsificazione, debbono sempre, da un lato, essere permeate dal quadro teorico della Didattica Generale, e dall'altro mettere alla prova quello stesso quadro teorico, fornendo dati per modificarlo e renderlo sempre più incisivo e funzionale per la ricerca" (p. 37).

Si tratta, insomma, di lavorare sempre più all'interno di un circolo virtuoso (forse ancora tutto da costruire) tra i saperi generalisti e quelli disciplinari: nella consapevolezza che su una circonferenza si può partire da punti diversi. E quindi i punti da cui partono le didattiche disciplinari sono diversi rispetto a quelli da cui parte la didattica generale; infatti sono i punti-base delle singole discipline (storia, epistemologia, metodi ... *specifici*).

Eppure, anche in questo contesto, la filosofia torna a mostrare la sua "eccentricità".

7. Per concludere: lo strano caso della Didattica della filosofia, rispetto alle altre didattiche disciplinari

Per comprendere la "stranezza" della Didattica della filosofia dobbiamo tornare allo schema di D'Amore e Fandiño Pinilla (2007). Rileggiamolo, mettendo "Filosofia" al posto di "D". Che cosa succede? Perché per la Filosofia (D) accade qualcosa che, per esempio, non accade con la Matematica (D)? Perché la filosofia si trova in alto (come disciplina in sé, come storia della filosofia, come epistemologia della filosofia), ma si trova anche in basso, insieme a Pedagogia, Antropologia, Psicologia, Sociologia.

Potremmo facilmente dire che questo accade perché queste "discipline" sono nate di fatto affrancandosi dalla Filosofia, ma sarebbe troppo semplicistico; ci costringerebbe a tornare a giustificare l'idea metafisica della Filosofia come radice di tutte le scienze. Potrebbe essere comodo dal punto di vista filosofico, ma di fatto rischierebbe di diventare una *petitio principii*.

Potremmo, ancora, facilmente, sottolineare l'apporto che la Filosofia dà (e può dare) alla formazione base di tipo antro-socio-psico-pedagogico; e quindi l'apporto che la Filosofia può dare per lo sviluppo di competenze trasversali, legate alla crescita umana, alla dimensione relazionale, all'ambito della cittadinanza, ecc. Ma non è questo il luogo per parlarle.

Possiamo, infine, sottolineare – e questo ci sembra il luogo e il modo migliore per concludere – che, proprio per questa sua "stranezza", la Didattica della filosofia potrebbe avere un ruolo privilegiato nel dialogo con la Didattica generale.

Se è vero quello che afferma D'Amore (2008) – cioè che "la doppia freccia al centro esprime... il fatto che la Didattica Generale deve ricevere dalle esperienze delle didattiche disciplinari linfa, forza, esempi, senso; che la Didattica Generale non può lavorare a vuoto, solo su schemi a-disciplinari, ma deve trarre sensi e ragioni di analisi e studio proprio dal confronto continuo con le Didattiche Disciplinari" (pp. 5-6) – allora a maggior ragione tutto questo dovrebbe essere vero in relazione alla Didattica di

quella D (che in questo caso è la Disciplina-filosofia) che per vocazione è deputata all'interrogazione, alla *zetesis*, alla ricerca del senso.

La Didattica della filosofia è inevitabilmente anche riflessione sulla didattica in generale, sul senso dell'insegnamento, sul valore della cultura (e quindi non è solo una riflessione sulla filosofia). E, proprio per questo (per la sua meta-riflessività), la Didattica della filosofia si propone naturalmente come partner privilegiata di dialogo con la Didattica generale.

Tra l'altro, in Filosofia, sono già in atto diverse sperimentazioni disciplinari (e connesse riflessioni teoriche) che di fatto – per riprendere quanto detto prima – possono dare pensare ai ricercatori generalisti.

Pensiamo a quanto viene proposto negli *Orientamenti MIUR per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* (Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione – Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, 2017), in relazione alla Filosofia come materia cardine per la creazione di percorsi di Didattica integrata (interdisciplinare), o in relazione allo sviluppo delle competenze trasversali di cittadinanza, alla valorizzazione del pensiero critico, in particolare.

Pensiamo a quanto la Didattica della filosofia in Italia da decenni ha prodotto in relazione all'uso del dialogo in classe: competenza e prassi didattica squisitamente filosofica, quella del dialogo!, che nasce appunto da Socrate/Platone. Ma pensiamo anche a tutti gli studi che dagli anni Novanta si sono fatti in relazione all'uso del laboratorio filosofico in classe, con particolari applicazioni del *cooperative learning* (quante dinamiche ormai consolidate nella didattica della filosofia potrebbero essere proficuamente “esportate” in altre discipline!).

Pensiamo, ancora, ad alcune dinamiche ludiche, nate – anche queste! – nell'ambito della didattica filosofica (*forum, debate, philosophia ludens, certamen*, ecc.), che gradualmente si stanno diffondendo anche al di fuori del contesto filosofico, e che possono certo essere usate a Scuola da colleghi di altre materie.

Pensiamo, infine, a come tutta la riflessione sul rapporto tra conoscenze e competenze filosofiche – rispetto a cui ci permettiamo di rimandare a Caputo (2019a) – potrebbe essere “trapiantata” nelle altre discipline. Alcune sperimentazioni a riguardo sono già in atto.

Concludendo, quindi, non possiamo che augurarci che il circolo virtuoso tra le didattiche diventi sempre più una realtà. Per l'Università e per la Scuola. Dato che – ne siamo tutti certi – al centro di questo cerchio ci sono gli studenti. Senza i quali nulla di quanto scriviamo e sperimentiamo avrebbe senso.

Bibliografia

- Adinolfi M. (2017), *Filosofia: un bisogno, non solo un sapere. Ma il decreto legge in discussione non prevede un numero minimo di crediti nella didattica della disciplina*, "Il Mattino", 8 maggio, p. 16.
- Baldacci B. (2012), *La didattica delle discipline*, Tecnodid, Napoli.
- Baldassarra R., Caputo A., De Natale F., Mercante A. (2011), *Un pensiero in gioco. Storie, teorie ed esperienze di didattica ludica in filosofia*, Stilo, Bari.
- Berti E. (2007), "Pensare con la propria testa?", in Illetterati L. (a cura di), pp. 5-18.
- Bianco F. (1990), *Insegnamento della filosofia. Metodo storico o metodo zetetico?*, "Paradigmi", VII(23).
- Bruner J.S. (1966), *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma.
- Calonghi L. (a cura di) (1993), *Nel bosco di Chirone: contributi per l'identificazione della ricerca didattica*, Tecnodid, Napoli.
- Caputo A. (2011), *Philosophia ludens. 240 attività per giocare in classe con la storia della filosofia*, Edizioni la meridiana, Molfetta (BA).
- Caputo A. (2015), *Philosophia ludens: Spielerische Laboratorien für höhere Schulen*, "Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik", 4, pp. 88-96.
- Caputo A. (2019a), *Ripensare le competenze filosofiche a Scuola*, Carocci, Roma.
- Caputo A. (2019b), *Manuale di Didattica della filosofia*, Armando, Roma.
- Cerini G., Loiero S., Spinosi M. (2018), *Competenze chiave per la cittadinanza. Dalle indicazioni per il curricolo alla didattica*, Tecnodid, Napoli.
- Chinelli S. (a cura di) (2013), *Guida ai progetti di didattica integrata*, Garzanti scuola, Milano.
- D'Amore B., Fandiño Pinilla M.I. (2007), *Le didattiche disciplinari*, Erickson, Trento.
- Damiano E. (1996), *Il dilemma del centauro: stato dell'arte della ricerca su Didattica generale e Didattiche disciplinari*, Vita e Pensiero, Milano.
- De Caro M., Di Martino P. (2017), *Insegnare a insegnare*, "Il sole 24 ore", 7 maggio, p. 23.
- De Natale F. (a cura di) (2004), *L'insegnamento della filosofia oggi*, Stilo, Bari.
- De Pasquale M. (a cura di) (1998), *Filosofia per tutti*, FrancoAngeli, Milano.
- De Pasquale M. (2016), *I fondamenti teorici della didattica della filosofia*, Diogene, Bologna.
- Dell'Utri M. (2017), *Il pensiero critico spiegato da chi non ne ha. Formazione dei docenti della scuola secondaria, la riforma è in dirittura d'arrivo: molti aspetti positivi e un rischio paradossale che riguarda la filosofia*, "La nuova Sardegna", 9 maggio, p. 33.
- Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione – Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia (2017), *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*. Disponibile da: www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza.
- Esposito C. (2017), *Ma insegnare filosofia non va preso con filosofia. Il merito conta quanto e più del metodo*, "La Gazzetta del Mezzogiorno", 11 maggio.

- Fabris A. (2017), *Rinnovare la filosofia dà forza alla Scuola*, "Avvenire", 7 maggio, p. 3.
- Frabboni F. (1999), *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Frabboni F., D'Amore B. (1996), *Didattica generale e didattiche disciplinari*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F., Minerva F.P. (2013), *Manuale di pedagogia e didattica*, Laterza, Roma-Bari.
- Gaiani A. (2012), *Insegnare concetti*, Carocci, Roma.
- Gaiani A. (2014), *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia*, Cleup, Padova.
- Genovesi G. (1996), *La Didattica Generale, scienza della traslocazione delle conoscenze disciplinari*, "La didattica", 3, pp. 35-37.
- Hegel G.F.W. (1807/1960), *Fenomenologia dello spirito* (E. De Negri trad.), La Nuova Italia, Firenze.
- Hegel G.F.W. (1808-1816/1985), *La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni (Norimberga 1808-1816)* (L. Sichirillo, A. Burgio trad.), FrancoAngeli, Milano.
- Hegel G.F.W. (1837/1964), *Lezioni sulla storia della filosofia* (E. Codignola, G. Sanna trad.), La Nuova Italia, Firenze.
- Illetterati L. (2004), "Gli obiettivi dell'insegnamento della filosofia come problema per la filosofia", in De Natale (a cura di), pp. 51-82.
- Illetterati L. (a cura di) (2007), *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, Utet, Torino.
- Kant I. (1765-66/1924), *Notizia dell'indirizzo delle lezioni nel semestre invernale 1765-66* (A. Guzzo trad.), "L'educazione nazionale", 6, pp. 296-303.
- Kant I. (1781/1959), *Critica della ragion pura* (G. Gentile, G. Lombardo Radice, riveduta da V. Mathieu trad.), Laterza, Roma-Bari.
- Lanari D., Stelli G. (2001), *Modelli di insegnamento della filosofia. Modello teoretico, modello storico, filosofia al computer*, Armando, Roma.
- Malaguti I. (2007), "Aporie dell'insegnamento filosofico e ininsegnabilità della filosofia: il contributo del pensiero francese", in Illetterati (a cura di), pp. 67-78.
- Martini B. (2001), *Didattiche disciplinari. Aspetti teorici e metodologici*, Pitagora, Bologna.
- Martini B. (2012), "La didattica delle discipline", in Baldacci (a cura di).
- Martini S. (a cura di) (2004), *Per un laboratorio di didattica della filosofia*, 2 voll., Armando, Roma.
- Micheli G. (2007), "L'insegnamento della filosofia secondo Kant", in Illetterati (a cura di), pp. 136-159.
- MIUR (2010), *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei* (con relativi allegati). Disponibile da: www.indire.it/lucasas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf.
- Modugno A. (2014), *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci, Roma.

- Modugno A. (2018), *Pensare criticamente. Verità e competenze argomentative*, Carocci, Roma.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano.
- Pellerey M. (2010), *Competenze. Conoscenze-Abilità-Atteggiamenti*, Tecnodid, Napoli.
- Pergolini R., Ventura B.M. (a cura di) (2001), *Le discipline hanno un cuore semplice? Esperienze di ricerca disciplinare e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Perla L. (2015), *La didattica "spettacolarizzata" per l'apprendimento della storia. Dalla ricerca al progetto*, "Metis", 2.
- Perla L. (2016), *Manuale di Didattica*, Hoepli, Milano.
- Presidenti delle Società Italiane di Filosofia (2017), *Lettera alla Ministra Fedeli*, "Corriere della Sera", 3 maggio.
- Rohbeck J. (2013), *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Thalen, Dresden.
- Rohbeck J. (2015), *Trasformazioni didattiche* (A. Caputo trad.), "Logoi", I, pp. 147-160.
- Ruffaldi E. (1999), *Insegnare Filosofia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Santi M. (1995), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, La Nuova Italia, Firenze.
- Semerari G. (1991), *La filosofia e il suo insegnamento*, "Paradigmi", IX(27), pp. 591-606.
- Trombino M. (2000), *Elementi di didattica teorica della filosofia; elementi di didattica empirica della filosofia*, Calderini, Bologna.
- Varisco B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma.
- Zaltieri C. (2010), *Insegnare l'insegnabile*.

L'intreccio tra formazione e ricerca: la valorizzazione della professionalità dell'insegnante di Matematica

di *Antonella Montone**

La società in cui viviamo si caratterizza per essere continuamente in evoluzione, sottomessa a cambiamenti repentini di vario genere e necessita di una continua formazione, adeguata ad un mondo del lavoro che cambia e nel quale ormai la specializzazione diventa un falso mito. Il mondo della scuola in quest'ottica diviene il luogo privilegiato nel quale attuare tale cambiamento attraverso una sempre più adeguata formazione degli insegnanti sia pre-service sia in-service. L'evoluzione positiva dei sistemi educativi, infatti, dipende fortemente dal lavoro degli insegnanti e, condividendo l'idea di Artigue (2011), gli insegnanti e la loro formazione costituiscono oggi la grande sfida per garantire un'educazione di qualità per tutti.

Tutto ciò fa riflettere sull'insegnamento quale momento determinante e decisivo alla costruzione di significati e di significati matematici utili alla evoluzione personale e sociale.

Troppo spesso l'insegnamento della Matematica si caratterizza per aspetti "tradizionali" poco adeguati, quali:

- un insegnamento formale basato sulla memorizzazione di formule e regole;
- l'introduzione di oggetti matematici di cui non se ne dichiara l'utilità;
- la mancanza di legami con problemi reali che si risolvono attraverso l'utilizzo di determinati concetti matematici;
- la mancanza di attività sperimentali;
- l'uso di strumenti meccanico e passivo;
- l'uso della lezione "frontale" come metodologia didattica privilegiata, che ostacola l'autonomia degli allievi nel loro lavoro matematico, inducendoli quasi esclusivamente a compiti di riproduzione.

* Associato di Matematiche complementari e Didattica della Matematica, Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

Probabilmente si è ben lontani da un insegnamento di qualità.

In particolare quindi, l'insegnamento della Matematica contribuisce in modo significativo a “sviluppare il pensiero critico e la creatività, aiuta gli studenti a comprendere il dibattito pubblico sulle questioni politiche e a prendervi parte, incoraggia i cambiamenti necessari ad impegnare il mondo su un percorso più sostenibile e stimola lo sviluppo socio-economico” (Artigue, 2011). Pertanto l'insegnamento della Matematica richiede una attenzione particolare al fine di garantire una preparazione disciplinare di qualità per tutti. Ma se da un lato la Matematica è percepita come indispensabile ad assicurare una evoluzione sociale e una qualità della vita, dall'altro essa risulta essere “invisibile” agli occhi di chi non è esperto.

Naturalmente questa mancanza di “visibilità” condiziona l'interesse verso una cultura matematica che vada oltre i numeri, le forme geometriche, il “far di conto”. È pertanto necessario, attraverso l'insegnamento innovativo, che la Matematica venga percepita come immersa nei problemi reali, negli strumenti di innovazione tecnologica e non più come disciplina avulsa dalla realtà, fatta di teoremi, formule e teorie incomprensibili e quindi inaccessibili.

Diverse ricerche sulla formazione degli insegnanti hanno sottolineato l'importanza di una formazione matematica che tenga conto di bisogni specifici per le professioni. Pertanto non è sufficiente limitare la formazione alle sole conoscenze matematiche accademiche o solo a quelle pedagogiche o didattiche, ma è necessario un intreccio costante tra esse. Tale continuo intreccio deve anche manifestarsi tra la formazione degli insegnanti, la sperimentazione e la ricerca.

Quindi si richiede agli insegnanti una formazione solida e profonda tanto sulla Matematica quanto sulla Didattica e sulla Pedagogia. Troppo spesso la formazione matematica dei futuri insegnanti è una formazione che non tiene conto della co-disciplinarietà tra Matematica e Didattica Generale (Faggiano *et al.*, 2017), così come “non prepara i futuri insegnanti a dare nel loro insegnamento una visione della Matematica come scienza viva che interagisce con numerosi campi scientifici e letterari” (Artigue, 2011).

“... Un nodo cruciale affrontato nella progettazione e sviluppo del programma di formazione è la questione su quali siano le conoscenze necessarie per un efficace insegnamento della Matematica. È sicuramente fondamentale che gli insegnanti conoscano i contenuti matematici che insegnano, ma è evidente che questo non è sufficiente. C'è molto di più come sottolineato già da Shulman (1986): ad esempio trovare modi per descrivere, analizzare, interpretare, comunicare e mediare aspetti che vanno oltre la conoscenza della disciplina. Shulman mette in luce l'importanza di identificare e valorizzare la “conoscenza tipica dell'insegnante” sostenendo

una compenetrazione tra conoscenza legate ai contenuti e conoscenze pedagogiche e definendo all'interno delle conoscenze legate alla disciplina la Pedagogical Content Knowledge (PCK)” (Arzarello *et al.*, 2012, p. 28).

Da ciò segue la possibilità di selezionare e scegliere materiali utili alla propria esigenza tenendo presente che “... l'insegnante non può essere un esecutore di scelte prese da altri, ma deve sentirsi 'investito' dell'autorità conferita da una informazione precisa sul significato e la portata del suo lavoro e deve disporre di una autentica libertà d'azione nelle classi che egli guida” (Delessert, 1979).

Un insegnante che voglia imparare ad agire in modo diverso in classe, deve focalizzare l'attenzione su ciò che sa fare e sui comportamenti che può modificare, in modo da sviluppare consapevolezza che possano guidare le azioni future (Mason, 2002).

Infine da non trascurare sono alcuni aspetti che caratterizzano la realtà scolastica attuale in cui l'insegnante vive. Essi sono: la “cultura”, l'ambiente scuola-territorio in cui opera, la “solitudine”.

La prima riflessione riguarda la “cultura” dell'insegnante. Egli vive in una dimensione di continua ricerca di metodologie ritenute importanti, utili ed efficaci, all'interno delle quali poter inquadrare le attività didattiche. In tale ricerca l'insegnante non trascura di cercare le metodologie e le teorie didattiche che meglio si legano all'ambiente e al rapporto con il gruppo classe.

In tale dimensione, la realtà dell'insegnante diviene una realtà di ricerca e quindi di sperimentazione che, se da un lato non garantisce successo, perché dipende da diversi fattori come ad esempio il contesto classe in cui si opera, dall'altro garantisce rigore nell'azione didattica.

Un altro aspetto che non va trascurato è l'ambiente scuola-territorio in cui l'insegnante è inserito. Spesso risulta poco stimolante nell'ottica dell'innovazione e del cambiamento, pertanto l'insegnante corre il rischio di non trovare nell'ambiente in cui vive un riscontro né gratificante né di crescita, adattandosi a pratiche ripetitive sia per la programmazione sia per la valutazione. In tale ambiente l'insegnante vive la “solitudine”, non supportato né da un riconoscimento sociale nel territorio scuola, né tantomeno da motivazione e da responsabilità di scelte condivise. L'insegnante vive una sorta di adattamento all'ambiente che influenza e condiziona fortemente la sua azione. Per esempio il giudizio dei genitori e le continue richieste di attività didattiche appartenenti alla tradizione piuttosto che all'innovazione, come ad esempio il calcolo, divengono motivo di ansia e frustrazione piuttosto che di crescita professionale.

In particolare quando si fa riferimento all'insegnante di Matematica, “la solitudine” è anche legata alla disciplina stessa. In altre discipline gli

insegnanti vivono diverse occasioni per confronti e rapporti sociali e culturali. L'insegnante di Matematica vive solo e raramente è coinvolto in scambi culturali che vadano al di là della disciplina stessa (Montone, 2017).

Una attenzione particolare va rivolta all'insegnante in formazione come adulto che impara, che deve passare dalla mentalità di studente a quella di insegnante. In tale ottica, la metafora di Petter sembra ben spiegare il suo atteggiamento: “è un po' come cercar di conoscere una città straniera: non basta leggere una buona guida, occorre anche mettersi a passeggiare concretamente per le vie di quella città, visitarne le cattedrali, i musei, i mercati e altri luoghi notevoli, e parlare in modo adeguato con le persone che la abitano, possibilmente avendo anche appreso un po' della loro lingua: una cosa nel suo insieme abbastanza complessa, ma proprio per questo ogni volta affascinante” (Petter, 1999).

Per concludere è necessario valorizzare sempre di più il ruolo della ricerca sulla formazione degli insegnanti per non correre il rischio di cadere nelle “praticacce”. La ricerca ha più volte sottolineato la necessità, da parte degli insegnanti, di sviluppare una riflessione critica sulla propria pratica per costruire una adeguata professionalità. Un insegnante che voglia imparare ad agire in modo diverso in classe, deve focalizzare l'attenzione su ciò che sa fare e sui comportamenti che può modificare, in modo da sviluppare consapevolezza che possano guidare le azioni future (Mason, 2002).

Questo è un bisogno degli insegnanti, ed è necessario che questo bisogno non si trasformi in frustrazione e appiattimento delle scelte didattiche.

Bibliografia

- Artigue M. (2011), *Le sfide dell'insegnamento della matematica nell'educazione di base. La matematica nella Società e nella Cultura*, “Rivista dell'Unione Matematica Italiana”, serie I, vol. IV, agosto, pp. 211-259.
- Arzarello F., Cusi A., Garuti R., Malara N., Martignone F., Robutti O., Sabena C. (2012), *Vent'anni dopo: Pisa 1991 - Rimini 2012. Dalla ricerca in didattica della matematica alla ricerca sulla formazione degli insegnanti*, XXIX Seminario Nazionale in Didattica della Matematica, www.airdm.org/xxix-seminario-nazionale-in-didattica-della-matematica.
- Delessert A. (1979), “Alcuni problemi che interessano la formazione degli insegnanti di matematica”, in Sitia C. (a cura di).
- Faggiano E., Montone A., Rossi P.G. (2017), *The synergy between manipulative and digital artefacts in a mathematics teaching activity: a co-disciplinary perspective*, “Je-LKS. Journal of e-learning and knowledge society”, vol. 13, pp. 33-45, DOI: 10.20368/1971-8829/1346.
- GRIM (Dipartimento di Matematica e Informatica, Università degli Studi di Palermo).

- Mason J. (2002), *Researching Your Own Practice: the Discipline of Noticing*, The Falmer Press, London.
- Montone A. (2017), *Il ruolo dell'insegnante e l'uso sinergico e consapevole di artefatti: la realtà delle simmetrie assiali nella Scuola Primaria*, "Quaderni di Ricerca in Didattica (Mathematics)", n. 27, suppl. 1.
- Perla L. (2011a), "La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dal 'Teacher's Thought'", in Elia G. (Ed.), *Percorsi e scenari della formazione*, Progedit, Bari, pp. 157-180.
- Petter G. (1999), *La preparazione psicologica degli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Shulman L.S. (1986), *Those who understand: knowledge growth in teaching*, "Educational Researcher", vol. 15, pp. 4-14.

Didattica dell'italiano tra dimensione specialistica e dimensione trasversale. Percorsi di docenza e di formazione alla docenza

di *Rossella Abbaticchio**

1. “Divisi si va uniti (verso l'estinzione)”: frammentazione vs compattezza nelle iniziative di formazione

In uno dei suoi studi pionieristici sulla situazione e sulle prospettive dell'insegnamento della lingua italiana come lingua non materna (e dunque come lingua straniera e poi, in momenti successivi, anche come lingua seconda e addirittura etnica) Balboni (1994) intitolava una delle parti che componevano il suo saggio con una silloge certamente non confortante, riportata poco sopra in un doveroso virgolettato. Il poco conforto, per così dire, aveva a che fare, nello specifico, con la situazione “disorientata” in cui ancora negli anni Novanta versava la condizione del docente di lingua italiana che, nato e formato per rivolgersi ad apprendenti in contesto di lingua materna, alla luce dei cospicui fenomeni immigratori che proprio in quegli anni conobbero forse le cifre più elevate (cfr., tra gli altri, Abbaticchio, 2010), si ritrovava *ex abrupto* a dover diversificare sostanzialmente il suo impianto metodologico per “correre ai ripari” in una situazione di emergenza che vedeva crescere esponenzialmente il numero di alunni non italofoni di prima istanza nelle classi di insegnamento tradizionali (nei casi più “facili”); e contemporaneamente vedeva emergere la complessa, inderogabile necessità di alfabetizzare in italiano persone dal vissuto non facile, sradicate brutalmente da terra e cultura di appartenenza e bisognose di avviare nel più breve tempo possibile un processo di integrazione che per forza di cose doveva passare dalla lingua. Un panorama, si è detto, profondamente complesso, in cui il ruolo del docente di italiano tradizionalmente assestatosi nel tempo viene rimesso in gioco, a partire proprio dalle nuove,

* Ricercatrice di Didattica delle Lingue Moderne, Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

impellenti necessità di formazione specifica ai nuovi ambiti subentrati. Proprio in riferimento ai percorsi formativi, alla loro iniziale, forse comprensibile (dis)organizzazione, alla mancanza di un'azione di coordinamento che conferisse continuità alle differenti iniziative, più o meno ampie, più o meno “funzionali” che si videro nascere in massa a partire dagli anni Novanta, Balboni manifestava a chiare lettere, senza tentare di diluire le perplessità e la preoccupazione per il contesto che con fare anche caotico si andava determinando, la necessità di trovare una via di raccordo, una misura coesiva che vicesse, o quantomeno riducesse, la frammentarietà, la discontinuità delle suddette iniziative, pena il rischio esplicitamente etichettato di dispersione, di inefficacia, in una parola di nullità delle suddette iniziative.

Ora, traslando la riflessione dello studioso veneziano al tempo attuale, non si può non rilevarne (purtroppo, viene da scrivere) il carattere tristemente profetico, che a distanza di più di vent'anni torna a insinuarsi nella odierna disamina del destino dei percorsi formativi, in particolare di quelli pensati e costruiti *ad hoc* all'interno delle università italiane per i docenti della scuola, primaria e secondaria. In un tempo in cui si assiste ad un movimento di continua contrazione delle risorse destinate a rispondere alle esigenze della didattica e della formazione alla didattica; e in cui, gioco forza, imperversa il principio dell'“ognuno faccia da sé, come può”, non può non dirsi fondato il timore di una frammentazione deleteria delle iniziative formative e di aggiornamento rivolte ai docenti. E – quel che desta ancor più preoccupazione – dalla frammentazione (territoriale, tematica, disciplinare) dei percorsi non può che scaturire un progressivo, inesorabile indebolimento di quegli stessi percorsi, che a sua volta tradotto in termini di “resa” comporterebbe una generale inefficacia delle medesime iniziative di formazione.

Questo assunto, in generale vero per qualsivoglia ambito disciplinare, resta particolarmente cogente quando si giunga ad una riflessione specifica sulla didattica dell'italiano, di per sé un settore combattuto già per via della non univoca attribuzione di competenze, a livello sia di figura docente *tout court* sia di figure preposte alla formazione degli insegnanti (il docente di italiano è anche il docente di italiano a stranieri? Chi si occupa dell'italiano come L2? I percorsi formativi possono essere unificati oppure è necessario prevedere una diversificazione? Chi forma i docenti? I glottodidatti oppure gli esperti di linguistica acquisizionale?, e via dicendo).

Tuttavia, nonostante le evidenti difficoltà di conciliare, per dirla in termini produttivi, la domanda con l'offerta; e ancor più di diversificare la seconda in base alla sempre crescenti peculiarità della prima, un dato confortante è rappresentato in primo luogo dal sopravvivere, nel tempo, di alcune pregevoli iniziative di formazione, nonché dalla durezza e dalla

attualità dei risultati conseguiti; e poi dalla presenza costante e dal ruolo centrale ricoperto, in molti dei differenti percorsi svolti, conclusi o ancora attivi, dalle università italiane. Da una carrellata su queste iniziative converrà partire, se l'intento resta quello di offrire una preliminare disamina, sia pure schematica, del “fatto” e del “da farsi” in tema di formazione docenti di lingua italiana, anche al fine di ribadire la centralità degli Atenei nel garantire i predetti, imprescindibili requisiti di continuità e compattezza dei percorsi formativi.

2. Strumenti e obiettivi: percorsi di formazione per docenti del territorio

L'impegno dell'università in direzione di una formazione per i docenti che sia continua, interattiva (nel senso di una interazione costante tra i differenti ambiti disciplinari) e qualificata ha fatto sentire la sua voce, e non solo in anni recentissimi, anche nel settore specifico della didattica dell'italiano.

2.1. L'Università che forma: iniziative “di Ateneo”

Tra le molteplici iniziative progettuali intraprese in momenti e con durata differenti, quelle che possono vantare la maggiore longevità restano i progetti interateneo, ovvero attività concepite e portate avanti da reti di università accomunate dal medesimo obiettivo formativo: quello di fornire ai docenti strumenti didattici validi e fin dove possibile uniformi perché l'insegnamento della lingua italiana possa essere diversificato dai docenti a seconda che esso avvenga in contesto di lingua materna, seconda o straniera.

A questo proposito, non può non essere menzionato il progetto intitolato “Azione italiano L2: lingua di contatto, lingua di culture”, promosso e finanziato dal MIUR a partire dal 2004-2005, ma le cui basi teoriche erano state poste già nel 1999. Per ragioni di spazio non verrà qui svolta una disamina dettagliata delle singole (e numerose) fasi operative che contraddistinsero questo macro-progetto: tuttavia, non sarà inutile offrire una illustrazione schematica dei suoi punti chiave che ne sottolinei il carattere peculiare e per certi versi pionieristico.

Il progetto è stato portato avanti dagli Uffici scolastici regionali in convenzione con 21 università italiane. La rete interuniversitaria ha profuso il suo impegno su due fronti: da un lato nella realizzazione di corsi pilota a livello regionale, durante i quali è stato erogato dai professori e dai ricer-

catori universitari coinvolti un pacchetto di formazione in presenza (della durata complessiva di 80 ore) rivolto ai docenti di scuola primaria e secondaria inferiore di tutte le discipline. Nello specifico, la formazione ha toccato contenuti di pedagogia interculturale, linguistica generale linguistica italiana e didattica delle lingue. Successivamente si sono aggiunte 130 ore di formazione specificamente rivolte ai docenti di lingua italiana.

Il secondo fronte di impegno delle università è risultato nella creazione di una piattaforma per la formazione a distanza consultabile da tutti i docenti coinvolti, e successivamente estendibile a tutti gli istituti interessati. Obiettivo ultimo di questa fase, oltre quello, evidente, di costruire una banca dati organica con tutti i contenuti offerti durante la formazione, è stato di realizzare un bacino di condivisione metodologica e disciplinare con un adeguato servizio di monitoraggio che restasse fruibile anche al termine del progetto (Cincotta, Sauro, s.d.: www.rassegnaistruzione.it/rivista/rassegna_03_0607/glossario_italiano.pdf). La formazione docenti offerta in ambito universitario, quando non riesce ad essere continua (sia che accada per difficoltà logistiche e gestionali o – più spesso – per l'esaurirsi delle risorse economiche da destinarvi), conserva il pregio della durevolezza soprattutto grazie all'esistenza di uno *storage system* di dati e materiali che, restando a disposizione dei docenti (spesso sotto forma di *open source* o comunque di contenuti reperibili senza troppe difficoltà), vanno a costituire un autentico patrimonio didattico e metodologico cui poter attingere strumenti che, se pure magari bisognosi nel tempo di aggiornamenti, restano un supporto qualificato e specifico a disposizione di “vecchie” e “nuove” leve del corpo docente.

Se è vero che quando le università “fanno rete” l'azione formativa vanta senza dubbio un carattere di maggiore estensione non solo territoriale, ma anche formativa e strumentale, è altrettanto vero che iniziative di formazione “individuali”, ovvero intraprese e gestite da singole università, hanno il merito di dare un contributo parimenti significativo alla costruzione di un patrimonio comune della formazione, sia dal punto di vista nozionistico e strumentale sia da quello documentario. Così, se la piattaforma FAD creata tramite l'*Azione Italiano L2* vanta senza dubbio ampiezza e molteplicità di contenuti, letture in chiave critica e strumenti di formazione e di didattica, non ricoprono minore importanza altre piattaforme di analoga struttura, solo più piccole, messe in piedi come contenitori di progetti portati avanti da singoli atenei. Un interessante esempio “nostrano” può essere rappresentato dal progetto denominato *La qualificazione delle reti Italia-Argentina attraverso un progetto di piattaforma denominato Open FaD*, avviato nel 2005 col fine di valorizzare e dare un contenuto formativo ai numerosi accordi di collaborazione esistenti nello specifico tra l'università di Bari e un cospicuo numero di università argentine. Promosso

nell'ambito di un'azione progettuale voluta dal Ministero degli Affari Esteri, questo percorso intendeva offrire formazione inerente i rapporti economici, storico-sociali e culturali tra l'Italia e l'Argentina non solo (o meglio, non direttamente) ai docenti, ma altresì a dirigenti e funzionari amministrativi di entrambi i Paesi, oltre che a specialisti di traduzione e interpretariato nel contesto italiano-spagnolo. Basato su un percorso di formazione in presenza suddiviso in moduli di docenza, il progetto ha significativamente incluso uno spazio dedicato ai contenuti della lingua e della cultura italiana così come percepita e "riportata" nei contesti amministrativi, scolastici e istituzionali argentini. La traccia di questo progetto è rappresentata dall'esistenza, ancora oggi, di una piattaforma *free source* di Formazione a Distanza patrocinata dal MAE e ancora adesso reperibile sul web.

L'università come ente preposto alla formazione continua e qualificata di figure docenti rivolge un'attenzione costante all'ambito della didattica dell'italiano anche nei contesti per così dire istituzionalizzati dell'alta formazione. L'ateneo barese vanta una serie non sparuta di master e corsi di alta formazione riservati a docenti e futuri docenti, all'interno dei quali assai spesso compare uno spazio specificamente dedicato alle metodologie e alle problematiche dell'insegnamento dell'italiano: per citare una iniziativa recente, il master in *Gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* promosso sotto la supervisione del MIUR ha annoverato, nella edizione 2017-2018, un modulo dedicato alle pratiche e alle problematiche dell'insegnamento dell'italiano nel contesto non sempre facile dell'inserimento degli immigrati negli ambiti istituzionali dell'istruzione. E, parallelamente, il corso di alta formazione *Gestione della classe in ambiente CLIL*, una iniziativa interateneo la cui ultima edizione è tutt'ora in corso di svolgimento, ha previsto momenti di riflessione guidata sulla possibilità di applicare i *know-how* del *Content and Language Integrated Learning* al contesto dell'italiano come seconda lingua.

Non è poi raro che l'università "che forma" i docenti trovi occasioni per la formazione grazie ai docenti medesimi, e alla intraprendenza che – per fortuna! – molti di loro manifestano nell'aderire, assieme ai dirigenti scolastici degli istituti di appartenenza, a percorsi progettuali che di loro promuovono l'interazione (sempre auspicabile, in tema di formazione) tra scuola e università per la creazione di percorsi condivisi di didattica e metodologia della didattica. È il caso, ad esempio, dei Piani Operativi Nazionali, una branca della progettualità che l'Unione Europea riserva a percorsi di formazione, gestione delle risorse e implementazione delle potenzialità locali. Un percorso che si reitera periodicamente, dando la possibilità, tra le altre, a singoli istituti scolastici e a reti di istituti di migliorarsi e di migliorare a beneficio di studenti e docenti. Così, ad esempio, nel progetto PON 2009 *Come ti racconto una storia: narrazione creativa e immigra-*

zione di ritorno, un istituto scolastico del sud barese “appaltava” a docenti dell’università la gestione di percorsi formativi in didattica dell’italiano per studenti figli di emigrati italiani all’estero rientrati in patria; e insieme la organizzazione di laboratori di scrittura in lingua italiana rivolti direttamente agli studenti. Un percorso bipartito, complesso, in cui la tematica della formazione faceva da secante tra le necessità specifiche dei docenti e la compilazione delle proposte operative per gli studenti, desiderosi di reinserirsi a pieno titolo (a cominciare, non a caso, dalla lingua) nella terra di origine (www.liceodonmilaniacquaviva.it).

2.2. Indagini e reti di iniziative: dal PISA all’Accademia dei Lincei

Tra gli strumenti più concreti ed aggiornati oggi a disposizione dei docenti per quel processo di formazione continua che deve caratterizzare la carriera di ciascuna figura coinvolta nei processi di educazione e interazione didattica, le indagini nazionali ed internazionali conservano indubbiamente la loro validità ed efficacia, non fosse altro che per il carattere sistematico con cui, a cadenza periodica, esse richiamano l’attenzione su una serie di criticità e obiettivi che paiono rinnovarsi costantemente quando si parla di educazione, insegnamento, didattica e formazione.

Tra le reti di indagine meglio consolidate in questo specifico ambito si prende qui brevemente come spunto di riflessione quella nota con l’acronimo di PISA (*Program for International Student Assessment*), che nella definizione data dai suoi ideatori

is a worldwide study by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) in member and non-member nations of 15-year-old school pupils’ scholastic performance on mathematics, science, and reading. It was first performed in 2000 and then repeated every three years. (...) 510.000 students took part in this latest PISA survey, representing about 28 million 15-year-olds globally and 65 nations and territories (...) (cfr. Nardi, 2000; www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/Fascicolo_presentazione_PISA2015.pdf).

L’indagine PISA, promossa per la prima volta dall’OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), nasce dunque nel 1998 con l’obiettivo, piuttosto ampio, di accertare con periodicità triennale conoscenze e capacità dei quindicenni scolarizzati dei principali paesi industrializzati, con la particolarità che in ciascuna edizione (l’indagine si ripete con cadenza triennale) il “major domain”, ovvero l’attenzione maggiore, viene dedicata ad una disciplina sempre differente. Così, ad esempio,

se nella edizione del 2015 il fulcro dell'indagine è stata la rilevazione del livello di rendimento in matematica, nella prossima edizione, prevista per il 2018, il perno dell'osservazione tornerà ad essere (lo era già stato nella prima edizione del 1998) l'abilità di lettura degli studenti. Sono mediamente più di 500.000 gli studenti coinvolti nelle singole edizioni dell'indagine, selezionati in modalità a campione in tutti i paesi del mondo.

Tra le nazioni che sin dalla prima edizione, svoltasi nel 2000, hanno aderito a questa quasi monumentale indagine vi è, naturalmente, l'Italia: dei cui risultati però, almeno sino ad ora, non si può essere fieri, particolarmente se ci si riferisce alle *performances* degli studenti nelle abilità linguistiche. I risultati della ultima edizione mostrano, difatti, un netto (e poco confortante) divario tra gli studenti meridionali e quelli settentrionali negli ambiti specifici della matematica, delle scienze e della lettura: un divario che diventa ancora più evidente se ci si apre al panorama mondiale, dove in riferimento alle *performances* linguistiche, se da un lato troviamo una "eccellenza" (quella del Veneto che si classifica al tredicesimo posto), dall'altro vi è un livello di rendimento assai basso per alcune altre regioni, quale ad esempio la Sicilia, dove gli studenti raggiungono risultati (con particolare riferimento alle abilità linguistiche ricettive) inferiori solo a quelli degli studenti coinvolti nella Repubblica slovacca, oggettivamente piuttosto bassi (Nardi, 2000, pp. 41-49).

Gli esiti generalmente deludenti conseguiti dagli studenti italiani con particolare riferimento ai contenuti e alle abilità linguistiche hanno avuto come conseguenza una mobilitazione concreta di istituzioni scolastiche ed extrascolastiche, parimenti coinvolte nei processi di monitoraggio, ricerca-azione e formazione delle figure docenti, su cui assai spesso ricadono le "colpe" di aspettative disattese.

Tra queste istituzioni primeggia, in riferimento ai contenuti linguistici, l'Accademia dei Lincei, che a partire dal 2013 ha costituito una rete capillare di iniziative con l'obiettivo di raggiungere sui territori regionali docenti e formatori per offrire loro occasioni di aggiornamento e confronto su alcune tematiche "annose", tra cui non può mancare l'educazione linguistica (cfr. Clementi, Serianni, 2015). Proprio in questo specifico ambito, i Lincei hanno inteso tessere una trama di sollecitazioni, spunti e occasioni di riflessione rivolti espressamente ai docenti di lingua e letteratura italiana raggruppati per aree regionali, ai quali hanno proposto una serie di obiettivi da perseguire costantemente nel processo di familiarizzazione e consolidamento dei contenuti dell'italiano.

In quest'ottica, gli studiosi coinvolti hanno consapevolmente affrontato una serie di problematiche che quotidianamente, nel processo di insegnamento, si frappongono tra il docente stesso e la buona riuscita del processo medesimo. Tra i "pomi della discordia" chiamati in causa in questo percor-

so di aggiornamento vi sono, ad esempio, la (spesso mancante) consapevolezza, negli alunni, del concetto di lingua nazionale, ovvero di lingua come strumento di espressione dell'identità civica, prima che culturale, sia nelle sue forme orali che in quelle – tradizionalmente più complesse e laboriose – della scrittura (cfr. il recentissimo Serianni, 2016). Il raggiungimento o consolidamento di questa consapevolezza, e il conseguente interesse per la salvaguardia della lingua standard rispetto all'intromissione invasiva di alcuni fenomeni linguistici (cfr. *infra*) viene posto, nella iniziativa di formazione dei Lincei, come obiettivo primario di qualsivoglia percorso scolastico, in cui la didattica linguistica dovrebbe rappresentare una dimensione trasversale, inclusa di *default* nelle singole didattiche disciplinari. Successivamente gli studiosi dell'Accademia individuano la opportunità di rendere consapevoli i discenti della differenza tra abilità produttive e abilità ricettive della lingua, che nelle dinamiche dell'uso può tradursi in uso, appunto, attivo e passivo della lingua.

Qui si rende forse opportuna una precisazione, relativa alla distinzione tra abilità operata dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, cui si contrappone quella tra modalità d'uso – attiva e passiva – della lingua proposta dai Lincei. A ben guardare, non si tratta di una contrapposizione vera e propria, quanto piuttosto di due prospettive differenti da cui guardare al medesimo contenuto: da un lato, quella “normativa” del *Framework*, che diversifica i contenuti dell'insegnamento/apprendimento linguistico per abilità, pur non mancando di sottolineare ripetutamente la complementarità che le caratterizza; dall'altro, quella dell'uso comune, in cui i Lincei sottolineano la necessità di far comprendere agli studenti che ascoltare e leggere significa partecipare ai processi comunicativi tanto quanto parlare e scrivere (Mazzotta, 2001, 2002; Vedovelli, 2010).

Tra le “annose questioni” sollevate dagli accademici dei Lincei con il proposito di trasformarle, si diceva, in obiettivi di aggiornamento\insegnamento (per i docenti) e apprendimento (per gli studenti) vi è la necessità – particolarmente in tema di lingua italiana come lingua madre, ma anche come seconda o straniera – di recuperare la dimensione cosiddetta colta: laddove colta non deve in nessun caso e per nessun motivo far pensare a una lingua “da bacheca”, lontana dalla dimensione dell'uso, quanto piuttosto a una lingua che pur non piegandosi costantemente a gergalismi o regionalismi esasperati è in grado di mettere in comunicazione tra loro tutti i differenti settori del sapere, dello studio, e anche solo del parlare (cfr. Dardano, 2005). Non a caso, incitando docenti e studenti al recupero della dimensione colta, i Lincei non tralasciano di riferire della necessità di integrare questa dimensione con alcune manifestazioni ormai consuete nell'uso linguistico, e se vogliamo particolarmente familiari alla dimensione studentesca, quali sono ad esempio gli stili comunicativi tipici della rete

telematica o degli *smartphones* (quando non si sconfini nell'ambito, assai poco linguistico, delle *emoticons* o dei segni diacritici o di operazione matematica utilizzati in sostituzione dei segni alfabetici). È plausibile ipotizzare che i Lincei abbiano intravisto in queste particolari forme espressive un canale utile a introdurre agli studenti forme linguistiche viste da loro come meno familiari, pur essendo parte della loro madrelingua: si parte dal *friendly* per introdurre contenuti e concetti considerati "ostici" magari solo perché non passano attraverso i canali – la rete e il telefono, appunto – di comunicazione più immediata. Il processo di familiarizzazione agevolerebbe, nel progetto dei Lincei, una riscoperta del valore della competenza linguistica (ovvero degli aspetti più legati alla forma, tradizionalmente categorizzati, per l'italiano come per le altre lingue, in morfologia, fonologia, sintassi e lessico) antesignana e complementare rispetto alla competenza comunicativa, che la prepotente affermazione, negli anni Sessanta del secolo scorso, degli omonimi approcci glottodidattici ha messo in primissimo piano, oscurando la precedente, erroneamente legata solo al concetto di rigido e quasi sterile rispetto di regole e postulati grammaticali (cfr. Ciliberti, 2012). L'arricchimento della competenza linguistica potrebbe essere utilizzato come fucina per lo sviluppo o il consolidamento della competenza testuale, in cui abilità produttive (saper scrivere o "recitare" un testo) e ricettive (saper leggere, ascoltare, decodificare) non sono più scindibili, ma devono restare complementari per il beneficio dell'intero processo di apprendimento (Clementi-Serianni, 2015, pp. 11-12).

Il percorso tracciato dalla rete dei Lincei a beneficio dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado ha incluso, in gran parte in linea con quanto predisposto dalla rete internazionale PISA, riferimenti al potenziamento di tre competenze disciplinari: l'italiano argomentativo, la matematica e le scienze. A giudizio dei Lincei, questi tre saperi, prima che un presupposto culturale trasversale, dovrebbero costituirsi come un autentico requisito di cittadinanza per tutti gli studenti scolarizzati che si collochino entro il diciottesimo anno di età. A principio di questo percorso, e dunque della possibilità di aggiornamento offerta ai docenti, i promotori pongono due quesiti fondamentali: 1. quante relazioni sia possibile stabilire tra i vari saperi, nell'ottica di una interazione positiva e propositiva che ne valorizzi le potenzialità sia in forma sistemica che in modalità singola; 2. se esistano possibilità concrete e non conflittuali di collaborazione tra i vari docenti. Questo secondo interrogativo in particolare sembra rifarsi ai dati poco confortanti, sicuramente presi in esame dagli accademici dei Lincei, relativi a molteplici esperienze in ambiente CLIL, ovvero di apprendimento integrato di lingua e disciplina non linguistica (Marsh, Nikula, 1999; Coonan, 2002, 2005), nato, lo ricordiamo brevemente, proprio nell'ottica di un insegnamento veicolare delle lingue in una modalità

che, nel rispetto della *rule of forgetting* teorizzata da Krashen, aspirava a indurre gli studenti all'apprendimento implicito della lingua target utilizzata per lo studio delle altre discipline (Krashen, 1981). Se per paesi come la Finlandia e la Gran Bretagna si può parlare di esperienze positive in questo senso, ciò non resta vero per l'Italia, in cui la co-presenza “in tandem” in aula del docente di lingua e del docente della disciplina non linguistica ha generato tensioni e contrasti relativi a quanto spazio dare a quale delle due discipline (e, di conseguenza, a quale dei due docenti). Non si è ancora ipotizzato, ad oggi, un percorso CLIL avente come lingua veicolare l'italiano (si tratterebbe, se svolto entro i confini nazionali, di un percorso rivolto in ogni caso ai soli apprendenti di italiano come L2): ciò nonostante, resta vivo il proposito di sensibilizzare i docenti a promuovere percorsi il più possibile interdisciplinari, in cui l'educazione linguistica si costituisca come ponte trasversale nella costruzione del bagaglio di conoscenze.

In quest'ottica di trasmissione trasversale dei saperi si colloca, conseguentemente, anche il percorso di aggiornamento proposto ai docenti dagli accademici della Crusca: un percorso il cui obiettivo finale diventa quello di stabilire una relazione tra le cosiddette lingue della scienza e la lingua italiana dell'uso comune, quando non – nell'ipotesi di un livello attentivo e di apprendimento particolarmente elevato – con la lingua italiana letteraria, la lingua “colta” di cui si diceva poc'anzi. Questo obiettivo ambizioso parte proprio dalla rilevazione che, nonostante i numerosi sforzi compiuti negli ultimi anni in direzione di una multidisciplinarietà diffusa, i linguaggi delle scienze e delle lettere sembrano ancora lontani dall'instaurare un dialogo didatticamente e tematicamente costruttivo: secondo quanto segnalato da Cortelazzo (2011, p. 1983) nella *Enciclopedia dell'italiano*, “(..) le barriere linguistiche derivate dalle ineliminabili diversità tra linguaggio scientifico e lingua comune sono ancora ben lontane dall'essere abbattute”. Laddove, è forse il caso di sottolineare, la definizione di “ineliminabili” intende riferirsi non tanto ad una incomunicabilità tra i settori menzionati, quanto all'esiguo numero di tentativi fatti in direzione di un codice linguistico il più possibile comune, in grado dunque di porsi “a cavallo” tra la lingua della comunicazione ordinaria e i contesti più specialistici.

Proprio a ridimensionare quella convinzione di non-eliminabilità si muove la proposta di aggiornamento dei Lincei, i quali nell'ottica di dimostrare la possibilità, al contrario, di una interazione comprensibile e propositiva tra i diversi linguaggi svolgono un'analisi linguistica dei contenuti specifici generalmente ritenuti refrattari rispetto alle dinamiche e alle forme linguistiche della comunicazione ordinaria. Coluccia, ad esempio, invita i docenti a riflettere su quanto accade nell'ambito disciplinare della matematica, dove, a ben guardare, il docente alterna – spesso in modo inconsapevole – almeno tre tipi di linguaggio: 1) ordinario e tecnico-informale, caratterizzato dall'uso costante del discorso diretto, marcato da

numerose espressioni colloquiali e dalla presenza solo sporadica di tecnicismi; 2) tecnico e semi-formale, utilizzato per i momenti della lezione in cui vengono esposti i contenuti, offerte agli studenti rappresentazioni grafiche degli stessi e il docente si alterna agli studenti stessi nel rivolgere e rispondere a domande, nel formulare commenti, nel ricorrere a tratti paralinguistici ed extralinguistici con l'idea di semplificare i contenuti e instaurare una comunicazione più "vivace"; 3) formale, in cui con maggiore ampiezza emergono simboli, formule, codici e frasi di argomentazione logico-deduttiva introdotte da alcuni specifici marcatori ("se... allora"; "dato... si calcoli" e così via) (cfr. Coluccia, 2016¹). Descritta in questi termini, la matematica – ma lo stesso discorso potrebbe restare valido anche per altre discipline scientifiche – si connota come un crocevia di più forme di lingua, per le quali è necessario trovare un equilibrio, se non si vuol correre il rischio della incomprensibilità dei contenuti nel processo didattico. La matematica è dunque essa stessa un tema di riflessione linguistica, da svolgersi tenendo conto almeno tre passaggi, vale a dire quelli di traduzione, decodifica e interpretazione di questa peculiare varietà di linguaggio scientifico. Una riflessione articolata, cui fa seguito un ulteriore interrogativo: se sia possibile, nel concreto della dimensione didattica e multidisciplinare, trovare un bilanciamento tra il rigore della disciplina (/la rigidità del suo linguaggio) e la sua comunicazione tramite un linguaggio (non eccessivamente) distante da quello della lingua comune. Un interrogativo la cui risposta, secondo i Lincei, va cercata proprio nell'articolazione progetti interdisciplinari, in cui la dimensione linguistica venga presentata agli studenti come un approfondimento propedeutico alla assimilazione dei contenuti specifici, e non – come spesso hanno lamentato gli studenti stessi – un inutile groviglio di perifrasi che producono, a livello dei contenuti, appunto, il (temutissimo) risultato opposto (cfr. Bruni, Raso, 2002).

3. Obsolescenze, neoformazioni, dialettalismi, lingue "da contatto": per quale italiano formare oggi?

"Italiano dell'uso medio", "italiano nuovo", "nuovo italiano", "italiano neostandard", "italiano imbastardito" o ancora, addirittura, "lingua selvaggia": sono soltanto alcune delle definizioni rinvenibili a più riprese nei

1. I cenni al contributo scientifico del prof. Coluccia rinvenibili nel corso del testo provengono dalla *lectio* introduttiva *I Lincei per una nuova didattica nella scuola: una rete nazionale* tenuta a Bari in occasione dell'apertura del corso di formazione di cui qui si dà conto. Il testo della lezione è in corso di stampa: ma ho ritenuto opportuno e insieme doveroso inserire i giusti riferimenti alla riflessione dello studioso, prima fonte di ispirazione della mia stessa.

manuali di educazione linguistica, nei testi di glottodidattica, ma anche nei percorsi di programmazione curricolare (cfr. Dardano, 2005; Ciliberti, 2012; Balboni, 2012). Tralasciando per un istante tutte le possibili definizioni di tutte le possibili accezioni, la realtà sta forse nel fatto che nessuna di queste definizioni o accezioni sia (per quanto aneli ad esserlo) esaustiva: per dirla con le parole di Coluccia, “si è formata una lingua media, parlata e scritta, attraversata da tendenze e fenomeni che non rientrano nello standard”. Posto che sia possibile parlare di un concetto univoco di standard, l’italiano standard contemporaneo deve, a dire degli studiosi, relazionarsi con una serie di interpolazioni e ingressi più o meno disciplinati dalla norma, da un lato; dai contesti d’uso, dall’altro. Alla base di questi confronti vi sarebbero alcuni fenomeni, che se riguardano in generale tutte le lingue cosiddette vive, influenzano l’italiano in misura sempre più cospicua, soprattutto a causa dell’accettazione passiva di questo tipo di adeguamenti che per lunghi anni ha predominato rispetto al processo di salvaguardia subentrato da alcuni anni. Di questi fenomeni, ve ne sono due classificati come “normali”, anzi, forse si dovrebbe dire normativi, perché legati al carattere naturalmente evolutivo di una lingua: si tratta delle neoformazioni, ovvero dell’ingresso nel patrimonio sintattico e lessicale di neologismi; e del processo contrario, quello cosiddetto dell’obsolescenza, che regola e determina l’uscita di scena di parole e costrutti considerati non più adatti ai contesti comunicativi contemporanei (Dardano, 2005; Serianni, 2015). V’è da dire forse, a questo proposito, che negli ultimissimi anni il processo di obsolescenza si è fatto particolarmente aggressivo nei confronti della nostra lingua, e ha determinato la messa in disuso di numerosi costrutti e lemmi che in realtà, a ben guardare, risultano di facile comprensione e “consultazione” (oltre che semanticamente attuali) ad un’ampia fetta di parlanti madrelingua. Questo fenomeno ha fatto nascere, di recente, una controtendenza, ovvero quella a salvaguardare il maggior numero di costrutti possibile al fine di evitare un processo che, per quanto dotato di integrazioni, finisce per essere comunque di impoverimento (ne è un esempio l’iniziativa “Adotta una parola”, anch’essa parte della *Rete dei Lincei per l’italiano*: Coluccia, 2016). Oltre alla formazione di neologismi e alle limature dell’obsolescenza, almeno altri due processi devono essere annoverati tra i responsabili della complessa articolazione del sostrato dell’italiano. Il primo tra questi è il contatto dell’italiano cosiddetto standard con la realtà dialettale, che in Italia è assai variegata e, cosa importante, forte e non minacciata dal processo di estinzione. Non è un caso che in Italia si parli di “italiani regionali”, a significare la dignità che il contatto con le varietà regionali e con i dialetti propriamente intesi conferiscono comunque, nella concezione “italica”, alla lingua parlata (Dardano, 2005). A seguire in questa rapida carrellata vi è poi il fenomeno che, senza ombra alcuna di esagerazione, preoccupa su ampia scala studiosi e linguisti, rappresentato

dal contatto dell'italiano con le lingue "altre", con particolare riferimento all'inglese.

Ciascuno dei processi qui brevemente descritti ha il risultato di porre il docente di fronte a una serie di questioni che riguardano essenzialmente l'educazione linguistica in quanto presupposto indispensabile a qualsivoglia percorso di multidisciplinarietà e trasversalità didattica. Questioni sicuramente non nuove o originali, ma con altrettanta certezza non superate o risolte: a quali caratteristiche dare predominanza nel processo di insegnamento? Fino a che punto presentare come "naturali", e dunque praticabili, fenomeni che comunque determinano mutamenti in gran parte irreversibili nel patrimonio linguistico e negli usi possibili della lingua?

Questi interrogativi aumentano il loro peso se vengono riferiti al rapporto, cui già si è fatto cenno, che l'italiano mantiene con la lingua inglese: vi è addirittura chi ha parlato di *morbus anglicus*, intendendo con questo riferirsi nello specifico al ricorso assai frequente, e assai spesso immotivato (e dunque deleterio), che i "nuovi" utenti della lingua italiana (che coincidono in grossa parte con gli alunni cui il corpo docente deve rivolgersi) fanno a parole, frasi e sintagmi di questa lingua, pur avendo a disposizione gli esatti corrispettivi italiani, tutti – per usare un'espressione "forte" – in corso di validità, dunque non prossimi all'obsolescenza. Una vera e propria malattia con cui i docenti di discipline italianistiche (ma non solo) devono confrontarsi costantemente, e con la quale rapportarsi in modo pacifico e didatticamente costruttivo non è semplice come sembra (il rischio più frequente, per il docente che opponga resistenza all'uso ripetuto di anglicismi, è quello di apparire egli stesso "votato all'obsolescenza", con tutte le ripercussioni immaginabili nel processo didattico) (cfr. almeno <http://sspina.blogspot.it/2015/03/60-anglicismi-nella-stampa-italiana-dal.html>).

Tuttavia, anche senza entrare nel merito dell'invasione degli stranieriismi, il docente di italiano si trova, oggi, a dover rendere conto di fenomeni linguistici che, sebbene non sanciti normativamente, hanno con tutta evidenza preso il sopravvento, imponendosi, quasi, rispetto a quanto previsto, appunto, da un neostandard normativo. Fenomeni come il "che polivalente" (reso quasi un canone poetico, quest'ultimo, poiché a più riprese rinvenuto in testi di cantautori contemporanei: "voglio una vita spericolata, voglio una vita *che* non è mai tardi, di quelle *che* non dormi mai", cantava ad esempio Vasco Rossi già nel 1983; e non ci spingiamo qui ad esaminare i casi di che polivalente rinvenuti addirittura in opere quali *Il convivio* o *Il canzoniere*); l'uso dei pronomi oggetto *lui*, *lei*, *loro* come pronomi oggetto, reso "legale" già dal Manzoni dei *Promessi sposi*; il pronome *gli* usato come plurivalente (non solo con il valore di "a lui", ma anche di "a lei" o "a loro"); le complesse particolarità della morfologia nominale (nei casi in cui, ad esempio, uno stesso significante viene declinato al maschile e al femminile e spiegato con accezioni differenti) – fenomeni di questo genere,

si diceva, non sempre sono accettati come “normali” evoluzioni d’uso da parte degli studenti, e viceversa non è sempre facile nemmeno spiegare perché il loro uso “ad oltranza” non è esattamente un motivo di vanto, per un parlante madrelingua.

Il discorso si complica ulteriormente quando dalla dimensione della lingua parlata si passa a quella, già di per sé più complessa, della lingua scritta: più complessa perché legata a più stretto nodo al rispetto dei canoni formali (e proprio per questo più stabile, meno “malleabile”). Passare dalla lingua orale a quella scritta comporta spesso un ragionamento in termini di “o bianco o nero”: ovvero, il docente si trova a dover decretare senza possibilità di esitazioni o ripensamenti cosa sia giusto e cosa sia sbagliato nell’uso linguistico. Questo, almeno, è quello che prevederebbe la grammatica cosiddetta normativa, quella che più fedelmente aderisce al rispetto, senza eccezioni, del sostrato formale della lingua. A ben guardare, però, questo tipo di prospettiva, data la sua connotazione forse eccessivamente “categorica”, finisce per riportare la riflessione linguistica allo *status quo* antecedente – per trovare un riferimento documentale – alla formulazione delle *Dieci Tesi* e alla conseguente riforma della grammatica (Loduca, 2016). Sarebbe forse preferibile – ed è questo che il percorso di aggiornamento tracciato dalla rete dei Lincei suggerisce esplicitamente – adottare, nei confronti delle dimensioni, già di per sé problematiche, dell’errore e dello sbaglio, un approccio “medio”: ovvero, per dirla ancora con le parole di Coluccia trovare una sorta di “zona grigia”:

Tra l’uso linguistico sicuramente corretto e quello sicuramente sbagliato esiste una “zona grigia” caratterizzata da oscillazioni reali anche notevoli, intorno alla cui praticabilità gli utenti manifestano notevoli incertezze. Quindi, tripartizione piuttosto che bipolarità. La lingua non è un tribunale ma piuttosto una piazza, nella quale si muovono persone diversamente vestite e in diverso atteggiamento (...).

La strada più produttivamente praticabile sarebbe dunque quella di valutare l’accettabilità di alcuni fenomeni (quali quelli poc’anzi menzionati ad esempio), oltre che in base alla variabile cosiddetta diastratica – ovvero la variabile riconducibile al livello di lingua adoperato – anche tenendo conto di una sensibilità collettiva dei parlanti, che non di rado non sembra dipendere tanto dallo status sociale quanto piuttosto da una costante e consapevole (dunque sensibile, come si diceva) esposizione alla lingua viva, nelle sue forme di oralità (formalizzata e non) e di scrittura.

4. Riflessioni conclusive

Molte storie letterarie correntemente in uso nelle scuole italiane narrano, a mo’ di aneddoto, l’episodio in cui Giosuè Carducci, professore di let-

tere alle prime armi, aveva suscitato l'ilarità delle sue studentesse indirizzando loro la forma allocutiva *elleno* ("Elleno dunque...", avrebbe iniziato l'autore di *Pianto antico*, provocando scroscianti risate nelle sue scolare). Di fronte a questa reazione, il poeta avrebbe, si narra, preso una severa posizione nei confronti dello scherno, seppure inconsapevole e involontario, delle studentesse riguardo ad un *modus dicendi* della loro lingua madre, l'italiano. Rivolgendosi alla più divertita, Carducci si sarebbe così pronunciato: "Lo so che ella avrebbe detto: 'Sicché loro...' Ma è bene intendersi subito: qui si conviene aver rispetto alla grammatica, qui non si parla a *modo delle ciane*".

Qualche tempo dopo, tra le pagine delle *Confessioni del cavaliere d'industria Felix Krull* di Thomas Mann, l'autore avrebbe messo in bocca al protagonista una definizione senza dubbio più "romanzescamente" suggestiva, ma il cui messaggio di poco si discosta da quello, espresso in modo più formalmente severo, del Carducci: il protagonista, rivolgendosi al suo interlocutore che lo interrogava circa le "annose questioni" della forma, della metrica, della grammatica dell'italiano, rispondeva in tono di concitato stupore che

(...) sono innamorato di questa *bellissima lingua, la più bella del mondo*. Ho bisogno soltanto d'aprire la mia bocca e involontariamente diventa il fonte di tutta l'armonia di quest'idioma celeste. Sì, caro signore, per me non c'è dubbio che gli angeli del cielo parlano italiano. Impossibile d'immaginare che queste beate creature si servano d'una lingua meno *musicale* (...).

"Si conviene aver rispetto alla grammatica" di questa "bellissima lingua, la più bella del mondo". Su questo non v'è dubbio. Resta aperto l'interrogativo, da un lato, su cosa suggerire ai docenti, impegnati quotidianamente sul fronte complesso, a tratti conflittuale della educazione linguistica, in termini di selezione (dei contenuti), di classificazione, di accettazione o non accettazione; dall'altro, su cosa offrire a quegli stessi docenti in termini di formazione, di aggiornamento, di *know-how*.

La proposta che sembra arrivare da queste recenti occasioni di aggiornamento, di cui qui si è cercato di dare brevemente conto, sembra quella di accettare, nella didattica della lingua, l'esistenza di una "zona grigia": una zona in cui l'atteggiamento da tenere da parte del docente sia calibrato anche nel rispetto della realtà, nondimeno complessa e calata nella dimensione linguistica "reale", degli utenti della lingua, nell'ottica dell'osannato (a ragione) *cooperative learning*, che, non si dimentichi, prende avvio proprio nell'ambito di una collaborazione linguistica, "comunicativa", tra tutte le parti coinvolte.

Bibliografia

- Abbatichio R. (2014), *Da lingua di esodi a lingua di approdi. Contesti immediati e “mediati” di insegnamento dell’italiano L2*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Balboni P.E. (1994), *Didattica dell’italiano a stranieri*, Bonacci, Siena.
- Balboni P.E. (2012), *Fare educazione Linguistica*, Utet Università, Torino.
- Bruni S., Raso T. (2002), *Manuale dell’italiano professionale*, Zanichelli, Bologna.
- Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell’insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cincotta R., Sauro C. (s.d.), “Italiano Lingua2: lingua di contatto, lingua di culture”, in *Rassegna dell’istruzione*, www.rassegnaistruzione.it/rivista/rassegna_03_0607/glossario_italiano.pdf.
- Clementi F., Serrianni L. (2015), *Le proposte dei Lincei per l’italiano, la matematica, le scienze*, Carocci, Roma.
- Coonan C.M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino.
- Coonan C.M. (2005), *The natural learning of a foreign language. Is CLIL a possible partial solution for the primary school*, “Scuola e lingue moderne”, 4-5, pp. 4-12.
- Cortelazzo M. (2011), “Scienza, lingua della”, in *Enciclopedia dell’italiano*, UTET, Torino, p. 1983.
- Dardano M. (2005), *Nuovo manualetto di linguistica italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Krashen S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- Loduca M.G. (2016), *Lingua italiana e educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Marsh D., Nikula T. (1999), “Terminology, Approach and Raison d’Être”, in Marsh D., Langé G. (Eds.), *Implementing Content and Language Integrated Learning*, Jyväskylä, TIE-CLIL, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.
- Mazzotta P. (2001), *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base. Aspetti teorici e metodologici*, Guerini, Milano.
- Mazzotta P. (2002), “Le direttive della comunità europea per l’insegnamento delle lingue”, in Mazzotta P. (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria*, UTET Libreria, Torino.
- Nardi E. (2000), *Il progetto PISA: prima indagine internazionale sulle competenze di base dei quindicenni*, “Cadmio. Giornale italiano di pedagogia sperimentale, didattica, docimologia, tecnologia dell’istruzione”, VII, 23, pp. 41-49.
- Serianni L. (2016), *Prima lezione di storia della lingua italiana*, Laterza, Roma-Bari.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all’italiano per stranieri. Dal Quadro Comune Europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.

Sitografia

www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/Fascicolo_presentazione_PISA2015.pdf
<http://sspina.blogspot.it/2015/03/60-anglicismi-nella-stampa-italiana-dal.html>

La formazione del docente di Scienze Motorie/ Educazione Fisica per la scuola secondaria. Corsi, percorsi, concorsi

di *Francesco Fischetti**, *Valerio Bonavolontà***

1. Breve excursus storico

La formazione dell'insegnante/docente di Scienze Motorie e Sportive in ambito scolastico ha subito un percorso particolare e una continua evoluzione, soprattutto dal 1950 ad oggi, in linea con la storia non priva di ostacoli della disciplina stessa. Nella seconda metà del Novecento, con il passaggio dalla ginnastica di stampo "imperativo-militaresco" a quella finalizzata ad uno sviluppo più armonioso dell'organismo e, finalmente, ad un paradigma educativo e formativo, cambia anche la formazione del docente di Educazione Fisica, in sintonia con la visione scientifica e con la teoria filosofico/pedagogica della *Scuola Attiva* di Dewey. L'insegnamento dell'Educazione Fisica dal dopoguerra e fino agli anni Settanta viene inteso come "armonica funzionalità generale che conferisce al soggetto il senso della compiutezza vitale, della padronanza organica ed un sentimento esistenziale indissolubile, appunto, dalla pienezza della vita" (Freccero, 2013). Prevale tuttavia, un insegnamento di tipo prescrittivo con un programma che corrisponde ad un elenco di esercizi piuttosto rigido e con la separazione delle classi per genere.

Dal 1878, anno di istituzione obbligatoria dell'Educazione Fisica a Scuola, la formazione degli insegnanti di Educazione Fisica dapprima è affidata ad enti esterni sia prima che durante il ventennio fascista (Ente Nazionale per l'Educazione Fisica, Opera Nazionale Balilla, Gioventù Italiana del Littorio). Dal 1952 al 1999 la formazione viene affidata ai "gloriosi" Istituti Superiori di Educazione Fisica (ISEF): nel 1952, infatti, sorge

* Associato di Metodi e Didattiche delle attività sportive, Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Fischetti è autore dei paragrafi 1, 2, 3.

** Ricercatore di Metodi e Didattiche delle attività sportive, Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Bonavolontà è autore dei paragrafi 4, 5, 6, 7.

l'ISEF Statale di Roma, già Accademia Fascista di Educazione Fisica e Giovanile per la formazione degli insegnanti maschili dal 1928, e nel 1958 con la L. 88 a firma dell'On. Aldo Moro, se ne riconosce la validità dichiarando che lo stesso andava a sostituire le Accademie di Roma e di Orvieto e conferendogli piena autonomia didattica e amministrativa. L'ISEF Statale viene individuato come Scuola specializzata per lo studio e il progresso dell'Educazione Fisica e delle attività sportive e il suo Statuto introduce il "progresso delle scienze applicate all'Educazione Fisica".

Successivamente all'ISEF Statale di Roma nascono gli ISEF parificati di Torino (1959), Bologna e Napoli (1960), Milano Università Cattolica (1964), Palermo (1965), Perugia e Urbino (1967) e Milano Lombardia (1968).

Nonostante l'egregio lavoro svolto dagli ISEF in quarant'anni di formazione, seppur riconosciuti di grado universitario trattandosi appunto di Istituti Superiori, questi non erano incardinati completamente nel sistema accademico. Nel 1998, a seguito del DL 178, l'ISEF di Roma si è trasformato in Istituto Universitario di Scienze Motorie, quarta Università statale di Roma.

2. La formazione dell'insegnante di Educazione Fisica

Analogamente, a partire dall'anno accademico 1999-2000 vengono istituiti i primi corsi di Laurea in Scienze Motorie e le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS): la formazione degli insegnanti di Educazione Fisica passa a pieno titolo nelle mani dell'Università.

Nel 2001 con la Riforma Gelmini si passa da una formazione universitaria di durata triennale (quadriennale in alcune fasi) ad una "3+2", e nell'anno accademico 2002/03 vengono istituite le prime lauree specialistiche biennali dopo la formazione triennale di base:

- Organizzazione e gestione dei servizi per lo sport e le attività motorie;
- Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattate;
- Scienze e tecniche dello sport.

Quindi fino al 1999, la formazione dei docenti di EF era intrinseca al curriculum accademico degli insegnamenti dell'ISEF, il cui diploma aveva peraltro valore abilitante ai fini dell'accesso ai concorsi a cattedre per l'insegnamento nella scuola secondaria. I contenuti degli insegnamenti per i futuri docenti vertevano sia sulla ginnastica educativa e metodica che era prevista nei Programmi Ministeriali, sia sulle diverse discipline sportive.

Le SSIS per l'Educazione Fisica iniziano la loro attività all'interno delle Università nel 1999, ben nove anni dopo la loro istituzione (che risale al 1990 con la L. 341/1990). L'accesso alle SSIS era subordinato al

superamento da parte dei laureati in Scienze Motorie di un concorso di ammissione ed il numero di posti è stabilito annualmente dal Ministero della Pubblica Istruzione e dell'Università. La durata del corso è biennale e comprendeva sia insegnamenti relativi alle discipline sportive, sia la formazione pedagogico-educativa oltre ad un tirocinio da svolgersi. Proprio il tirocinio, per circa 300 ore complessive, rappresentava la parte fondamentale della formazione, essendo per molti laureati la prima esperienza diretta a contatto con le dinamiche del processo educativo in ambito scolastico; le SSIS prevedevano anche momenti di didattica laboratoriale dove si ripercorrevano e approfondivano i contenuti delle discipline precedentemente appresi, anche se non rappresentava ancora uno spazio di sperimentazione didattica e di analisi delle strategie pedagogiche.

Le SSIS cessano la loro attività nell'anno accademico 2008/09 e fino all'istituzione del primo ciclo della loro "evoluzione", il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) che vede la luce di fatto nel 2013, nessun percorso abilitante è stato previsto nel frattempo. Tuttavia, proprio in tale periodo di vuoto normativo e formativo per l'insegnamento nella scuola secondaria, con la legge Moratti del 2003, la disciplina Educazione Fisica viene sostituito con Scienze Motorie e Sportive allargando notevolmente gli orizzonti e i confini epistemologici della disciplina sia da un punto di vista didattico che dei contenuti. La riforma Moratti introduce e prevede lo spostamento dei riflettori dai programmi alla persona e dagli obiettivi alle competenze: le Scienze Motorie concorrono, con pari dignità a qualsiasi altra materia, alla formazione integrale della persona possedendo un altissimo grado di interattività con gli altri saperi, nonché di elevata trasversalità per la loro intrinseca natura multidisciplinare. Le Scienze Motorie, inoltre, predispongono alla definizione nell'alunno dei processi di autoregolazione, controllo e potenziamento dei propri mezzi unitamente alla capacità di stabilire e rafforzare le relazioni interpersonali e la cooperazione. Con l'introduzione delle Indicazioni Nazionali nel 2004, riviste nel 2007 e definitivamente sintetizzate nel 2012, si esplicitano le linee generali, le competenze declinate per competenze e abilità multilivello e gli Obiettivi Specifici d'Apprendimento (OSA) per il primo e per il secondo ciclo. Nello specifico ambito delle Scienze Motorie vengono individuati quattro macro-ambiti di competenza di cui tre più relativi alla disciplina ed uno relativo alle competenze chiave europee (cittadinanza, socialità):

1. il movimento, la consapevolezza motoria e coscienza di sé;
2. il linguaggio del corpo e l'espressività corporea;
3. il gioco, lo sport le regole e il fair play;
4. salute e benessere, comportamenti e stili di vita attivi e sani.

Con le Indicazioni Nazionali del 2012 (DM 254/2012) si aggiungerà il quinto macronucleo legato alle attività in ambiente naturale.

Elevati livelli di competenza per le Scienze Motorie e Sportive prevedono che un alunno utilizzi abilità e conoscenze in maniera efficace, responsabile ed autonoma, nel rispetto delle regole e con un approccio mirato alla prevenzione e alla sicurezza dell'ambiente circostante, per se stesso e per i compagni. Dunque, uno scenario complesso, mutevole e interattivo che richiede elevati livelli di disponibilità all'analisi e alla rielaborazione di strategie che siano al contempo altamente efficaci dal punto di vista motorio e sportivo e anche socialmente ed eticamente indirizzate.

3. Dalle SSIS al TFA

Come già menzionato in precedenza, dopo la soppressione delle SSIS nell'anno accademico 2008/09, nel 2010 viene istituito un percorso definito Tirocinio Formativo Attivo (TFA), che a partire dall'anno accademico 2012/13 con accesso "ultra" programmato (prova preselettiva, prova scritta e orale) abilita i futuri docenti all'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado (classe di concorso A030) e di secondo grado (classe di concorso A029) al termine della frequenza annuale di corsi e laboratori e di un periodo di tirocinio pari a circa 475 ore da effettuarsi presso una scuola statale convenzionata con l'Università e sotto la supervisione di un tutor di ruolo, analogamente a quanto succedeva per la SSIS. Il TFA ha visto la luce solo per l'anno accademico 2012/13 e 2014/15, con un numero di posti stabilito in funzione del numero di docenti da poter immettere in ruolo previa concorso nell'arco del decennio successivo. In diverse sedi del suolo nazionale la prima edizione sarà ricordata come "una corsa contro il tempo", dal momento che le attività si concentrarono di fatto nel secondo semestre del suddetto anno, piuttosto che nell'arco dell'intera annualità accademica così come era previsto. Nel TFA i contenuti delle scienze dell'educazione con particolare riferimento ai bisogni educativi speciali, unitamente agli aspetti pedagogico-educativi delle discipline motorie e sportive e alla sperimentazione laboratoriale, avrebbero dovuti rappresentare la sintesi necessaria post-formazione magistrale che consentisse ai futuri docenti di Scienze Motorie di staccare il pass per il Concorso Nazionale a cattedre. Il TFA era focalizzato sulla *funzione docente* piuttosto che sui contenuti accademici e in un arco temporale ristretto poneva l'aspirante insegnante, in fase di formazione ultra-specialistica, nella dimensione sociale scolastica in maniera attiva, dinamica e con spirito risolutivo. Permaneva tuttavia, anche nel TFA la netta separazione tra i contenuti teorici e la pratica nel contesto scolastico, spesso risolta dall'esperienza che i futuri abilitati avevano già maturato appartenendo alle graduatorie di terza fascia.

Il DM 249/2010 inquadra in maniera estensiva la figura del docente di Scienze Motorie come un *professionista* in possesso di elevati contenuti teorici e di un notevole livello di competenze specifiche e di conoscenze propedeutiche all'acquisizione di abilità, declinate al pari del percorso di formazione scolastica dell'alunno: ne emerge un profilo di un professionista che deve fronteggiare la quotidianità scolastica con la capacità di *riflettere*, valutare e selezionare strategie in funzione dei molteplici bisogni educativi. Un professionista pensante e riflessivo, con elevate capacità relazionali e di dialogo con tutte le componenti della Scuola.

La L. 107 del 2015, conosciuta come Riforma della Buona Scuola, valorizza il ruolo delle Scienze Motorie auspicandone il potenziamento insieme allo sviluppo di tutti i comportamenti volti a uno stile di vita sano, con particolare riferimento all'alimentazione, al movimento e allo sport; prevede, inoltre, particolare attenzione e strumenti a difesa degli studenti che praticano attività sportiva a livello agonistico (studenti atleti).

Con le Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari del 2018 (MIUR), sulla scia delle indicazioni del 2012, le Scienze Motorie acquisiscono un ruolo-ponte tra le discipline scientifiche, quelle comunicativo-espressivo, e l'ambito di relazione e di cittadinanza, e assumono una chiave di lettura sempre più di stampo educativo-formativa e sempre meno di tipo prestativo: in ottica di acquisizione delle *life skills*, le Scienze Motorie, quindi incarnano un ruolo di disciplina-cerniera tra i diversi saperi e concorrono attivamente alla strutturazione della personalità, promuovendo lo sviluppo psicologico nel contesto sociale. Il cittadino attivo, sempre più di mentalità comunitaria, necessita della pratica motoria e sportiva per la complessa opera di sintesi intellettuale e di crescita individuale e relazionale.

4. II FIT

Dopo la soppressione dei TFA per l'abilitazione all'insegnamento nelle scuole secondarie è la volta, nel 2017 (DL 59/2017 applicativo della cosiddetta riforma della Buona Scuola) di un percorso triennale di Formazione, Inserimento e Tirocinio (FIT), che prevedeva il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento unitamente ad un graduale inserimento nel mondo della Scuola a partire da un tirocinio, anch'esso progressivamente retribuito, che conduceva fino all'immissione in ruolo vera e propria. In particolare, nel terzo ed ultimo anno del FIT il docente avrebbe dovuto sottoscrivere un contratto di supplenza annuale in una scuola che avrebbe avuto anche valore di periodo di prova, al termine del quale, in caso di esito positivo, sarebbe seguita la sottoscrizione del contratto a tempo indeterminato. Nel primo anno il FIT prevedeva la frequenza a corsi sulle materie pedagogi-

che con esami e un tirocinio diretto (250 ore) con affiancamento in classe di un Tutor Scolastico e un tirocinio indiretto (150 ore) presso l'università con il Tutor Coordinatore; al termine del primo anno, retribuito con 600 euro mensili, si conseguiva il Diploma di Specializzazione. Nel corso del secondo anno e terzo anno erano previste ulteriori attività di studio e di tirocinio formativi sia diretto che indiretto e la graduale assunzione di mansioni tipiche della funzione docente.

L'accesso al FIT prevedeva il conseguimento della laurea magistrale e il possesso di 24 CFU acquisiti nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e in metodologie e tecnologie didattiche. Il FIT avrebbe rappresentato un importante cambio di paradigma poiché era il primo percorso abilitante, gratuito a fronte dei costi più che onerosi dei percorsi precedenti, (a titolo di es. il costo del primo ciclo di TFA aveva un costo pari a Euro 2.500 più i costi per il concorso di ammissione) che era retribuito sin dal primo anno e che avrebbe dovuto culminare con la stipula del contratto a tempo indeterminato.

Tuttavia, il FIT ebbe luogo esclusivamente nell'anno accademico 2018-2019 per docenti già abilitati, vincitori di un concorso a loro riservato che furono, in virtù di ciò, ammessi direttamente al terzo anno, svolgendo in tale anno scolastico il periodo di incarico annuale con valore di anno di prova.

5. Dal FIT ai 24 CFU

Con la Legge di Bilancio 2019 (legge 145 del 30 dicembre 2018) il primo governo Conte ha abolito anche il FIT stabilendo che l'abilitazione all'insegnamento si dovesse conseguire esclusivamente tramite concorsi periodici. Questo recente sviluppo rappresenta l'ennesimo capovolgimento di fronte che, tuttavia, consente il ritorno alla centralità dei curricula dei Corsi di Laurea "ordinari": infatti, se per anni tutto il sistema "formazione insegnanti" era stato collocato al di fuori dei curricula universitari dei Corsi di Laurea Magistrale, con la L. 107/2015 e successivi decreti (in particolare sui 24 CFU, DM 616 dell'agosto 2017) si "ri-catapulta" la formazione del docente all'interno Corsi di Studio e la si riconosce "retroattivamente". All'interno dei 24 CFU sono compresi 12 CFU relativi ai contenuti di metodologie e tecnologie didattiche; gli argomenti di seguito riportati descrivono i contenuti dei 12 CFU di metodologie e tecnologie didattiche specifici per l'insegnamento delle scienze motorie e sportive i cui settori scientifico-disciplinari (SSD) di riferimento per poterli acquisire sono M-EDF/01 (Metodi e Didattiche delle Attività Motorie) e M-EDF/02 (Metodi e Didattiche delle Attività Sportive):

- discussione critica delle principali metodologie per la costruzione di percorsi didattici nelle scienze motorie e sportive coerenti con gli obiettivi fissati dalle indicazioni nazionali e dalle linee guida;
- metodologie didattiche per lo sviluppo e la gestione di attività pratiche individuali e di gruppo modulate in funzione dell'età e delle capacità specifiche dell'individuo;
- la didattica pratica come metodologia per l'insegnamento e l'apprendimento delle scienze motorie e sportive: ruolo ed esempi operativi;
- studio dei processi di insegnamento e apprendimento delle scienze motorie e sportive mediante strumenti e tecnologie anche digitali, con particolare attenzione allo specifico ruolo dell'insegnante e ai nodi concettuali, epistemologici, linguistici e didattici.

Ai sensi del DPR 19/2016, come modificato dal DM 250/2017, sono individuate le seguenti classi di concorso della scuola secondaria:

- A-48 “Scienze motorie e sportive negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado”;
- A-49 “Scienze motorie e sportive nella scuola secondaria di primo grado”.

A queste classi di concorso che hanno sostituito le classi precedenti (A029 e A030) si accede nello specifico con i seguenti titoli di studio:

- Diploma degli Istituti Superiori di Educazione Fisica (ISEF);
- LS 53-Organizzazione e gestione dei servizi per lo sport e le attività motorie;
- LS 75-Scienze e tecnica dello sport;
- LS 76-Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattative;
- LM 47-Organizzazione e gestione dei servizi per lo sport e le attività motorie;
- LM 67-Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattate;
- LM 68-Scienze e tecniche dello sport.

6. Concorso a cattedre 2020

Al momento della stesura del presente lavoro è stato pubblicato in Gazzetta Ufficiale (GU 34 del 28/04/2020) un concorso straordinario ed uno ordinario per un totale di 2836 posti per le classi A48 e A49 su tutto il territorio nazionale. Il requisito per partecipare al concorso: “il possesso della laurea con le prescrizioni relative agli esami di cui al d.lgs. 19/2016 e successiva modifica di cui al DM 259/2017 congiuntamente al possesso dei 24 crediti formativi nel settore antro/psico/pedagogico/metodologico da conseguire mediante specifici corsi universitari” (fonte miur.gov.it).

I laureati, al fine di accedere all'insegnamento in qualità di docenti di ruolo, ai sensi del DL 59/2017 (e come stabilito dalla Legge di Bilancio

2019), devono sostenere un concorso, per partecipare al quale è necessario il possesso dei seguenti requisiti: Laurea Magistrale + 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche sopracitate.

In alternativa al requisito suddetto possono partecipare, al solo concorso straordinario, gli aspiranti in possesso di laurea e tre anni di servizio negli ultimi 8 anni, di cui almeno uno nella classe di concorso per cui si concorre.

7. L'attuale abilitazione

I candidati che supereranno le prove previste dal concorso ordinario con i punteggi minimi previsti, pur non risultando vincitori (quindi non rientrando nel numero dei posti messi a bando), conseguiranno l'abilitazione per la classe di concorso di partecipazione.

7.1. La strada possibile, nuovi scenari

Un primo punto sui possibili sviluppi della formazione dell'aspirante docente di Scienze Motorie dovrebbe prevedere una riflessione, l'analisi ed un dibattito sui contenuti disciplinari M-EDF e l'inserimento di discipline abbiano dei programmi realmente orientati all'insegnamento secondario di primo e secondo grado al di là dell'"etichetta" del settore scientifico-disciplinare in questione. Infatti, in numerosi casi, la formazione all'interno dei corsi di laurea risulta tutt'ora piuttosto indirizzata verso la formazione di una figura ibrida a metà tra l'allenatore/istruttore e il preparatore fisico/atletico e l'"esperto" in materie scientifiche e psico-pedagogiche che permeano il tessuto trasversale e poliedrico delle scienze motorie. Non vi è, dunque, l'orientamento auspicabile e necessario, a prescindere dall'eventuale accesso al mondo scolastico, alla formazione di un INSEGNANTE. Nel paradigma di formazione ISEF questa visione del diplomato-insegnante era invece più evidente e con ogni probabilità, risentiva anche delle necessità di formare docenti per coprire l'ampia disponibilità di cattedre scolastiche.

L'evoluzione del sistema di formazione degli insegnanti e i loro relativo accesso nel mondo della Scuola da un lato, e la crescente definizione identitaria delle Scienze Motorie dall'altro, potrebbero non essersi allineate per consentire anche l'evoluzione del sistema di formazione del docente di Scienze Motorie: cioè, le continue "mutazioni" politiche e ministeriali del sistema di formazione generale dei futuri docenti e la crescita identitaria ed epistemologica delle Scienze Motorie in Italia hanno proceduto paral-

lealmente, con alcuni punti di contatto e convergenza, che ora necessitano sempre più di un reale allineamento formativo e pedagogico.

Tuttavia, la massiccia partecipazione al Concorso 2016 e successivi, fino alla pubblicazione in Gazzetta Ufficiale del prossimo (vedi sopra), riflette un ritorno verso la scelta della professione docente. Tale scelta, pur incentivata dalla necessità che le nuove generazioni di laureati avvertano nei confronti di una posizione lavorativa stabile e più che decorosa, probabilmente risente di un “ritorno alle origini” anche del *movens* per scegliere di studiare Scienze Motorie: essere interpreti e mediatori attivi della necessità di esprimersi e di far esprimere le sfere della personalità attraverso il movimento e la dimensione corporea e connettere sempre di più corpo e mente per la tanto auspicata unità psico-corporea.

Un'opzione possibile, nonché auspicabile, potrebbe prevedere l'inserimento di alcuni insegnamenti, nel novero di quelli “a scelta” all'interno dell'offerta formativa disciplinare (CFU), che integrino la formazione pedagogica e disciplinare, e quella motoria-tecnico-sportiva specificamente per le esigenze connesse all'insegnamento.

Un'altra possibilità potrebbe essere rappresentata dalla creazione di un corso di Laurea Magistrale *ad hoc* oltre ai tre attualmente disponibili e sopra-menzionati, che sia quindi, il ponte tra la formazione triennale di base e i contenuti specialistici indirizzati all'insegnamento secondario. Per la verità, tale tentativo è stato più volte ideato e progettato (vedi Università di Roma “Foro Italico” a.a. 2012/13) ma ha poi risentito della continua evoluzione del sistema di formazione e abilitazione a livello generale e nazionale. In questo corso di studi si dovrebbe porre particolare cura alle caratteristiche di trasversalità e interdisciplinarietà delle Scienze Motorie e del loro raggio d'azione all'interno del curriculum scolastico nonché di competenze dedicate alla metodologia della ricerca rispetto alla didattica applicata attività motorie e sportive, con lo scopo di collegare la ricerca sul campo alle buone prassi in ambito scolastico.

Per anni abbiamo assistito ad una rincorsa al riconoscimento di corsi, titoli e, ultimamente di CFU, per ottenere l'agognata abilitazione, o il titolo d'accesso a quest'ultima e ai concorsi a cattedre. L'ultima versione del percorso abilitativo con i 24 CFU probabilmente non sarà l'ultima né quella necessaria per garantire ai laureati l'accesso al mondo della Scuola e ai discenti l'elevata qualificazione di cui necessiterebbero. Si è, di fatto, passati ***da corsi, a percorsi a concorsi.***

Tuttavia, il dibattito sull'inserimento nella scuola secondaria dei futuri docenti di Scienze Motorie è ancora in corso ed è auspicabile che viri verso la reale formazione e la preparazione del docente piuttosto che verso il riconoscimento e nuove disposizioni per l'accesso alle prove concorsuali.

Bibliografia

- Carraro A., Zocca E., Lanza M., Bertollo M. (2002), *Punti chiave di un'epistemologia dell'educazione fisica in Italia*, "Scuola e didattica", 17, pp. 13-18.
- Carraro A., Lanza M. (Eds.) (2004), *Insegnare/apprendere in educazione fisica*, Armando, Roma.
- Colella D. (2019), *Competenze motorie e stili d'insegnamento in educazione fisica*, "Formazione, lavoro, persona", 3.
- D'Anna C., Paloma F.G. (2019), *La professionalità del docente di Educazione Fisica nella scuola primaria. Riflessioni, scenari attuali e prospettive*, "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 11(18), pp. 50-68.
- Freccero R. (2013), *Storia dell'educazione fisica e sportiva in Italia*, Levrotto & Bella, Torino.
- Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo ciclo d'Istruzione (2012), Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca.
- Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (2018), Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca.
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 4^a Serie Speciale del 28/04/2020 n. 34.
- Maulini C., Echazarreta R.R. (2013), *¿Qué se hace en la educación física italiana?*, "Tándem: Didáctica de la educación física", (42), pp. 27-36.
- Maulini C., Migliorati M., Isidori E. (2018), *La valorizzazione dell'educazione fisica, motoria e sportiva nella scuola italiana: il caso degli "Stati Generali dello Sport di Cremona"*, "Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione", 16(1), pp. 135-148.
- Tammaro R., Petolicchio A., D'Alessio A. (2017), *Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: un Leitmotiv*, "Italian Journal Of Educational Research", (19), pp. 53-68.
- Vicini M. (2017), *Istituzioni di scienze motorie*, Edizioni Studium, Roma.

Formazione iniziale, tirocinio, tutorato. Qualificare gli insegnanti per la qualità della scuola

di *Riccardo Scaglioni**

“La scuola italiana non sa far nascere e alimentare la motivazione ad apprendere, non coinvolge, anzi spesso annoia. L’impostazione didattica è sempre quella liceale: molta teoria poca pratica, troppo densa di nozioni e troppo vuota di competenze” (Bruno, Tucci, 2019)

Il rilievo pubblicato sul quotidiano online Scuola24 in occasione della presentazione dell’ultimo lavoro dell’Associazione TreeLLLe sulla scuola italiana (Oliva, Petrolino, 2019) impone di chiedersi perché la scuola in Italia fatichi così tanto a coinvolgere e motivare gli studenti, perché nel corpo docente vi sia una così diffusa e longeva resistenza all’innovazione e al cambiamento.

Vorrei partire da questi interrogativi per condividere alcune riflessioni che si collocano al centro della questione di *come* e *quando* deve essere formato un insegnante.

1. Quale formazione iniziale degli insegnanti

Il 5 ottobre di ogni anno si celebra la Giornata mondiale degli insegnanti, che commemora la sottoscrizione delle “Raccomandazioni ILO-UNESCO sullo status dell’insegnante” (ILO-UNESCO, 1966/2008). Il documento è ancora oggi definito dalla stessa Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Educazione, la Scienza e la Cultura “la principale struttura di riferimento per i diritti e le responsabilità dei docenti su scala mondiale, ed ha come obiettivo fondamentale quello di suscitare riflessioni sul ruolo dei professionisti della formazione, sulle sfide che affrontano quotidianamente, sulle difficili condizioni di lavoro a cui sono spesso sottoposti”.

* Presidente ANFIS (Associazione Nazionale Formatori Insegnanti Supervisor).

Nel documento si scrive: “l’insegnamento dovrebbe essere considerato una professione i cui membri assicurano un servizio pubblico, tale professione richiede [...] conoscenze approfondite e competenze specifiche, acquisite e mantenute attraverso studi rigorosi e continui” oltre a “senso di responsabilità individuale e collettiva nei confronti dell’educazione e del benessere degli allievi” (p. XII). Il che equivale a dire che la professione insegnante richiede, sia “conoscenze approfondite”, che si collocano nell’area delimitata dalle discipline oggetto d’insegnamento, sia “competenze specifiche”, che si riferiscono all’azione docente, sia, infine, disposizioni culturali di fondo le quali è ragionevole ritenere che vadano stimolate e consolidate in un adeguato percorso di formazione professionale.

Gli estensori di questo importante documento ritennero fondamentale mettere nero su bianco che le conoscenze approfondite non bastano per insegnare. Per insegnare il docente deve acquisire “competenze specifiche” per l’insegnamento e deve maturare importanti consapevolezze sul significato della propria professione. Era il 1966, più di cinquant’anni fa.

Alcuni anni prima, in Italia, la Commissione d’indagine sulla scuola¹, istituita dall’allora ministro Luigi Gui, al termine dei suoi lavori, nel 1964, elaborò una *Relazione sullo stato della pubblica istruzione in Italia* (Gui, 1964). Nella Relazione così si espresse la Commissione a proposito dello stato dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti:

[...] nel curriculum tradizionale degli studi seguiti dai futuri professori è assente qualsiasi preoccupazione di formazione professionale [...]. Pertanto la Commissione d’indagine ritiene necessario costituire con urgenza presso ogni sede universitaria, un Comitato inter-facoltà per la formazione, l’aggiornamento e il perfezionamento degli insegnanti, cui, appena possibile, dovrebbero subentrare, come struttura definitiva, Scuole superiori di magistero, alle quali dovrebbe essere affidata la preparazione pedagogico-didattica degli insegnanti secondari di ogni ordine e grado, mediante un corso quadriennale, seguito da un biennio post-lauream, comprensivo del tirocinio guidato. Le Scuole superiori di magistero risulterebbero dalla trasformazione delle Facoltà di magistero ed avrebbero il compito istituzionale di curare la preparazione, l’aggiornamento e il perfezionamento anche degli insegnanti elementari e, secondo taluni, di Scuola materna (*Ibidem*).

L’urgenza evocata nel documento è segno dell’importanza attribuita alla necessità di *specializzare* gli insegnanti, preparandoli adeguatamente fin da *prima* che entrino in servizio, per intervenire sulla qualità dell’istruzione. Una consapevolezza che ha attraversato tutto l’arco temporale degli ultimi sessant’anni, senza tuttavia riuscire a trovare, nonostante il tempo a disposizione, una sua piena attuazione.

2. Qualificare gli insegnanti

Il *profilo docente nella scuola* è tema sul quale pedagogia e discipline non sempre riescono a trovare una sintesi condivisa. Si fatica a coordinare e armonizzare le esigenze di merito, riguardo la composizione delle competenze per l'insegnamento (pedagogiche e disciplinari), quelle dell'organizzazione della didattica accademica, e, infine, i legittimi rilievi provenienti da chi gli insegnanti li rappresenta: associazioni professionali e sindacati, similmente a quanto avviene per altre professioni intellettuali ad alta specializzazione¹.

Lo sforzo di far rientrare gli ambiti di competenze all'interno dei settori scientifici disciplinari attualmente in ordinamento nelle università dovrebbe forse aprirsi alla possibilità di riflettere su sperimentazioni e ricerche in campo educativo nella scuola, e confrontare, ove necessario adattandole, le categorie esistenti con la realtà emergente dalla pratica scolastica.

Qualificare gli insegnanti è un processo dinamico che mal si combina con una rappresentazione statica del campo di studio. L'approccio riflessivo e di ricerca che si vuole caratterizzi le competenze specifiche richieste all'insegnante (Mortari, 2004), dovrebbe essere il principale carattere anche della comunità scientifica che si occupa di formazione degli insegnanti.

Va detto che tutta la lunga evoluzione delle decisioni di politica scolastica dalla Commissione Gui in avanti è stato caratterizzato da una sostanziale mancanza di visione e di linea politica ampiamente condivisa sull'educazione. Superare le contrapposizioni ideologiche per ottenere, in nome dell'educazione, quella tensione verso la meta comune della qualità della formazione alla cittadinanza e alle professioni, dovrebbe ispirare i politici e la politica.

Ci vollero quasi trent'anni per fare diventare legge i rilievi della Commissione Gui sull'esigenza di specializzare i docenti a livello universitario (L. 341/1990), e quasi altri 10 per vedere le norme diventare atti concreti. Una maggiore attenzione e una cura del problema più consapevole avrebbe evitato l'alternarsi di *costruzioni* e *demolizioni* di interi impianti normativi, com'è accaduto, a partire dal 2008, con la chiusura delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), alla quale è seguita la tardiva e incompiuta attuazione del TFA², e, infine, con la lunga gestazione

1. Si fa qui riferimento al ruolo delle associazioni professionali e degli ordini professionali per diverse professioni, chiamati a collaborare, quando non a gestire direttamente, la definizione e l'accertamento del possesso dei requisiti minimi (standard) professionali prima di accedere alla professione (spesso con apposito Esame di Stato).

2. Realizzato in modo completo solo dalle istituzioni AFAM, mentre nelle università fu attuato con gravi ritardi (avvii effettivi dei tirocini nel secondo quadrimestre scolastico) solo nella sua versione transitoria (art. 15 del DM 10 settembre 2010, n. 249).

di quanto previsto dall'art. 181/b della L. 107/2015, e dal successivo d.lgs. 59/2017 che istituì il FIT, cancellato, prima di essere attuato, dalla legge 30 dicembre 2018, n. 145.

Il confronto su cosa debba saper fare oggi un insegnante in una classe della scuola primaria o di quella dell'infanzia sembra aver raggiunto un'ampia condivisione. Non così per la scuola secondaria, dove la questione è tutt'altro che risolta. Sembra che molti insegnanti siano ancora convinti che in classe ci si debba far ascoltare con la necessaria attenzione. L'eloquio e la sensibilità socratica sono certo d'aiuto, tuttavia, oggi i ragazzi arrivano in classe con delle esperienze di vita sulla comunicazione, sull'apprendimento *non formale e informale*, sui loro mondi, che gli insegnanti rischiano di non saper cogliere e intercettare, lasciando, di conseguenza, fuori dalle aule le motivazioni profonde ad apprendere.

Quanto oggi si conosce sui processi di apprendimento in contesti sociali, sulle dinamiche dell'età evolutiva, sulle dinamiche relazionali, impone di andare ben oltre una formazione iniziale dell'insegnante centrata su un profilo professionale tradizionale, quello che caratterizza la "lezione liceale". Non è più sostenibile culturalmente, né può essere auspicabile, che chi si occupa di insegnamento/apprendimento possa non essere anche un profondo conoscitore di linguaggi usati nei diversi contesti dai discenti, delle loro caratteristiche cognitive ed emotive, degli strumenti che la tecnologia mette a disposizione dell'educazione. E questo in modo decisamente significativo per tutti i discenti in età scolare, per i quali il livello di elaborazione di stimoli ed esperienze di questo tipo assume un ruolo critico per l'apprendimento e per la motivazione ad apprendere. Un'esigenza che si confermerà decisiva visto che contesti e strumenti sono cambiati molto negli ultimi anni e continueranno a mutare con accelerazione crescente.

L'università indaga e approfondisce il sapere scientifico e lo traduce in apprendimento nella cosiddetta *istruzione superiore*³. A questo livello di istruzione spetta non solo il ruolo di conoscere a fondo passato e presente e quello di anticipare il futuro, ma anche, per le professioni, il difficile compito di mediare l'innovazione presso-e-con i contesti professionali.

Per intervenire sulla qualità della formazione dei docenti è decisivo, quindi, rafforzare l'alleanza università-scuola: il sapere scientifico, che ha nell'accademia il suo luogo eletto di elaborazione, deve essere capace di immergersi nella realtà vissuta della scuola, di contaminarsi con il *fare* per dare solidità all'impianto formativo (Damiano, 2007, p. 14). Il sapere *sapiente* scende al livello della pratica *praticante* per dar vita a un'alleanza

3. Ci si riferisce alla *higher education* internazionalmente identificata con l'istruzione oltre il livello di istruzione della scuola secondaria (che qualcuno in Italia definisce ancora "scuola superiore", creando una sovrapposizione linguistica impropria).

pienamente formativa, insostituibile per l'educazione. Un processo avviato nei dieci anni di esperienza SSIS: una profonda, e a tratti anche dolorosa contaminazione reciproca che ha avviato, nel tempo e nei contesti più favorevoli, straordinarie esperienze di collaborazione al servizio della qualità della formazione degli insegnanti (Anceschi, Scaglioni, 2010).

Solo una stretta collaborazione fra scuola e università può rivelare quanta *dose* di scienza e quanta di competenza metodologica possano combinarsi nel profilo culturale-professionale di un insegnante efficace e quanta e quale formazione iniziale, e continua, debba essere organizzata.

3. Formare insegnanti: un profilo docente da definire a inizio carriera

Piuttosto che indagare una volta ancora quali saperi di base e quali competenze si debbano formare in un insegnante prima che entri in servizio effettivo nella scuola, e, successivamente, quali siano da acquisire-consolidare-adattare durante l'esercizio della propria professione, intendo con questo intervento fare emergere l'importanza che hanno alcuni snodi chiave del problema *formare insegnanti* per alzare il livello di qualità dei processi che stanno a monte della qualità dell'educazione.

Prima di tutto occorre distinguere i *momenti* nei quali la formazione dei docenti va organizzata:

- formazione cosiddetta *iniziale*, che si sostanzia in una formazione pre-servizio e in una formazione in anno di prova, due momenti ben diversi e che vanno strutturati con tempistiche e modelli strutturali differenti, che sarebbe auspicabile coordinare in un unico quadro di riferimento;
- formazione *in servizio*, richiesta a qualunque professione dinamica, quale anche l'insegnamento può essere definito, sia in termini di adattamento delle conoscenze e delle competenze ai cambiamenti e alle ricerche, sia in termini di sviluppo professionale all'interno della propria carriera.

Tuttavia, per una questione di pertinenza dell'intervento nel campo di indagini del volume, mi limiterò ad affrontare qui solo il primo dei due momenti.

È importante non fare confusione sul concetto di formazione "iniziale". È certamente iniziale una formazione pre-servizio da inserire nei percorsi accademici di formazione all'insegnamento. In questo quadro di riferimento si inserisce l'intensa formazione disciplinare dei docenti di scuola secondaria, i quali apprendono le discipline che diverranno oggetto di insegnamento, in vista di una loro declinazione didattica da utilizzare per

l'apprendimento a scuola. Tuttavia, la formazione del futuro insegnante non può limitarsi, come si è letto più sopra, alla piena e sicura conoscenza della disciplina. Prima di entrare in servizio, e non *dopo* (nemmeno se si tratta del primo anno della propria carriera⁴) il futuro docente deve essere formato sul piano delle conoscenze e delle competenze:

- pedagogiche (incluse le competenze relazionali correlate);
- psicologiche (incluse le competenze relazionali correlate);
- di didattica generale (incluse le competenze di progettazione, valutative e autovalutative);
- di didattica disciplinare;
- organizzative e sul profilo professionale.

Impossibile poter attrezzare un futuro insegnante (*pre-service teacher*) delle suddette competenze, ricorrendo a pochi crediti formativi universitari, come di fatto oggi prevede la norma⁵. Per farlo occorre un percorso accademico organico e ben congeniato, che combini tra loro i saperi, di natura disciplinare e di natura pedagogica, e che si fondi sul principio di integrazione in alternanza, fra teoria e pratica, tipico dei percorsi di formazione universitaria, con significative quote di tirocinio nell'ambiente di lavoro⁶. Un tirocinio che deve trovare collocazione a scuola e con l'importante collaborazione di insegnanti esperti cui vanno attribuiti gli incarichi tutoriali. Incarichi che, come in tutti i modelli di formazione integrata in alternanza, si collocano su due livelli:

- quello del *tutor didattico*, da attribuire a insegnanti della scuola esperti, con impiego a tempo parziale all'università; figura che nei modelli di percorso di formazione precedenti ha assunto il nome di *supervisore di tirocinio* e *tutor coordinatore*⁷;
- quello del *tutor interno* all'ambiente di lavoro, in questo caso già definito *tutor dei tirocinanti* o *tutor scolastico*⁸.

In questo quadro si inserirebbe un serio progetto di percorso di formazione degli insegnanti. Un intervento strutturale sulla formazione iniziale

4. Il d.lgs. 13 aprile 2017 n. 59, così come modificato dalla legge 30 dicembre 2018, n. 145, oggi vigente, ma inapplicabile per mancanza dei decreti attuativi, prevede un *percorso di formazione iniziale e prova* (art. 2, comma 1, lettera b) che esclude una strutturata formazione iniziale pre-servizio degli insegnanti.

5. Il DM 616/2017 prevede 24 CFU in materie antropo-psico-pedagogiche e di metodologia didattica, ma la *ratio* della norma era di preparare una futura e più consistente formazione pre-servizio mediante i tre anni di FIT ex d.lgs. 59/2017 (prima versione).

6. Fra tutti si i tirocini previsti nelle lauree delle professioni mediche e sanitarie, forensi e per l'accesso alla magistratura.

7. L. 315/1998, art. 1, comma 4. DM 249/2010, art. 11, comma 2 e d.lgs. 59/2017 (prima versione), art. 12, comma 2, primo periodo.

8. DM 249/2010, art. 11, comma 3, d.lgs. 59/2017 (prima versione), art. 12, comma 2, secondo periodo.

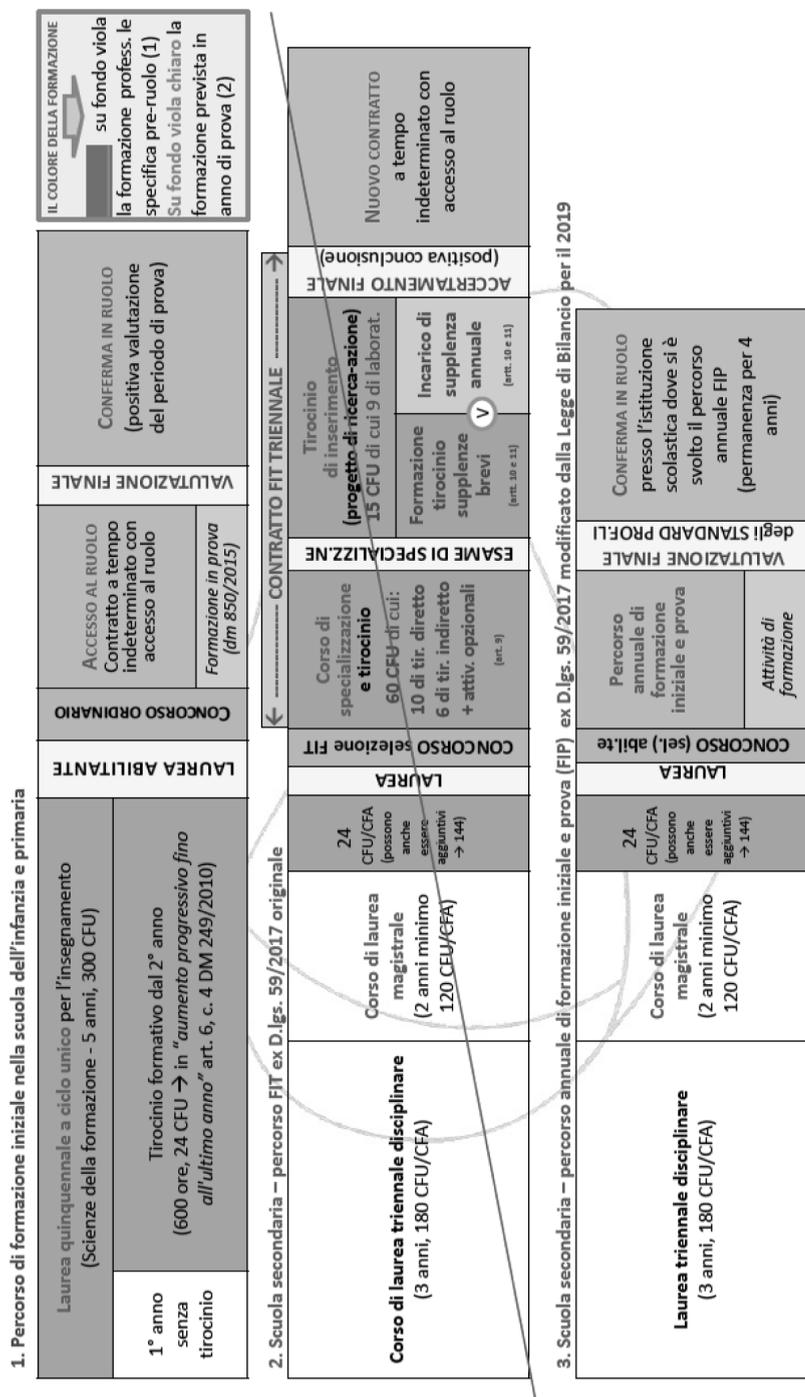


Fig. 1 - I percorsi di formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria (1), e della scuola secondaria oggi, prima (2) e dopo la modifica ad opera della L. 145/2018 (3)

dei docenti che, a giudizio mio e dell'Associazione che rappresento, fu fatto con l'istituzione dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e dell'infanzia, tutt'oggi in ordinamento, e delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario, con l'attivazione dei TFA, e, infine e a un livello ancora più impegnativo, con quanto prevedeva la versione originaria del d.lgs. 59/2017 (percorso FIT).

La formazione iniziale degli insegnanti deve, quindi, implicare sia contenuti disciplinari, sia contenuti specifici delle professioni educative, strutturarsi in un percorso di *istruzione superiore* di livello universitario, specifico per l'insegnamento, che si caratterizzi in due anni di formazione, che, a determinate condizioni, potrebbero ridursi a uno anno pre-servizio, a cui segua un anno di inserimento e prova, che includa una significativa quota oraria di formazione "iniziale" in continuità con quella pre-servizio.

Volendo, quindi, riassumere alcune caratteristiche che permettono di assicurare qualità adeguata alla formazione iniziale degli insegnanti, ecco quali si ritengono irrinunciabili:

- gli insegnanti prima di prendere servizio devono specializzarsi attraverso un percorso di formazione universitaria che possa contare su una quota minima compresa fra 60 e 120 CFU professionalizzanti (con prevalente ricorso a una formazione integrata teoria-pratica);
- va assicurata in tali percorsi la presenza simultanea e coordinata di insegnamenti, attività di laboratorio, e attività di tirocinio;
- il percorso deve combinare in modo equilibrato le attività formative seguendo le modalità tipiche dei percorsi di alternanza scuola-lavoro, in cui si alternano momenti di formazione teorica e momenti di sperimentazione pratica in tirocinio;
- gli insegnamenti di laboratorio devono essere affidati a docenti che abbiano avuto esperienza didattica nella scuola e che siano in stretto contatto con i contesti scolastici di riferimento, possibilmente a insegnanti della scuola, che si coordinano con i docenti universitari e accademici incaricati degli altri insegnamenti;
- per la conduzione del tirocinio va previsto e strutturato un significativo coinvolgimento di docenti esperti della scuola nel ruolo di tutor didattici e tutor scolastici;
- le azioni da realizzare si devono muovere in un quadro di forte collaborazione tra scuola e università, nella progettazione, nel monitoraggio e nella conduzione delle attività di formazione.

Fra le caratteristiche citate va posta particolare attenzione sia alla necessaria presenza dei laboratori di sperimentazione didattica, collegati strettamente con il tirocinio, sia alla dimensione integrata, teoria-prassi, della formazione, che attraverso il tirocinio trova la sua collocazione nel contesto professionale.

Nelle parti che seguono cercherò di entrare un po' più nel merito di tre nuclei fondamentali per la qualità della formazione iniziale degli insegnanti.

4. La collaborazione scuola-università. I due piani

La combinazione virtuosa di: (a) *lezioni teoriche*, strutturate su saperi consolidati e ricerche in campo educativo, (b) *laboratorio didattico*, dove si incontrano i saperi e le ipotesi di intervento, (c) *tirocinio* agito in situazione, dove si può cogliere come in nessun'altra condizione il contesto professionale e dove si possono sperimentare le ipotesi elaborate; costituisce una piattaforma irrinunciabile per dare alla formazione iniziale degli insegnanti una prospettiva di solida cultura professionale pronta ad entrare in azione nella scuola.

Nel delicato equilibrio di queste tre differenti situazioni di apprendimento si gioca la collaborazione virtuosa fra scuola e università, una collaborazione che prende forma e consistenza su due piani:

- *strutturale-organizzativo*, determinato dalle norme che regolano il modello di percorso di formazione iniziale in ordinamento⁹;
- dei *soggetti* coinvolti nella collaborazione formativa e dai ruoli che essi sono chiamati a ricoprire dalle norme ordinamentali e dalle loro applicazioni in sede accademica.

Relativamente al piano strutturale-organizzativo le vicissitudini della legislazione scolastica italiana degli ultimi dieci anni e la conseguente grave dispersione di esperienze, risorse, professionalità in questo ambito, in particolare nella scuola secondaria, impongono alla comunità scientifica di settore – le università e le istituzioni AFAM da una parte, la scuola e i suoi docenti dall'altra – di interrogarsi su come si possa intervenire per incidere positivamente sui processi che ne determinano la forma e lo sviluppo.

Si può ben affermare che anche questo ragionare attraverso il confronto fra esperti e operatori del settore sia un tentativo di sottoporre a valutazione lo stato dell'arte e ipotizzare scenari migliorativi. La pubblicazione dei contributi finalizza il dibattito a una comunicazione destinata a chi ha il potere di decidere, ma anche a chi, confrontando valutazioni, scenari e proposte, può formarsi un'idea e prendere posizione sulla direzione da im-

9. Diverso è, infatti, disporre di un quadro di riferimento ordinamentale come quello del primo testo del d.lgs. 59/2017 – percorso FIT di tre anni – altro è muoversi nel quadro determinato dalle modifiche apportate al d.lgs. 59 dalla L. 145/2018 – FIP di un anno che si sovrappone in maniera confusa con il periodo di prova, senza essere preceduto da alcun percorso strutturato di formazione specifica per l'insegnamento.

boccare nel contesto in cui opera. Così è per i docenti universitari che nei dipartimenti dovranno assumere decisioni circa i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, da attivare e sulla loro articolazione nel quadro ordinamentale vigente. Così è anche per i docenti della scuola che possono/ devono rappresentare la propria dimensione professionale in una prospettiva di investimento in competenze: didattiche per le docenze di laboratorio; di guida, supporto accompagnamento e di riflessione condivisa, per l'assunzione di incarichi di tutorato nel tirocinio. Così è, infine, per una non ancora compiuta acquisizione di responsabilità identitaria da parte delle organizzazioni professionali di docenti, dirigenti e accademici, che devono assumere, ciascuna nella propria dimensione, una parte del peso di un lavoro da portare avanti insieme per orientare la politica e le istituzioni a traguardi di alto livello culturale e sociale in tema di qualità dell'insegnamento e della sua valorizzazione.

Ma, sempre sul piano strutturale, è anche decisivo che si creino occasioni di incontro e confronto tra accademici e insegnanti, tra erogatori del servizio di formazione e fruitori, tra chi elabora proposte e chi deve prendere decisioni.

È assolutamente necessario che si formalizzi e si consolidi, attraverso queste, e se possibile altre, iniziative¹⁰ una costante vigilanza sui processi e sullo stato dell'arte delle elaborazioni e che si attivi una interlocuzione non episodica con istituzioni e politica, possibilmente attraverso organi associativi rappresentativi.

Il secondo piano sul quale si può sviluppare una molto concreta collaborazione fra scuola e università per la qualità dell'insegnamento è quello legato ai soggetti, alle persone che nei rispettivi ruoli collaborano alla realizzazione dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti. In questo senso è fondamentale che si promuovano e si strutturino contesti e processi di scambio e contaminazione fra gli esponenti di questi due *mondi*.

Luoghi eletti per far nascere e sviluppare professionalità capaci di dare concretezza a collaborazioni miste, sono il *laboratorio didattico* e il *tirocinio*, nell'ambito dei quali sono impiegate le figure che incarnano in concreto tali collaborazioni: i docenti dei corsi e i tutor del tirocinio. Va, inoltre, associato un necessario *organo collegiale* misto di governo delle attività didattiche, allo stesso modo in cui esistono i *consigli di corso* nei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia e similmente a quanto prevedeva il DM 249/2010 con il *consiglio di corso di tirocinio*¹¹.

10. Richieste di audizione presso le istituzioni, istanze di denuncia o di richiesta, interventi su stampa e media, pubblicazioni, creazione di tavoli di lavoro di settore finalizzati a promuovere una consistente e solida cultura scientifica sul tema.

11. DM 10 settembre 2010, n. 249, art. 10, comma 4.

La lunga, e tuttora in atto, esperienza dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e dell'infanzia, e quella maturata nelle migliori esperienze sviluppate nelle SSIS¹², nei TFA, nei PAS¹³, o nelle istituzioni AFAM, rende conto del fatto che ogni azione realizzata è passata attraverso persone concrete che hanno reso possibili le collaborazioni.

È utile definire brevemente le caratteristiche essenziali dei processi di attribuzione degli incarichi e dei protocolli di lavoro per tali figure.

5. I laboratori di didattica

Per quanto riguarda le docenze di laboratorio didattico tutta l'esperienza precedente orienta in modo chiaro verso la scelta di attribuire le docenze di laboratorio a insegnanti che abbiano insegnato, e che stiano insegnando nella scuola. Se quindi si vogliono creare e consolidare legami di collaborazione e confronto, sul tema della sperimentazione didattica, tra i professionisti esperti della scuola e l'università è necessario creare le condizioni affinché 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 due 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 offerti da insegnamento e laboratorio.

Il quadro si completa con l'esigenza di creare un forte legame, di *insegnamenti e laboratori*, con l'esperienza di tirocinio coinvolgendo il tutor didattico, prima e, in seconda battuta, quello scolastico, in modo da consolidare le interazioni e dare vita a processi circolari di miglioramento 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.

Questa forte necessità di incardinare i processi di integrazione tra scuola e università nei soggetti che partecipano in qualità di formatori ai percorsi di formazione degli insegnanti è stata fatta propria e formalizzata anche dal legislatore, che, per potenziarla si è spinto, nelle norme di attuazione, a rendere esplicite alcune attenzioni da seguire negli insegnamenti di didattica e laboratorio e a chiedere espressamente agli atenei e alle isti-

12. Anceschi-Scaglioni, 2010.

13. Percorsi Abilitanti Speciali ex art. 15 del DM 249/2010 così come modificato dal DM 25 marzo 2013, n. 81 e di cui al d.d.g. 25 luglio 2013, n. 58.

tuzioni AFAM di conferire gli incarichi di laboratorio ai tutor didattici (nel DM 249/2010 definiti *tutor coordinatori*) ovvero a docenti esperti della scuola. Il decreto ministeriale 20 giugno 2014 n. 487, emanato per disciplinare l'istituzione e lo svolgimento dei percorsi di TFA così si esprime a proposito di insegnamenti e laboratori:

5.1. *Insegnamenti*

Il contenuto degli insegnamenti è da calibrare rispetto alle caratteristiche del percorso e alle sue peculiarità e finalità e non può prevedere la reiterazione di contenuti già acquisiti da corsisti nel percorso di studi precedente. Con particolare riferimento alla didattiche disciplinari, si tratta di integrare le attività di aula con le attività di laboratorio e di tirocinio e di predisporre programmi coerenti.

5.2. *Laboratori*

“I laboratori sono affidati a *tutor* coordinatori ovvero a docenti di scuola con almeno cinque anni di insegnamento della disciplina, con provate e documentate esperienze nell'ambito della ricerca didattico-disciplinare e nella sua applicazione concreta [...]”¹⁴.

Sulla definizione del quadro orario da attribuire a docente di didattica e docente di laboratorio si propone, infine, che un rapporto di 1 a 2 sia un punto di riferimento equilibrato.

6. Il tirocinio

Il tirocinio ha un ruolo fondamentale in tutta la partita della formazione professionale pre-servizio degli insegnanti: un tirocinio di qualità nel quale operino tutor su due livelli con qualifica professionale adeguata.

Sul tirocinio, che richiederebbe una ben più ampia trattazione, mi limiterò a fare un elenco di requisiti irrinunciabili per la sua qualità, alla luce delle esperienze maturate e dei dati a disposizione¹⁵.

14. DM 487/2014 citato, Allegato A.

15. Anceschi-Scaglioni, 2010; ANFIS, 2013.

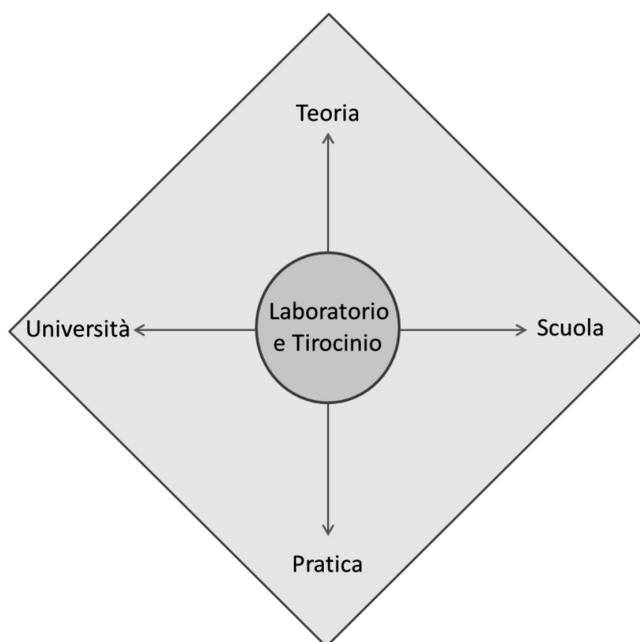


Fig. 2 - Laboratorio e tirocinio si collocano al centro delle intersezioni fra gli assi teoria-pratica e università-scuola

Le caratteristiche irrinunciabili che il tirocinio deve avere nei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti sono:

- essere inserito nei percorsi che precedono l’entrata in servizio; pare banale richiamarlo ma nell’attuale assetto dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, ex d.lgs. 13 aprile 2017 n. 59 così come modificato dalla legge 30 dicembre 2018 n. 145, non è così¹⁶;
- avvalersi di tutor che accompagnano il tirocinante in formazione su due livelli, come in tutti i modelli di tirocinio in alternanza (Sonatore, 2010), e cioè un tutor *didattico*, che faccia riferimento all’agenzia formativa responsabile del percorso di f.i., e un tutor *scolastico*¹⁷, che sia in servizio nel contesto professionale di riferimento;
- avere una consistenza di attività nella scuola e in classe di almeno 300 ore, indipendentemente dal numero di CFU riconosciuti;

16. Vedi fig. 1.

17. Declinazione in contesto scolastico del tutor “interno” dei modelli teorici di tirocinio (Sonatore, *ibid.*).

- articolarsi in tirocinio *diretto, osservativo e operativo*, e tirocinio *indiretto*, gestito dal tutor didattico, fondamentale per riflettere sull'esperienza di tirocinio¹⁸;
- collegarsi al laboratorio didattico attraverso la figura del tutor didattico, possibilmente affidatario di almeno uno dei laboratori didattici, in modo da coordinare la didattica sperimentale teorizzata con la pratica agita (tutor scolastico/tirocinio operativo)¹⁹;
- implicare, a qualche livello da strutturare nella programmazione dell'attività scolastica, un coinvolgimento dell'intero consiglio di classe nell'assunzione consapevole di responsabilità sul percorso del tirocinante in formazione;
- prevedere, oltre all'*azione* diretta, due momenti fondamentali, uno di *progettazione* del percorso di tirocinio (tutor didattico/tutor scolastico/tirocinante), e un secondo momento di *valutazione* del tirocinio, con una relazione finale di riflessione sull'esperienza (autovalutazione) da discutere di fronte a un interlocutore con compiti eterovalutativi (esame finale del percorso).

Va precisato che nel momento in cui scrivo gran parte delle caratteristiche indicate sono presenti, in Italia, nei tirocini dei corsi di laurea di Scienze della formazione, per insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, mentre sono del tutto assenti nei percorsi di formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria.

7. I tutor

Come richiamato più volte in precedenza e dichiarato in uno dei punti elencati tra i requisiti irrinunciabili del tirocinio, la presenza e la qualità dei tutor sono una snodo fondamentale per rendere concreti e operativi i processi di integrazione fra teoria e pratica e la collaborazione fra scuola e università. Il tirocinio senza i tutor, su entrambi i livelli, non è tirocinio. In tutte le professioni che implicano un inserimento graduale e guidato nell'ambiente di lavoro è essenziale che siano previste figure esperte della professione di sbocco, ancora attive nel contesto lavorativo, e formatori specializzati nel tutorato e nei processi di inserimento che collaborino con l'agenzia formativa responsabile del progetto di formazione professionale, nel nostro caso università e istituzioni AFAM.

18. La classificazione delle diverse fasi del tirocinio è esplicitata sia nel DM 249/2010, sia nel DM 487/2014.

19. In questo lavoro di coordinamento ha un ruolo importante anche l'organo collegiale del corso (consiglio di corso/consiglio di tirocinio).

Con diversi ruoli il *tutor didattico*, la cui ultima denominazione inserita in legislazione per la scuola è *tutor coordinatore*, e il tutor interno, definito nelle norme più recenti *tutor dei tirocinanti* e *tutor scolastico*²⁰, svolgono quindi un ruolo centrale non solo nel tirocinio, ma, per il peso formativo che il tirocinio ha – sul piano dei significati e dei legami con la realtà professionale – su tutto il percorso di formazione iniziale degli insegnanti.

Piaccia o non piaccia, dei tutor è necessario occuparsi con attenzione.

Di seguito si elencano i requisiti irrinunciabili, senza i quali l'impiego di tutor nella formazione iniziale degli insegnanti risulterebbe inefficace.

– Sia il tutor interno di scuola, sia il tutor didattico, utilizzato presso l'università, devono provenire dal mondo della scuola; vanno selezionati, con procedure che siano in grado di attrarre le migliori professionalità fra gli insegnanti. Per fare questo non basta solo definire criteri e procedure efficaci per la selezione: va fatta intravedere al candidato tutor una prospettiva di sviluppo professionale nella didattica. Si sottolinea qui la necessità che il decisore politico o istituzionale sia capace di attivare un sistema motivazionale che spinga il docente a candidarsi per l'incarico tutoriale, come elemento di valorizzazione della propria professionalità, diversamente si andrebbe incontro a una disfunzionale carenza di disponibilità e di candidature.

– L'incarico di tutorato deve inserirsi in un quadro di sviluppo professionale accessibile a tutti i docenti. Nel senso che un docente a inizio carriera deve sapere che prima o dopo sarà possibile accedere – ricorrendone le condizioni che vanno costruite con un percorso di qualificazione professionale da iniziare presto – all'incarico tutoriale: dapprima nella scuola, come tutor interno (*tutor scolastico*), quindi, superando le opportune selezioni, come tutor didattico (*tutor coordinatore*) presso l'università.

– La competenza di tutorato non implica solo una padronanza nella disciplina oggetto del tirocinio, ma anche una competenza specifica nei processi di apprendimento che attraverso il tirocinio vanno promossi: è quindi necessario che chi intende assumere un incarico tutoriale sia adeguatamente formato all'incarico. A tal fine è opportuno che la formazione dei tutor sia gestita in partenariato da ente accademico e associazioni rappresentative degli insegnanti, ove presenti dei tutor. Questo passaggio è possibile promuoverlo attraverso due canali: una formazione da attivare all'assunzione del primo incarico ovvero l'inserimento del requisito di possedere un titolo attestante l'effettuazione del percorso formativo come requisito per essere ammessi alle selezioni.

20. D.lgs. 59/2017, art. 12 (versione pubblicata in Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 112 del 16/05/2017 - Suppl. Ordinario n. 23).

– L’incarico tutoriale implica una destinazione di tempo e risorse per seguire il tirocinante. Questo determina la necessità che il quadro orario obbligatorio del tutor preveda una quota di ore destinata al tutorato. Ciò si rende necessario per dare la possibilità di trovare spazi e tempi per il confronto sia con il tirocinante, sia con l’altra figura tutoriale. Un elemento, questo, che ha rappresentato sempre un freno alla valorizzazione delle figure tutoriali in quanto elemento *di costo* per l’amministrazione. Si deve, invece, considerare un necessario investimento nella qualità dell’educazione.

Per il tutor (interno) scolastico si può ipotizzare di utilizzare due ore alla settimana, nel quadro orario di 18 ore²¹, in modo da mettere a disposizione del tutorato interno 4 ore di lavoro nel tirocinio²². Una quota minima necessaria per dare all’incarico la possibilità di esprimere il potenziale formativo che tornerebbe alla scuola in qualità dell’istruzione²³.

Per i tutor didattici (*tutor coordinatori*) è necessario disporre semiesoneri al 50% dell’orario in modo da rendere possibile una effettiva collaborazione con l’università. L’ampia esperienza sviluppata nei tirocini dei corsi di Scienze della formazione primaria e dell’infanzia e le precedenti esperienze nelle SSIS e nei TFA confermano che il modello da perseguire è quello del semiesonero.

– Vanno create occasioni strutturate di collaborazione tra tutor didattico e tutor scolastico e fra tutor e docenti dei corsi, in modo che si creino flussi circolari di informazioni condivise, capaci di rendere l’integrazione dei team di formazione misti scuola-università un terreno di scambio culturale e un valore identitario del contesto accademico rivolto alla scuola. Senza una effettiva disponibilità di luoghi dove far circolare questi *flussi*, i percorsi di formazione iniziale per insegnanti rischiano di restare a compartimenti stagni, separati, non comunicanti, circostanza capace di frenare l’integrazione teorico-pratica da perseguire, fino a rendere la formazione inefficace.

– I tutor devono essere coinvolti, con diversi livelli di partecipazione, nei processi decisionali e nei processi di valutazione dell’esperienza di tirocinio. In questo senso è opportuno che i tutor didattici facciano parte delle varie commissioni valutatrici, in ingresso e in uscita dal percorso, e che i tutor scolastici partecipino nel momento della discussione finale dell’esperienza di tirocinio.

21. Orario dei docenti di scuola secondaria, che equivale alle 36 ore settimanali nel pubblico impiego; per ogni ora in quadro orario ne corrisponde quindi una di attività connesse all’insegnamento.

22. Due ore in quadro orario *cattedra* più due ore di attività connesse.

23. L’elemento di rigidità determinato dai vincoli del quadro orario della disciplina andrebbe superato con il ricorso ad appositi dispositivi di flessibilità.

8. Conclusioni

Come si è avuto modo di scrivere più sopra, il quadro d'insieme della formazione degli insegnanti in Italia è in gran parte ancora da definire per la scuola secondaria.

Gli spunti che qui ho inteso dare costituiscono elementi sui quali tenere aperto un confronto interistituzionale: fra scuola e università prima di tutto, poiché è *dal basso*, io credo, che devono partire le sollecitazioni a cambiare. Lo schema impositivo *dall'alto* è, infatti, ciò che ha caratterizzato tutta l'ampia parabola degli interventi normativi messi a ordinamento in Italia per la formazione, soprattutto iniziale, degli insegnanti. Invertire questa tendenza è urgente e necessario. Va preteso che chi prende decisioni in questo campo si confronti con un interlocutore interistituzionale che deve creare e cercare senza sosta occasioni di collaborazione e confronto, essere capace di elaborare proposte condivise anche quando ci siano elementi differenzianti, che possono ben sopravvivere anche in documento sottoscritti in comune. Una strada difficile ma necessaria.

Un ultimo appunto, infine, sulla volontà, che qui rendo esplicita, di lasciare fuori da questa argomentazione una questione spinosa, strettamente collegata al problema della formazione iniziale degli insegnanti: il cosiddetto "reclutamento". Non si vuole qui escludere la possibilità che formazione iniziale e reclutamento possano essere affrontati insieme; ciò che è assolutamente da evitare è che la necessità, dichiarata da diversi osservatori, di risolvere le due questioni *insieme* non diventi alibi, o ostacolo insuperabile, per non risolverne nessuna delle due.

Dal momento che il problema sussiste sia per la scuola secondaria, che attualmente non ha un percorso di formazione iniziale in funzione, sia per la scuola primaria e dell'infanzia, per le quali vengono *abilitati* ogni anno migliaia di docenti con un percorso di formazione iniziale vigente in ordinamento, è urgente e necessario che si dia subito anche alla scuola secondaria un sistema di formazione iniziale degli insegnanti che, intanto, risponda alle logiche delle politiche per l'educazione e per la formazione professionale. In un secondo tempo si affronti, poi, per tutto il comparto scuola, il problema dell'accesso alla professione, armonizzando il sistema di assunzione a standard comuni ed efficaci e cercando di contenere il più possibile sia l'alimentazione del precariato, sia, in modo ugualmente importante, il ricorso a personale despecializzato per la copertura delle supplenze.

Bibliografia

- Anceschi A., Scaglioni R. (2010), *Formazione iniziale degli insegnanti in Italia: tra passato e futuro. L'esperienza SSIS raccontata dai suoi protagonisti*, Liguori, Napoli.
- ANFIS (2013), *Rapporto ANFIS sul TFA 2013*. Disponibile da www.anfis.eu/documenti/Rapporti_ANFIS_TFA/RA_TFA_2013/Rapporto_ANFIS_sul_TFA-primo_ciclo_2013-1_settembre_2013.pdf.
- Bruno E., Tucci C. (2019), *Per gli studenti più tempo pieno e meno docenti*, "Scuola24. Il quotidiano della Formazione, dell'Università e della Ricerca. Il Sole24ORE", 10 aprile. Disponibile da <http://scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2019-04-09/per-studenti-piu-tempo-pieno-e-meno-docenti-183833.php?uuid=ABFCSomB>.
- Damiano E. (2007), *Il Mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- 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* (Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 112 del 16/05/2017 - Suppl. Ordinario n. 23). Disponibile da www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/05/16/112/so/23/sg/pdf.
- Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. *Regolamento concernente: "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244 (11G0014)* (GU Serie Generale n. 24 del 31/01/2011 - Suppl. Ordinario n. 23). Disponibile da www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/01/31/011G0014/sg.
- Decreto Ministeriale 20 giugno 2014, prot. n. 487, *TFA - Procedura selettiva di accesso ai corsi. Svolgimento dei percorsi di tirocinio formativo attivo*. Disponibile da www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/normativa_tfa.html, www.istruzione.it/allegati/2014/dm487_14.pdf (consultazione 30/10/2019).
- Decreto Ministeriale 10 agosto 2017, n. 616 (Senza titolo; tema: *istituzione e disciplina dei 24 crediti formativi universitari necessari per l'accesso al FIT*), Disponibile da www.miur.gov.it/documents/20182/611956/DM+del+10.8.2017+n.+616.pdf/f1f3c9e5-c4f5-453b-8695-bd854c1f8b6d?version=1.0&download=true.
- 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). Trasmesso alla Presidenza il 31 marzo 1964*. Volume primo, Parte quarta - Personale insegnante, direttivo e ispettivo. Disponibile da http://legislature.camera.it/_dati/leg04/lavori/stampati/pdf/016_001001_F006.pdf.
- ILO-UNESCO (2008), *Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the Status of*

- Higher-education Teaching Personnel (1997) with a user's guide*, UNESCO Publishing Office, Paris. Disponibile da <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495>.
- Legge 19 novembre 1990, n. 341, *Riforma degli ordinamenti didattici universitari* (GU n. 274 del 23/11/1990). Disponibile da www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/11/23/090G0387/sg.
- Legge 3 agosto 1998, n. 315, *Interventi finanziari per l'università e la ricerca* (GU n. 202 del 03/08/1998). Disponibile da www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1998-08-31&atto.codiceRedazionale=098G0366&elenco30giorni=false.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti (15G00122)* (GU Serie Generale n. 162 del 15/07/2015). Disponibile da www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg.
- Legge 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021 (18G00172)* (GU Serie Generale n. 302 del 31/12/2018 - Suppl. Ordinario n. 62), Disponibile da www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg.
- Mortari L. (2004), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Milano.
- Oliva A., Petrolino A. (2019), *Il coraggio di ripensare la scuola*, Associazione TreeLLLe, Genova. Disponibile da www.treelle.org/files/lll/Quaderno_Q15.pdf.
- Sonatore A. (2010), *Imparare facendo. Il tirocinio come esperienza formativa in contesto di lavoro*, FrancoAngeli, Milano.

Il mentoring nello sviluppo professionale degli insegnanti: *policies* internazionali e scenari futuri

di Laura Sara Agrati*

I buoni insegnanti non diventano automaticamente buoni mentori.
Schwille, *The professional practice of mentoring*, 2008

1. Mentoring e dintorni

Affrontare il *mentoring* in prospettiva internazionale richiede un necessario e preventivo chiarimento linguistico, un “riallineamento” sul significato dei termini in gioco, dal punto di vista oltre che semantico (il significato convenzionale), soprattutto pragmatico (il significato dato in uno specifico contesto, anche culturale).

Col termine *mentoring* ci si riferisce a quel percorso di apprendimento di tipo professionale¹ (Murray, Owen, 1991; Carruthers, 1993; Clutterbuck, Lane, 2004; Perchiazzi, 2009), svolto in contesti lavorativi concreti, dove uno o più esperti (*mentors*) – fungendo da modello, da guida-sostegno, da facilitatore e attraverso una *relazione* più o meno formale, un *rapporto* a medio-lungo termine – favoriscono nell’inesperto (*mentee*) l’accesso, la progressiva costruzione nonché la personale rielaborazione di una certa *expertise* (McIntyre, Hagger, Wilkin, 1993; Bilalić, Campitelli, 2018).

La ricerca sulla formazione degli insegnanti concorda nell’attribuire al *mentoring* un ruolo centrale nello sviluppo degli insegnanti novizi soprattutto in quanto offre opportunità di apprendere in forma guidata all’interno del contesto di insegnamento (Lai, 2005) purché sia legato a specifici corsi totrici, attività di supervisione e riflessione in relazione alla pratica dell’in-

* Associato di Didattica e Pedagogia Speciale, Università Telematica “Giustino Fortunato”.

1. Intendiamo con *expertise* la somma non esaustiva di contenuti di conoscenza, procedure di azione, criteri di deliberazione, fortemente ancorato ai contesti professionali e ai casi concreti (Brown, Duguid, 1998; Wenger, 1998). Si caratterizzerebbe per essere un tipo di sapere deliberativo-fronetico e per questo associato al “sapere pratico” (Vino, 2001; Mortari, 2003; Agrati, 2008), oggetto di riflessione della filosofia (Volpi, 1993; Berti, 2004) e della didattica (Damiano, 2006; Perla, 2010) ormai da oltre quarant’anni.

segnamento e contribuisca a sviluppare quella “saggezza pratica” (Caena, 2014)² nel quadro dei valori e criteri professionali.

La ricerca ha più volte richiamato la necessità di un doveroso distinguo, tanto sul piano funzionale (per allinearsi alla prospettiva internazionale, cfr. Castoldi, Damiano, Mariani, 2007; Agrati, 2011), quanto sostanziale (per chiarire le funzioni svolte dai diversi ruoli partecipanti alla formazione docente-tutor, mentore, supervisore – cfr. Magnoler, 2017) e sono stati condotti studi di riforma in merito (cfr. la XVII legislatura³), nella documentazione normativa italiana il termine *mentoring*, associato alla formazione degli insegnanti istituzionalmente organizzata, non è di fatto mai stato utilizzato. Si fa ricorso al termine più generale *tutoring* riferito a una serie anche diversificata di profili:

- per il periodo di formazione e prova dei docenti neo-assunti (nota MIUR n. 39553, 4 settembre 2019) in riferimento al “docente tutor” con ruolo di accompagnamento nel primo anno di servizio (Fiorucci, Moretti, 2019);
- nell’ambito della della formazione iniziale del docente di scuola secondaria in riferimento al “tutor universitario/accademico”, “tutor coordinatore”, “tutor scolastico” (d.lgs. 59, 13 aprile 2017) nonché, con compiti rispettivamente di organizzazione del percorso formativo università-scuola, di progettazione-organizzazione-coordinamento delle attività di tirocinio diretto e indiretto, di coordinamento della attività di tirocinio diretto;
- per la formazione iniziale del ruolo docente per la scuola dell’infanzia e primaria (DM 249/2010) in riferimento al “tutor organizzatore” con compiti di raccordo Università/Istituzioni scolastiche, al “tutor coordinatore” con compiti di formazione nell’ambito del tirocinio indiretto, di supervisione e valutazione delle attività di tirocinio diretto e indiretto, al “tutor dei tirocinanti” con compiti di orientamento negli assetti organizzativi e didattici dell’istituto dove viene svolta il tirocinio diretto, di accompagnamento nell’inserimento in classe e di monitoraggio nella gestione dei processi di insegnamento da parte dei tirocinanti.

2. Il confronto tra la conoscenza appresa e l’esperienza pratica sotto la guida riflessiva di un esperto consente in massimo grado di modificare efficacemente certe credenze personali ma non funzionali all’insegnamento efficace (Darling-Hammond, 2000, 2017).

3. Richiamiamo lo studio all’analisi della commissione “Giannini-MIUR” (2014) della XVII legislatura che avrebbe equiparato il mentore al “docente senior”, scelto dal Nucleo di Valutazione con il riconoscimento di una specifica indennità di posizione e diversi comitati di responsabilità – valutare l’esito del percorso di formazione in servizio, coordinare le attività di formazione degli altri docenti (es. formazione tra pari), accompagnare il percorso dei tirocinanti e supportare il Dirigente scolastico e la comunità scolastica nei compiti legati alla valutazione delle risorse umane nell’ambito della didattica. Cfr. anche la proposta di legge 953 (Aprea) nel 2009) per la XVI legislatura.

È da notare che nelle traduzioni italiane dei report delle indagini internazionali si ricorre sovente alla diade “mentoring/tutoraggio”, senza assunzione di onere riguardo i significati e declinando ogni responsabilità di traduzione – cfr. Commissione europea/EACEA/Eurydice (2015), reperibile in traduzione in italiano come Rapporto Eurydice (2015). Nel resto del mondo il termine *mentoring* sembra assumere un significato più preciso in riferimento al percorso di formazione degli insegnanti.

Sebbene la formazione degli insegnanti sia teoricamente concepita come *continuum* senza soluzione (Caena, 2014), sul piano organizzativo si è soliti ricorrere alla tripartizione in due/tre fasi⁴, utile al confronto tra le diverse esperienze realizzate nei Paesi e funzionale all’individuazione di alcune tipologie di *mentoring* (tab. 1).

Contemporaneamente anche l’Europa rileva i vantaggi di un approccio “continuo” che allinei formazione pre-servizio, induzione e sviluppo professionale (Eurydice 2011; Vaillant, Manso 2013; Snoek, Žogla, 2009). Nello specifico (Caena, 2014, cfr. pp. 3-4) si raccomandano:

- forme di tutoring, da estendere quanto più possibile all’intera fase pre-servizio, dove insegnanti in formazione vengono seguiti da tutor esperti presso le istituzioni scolastiche (Schneider, 2008) – cfr. in Italia le forme di “tirocinio diretto”;
- collaborazione tra comunità scolastiche e istituti di formazione e universitari anche nella forma delle discussioni collegiali, delle indagini e delle riflessioni sulla pratica, a garanzia di un efficace sviluppo professionale (Day *et al.*, 2006);
- spazi per forme di apprendimento informale e auto-diretto (Learnovation, 2009) che sperimentino l’innovazione e la creatività nei processi di insegnamento-apprendimento.

I Paesi hanno messo in atto negli ultimi anni numerosi sistemi di supporto per gli insegnanti novizi e in formazione, durante i primi anni di insegnamento e nell’accesso alla professione (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015; OECD, 2016, 2020; Caena, 2014, Oancea, 2014; He, 2010): *rete di pari* per il sostegno reciproco anche di tipo organizzativo (Pultorak, 2014; Lee, Lee, 2013); *input di esperti* anche sotto forma seminariale – es. per mettere in relazione gli apprendimenti del college con la realtà della classe (Erwin, Fordyce, 1943; Feiman-Nemser, 2001; Du Plessis, 2019); modalità di autoriflessione sulla pratica in contesto separato, attraverso il dialogo con un supervisore o nell’elaborazione di uno scritto

4. Tale distinzione convenzionale è stata spesso criticata, ritenuta artificiale e non rappresentativa della pratica effettiva; soprattutto non utile ad esprimere la complessità del contesto lavorativo che sembrerebbe logorare il docente inesperto (Rosser, 2011) soprattutto in contesti sociali difficili e di marginalità (Rosser, Massey, 2013).

Tab. 1 - Fasi della formazione dei docenti e tipologie di mentoring

Fase	Denominazione	Funzione	Articolazione ⁵	Organizzazione	Tipologia di mentoring
Formazione pre-servizio	Formazione iniziale ⁶	Percorso di formazione di base che precede il servizio e l'assunzione di responsabilità diretta	Corsi teorici su conoscenze di base e trasversali Osservazione sul campo/stage Supervisione	Teacher Training College Istituti di istruzione superiore Università in convenzione con istituti scolastici ⁷	Mentoring/tutoring nel tirocinio diretto ⁸ . Supervisione nel tirocinio indiretto

5. I curricula di formazione iniziale degli insegnanti prevedono solitamente quattro aree: a) conoscenze di base di tipo trasversale legate a domini di filosofia, storia, psicologia e sociologia dell'educazione; b) conoscenze e abilità di tipo metodologico-didattico come valutazione degli *outcomes*, mediazione linguistica e tecnologia per migliorare il processo di insegnamento-apprendimento, supporti dei bisogni speciali; c) contenuti di conoscenza e metodi di insegnare e valutare specifiche di tipo disciplinari; d) pratica insegnativa (*field experience*), generalmente supervisionata e supportata da docenti esperti in contesto reale, nella forma delle osservazioni sul campo (*field observation*), dello stage all'interno di un programma più o meno formalizzato di tirocinio (*internship*).

6. A livello internazionale il passaggio tra formazione iniziale e fase dell'induzione si ispira a due modelli: *consecutivo* – l'insegnante in formazione ottiene una qualifica in una o più materie (es. diploma o una laurea triennale) per poi studiare e ottenere un'ulteriore qualifica aggiuntiva in insegnamento (es. credenziali post-diploma o master - la modalità che è stata delle Scuole di Insegnamento Superiore, del Tirocinio Formativo Attivo e del Formazione Iniziale Tirocinio); *alternativo o simultaneo* – il futuro insegnante studia contemporaneamente una o più materie accademiche di base nonché l'insegnamento di quella specifica materia, ottenendo così una certificazione congiunta (es. laurea o diploma, cfr. INSPE, *Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation*, francesi). In alcuni paesi (es. UK, BERA/RSA, 2014; in parte USA) è possibile ottenere la qualifica per l'insegnamento lavorando direttamente in contesto scolastico sotto la responsabilità di un professionista esperto accreditato tramite "partenariato".

7. La "pratica scolastica" svolta nella fase pre-servizio (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 – cfr. tirocinio "indiretto", Caena, 2014) viene realizzata presso gli istituti scolastici selezionati spesso a livello centrale. Non è raro che tra i criteri di scelta vi sia la disponibilità di mentor esperti (es. Lituania) all'altezza di assumere la responsabilità della guida degli insegnanti in formazione.

8. Non è raro trovare aspetti sovrapponibili tra *mentoring* nella fase pre-servizio e nella fase dell'induzione: il primo più legato ad attività di osservazione sul campo, di c.d. *job shadowing* (Caena, 2014; Mader, Mader, Alexander, 2017) e inserito in una cornice complessa di moduli di corso, seminari o workshop presso le istituzioni di formazione; il secondo, invece, ben identificabile nel *mentoring*, include incontri regolari da svolgere presso le scuole sotto la guida di insegnanti esperti, il più delle volte specificamente formati, finalizzato all'assistenza/consigli sulla pianificazione delle lezioni e delle attività di intervento istruttivo.

Tab. 1 - Segue

Fase	Denominazione	Funzione	Articolazione	Organizzazione	Tipologia di mentoring
Induzione	Formazione in servizio	Formazione-supporto nel primo/nei primi anni di insegnamento (es. "anno di prova", Italia) che precede la piena assunzione di responsabilità	Net-working Mentoring Seminari di approfondimento	Teacher Training College Scuole	Mentoring nella fase di formazione e supervisione durante il periodo di prova
Sviluppo degli insegnanti o sviluppo professionale continuo (CPD)		Processo in servizio per gli insegnanti praticanti		Teacher Centers Associazioni/ Agenzie Università	Mentoring/ net working su aree specifiche di competenza

– cfr. il dispositivo della “scrittura riflessiva” (Crinon, Guigue, 2006; Morrisse, Lafortune, 2014) o le modalità di “scrittura professionale” (Perla, 2012).

Tale diversificazione e la tabella di sintesi aiutano, paradossalmente, ad identificare dal punto di vista generale almeno tre tipologie di *mentoring*: quello svolto durante la formazione pre-servizio nel tirocinio osservativo (cfr. “tirocinio diretto”); quello legato alla fase dell’*induction* (corrispettivo in Italia dell’“anno di prova” del docente neo-immesso in ruolo) e quello funzionale allo sviluppo della professionalità. Anche le forme di realizzazione si diversificano: abbiamo forme di *mentoring* in cui è prevalente il rapporto *one-to-one*, soprattutto nella fase della formazione in-servizio, fino ad arrivare al *networking* dove più docenti esperti offrono servizio di *mentoring* ai uno o più novizi, sovente su aree specifiche di professionalità e soprattutto al termine dell’induzione e nella fase di inizio dello sviluppo professionale.

Sul piano strettamente tecnico, invece, il *mentoring* è l’aspetto legato, sebbene non unico (Smith, Ingersoll, 2005), alla fase dell’“induzione” (Wong, 2004) – il programma formale di inserimento lavorativo teso a fornire supporto e orientamento ai docenti novizi nell’ingresso al loro primo incarico di insegnamento, per favorire l’introduzione graduale all’interno della rete professionale e la conoscenza degli standard e delle aspettative professionali – e che si realizza necessariamente alla presenza di un insegnante esperto, appositamente formato come tale che funge da figura di orientamento e supporto e emotivo – come, tra l’altro, sovente indicato dalla ricerca (Porter, 2005; Sweeny, 2008).

Sarebbe pertanto possibile affermare che siamo, quindi, di fronte ad una sorta “inversione” di significato: mentre in Italia si preferisce assumere il *tutoring* quale termine-ombrello per identificare le diverse funzioni di supporto e di accompagnamento nella formazione degli insegnanti, nel resto del mondo vi è la tendenza invece a preferire il termine *mentoring*.

2. *Mentoring* in prospettiva internazionale: le *policies*

Nei principali documenti internazionali che descrivono lo status della formazione degli insegnanti è possibile cogliere (European Commission, 2012; Caena, 2014; OECD-TALIS, 2020, 2016) una tendenza degli ultimi dieci anni ad attribuire al *mentoring* una funzione sempre più estesa. Esso viene assunto come dispositivo formativo funzionale alla crescita non solo del singolo docente novizio quanto dell'intera comunità scolastica che lo accoglie, da attuare – anche per questo – secondo modalità flessibili e interagenti altre forme di supporto offerte nella fase dell'induzione e dell'intero sviluppo professionale, non necessariamente formalizzabili e schematizzabili in specifiche componenti – come l'essere interno alla fase dell'induzione, avviene alla presenza di un unico docente esperto, essere finalizzato a specifiche competenze di base.

Nel documento *Supporting Teacher Professionalism*, che sintetizza gli esiti dell'indagine TALIS⁹ del 2013, l'OECD (2016) ha esplicitamente inquadrato il *mentoring* in una cornice di professionalizzazione ampia¹⁰ e, ricorrendo alla tradizionale definizione di Troman (1999, p. 57), ossia “relazione intenzionale finalizzata alla crescita della professionalità dei docenti attraverso sia l'estensione delle basi di conoscenza che il supporto emozionale” – ne propone un significato più esteso.

È avvertita l'urgenza di assicurare anche all'insegnamento quel corpus di conoscenze di base tipiche delle professioni (*Professional Knowledge Base* = “la padronanza di un corpo complesso di conoscenze

9. L'OCSE-TALIS (Teaching and Learning International Survey) coinvolge ogni cinque anni insegnanti e dirigenti scolastici nell'indagine sulle loro condizioni di lavoro e ambienti di apprendimento e rappresenta un “barometro” riguardante più aspetti della loro professione – benessere e stress legati al lavoro, soddisfazione personale e condizioni di lavoro, collaborativo, processo decisionale, pratiche di leadership ecc.

10. Considerare gli insegnanti come “professionisti”, esplicita l'OECD nel recente documento di sintesi del TALIS 2019 “significa avere grandi aspettative nei loro confronti”: “non dovrebbero solo svolgere il proprio lavoro in modo efficace, ma anche sforzarsi di migliorare le proprie capacità durante la loro carriera, collaborare con colleghi e genitori per lavorare per il miglioramento della scuola e pensare in modo creativo alle sfide che devono affrontare” (OECD, 2020, p. 17).

professionali è l'elemento *core* delle professioni classiche” – cfr. Sexton, 2007), riconosciuto attraverso formale qualificazione, progressiva appartenenza ad un gruppo professionale e una formazione avanzata (legata alla “disciplina”, alla gestione “pedagogica” della classe) e graduale (tramite partecipazione a programmi di formazione iniziale e di sviluppo professionale in servizio continuo) (OECD, 2016, pp. 32-33).

La seconda urgenza è quella di affrontare nella giusta prospettiva soprattutto la fase dell'induzione, il primo approccio alla realtà scolastica da parte dei novizi, dove maggiore è il rischio di subire la pressione della complessità, lo “shock da realtà” (Veeman, 1984; Damiano, 2006), quando è più elevato l'indice ad abbandono della professione (Ingersoll, Smith, 2004). Per questo l'OECD (2016) sottolinea l'importanza di realizzare programmi di induzione estesi (Feiman-Nemser, 2003), che prevedano misure complementari flessibili (seminari con i nuovi docenti, conversazione con gli amministratori, partecipazione a reti esterne di docenti ecc.), da integrate a forme di *mentoring* ora focalizzato su aree specifiche di insegnamento (Borman, Dowling, 2008) ora esteso alla collaborazione tra pari (Darling-Hammond, 2006).

Si avverte la tendenza ad approfondire le caratteristiche e le dinamiche dell'induzione e del *mentoring* all'interno del modello “PLC – *professional learning community*” di impianto socio-costruttivista secondo cui ogni membro del gruppo organizzativo, quindi anche ogni novizio, partecipano al percorso di professionalizzazione attraverso forme più o meno strutturate di socializzazione (Servage, 2009), *peer feedback* (Sheelern, Ruhl, McAfee, 2004; Pultorak, 2014), *network* collaborativo (Lee, Lee, 2013), che comprendono forme di supervisione e di *mentoring* vero e proprio. Per questo il *mentoring* odierno non può ridursi alla relazione “esclusiva” mentor-mentee ma estendersi all'intera comunità scolastica (OECD, 2013, 2017)¹¹.

Ulteriore urgenza è riuscire a ridurre quel “gap di professionalizzazione” (Johnson *et al.*, 2004; Darling-Hammond *et al.*, 2009) esistente tra scuole ricche e povere. Un *mentoring* condotto come conversazione significativa attorno al curriculum, alla pianificazione della lezione, alle pratiche istruttive e all'organizzazione della classe e in presenza di flessibilità nei curricula e della standardizzazione dei test favorisce la crescita professionale dei novizi che vengono così preparati ad operare in contesti difficili come quelli economicamente e socialmente svantaggiati.

11. Anche per questo l'indagine OECD-TALSI del 2013 poneva gli item riferito alla partecipazione a programmi di induzione e di *mentoring* all'interno della sezione “Peer network” e, sulla base della letteratura, inserisce entrambi tra le variabili del dominio “peer network” (OECD, 2016, p. 130) – nello specifico: il mentor è assegnato a uno o più docenti? Negli ultimi 12 mesi ha partecipato a *mentoring*, *peer observation*, *coaching* come parte di un accordo formale a scuola?

Nel documento *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals* (OECD, 2020) la tendenza all'estensione del significato di *mentoring* è confermata in maniera significativa. Il documento propone un modello già diffuso nel 2019 (OECD, 2019) – il “Flying Start” – utile a sintetizzare rappresentativamente i sistemi di preparazione iniziale dei docenti, al di là delle differenze, considerandone le aree di sovrapposizione (fig. 1).



Fig. 1 - Il modello “Flying Start” della formazione degli insegnanti (OECD, 2016, p. 28)

Il *mentoring* non sarebbe da associare ad un momento specifico della formazione dei docenti (cfr. tab. 1 – fase dell’induzione) ma riconosciuto nell’area a cavallo tra l’ultimo momento della fase pre-servizio e la prima della fase della formazione in-servizio (fig. 1); non andrebbe associato nemmeno ad una funzione specifica ma individuato tra il *developping* (più legato ad istanze conoscitive, financo istruttive o di supervisione) e il *supporting* (istanze proprie di orientamento nel conteso e di guida emotiva). Il *mentoring* è letto, così, in ottica più estesa, una visione *continua* (Caena, 2014), non per compartimenti, della formazione dei docenti, che ha come

obiettivo “la crescita professionale del docente” avente il suo inizio nella formazione pre-servizio e che, per questo, tende a legare induzione, *mentoring* e collaborazione tra pari.

I docenti alle prime esperienze tendono a lavorare in scuole aventi alta concentrazioni di studenti con svantaggi socioeconomici e a sentirsi meno sicuri nella gestione della classe e nella scelta delle pratiche istruttive efficaci, anche perché trascorrono più tempo nella pianificazione delle attività rispetto agli insegnanti con esperienza. Per questo è necessario fornire loro – soprattutto nei primi anni dell’induzione – supporti “ad hoc” per rispondere alle sfide, mantenere i livelli di motivazione (OECD, 2019), evitare che lascino la professione (quasi il 50% in Australia, il 32% in UK).

Nonostante le evidenze sull’efficacia dell’induzione, del *mentoring* e, in generale, dei programmi di collaborazione (Helms-Lorenz, Slof, van de Grift, 2013) e nonostante i dirigenti scolastici considerino soprattutto il *mentoring* strumento importante per la preparazione al contesto professionale (OECD, 2020, p. 40), tali attività di formazione “non possono essere considerati un luogo comune” nei diversi Paesi: 1 docente su 2 dichiara di non aver partecipato a nessuna attività induttiva, formale o informale e solo a 1 su 5 docenti dichiara di essere stato seguito da un mentore nella personale preparazione alla professione (OECD, 2020, pp. 40-41). Nella seguente tabella viene riportato il dato delle percentuali di docenti che hanno preso parte ad attività di induzione, formale o informale, che sono stata seguiti da uno o più mentor o che sono stati coinvolti in programmi di rete collaborativa, evidenziando quello italiano nel confronto con altri Paesi (tab. 2 – cfr. OECD, 2020, pp. 40-41).

Tab. 2

	<i>Induzione (formale o informale)</i>	<i>Mentoring</i>	<i>Apprendimenti collaborativi</i>
England (UK)	23	37	26
Finlandia	43	10	9
Francia	83	17	3
Israele	59	47	31
Italia	75	5	18
Russia	65	27	18
Spagna	74	10	21
Svezia	70	17	44
Turchia	76	15	29
USA	39	39	34
Media Paesi OECD	54	22	21

Fonte: OECD, TALIS, 2018. Database Tables I.4.39/64/24/48/47

Per cercare di far incontrare “evidenze” della ricerca e status quo, l’OECD propone una strategia di sviluppo della carriera dei docenti articolate in obiettivi e indicatori specifici (tab. 3):

Tab. 3 - *Strategia, obiettivi e indicatori per lo sviluppo professionale*

<i>Strategia</i>	<i>Obiettivi e indicatori</i>	<i>Esempi</i>
<i>Supportare la crescita professionale attraverso induzione, mentoring e collaborazione</i>	<p><i>Fornire agli insegnanti novizi supporti “su misura”</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. rivedere la distribuzione degli insegnanti novizi nelle scuole; 2. dare ai dirigenti scolastici ruolo attivo nello sviluppo nella promozione dell’induzione e delle opportunità di <i>mentoring</i>. 	<p>Caratteristiche dei programmi di induzione efficace negli USA. Collaborazione tra scuole: le associazioni di carattere metodologico (Kazakhstan) e le “reti” di priorità educativa in Francia (cfr. Box II.4.5, p. 164¹²).</p>

Fonte: Adatt. da Table II.1.1. TALIS 2018 goals and policy pointers (OECD, 2020, p. 30)

Per quanto attiene la distribuzione degli insegnanti novizi nelle scuole l’OECD propone di adottare criterio di equità nei Paesi con meccanismi centralizzati di allocazione che affidino i novizi a scuole meno complesse e i docenti con esperienza a quelle più sfidanti (Sanders, Rivers, 1996). Sarebbe possibile anche ricorrere a mezzi più o meno diretti: incentivi economici per gli insegnanti con esperienza chiedono l’assegnazione nelle scuole più sfidanti oppure premialità in termini di prestigio nel cammino di sviluppo professionale.

Quando non è possibile evitare di assegnare gli insegnanti novizi alle scuole “difficili” (Blum, 2000), l’OECD propone, allora, che i dirigenti scolastici assumano un ruolo più attivo nell’organizzare forme di induzione (più adattate e tagliate rispetto al contesto della scuola e delle singole classi), di *coaching* e *mentoring* (mirati sulla pianificazione degli interventi istruttivi), di *team-teaching* e collaborazione da parte dei docenti all’intero istituto, con più familiarità con il contesto scolastico).

Sarebbe anche possibile da parte loro ricorrere a forme organizzate di razionalizzazione del fattore tempo:

12. In Kazakhstan si segue il così detto “school-based approach”: tutte le scuole organizzano regolarmente gruppi di discussione tra insegnanti esperti e novizi sulle metodologie istruttive su specifici topic. L’organizzazione di tale forma di collaborazione formativa e professionale rientra tra le competenze chiave del dirigente scolastico (OECD, 2018, p. 164).

- “consentire al mentore e al mentee di ridurre il proprio carico di insegnamento, in modo che possano bilanciare il tempo di lavoro per la preparazione della lezione per l’insegnamento pratico” (OECD, 2020, p. 30);
- “reclutare docenti novizi in tempo full time ma con un carico di insegnamento ridotto da aumentare gradatamente a partire dal primo anno man mano che diventino più esperti. Allo stesso modo, il contributo dei mentor potrebbe essere riconosciuto alleggerendo il carico di insegnamento, così come offrendo altri incentivi (bonus salariale, promozione ad un ruolo)” (OECD, 2020, p. 31).

Come accennato in precedenza, si hanno forme di *mentoring* in cui prevalente un rapporto *one-to-one*, legate alla fase della formazione in servizio, ma cominciano diventare sempre più numerose le forme di *mentoring* che prevedono rapporti plurimi:

- a) un mentee/più mentor o più mentee della medesima istituzione scolastica;
- b) più mentee/più mentor anche di diverse istituzioni scolastiche, legate da specifiche convenzioni (es. networking) – dove più docenti esperti offrono servizio di *mentoring* ai uno o più novizi, sovente su aree specifiche di professionalità – Svezia, Austria.

Queste forme “plurime” sono organizzate prevalentemente nella fase di passaggio che va dal termine dell’induzione all’inizio del vero e proprio sviluppo professionale.

A partire dal programma Osaava Werne nel 2010, in Svezia la formazione in servizio degli insegnanti ricorre a cooperative di scuole che mettono a disposizione *peer-group mentoring* (PGM – Heikkinen, Jokinen, Tynjala, 2012) per gruppi di 4-10 docenti novizi (dal I al IV anno di insegnamento). Il gruppo di mentor organizza fino a 6/8 seminari all’anno della durata ciascuno di 1,5/3 ore in cui si affrontano argomenti strettamente legati all’organizzazione della pratica e all’esperienza di insegnamento. Nato come progetto pilota su base volontaria nel 2000, tale modalità è diventata obbligatoria nel 2011 (Swedish National Agency for Education, 2011).

Anche in Austria, con la riforma delle Nuove Scuole Secondarie, a regime nel 2019-20, si fa ricorso alla c.d. “collaborazione collegiale”, una sorta di *team teaching*, in cui mentor provenienti anche da scuole diverse forniscono supporto settoriale ai docenti delle singole classi, specie nei primi anni di servizio. Si vengono, così, a delineare figure di mentor specializzati su topic specifici, come la progettazione delle strategie di intervento (cfr. la figura del “learning designers”), il coordinamento dei contenuti dei programmi disciplinari, il supporto alle difficoltà di apprendimento. La riforma non prevede orario aggiuntivo ma premialità di carriera (cfr. OECD, 2020, Box II.4.2).

In Francia è stata varata nel 2015 la riforma “Priorità educative” (Minister de l’Education nationale, 2015) per le scuole con alti tassi di utenza studentesca in situazione di svantaggio sociale. Tra le misure adottate c’è il ricorso ai *team* di docenti esperti, a supporti dei colleghi meno esperti, una diversa organizzazione oraria – viene riconosciuto contrattualmente del tempo aggiuntivo di non-insegnamento dedicato ai lavori di gruppo, alla pianificazione, organizzazione e realizzazione di incontri di sviluppo professionale, alla collaborazione con la famiglia ecc. Si fa ricorso al supporto di formatori esteri o a mentor interni, specializzati su topic come la gestione della classe, la gestione dei comportamenti problematici ecc. (cfr. OECD, 2020, Box II.4.5).

Rispetto alle suddette esperienze internazionali, sembrerebbe porsi in controtendenza l’organizzazione che si è data l’Italia per il periodo di formazione e di prova dei neo-immessi, approvata con il DM 850 del 27 ottobre 2015. Il DM infatti, – oltre che esplicitare i tipi di competenze professionali da possedere al termine del percorso (di natura culturale, disciplinare, didattico-metodologica e relazionale) e adottare criteri convenzionali per la valutazione (“corretto” possesso di competenze, “osservanza” dei doveri associati alla funzione docente, “partecipazione” alle attività formative quali laboratori formativi, osservazione in classe e “peer-to-peer” e formazione on-line), – conferma una forma di *mentorship* “on-to-one” in cui il “docente tutor” assume il ruolo di gestore, più che di mentore, con una responsabilità a più livelli – istruttive, di supervisione, financo valutative – nei confronti del tutee. Tale modalità sembrerebbe rispondere più a una ratio analitico-rendicontativa (cfr. strumento del “bilancio delle competenze”)¹³ di tipo economicistico che professionali e trasformativi (Mezirow, 1991; Mezirow, Taylor, 2009; Fabbri, Romano, 2017).

3. Scenari futuri: dal *mentoring* “carismatico” al *mentoring* “di sistema”

Proviamo a delineare possibili scenari futuri riguardo il *mentoring* nella formazione degli insegnanti sulla base delle *policies* dei documenti internazionali e dei contributi offerta dalla ricerca educativa e didattica degli ultimi anni.

La ricerca ha riconosciuto da sempre il *mentoring* (Ashby *et al.*, 2008) quale componente imprescindibile i programmi di formazione dei docenti,

13. Richiamiamo il passaggio dell’art. 5: “Il bilancio di competenze, predisposto entro il secondo mese della presa di servizio, consente di compiere una analisi critica delle competenze possedute, di delineare i punti da potenziare e di elaborare un progetto di formazione in servizio coerente con la diagnosi compiuta”.

dispositivo utile ad aumentare la fidelizzazione dei novizi alla professione, migliorare le prestazioni e, in generale, promuovere il benessere personale e professionale degli insegnanti. Man mano che aumentava la consapevolezza professionale da parte delle figure educative, in generale, e dei docenti, nello specifico (Moretti, Alessandrini, 2015; Snoek, Žogla, 2009; Damiano, 2004), si sono moltiplicate le indagini sul *mentoring*, considerata la modalità di formazione più adeguata l'ingresso nella professione e il trasferimento di quella *expertise* tramite l'“esclusivo” rapporto tra esperto ed inesperto (Leshem, 2012).

In una prima stagione degli studi sul *mentoring* come dispositivo per la formazione degli insegnanti, ha prevalso il modello epistemico-“cognitivista” – cfr. c.d. “pensiero degli insegnanti” nella descrizione delle dinamiche mentore-mentee, ispirato al “book knowledge” di Calderhead (1988), a sua volta influenzato dalle riflessioni di Shulman (1986, 2004) e dell'apprendistato cognitivo (Rogoff, 1990). Tale paradigma, quantunque abbia riconosciuto il *mentoring* come capace di incidere sui cambiamenti di carattere tanto cognitivo quanto affettivo, ha proceduto prevalentemente all'identificazione delle “conoscenze” e delle “immagini” mentali che il mentore ispirerebbe nel mentee a supporto della crescita professionale – cfr. noto modello a due dimensioni (capacità più o meno spiccata di accettare le sfide da parte del mentee, capacità più o meno spiccata di offrire supporto da parte del mentore) di Daloz (1986, p. 214; cfr. anche Elliott, Calderhead, 1993).

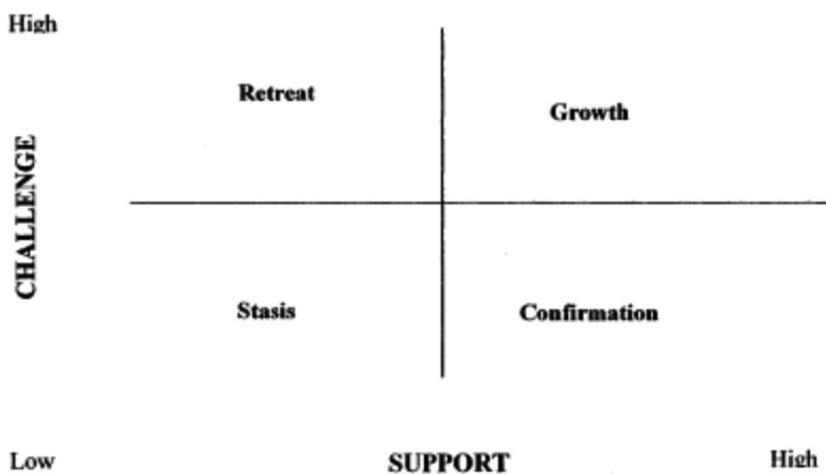


Fig. 2 - Modello a due dimensione del mentorship (Daloz, 1986)

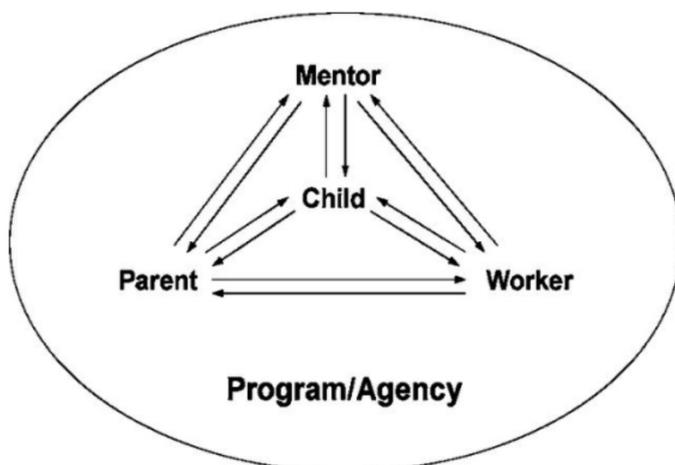


Fig. 3 - Modello sistemico di mentoring (Keller, 2005)

Tale modello ha portato anche ad associare il *mentoring* ad una sorta di “rituale di iniziazione” (Vonk, 1995), a definire il *mentorship* quasi una sorta di “bilanciamento chimico” e a rafforzare l’immagine del mentore quale guida carismatica – se non mitologica o magica (Murrey, Owen, 1991), capace non solo di incidere sui modi di pensare del mentee ma di influenzare gli eventi (Conway in Clutterbuck, Lane, 2004) e lo sviluppo professionale in maniera quasi del tutta avulsa dal contesto.

Con l’approfondimento degli studi sul contesto di tirocinio (*field experience, practicum, indiction*) e in concomitanza dell’affermarsi del paradigma di ricerca socio-costruttivista con gli studi organizzativi (Vino, 2005; Brown, Duguid, 1998; Fabbri, 2001) e della *professional learning community* (PLC – Hudson *et al.*, 2013), cambia anche il modo di studiare e di approcciarsi al *mentoring*: non più legato all’esclusivo rapporto mentore-mentee ma alla peculiarità del contesto-scuola in cui tale rapporto si costruisce (Hudson, Millwater, 2008; Spooner-Lane, 2017; Pultorak, 2014). L’esperienza sul campo è ritenuta incidere *tout court* sulle conoscenze e le credenze del futuro insegnante (Borko, Mayfield, 1995), evento culmine nel programma di formazione degli insegnanti, nonché pietra miliare per diventare un insegnante efficace (McIntyre *et al.*, 1993; Borko, 2004).

L’approfondimento del contesto e della *field experience* avvia di pari passo una nuova stagione degli studi sul *mentoring* in ottica “sistemica” (Keller, 2005) tesa ad approfondire la specificazione dei compiti, lo sforzo

collaborativo tra figure – es. supervisori universitari, educatori di insegnanti, amministratori scolastici, supervisori e insegnanti (He, 2010; Schwille, 2008). Il modello sistemico di *mentoring* – che nell’ipotesi di Keller (2005) prende spunto dalla rete di intervento a supporto dei comportamenti problematici di giovani e adolescenti – permette di descrivere in questo modo la funzione del mentore sempre all’interno di un programma di coordinamento, non avulso del contesto, e nel confronto con altri attori ai quali è riconosciuta una specificità all’interno del quadro di intervento (fig. 3).

Pertanto, più che nella direzione della formazione di un mentore “carismatico” – capace di supportare il mentee in ogni aspetto dell’esperienza di tirocinio, di “affascinare” come guida sicura e di influenzare la condotta professionale del mentee, di raggiungere vette di perfezione quasi irrealistiche data la complessità dei contesti e dei fenomeni, oggi prevale l’idea di un “sistema di mentoring” in cui più esperti, il più delle volte specializzati in abilità peculiari (es. progettazione, gestione della classe ecc.) condividono con altre figure un bagaglio di competenze ed expertise più composito e sicuramente distribuito, a volte non solo all’interno della singola istituzione scolastica ma anche nella rete di scuola (cfr. esempi offerti in Svezia e Austria) da mettere al servizio di uno o più mentee.

In questa maniera può ritenersi superata la tendenza ad affrontare il *mentoring* mettendo in evidenza l’“esclusività” del rapporto di *mentorship* mentore-mentee e si afferma, invece, un trend a collocarlo all’interno di network più estesi e complessi, modo di lavorare e di agire di tipo “reticolare”, più consono al tipo di situazioni che un professionista dovrebbe saper affrontare. È stato necessario accantonare l’immagine verticistica e monolitica del docente “tutto fare” e del mentore “carismatico”. accostato quasi ad un irrealistico guru e aprirsi a una visione dinamica, interattiva, reticolare del sistema di istruzione, ancora più collaborativa del docente e net-working di *mentoring*.

Bibliografia

- Agrati L.S. (2008), *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- Agrati L.S. (2011), “Apprendere a fare l’insegnante. La pratica del mentoring”, in Roig Vila R., Laneve C. (a cura di), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación*, Marfil - La Scuola, Alcoy, Brescia, pp. 33-45.
- Ashby P., Hobson A., Tracey L., Malderez A., Tomlinson P., Roper T., Chambers G., Healy J. (2008), *Beginner teachers’ experiences of initial teacher preparation, induction and early professional development: a review of literature*, DCSF, London.

- Berti E. (2004), *Filosofia pratica*, Guida Editori, Milano.
- Bilalić M., Campitelli G. (2018), “Studies of the activation and structural changes of the brain associated with expertise”, in Ericsson K.A., Hoffman R.R., Kozbelt A., Williams A.M. (Eds.), *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, Cambridge University Press, pp. 233-253.
- Blum P. (2000), *Sopravvivere nelle classi difficili. Manuale per gli insegnanti*, tr. it., Erickson, Trento.
- Borko H. (2004), *Professional Development and Teacher Learning Mapping the Terrain*, “Educational Researcher”, 33, pp. 3-15.
- Borko H., Mayfield V. (1995), *The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach*, “Teaching and Teacher Education”, 11(5), pp. 501-518.
- Borman G.D., Dowling N.M. (2008), *Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research*, “Review of Educational Research”, 78(3), pp. 367-409.
- British Educational Research Association (BERA) - Royal Society Action and Research Centre (RSA) (2014), *Research and the teaching profession. Building the capacity for a self-improving education system. Final report of the BERA-RSA inquiry*, www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-RSA-Research-Teaching-Profession-FULL-REPORT-for-web.pdf.
- Brown J.S., Duguid P. (1998), *Organizing knowledge*, “California Management Review”, 40(3), pp. 90-109.
- Caena F. (2014), *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*, European Commission, ET2020 Working Group of Schools Policy. Retrived in https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf.
- Calderhead J. (Ed.) (1988), *Teachers’ Professional Learning*, Falmer Press, London.
- Carruthers J. (1993), “The Principles and Practices of Mentoring”, in Caldwell B.J., Carter E.M.A. (Eds.), *The Return of the Mentor: Strategies for Workplace Learning*, Falmer Press, London.
- Castoldi M., Damiano E., Mariani A.M. (Eds.) (2007), *Il mentore*, FrancoAngeli, Milano.
- Clutterbuck D., Lane G. (Eds.) (2004), *The Situational Mentor: An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring*, Gower, Aldershot.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2015), *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*, Rapporto Eurydice, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell’Unione europea, Lussemburgo – reperibile in traduzione italiana come Rapporto Eurydice (2015), *La professione docente: Pratiche, percezioni e politiche in Europa*, file:///F:/CONVEGNI%20VARI/Convegni%20249/Convegno%20Novembre%202014/Eurydice%202015.pdf.
- Crinon J., Guigue M. (2006), *Écriture et professionnalisation*, “Revue française de pédagogie”, 156, pp. 117-169.
- Daloz L. (1986), *Effective Teaching and Mentoring: Realizing the Transformational Power of Adult Learning Experiences*, Jossey-Bass, San Francisco.

- Damiano E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia.
- Damiano E. (2006), *La Nuova alleanza. Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia.
- Darling-Hammond L. (2000), *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*, "Educational Policy Analysis Archives", 8(1), pp. 7-13.
- Darling Hammond L. (2006), *Securing the Right to Learn: Policy and Practice for Powerful Teaching and Learning*, "Educational Researcher", 35(7), pp. 13-24.
- Darling-Hammond L. (2017), *Teacher education around the world. What can we learn from international practice?*, "European Journal of Teacher Education", 40(3), pp. 291-309.
- Darling-Hammond L., Chung Wei R., Andree A., Richardson N. (2009), *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in USA and Abroad*, National Staff Development Council, Washington DC.
- Day C., Stobart G., Sammons P., Kington A. (2006), *Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness*, "Teachers and Teaching", 12(2), pp. 169-192.
- Du Plessis A.E. (2019), *Professional support beyond initial teacher education: Pedagogical discernment and the influence of out-of-field teaching practices*, Springer Singapore, Singapore.
- Elliott B., Calderhead J. (1993), "Mentoring for teacher development: possibilities and caveats", in McIntyre D., Hagger H., Wilkin M. (Eds.), *Mentoring: Perspectives on school based teacher education*, Kogan Page, London.
- Erwine R.H., Fordyce W.G. (1943), *The Workshop and In-Service Teacher Training*, "Educational Research Bulletin", 22(3), pp. 59-62.
- European Commission (2012), *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, Strasburg.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013), *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, 2013 Edition, Eurydice Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Eurydice (2011), *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*, EACEA, Brussels.
- Fabbi D. (2001), *Apprendere nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- Fabbi L., Romano A. (2017), *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma.
- Feinman-Nemser S. (2001), *From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching*, "Teachers College Record", 103(6), pp. 1013-1055.
- Fiorucci M., Moretti G. (a cura di) (2019), *Il tutor dei docenti neoassunti*, RomaTrE-Press, Roma.
- Hascher T., Cocard Y., Moser P. (2004), *Forget about theory- practice is all? Student teachers' learning in practicum*, "Teachers and Teaching: Theory and Practice", 10, pp. 623-637.

- Hawkey K. (1997), *Roles, responsibilities and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research*, "Journal of Teacher Education", 48, pp. 325-335.
- He Y. (2010), *Strength-based mentoring in pre-service teacher education: A literature review*, "Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning", 17(3), pp. 263-275.
- Helms-Lorenz M., Slob B., van de Grift W. (2013), *First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes*, "European Journal of Psychology of Education", 28(4), pp. 1265-1287.
- Heikkinen H., Jokinen H., Tynjala P. (2012), *Peer-group Mentoring for Teacher Development*, Routledge, London.
- Hudson P., Millwater J. (2008), *Mentors' Views about Developing Effective English Teaching Practices*, "Australian Journal of Teacher Education", 33(5).
- Hudson P., Hudson S., Gray B., Bloxham R. (2013), *Learning About Being Effective Mentors: Professional Learning Communities and Mentoring*, "Procedia – Social and Behavioral Science", 93, pp. 1291-1300.
- Ingersoll R.M., Smith T.M. (2004), *Do teacher induction and mentoring matter?*, "NASSP Bulletin", 88(638), pp. 28-40.
- Johnson S.M. et al. (2004), *The support gap: New teachers' early experiences in high-income and low-income schools*, "Education Policy Analysis Archives", vol. 12, n. 61.
- Keller T.E. (2005), *A systemic model of the youth mentoring intervention*, "Journal of Primary Prevention", 26, pp. 169-188.
- Lai E. (2005), *Mentoring for In-Service Teachers in a Distance Education Programme: Views of Mentors, Mentees and University Teachers*, in Paper Presented at the Australian Association for Research in Educational Education Research Conference, Parramatta.
- Learnovation Consortium (2009), *Inspiring young people to become lifelong learners in 2025*, <http://learnovation.files.wordpress.com/2010/10/learnovation-vision-paper-1-school-education.pdf>.
- Lee D., Lee W.O. (2013), *A professional learning community for the new teacher professionalism: The case of a state-led initiative in Singapore schools*, "British Journal of Educational Studies", 61(4), pp. 435-451.
- Leshem S. (2012), *The Many Faces of Mentor-Mentee Relationships in a Pre-Service Teacher Education Programme*, "Creative Education", 3, pp. 413-421.
- Mader F.H., Mader D.R., Alexander E.C. (2017), *Job Shadowing Experiences as a Teaching Tool: A New Twist on a Tried and True Technique*, "Atlantic Marketing Journal", 5(3), n. 8.
- Magnoler P. (2017), *Il tutor. Funzione, attività e competenze*, FrancoAngeli, Milano.
- McIntyre D., Hagger H., Wilkin M. (Eds.) (1993), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*, Kogan Page, London.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass Inc.
- Mezirow J., Taylor E.W. (2009), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Education*, Jossey-Bass Inc.

- Minister de l'Éducation nationale (2015), *Les principes de l'éducation prioritaire*, www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140.
- Moretti G., Alessandrini G. (2015), *Community of Practice and Teacher's Professional Development: An Explorative Survey*. *Journal of Educational, "Cultural and Psychological Studies"*, 11, pp. 253-273.
- Morisse M., Lafortune L. (dir.) (2014), *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*, Presses de l'Université de Québec, Québec.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Murray M., Owen M.A. (1991), *Beyond the Miths and Magic Mentoring. How to Facilitate an Effective Mentoring Process*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Oancea A. (2014), "Teachers' professional knowledge and state-funded teacher education: a (hi)story of critiques and silences", *Oxford Review of Education*, 40(4), pp. 497-519.
- OECD (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2017), *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, OECD, Publishing, Paris.
- OECD (2019), *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>.
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Perchiazzi M. (2009), *Apprendere il mentoring. Manuale operativo per la formazione dei mentor*, Transeuropa, Massa.
- Perla L. (2010), *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.
- Perla L. (2012), *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, ProgEdit, Bari.
- Portner H. (Ed.) (2005), *Teacher mentoring and induction: The state of the art and beyond*, Corwin Press.
- Pultorak E.G. (2014), *Reflectivity and Cultivating Student Learning: Critical Elements for Enhancing a Global Community of Learners and Educators*, Rowman & Littlefield.
- Roehrig A., Bohn K., Turner J., Pressley M. (2008), *Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices*, "Teaching and Teacher Education", 24(3), pp. 684-702.
- Rogoff B. (1990), *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*, Oxford University Press.
- Rosser M.L. (2011), *Cultural Responsiveness and Motivation in Preparing Teachers*, LAP Lambert Academic Publishing AG & Co KG. Book.
- Rosser M.L., Massey T. (2013), *Becoming an Integrated Educational Leader*, Peter Lang Publishing, US.
- Sanders W., Rivers J. (1996), *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*, University of Tennessee, Value-Added Research and Assessment Center, Knoxville.

- Scheeler M.C., McAfee J.K., Ruhl K.L., Lee D.L. (2006), *Effects of corrective feedback delivered via wireless technology on preservice*, "Teacher Education and Special Education", 29(1), pp. 12-25.
- Schneider R. (2008), *Mentoring New Mentors: Learning to Mentor Preservice Science Teachers*, "Journal of Science Teacher Education", 19(2), pp. 113-116.
- Schulle S. (2008), *The professional practice of mentoring*, "American Journal of Education", 115, pp. 139-167.
- Sexton M. (2007), *Evaluating teaching as a profession – implications of a research study for the work of the teaching council*, "Irish Educational Studies", 26(1), pp. 79-105.
- Shulman L.S. (1986), *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, "Educational Researcher", 15(2), pp. 4-14.
- Shulman L.S. (2004), *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Snoek M., Žogla I. (2009), "Teacher Education in Europe: Main Characteristics and Developments", in Swennen A., van der Klink M. (Eds.), *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators*, Springer, The Netherlands.
- Spooner-Lane R. (2017), *Mentoring beginning teachers in primary schools: research review*, "Professional Development in Education", 43:2, pp. 253-273.
- Sweeny B.W. (2008), *Leading the teacher induction and mentoring program*, Corwin Press, ...
- Thornton K. (2014), *Mentors as educational leaders and change agents*, "International Journal of Mentoring and Coaching in Education", vol. 3, n. 1, pp. 18-31.
- Troman G. (1999), "Researching primary teachers' work: examining theory, policy and practice through interactionist ethnography", in Hammersley M., Atkinson P. (1995), *Ethnography: Principles in Practice* (2nd edn), Routledge, London.
- Vaillant D., Manso J. (2013), *Teacher Education Programmes: Learning from Worldwide Experiences*, "Journal of Supranational Policies in Education", 1, pp. 94-115.
- Veenman S. (1984), *Perceived problems of beginning teachers*, "Review of Educational Research", 54, pp. 143-178.
- Vino A. (2005), *Sapere pratico. Competenze per l'azione, apprendimento, progettazione organizzativa*, Guerini e Associati, Milano.
- Volpi F. (1993), "Réhabilitation de la philosophie pratique et néo-aristotélisme", in *Aristote politique. Études sur la "Politique" d'Aristote* (a cura di P. Aubenque e A. Tordesillas), Paris, pp. 461-484.
- Vonk J. (1995), *Mentoring beginning teachers: mentor knowledge and skills*, "Mentoring", 1(1), pp. 31-41.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press.
- Wong H.K. (2004), *Induction programs that keep new teachers teaching and improving*, "National Association of Secondary School Principals Bulletin", 88(638), pp. 41-58.

Quale didattica per i docenti in servizio? Il modello di sviluppo professionale DIDASCO

di Viviana Vinci*

1. Lo sviluppo professionale docente: una *quaestio* complessa

La formazione in servizio del docente ai fini della professionalizzazione è considerata un fattore centrale per il miglioramento dei sistemi scolastici, per l'innalzamento degli standard di qualità nazionale e dei livelli di apprendimento degli studenti (Flores, 2007; Desimone, 2009; Hattie, 2009; Borko *et al.*, 2010; Caena, 2011; Craig, 2012; OECD, 2013; EC, 2013, 2015, 2017; Eurydice, 2015, 2018; Perla, Tempesta, 2016; Perla, Martini, 2019).

Pur essendo riconosciuta l'importanza dello sviluppo professionale docente, molte opportunità di formazione restano spesso frammentate, scarsamente allineate con i curricula e inadeguate per soddisfare le esigenze e le priorità di miglioramento degli insegnanti (Borko, 2004; Cohen, Hill, 2001), risultando pertanto *inefficaci*, ossia incapaci di tradursi in cambiamenti effettivi nelle pratiche degli insegnanti e nell'apprendimento degli studenti (Darling-Hammond, Hyler, Gardner, 2017). Diversi studi sullo sviluppo professionale, inoltre, non misurano l'impatto dei diversi approcci e programmi di formazione docente sui risultati di apprendimento degli studenti (Cochran-Smyth, Zeichner, 2005). I sistemi di sviluppo professionale continuo in Europa sono, per di più, diversificati in termini di organizzazione, orario, sostegno finanziario, modalità di erogazione, obbligatorietà, valutazione e accreditamento, connessione con l'avanzamento di carriera (EC, 2013; Poszytek, Budkowska, 2018). Fra formazione in servizio, modifica delle pratiche di insegnamento e miglioramento degli esiti degli studenti non vi è un rapporto causale, deterministico e lineare: lo sviluppo

* Ricercatrice di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria.

professionale continuo degli insegnanti costituisce, dunque, una *quaestio* estremamente complessa (Perla, 2015a).

Il legame positivo tra sviluppo professionale degli insegnanti, pratiche di insegnamento e risultati degli studenti – ossia, uno sviluppo professionale cosiddetto “efficace” (Ball, Forzani, 2011) – può, però, essere supportato da alcune condizioni, come si evince dal Report *Effective Teacher Professional Development* del *Learning Policy Institute* (Darling-Hammond, Hyler, Gardner, 2017): l’essere centrato sul contenuto (Roth *et al.*, 2011); l’incorporare strategie di apprendimento *attivo* degli insegnanti nella progettazione e nella sperimentazione di strategie didattiche (Greenleaf *et al.*, 2011); il supportare la collaborazione degli insegnanti e la creazione di comunità di pratiche in contesti incentrati sul lavoro (Allen *et al.*, 2011); l’utilizzo di modelli e/o esempi di pratiche efficaci, come video o casi studio di insegnamento, lezioni dimostrative, unità di apprendimento, osservazioni fra pari e materiali curriculari comprendenti esempi di valutazione e di lavoro degli studenti (Heller *et al.*, 2012); il fornire coaching e supporto tecnico di esperti (Powell *et al.*, 2010); l’offrire opportunità di feedback e di riflessione (Greenleaf *et al.*, 2011); l’essere di lunga durata (Darling-Hammond *et al.*, 2009). La combinazione di tali elementi contribuisce a supportare l’apprendimento degli insegnanti (Hargreaves, Fullan, 2012).

Fra i diversi fattori che hanno un impatto sui percorsi di sviluppo professionale annoveriamo i sistemi di valutazione degli insegnanti (Stronge, Tucker, 2003; Delvaux *et al.*, 2013), il ruolo del dirigente scolastico (Wahlstrom, Louis, 2008; Tuytens, Devos, 2010) e la percezione dell’insegnante stesso circa la sua partecipazione alle attività di sviluppo professionale (Avalos, 2011; Avidov-Ungar, 2016). Le valutazioni degli insegnanti e i sistemi di valutazione su larga scala degli apprendimenti degli studenti, in particolare, hanno contribuito negli ultimi due decenni ad affermare un paradigma di politica dell’istruzione centrato sulla qualità ed efficacia dell’insegnamento (Scheerens, 2013) e definito in termini di rendimento degli studenti (quindi specificatamente di risultati verificabili e misurabili, piuttosto che di soli processi) e di *accountability*.

Come ben sottolineano Marilyn Cochran-Smith e colleghi (2017, 2018), l’enfasi sul concetto di *accountability* nella formazione degli insegnanti è emersa nel passaggio da un’economia basata sulla produzione e distribuzione di beni materiali a un’economia globale della conoscenza, basata sulla produzione e condivisione di informazioni. Negli Stati Uniti e altrove, il passaggio a una società della conoscenza è stato anche un passaggio all’economia neoliberista, la cui ideologia concettualizza gli esseri umani come attori razionali, individuali, economici (Cochran-Smith, Villegas *et al.*, 2016): si tratta di un punto di vista coerente con la logica della teoria del capitale umano (Tan, 2014), secondo cui l’educazione rappresenta la

fonte centrale dello sviluppo economico, per cui la capacità dei sistemi di istruzione di soddisfare le esigenze del mercato globale è fondamentale. La connessione tra accountability della formazione degli insegnanti, teoria del capitale umano, neoliberalismo e l'enfasi sull'individuo come attore economico è centrale anche nel lavoro di Eric Hanushek (2002), il quale identifica la qualità dell'insegnante nella capacità di produrre importanti guadagni in termini di rendimento degli studenti. Cochran-Smith *et al.* (2017, 2018), affrontando criticamente il tema della formazione insegnanti come "problema politico", problematizzano le possibili derive antidemocratiche dell'approccio neoliberista e del capitale umano nelle politiche dell'istruzione e auspicano l'affermarsi di una forma di *accountability democratica*, basata su un concetto di "equità forte" (Cochran-Smith, Stern *et al.*, 2016), che tenga conto della formazione di competenze civiche alla base dell'educazione democratica, come la presa di decisione e il disaccordo (Michellil, Keizer, 2005).

La ridefinizione del costrutto di sviluppo professionale continuo degli insegnanti è avvenuta anche grazie alle riflessioni rivenienti dalle teorie dell'apprendimento nell'educazione degli adulti e dagli studi sugli ambienti di apprendimento espansivo, che enfatizzano il carattere situato, trasformativo, riflessivo, attivo e partecipato della cognizione e la relazione fra *apprendimento e lavoro* (Lave, Wenger, 1991; Argyris, Schön, 1996; Wenger, 1998; Mezirow, 2000; Engeström, 2001; Hodkinson, Hodkinson, 2002; Fuller Unwin, 2004; Trotter, 2006; Merriam, Bierema, 2013). I modelli curricolari e di formazione in servizio del docente derivanti da tali framework teorici enfatizzano la necessità di non limitarsi ad offrire solo un approfondimento contenutistico generico, ma di incentrarsi su modelli di intervento efficace e *attivo*, valorizzanti l'apprendimento professionale inteso come esperienza collettiva, in cui gli insegnanti siano coinvolti direttamente nelle pratiche che stanno apprendendo, all'interno di attività interattive e per mezzo di dispositivi di apprendimento professionale profondamente integrati e altamente contestualizzati; si tratta di modelli di sviluppo professionale costantemente monitorati, che considerano i bisogni formativi reali degli insegnanti e che sono capaci di coinvolgere, a vari livelli, diversi interlocutori anche a livello politico¹. Un sistema di sviluppo

1. È importante che i policy makers siano coinvolti nell'adottare standard di sviluppo professionale che fungano da punto di riferimento per la progettazione e la valutazione dei curricula di formazione continua dei docenti. Anche il *Report Boosting teacher quality: pathways to effective policies* (EC, 2018) enfatizza il ruolo dei policy makers e i punti di forza delle attuali politiche e strategie a lungo termine incentrate sulla professionalità degli insegnanti: garantire che l'insegnamento sia una professione attraente, aumentando la qualità dei "candidati" all'insegnamento; utilizzare frameworks di competenze professionali per orientare le strategie formative; presentare modelli avanzati di sviluppo professionale; sostenere gli insegnanti come professionisti dell'apprendimento di alto livello.

professionale coerente e ben progettato non può che essere, infatti, 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 (Darling-Hammond, Hyler, Gardner, 2017): gli insegnanti dovrebbero essere nelle condizioni di far parte di reti professionali più ampie, “ecosistemi di apprendimento”, di poter lavorare in rete e collaborativamente, di effettuare scelte autonome e interventi flessibili e differenziati sulla base dell’alta eterogeneità dei contesti scolastici (Kinsella, Pitman, 2012; Schleicher, 2016; Stronge, 2018; EC, 2018).

Lo sviluppo professionale degli insegnanti rappresenta, inoltre, un processo *dinamico*. In particolare il modello noto come Approccio dinamico-integrato – *Dynamic Integrated Approach* (Antoniou, 2009; Antoniou, Kyriakides, Creemers, 2011, 2015) – che differisce rispetto all’approccio dominante nello sviluppo professionale docente, di tipo *olistico-riflessivo* (Feiman-Nemser, 1990; Schön, 2006; Calderhead, 1989; Van Manen, 2002; Golby, Viant, 2007) – è dinamico e *multilivello*, ossia fa riferimento ad alcuni fattori, correlati ai risultati degli studenti, che operano a quattro diversi livelli: studente, classe, scuola e sistema. Specificamente, fa riferimento a otto fattori alla base del ruolo docente riguardanti la strutturazione delle attività, l’organizzazione di tempi e spazi, gli interrogativi da porsi, le scelte da fare, i criteri di valutazione, il modo in cui orientare gli studenti – precisamente: *orientation, structuring, questioning, teaching-modelling, applications, management of time, teacher role in making the classroom a learning environment, classroom assessment* – che possono essere definiti e misurati utilizzando cinque dimensioni costanti, ossia *frequenza, focalizzazione, livello, qualità, differenziazione*. Tali dimensioni (al di là della frequenza, che fornisce un criterio di misurazione quantitativo) permettono di esaminare le caratteristiche qualitative del funzionamento dei fattori, possono essere correlati e sono di supporto nel descrivere la natura complessa dell’insegnamento. A differenza delle modellistiche sviluppate fino agli anni Novanta del Novecento, il modello dinamico-integrato utilizza un quadro multidimensionale per misurare il funzionamento dei fattori, si basa sul presupposto teorico che i fattori alla base dell’insegnamento sono fra loro interconnessi (Creemers, Kyriakides, 2008) e identifica esigenze e priorità specifiche per il miglioramento di ciascun insegnante/gruppo di insegnanti attraverso valutazioni empiriche, dal momento che insegnanti con lo stesso profilo (ovvero con uguale esperienza di insegnamento e/o qualifiche di formazione iniziale) possono avere esigenze e priorità diverse per il miglioramento (per cui il contenuto dei programmi di formazione non è identico per tutti, ma può variare). Gli insegnanti, nelle nuove modellistiche formative di tipo multidimensionale (Creemers, Kyriakides, Antoniou, 2013), sono coinvolti attivamente nel proprio percorso di sviluppo professionale.

2. La formazione in servizio del docente in Italia

La L. 107/2015, che ha reso la formazione degli insegnanti “obbligatoria, permanente e strutturale” (comma 124), ha comportato un ripensamento dei processi formativi che devono accompagnare lo sviluppo professionale docente, pensato come leva strategica e opportunità di crescita e miglioramento per l’intera comunità scolastica. Già con il Regolamento dell’autonomia (DPR 275/99) veniva ribadita la centralità del docente, capace di riflettere sui processi che attiva e di innovarli, all’interno di una nuova governance decentrata della scuola: lo spostamento dei poteri e di competenze in materia di istruzione dallo Stato alla rete delle scuole ha creato le condizioni per attuare, in piena autonomia amministrativa, organizzativa e didattica, interventi in linea con i bisogni del contesto. È proprio grazie all’autonomia scolastica che è cresciuta, per i *docenti*, la possibilità di assumere responsabilità scolastiche attraverso diverse funzioni di *middle management* (Agrati, 2018).

Con il Piano Nazionale di Formazione² (PNF) dei docenti in servizio per il triennio 2016-2019 (DM 797/2016) le scuole, che individuano le esigenze di sviluppo professionale dei propri insegnanti in conformità con quanto pianificato nel PTOF e nel Piano di Miglioramento, contribuiscono ad un processo di governance che connette attori e bisogni diversi, ossia priorità di sviluppo europee e nazionali (il MIUR, anche sulla base delle indicazioni europee, redige il piano nazionale triennale), piani di formazione in rete (con il coinvolgimento degli enti educativi locali e Università, che offrono programmi di sviluppo professionale) e esigenze professionali dei singoli docenti (attraverso il bilancio di competenze, il piano di sviluppo professionale, il piano di formazione individuale). Il PNF rafforza il ruolo della ricerca nello sviluppo professionale e promuove programmi che

2. Com’è noto, il PNF ha individuato quattro aree di sviluppo professionale da promuovere attraverso percorsi di formazione in servizio (area disciplinare, area psico-pedagogica e organizzativa, area della partecipazione e della collaborazione, area della ricerca e della sperimentazione) e, fra le priorità strategiche per il triennio, ha indicato: *autonomia organizzativa e didattica, didattiche per competenze, innovazione metodologica e competenze di base, competenze digitali e nuovi ambienti per l’apprendimento, competenze di lingua straniera, inclusione e disabilità, coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile, integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale, scuola e lavoro, valutazione e miglioramento*. Il PNF raccomanda di articolare ogni corso in unità di 25 ore in cui svolgere diverse attività come formazione virtuale/presenza, ricerca sperimentale/azione, networking, studio di caso singolo e di gruppo, documentazione per l’efficacia della scuola, progetto-lavoro. Per supportare l’incontro tra domanda e offerta di formazione e l’accreditamento dei percorsi formativi, il MIUR ha realizzato il *Sistema Operativo per la Formazione e le Iniziative di Aggiornamento dei docenti* (SOFIA) in cui i docenti possono accedere ad un catalogo di offerte formative erogate da scuole e soggetti accreditati dal MIUR (Direttiva 170/2016).

coinvolgono insieme insegnanti e ricercatori e che aiutino le scuole a valutare le ricadute e l'impatto della formazione nel lavoro del docente.

Lo sviluppo professionale continuo del docente – derivante dai sistemi di *accountability* delle single scuole, chiamate a “render conto” dei risultati ottenuti e delle aree di criticità (Paletta, 2011; Perla, Vinci, 2016; Robasto, 2017) – assume un ruolo centrale nel ciclo adattivo della qualità di una scuola, in quanto alla base del processo di miglioramento (un processo complesso, che occorre accompagnare con dispositivi efficaci). A differenza degli Stati Uniti – in cui, come si è detto precedentemente, l'enfasi sull'*accountability* e sulla rendicontazione sociale ha importanti ripercussioni importanti anche in termini politico-economici – l'Italia ha scelto la strada di una “soft-accountability”³ (Perla, 2019a): a partire dall'anno scolastico 2015/2016, si è dotata di un Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) declinato in tre ambiti (valutazione degli studenti, autovalutazione/valutazione di istituto, valutazione dei dirigenti scolastici e valorizzazione del merito dei docenti), ma non esiste un legame tra la valutazione e una differenziazione e gerarchia di carriera nell'insegnamento. La Scuola italiana, come ben evidenzia Loredana Perla (2019a), sembra aver assimilato un modello di valutazione di sistema che ingloba, al suo interno, le due facce dell'*improvement* e dell'*accountability*, del merito e dell'equità. Superando il gap fra autovalutazione e valutazione esterna (Perla, Vinci, 2016; Perla et al., 2017), è *outcome-oriented*, in grado di contribuire al raggiungimento degli obiettivi dell'insegnante e della scuola e, allo stesso tempo, *improvement-oriented*, in grado di contribuire al miglioramento personale e professionale del docente, così come dell'intera organizzazione scolastica (Stronge, Tucker, 2003). Ai singoli insegnanti si chiede di concepire la valutazione e lo sviluppo professionale non come adempimenti amministrativi, ma come strumenti indispensabili per il miglioramento personale/professionale e dell'intero sistema scolastico, nella consapevolezza di una leadership decentrata e distribuita: si chiede, cioè, di effettuare una scelta che va ben oltre l'obbligo contrattuale derivante dallo status di dipendente pubblico, ossia scegliere di “aver cura” della propria formazione.

Il documento di lavoro “Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio”⁴ (MIUR, 2018a) pubblicato dalla Direzione Generale per

3. La procedura di valorizzazione del merito, com'è noto, prevede la discrezionalità del Comitato di valutazione e del Dirigente scolastico, operanti all'interno di macro aree indicate dal DL 107/2015: qualità dell'insegnamento (didattica); risultati (innovazione); responsabilità e coordinamento (organizzazione).

4. Il MIUR ha costituito tre gruppi di lavoro (d.d.g. prot. n. 941 del 21/09/2017) con l'obiettivo di favorire la focalizzazione di alcune delle principali questioni del PNF 2016-2019, in particolare su temi quali: “Indicatori di qualità e governance” (gruppo 1), “Standard professionali” (gruppo 2), “Curriculum e portfolio professionale del docente” (gruppo 3).

il personale scolastico affronta – assieme ai temi *Curriculum e portfolio professionale e Indicatori di qualità e governance* – il tema degli *Standard professionali*, in termini di proposta orientante (anche se, rispetto ad altri paesi, con grandissimo ritardo). Il documento presenta un quadro di 12 standard professionali, riferiti a cinque dimensioni della professionalità (culturale-disciplinare, metodologico-didattica, organizzativa, istituzionale-sociale, formativo-professionale) declinati secondo tre livelli di progressione (principante, base/atteso, esperto).

La crescita della professionalità di un insegnante⁵, si legge nel documento, avviene se “ci si prende cura della propria formazione permanente; si gestisce una didattica efficace (partecipata, collaborativa...); si verificano i risultati dei ragazzi e si orienta la didattica per migliorarli; si condivide la progettualità educativa e didattica; si rendiconta il proprio lavoro e si è disponibili alla valutazione (anche ‘esterna’); si assumono responsabilità circa i risultati della propria scuola” (MIUR, 2018a, p. 24). Anche nella Nota Direzione generale per il personale scolastico (pr. 50912 del 19 novembre 2018, MIUR, 2018b) *Indicazioni e ripartizione fondi per le iniziative formative relative alla III annualità. Piano nazionale di formazione docenti, nonché per la formazione docenti neoassunti a.s. 2018-2019 e la formazione sui temi dell’inclusione a.s. 2018-2019*⁶ viene ribadita l’importanza

5. La seconda parte del documento descrive il dossier professionale per il docente, “uno strumento-processo che permette di documentare l’evoluzione della professionalizzazione dei docenti attraverso la raccolta di evidenze, riflessioni e descrizioni, e che rende visibile la relazione che il soggetto stabilisce tra il presente (come ci si percepisce, con quali competenze) e il futuro (verso un miglioramento professionale)” (ivi p. 30). Il dossier professionale è organizzato in tre sezioni, comprendenti a) la documentazione e la riflessione sulle attività ed esperienze, b) il bilancio delle competenze e c) il patto professionale. La terza parte è dedicata agli Indicatori di qualità e descrive i possibili utilizzi e le caratteristiche dell’Unità Formativa, la quale “dovrà essere inclusa in un ciclo riflessivo del docente, supportato da un dossier professionale (portfolio), in modo da accompagnare l’evoluzione della professionalità attraverso step contrassegnati da Bilancio di Competenze e Piani per lo sviluppo professionale, integrati nel ciclo progettuale della scuola (PTOF, RAV, PdM)” (p. 48). Particolare attenzione è riservata alla figura del formatore, inteso non solo come “esperto di contenuti”, ma anche come facilitatore o tutor, in grado di accompagnare i docenti in un processo di supervisione.

6. Per quanto concerne la programmazione delle attività di formazione, la Nota specifica che occorre: “operare perché i bisogni formativi espressi dalle scuole (singole o associate in reti di scopo) trovino la giusta considerazione nei piani costruiti a livello territoriale; fare in modo che i piani delle scuole diano rilievo ai bisogni formativi dei singoli docenti, con particolare riferimento alle specificità disciplinari; favorire il ricorso ad attività di ricerca didattica e formazione sul campo incentrate sull’osservazione, la riflessione, il confronto sulle pratiche didattiche e i loro risultati, evitando trattazioni astratte e accademiche; valorizzare le scuole e le esperienze di carattere innovativo, promuovendo forme di gemellaggio, scambio di docenti, visiting; coinvolgere, in modo più incisivo, le strutture universitarie, le associazioni professionali, gli enti e i soggetti qualificati/accreditati, per

di rispettare dei criteri di qualità relativi alla pertinenza dei contenuti culturali, alla diversificazione delle metodologie da focalizzare sui laboratori formativi, sulla ricerca-azione, sul lavoro in rete, sulla produzione di risorse didattiche.

3. DidaSco: un'idea di sviluppo professionale presso l'Università di Bari Aldo Moro

A seguito delle sollecitazioni ministeriali rivenienti dalla rinnovata *governance della formazione* (PNF 2016/19, L. 107/2015) – che ha allineato per la prima volta in Italia, in un sistema multilivello, diversi attori e bisogni – l'Università di Bari ha ideato nel 2016/17 il progetto DidaSco⁷ “Servizi per le didattiche scolastiche e lo sviluppo professionale degli insegnanti”, un programma di formazione permanente per gli insegnanti di sviluppo professionale. La prima azione curricolare è stata la formalizzazione di un Catalogo⁸ di oltre 150 corsi progettati in risposta alle priorità formative del Piano Nazionale della Formazione docente (PNF).

L'“idea” di sviluppo professionale che sottende il modello Didasco, come sostiene Perla (2019b), mette in discussione gli approcci di sviluppo professionale “one-shot” per adottare invece una prospettiva di “apprendimento professionale attraverso il cambiamento”, chiaramente ispirata all'apprendimento degli adulti, alle teorie cognitive situate, al paradigma dell'insegnante riflessivo che assume la responsabilità di imparare a migliorare la qualità delle proprie prestazioni professionali.

Il modello DidaSco intende recuperare il “sapere dell'insegnante” che è un genere di sapere non lineare, né formalizzabile totalmente col linguaggio della logica dimostrativa: si tratta di un sapere – *pedagogical content knowledge* (Shulman, 1986; Banks *et al.*, 2005) o *practical wisdom* (Shulman, 1986) – che traduce, nell'ambito dell'insegnamento, la *phronesis* aristotelica come pratica basata su un giudizio flessibile e sensibile alle variabili del contesto professionale (Kinsella, Pitman, 2012; Sanger, Osguthorpe, 2011); un sapere che ha un carattere intrinsecamente *etico* (Damiano, 2007;

arricchire la qualità culturale, scientifica, metodologica delle attività formative” (MIUR, 2018b, p. 2).

7. Il gruppo di ricerca DidaSco (Didattiche Scolastiche), attivo dal 2010 per iniziativa di Loredana Perla presso il Dipartimento di *Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione* dell'Università degli Studi di Bari, costituisce un gruppo ad impianto misto, in quanto è costituito da docenti universitari di varie discipline delle Università di Bari, Foggia e UniSalento e da dirigenti e insegnanti delle Scuole pugliesi.

8. Il catalogo DidaSco è descritto alla pagina www.uniba.it/didattica/didasco e visualizzabile al link <https://issuu.com/pensamultimedia/docs/didasco>. Ultima consultazione: aprile 2020.

Bullough, 2011; Cooke, Carr, 2014; Pring, 2001), che si sviluppa all'interno di uno spazio formale – l'aula – largamente influenzato dalla “filosofia” dell'insegnamento dello stesso insegnante o dalla portata della sua esperienza professionale (Sockett, LePage, 2002; Sanger, Osguthorpe, 2011).

Questo tipo di sapere, così complesso, necessita di essere recuperato dall'insegnante attraverso dispositivi di ricerca e facilitatori peculiari: DidaSco si basa, infatti, su un quadro organizzativo originale di tipo collaborativo che presuppone l'importanza di un partenariato tra ricercatori e insegnanti (Biémar, Dejan, Donnay, 2008; Desgagné *et al.*, 2001; Perla, 2010, 2011). Tale modello organizzativo e di apprendimento si struttura sulla base di un ciclo di riflessione “a spirale” (Hammond, 2010; Darling-Hammond *et al.*, 2017), all'interno di comunità scolastiche dove colleghi di scuola e di corso, tutors ed esperti scolastici supportano l'insegnante nel processo formativo (Craig, Majer, Broeckmans, 2013; Randel *et al.*, 2016).

Ogni Scuola valuta l'adeguatezza di uno o più corsi in base al piano di miglioramento della scuola e sulla base delle priorità del PNF. Ogni corso è diviso in due unità di 25 ore (8 di lezioni, 8 di networking/lavoro di squadra, 9 di ricerca/documentazione e 25 di studio individuale), coniugando conoscenza teorica, pratica didattica, documentazione e ricerca-formazione.

Il modello che sottende DidaSco si struttura intorno al lavoro di équipe e si ispira al sistema di governance *multilivello* (Perla, Vinci, Agrati, 2017), in cui la dimensione nazionale, regionale e locale sono strettamente interconnesse, come si evince dalla figura sottostante:

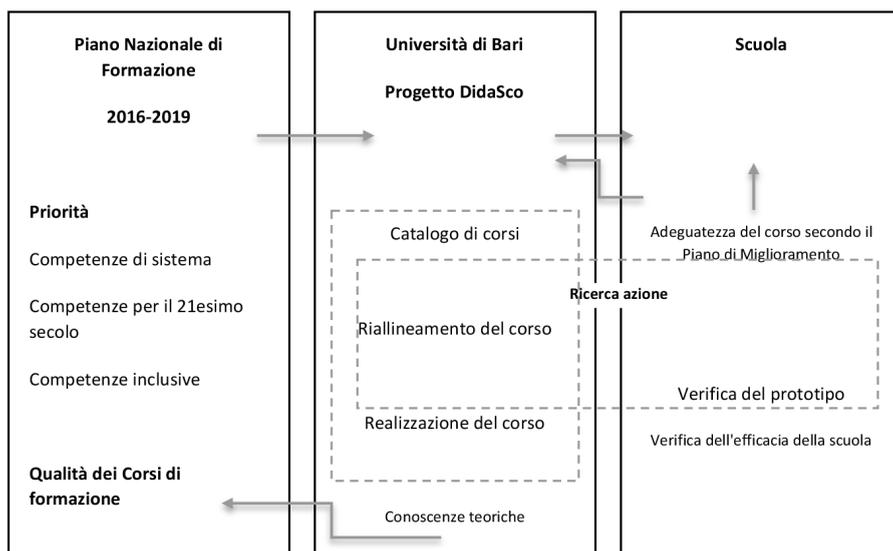


Fig. 1 - Il modello DidaSCO (adattato da Perla, Vinci, Agrati, 2017)

Punto nevralgico e originale del modello è la progettazione e realizzazione del “prototipo”, ossia un dispositivo operativo (es. project-work, lesson plan, programma di intervento ecc.) che ciascun insegnante in formazione – solo o in gruppo – elabora durante il corso e sperimenta nel contesto scolastico: il prototipo può essere considerato come il *risultato* dell’apprendimento teorico e metodologico (quindi anche un indicatore della qualità e dell’efficacia dei corsi DidaSco), ma anche come “messa alla prova” delle abilità e competenze che il docente sta sviluppando nel proprio percorso di sviluppo professionale. La sperimentazione del modello DidaSco nelle scuole pugliesi è stata avviata a partire dall’a.a. 2016/2017.

4. Conclusioni

La Commissione europea e il Consiglio dell’Unione europea – in linea con diverse ricerche che da anni evidenziano il prestigio sociale degli insegnanti, la carenza di insegnanti qualificati, l’elevata età media degli insegnanti in servizio, lo scarso *appeal* della professione, i tassi elevati di *burn out* professionale (Goisis, 2013) – hanno recentemente ribadito la necessità di migliorare la formazione degli insegnanti, di rafforzare il loro sviluppo professionale continuo e di accrescere l’attrattiva della professione (EC, 2015, 2017, 2018). Sia le *policies* che gli studi in letteratura sollecitano una riflessione per individuare strategie di soluzione, migliorare la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e rendere la scuola un sistema complesso adattivo, aperto verso l’esterno e verso le innovazioni espresse dal dialogo e dal confronto con nuovi holders, come l’Università e il Territorio.

Il modello DidaSco, in risposta a tali sollecitazioni, inaugura una nuova visione di sviluppo professionale continuo degli insegnanti basato sull’accompagnamento delle scuole in processi di autovalutazione, valorizzazione e progettazione per il miglioramento.

Il prossimo possibile step? Testare la trasferibilità di un modello così efficace anche in altre realtà universitarie, attraverso una sperimentazione finalizzata a definire e validare un modello nazionale di sviluppo professionale continuo degli insegnanti.

Bibliografia

- Allen J.P., Pianta R.C., Gregory A., Mikami A.Y., Lun J. (2011), *An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement*, “Science”, 333(6045), pp. 1034-1037.
- 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. (2011), *Investigating the effectiveness of a dynamic integrated approach to teacher professional development*, “CEPS Journal”, (1), pp. 13-41.
- 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.
- Argyris C., Schön D.A. (1996), *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Avalos B. (2011), *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*, “Teaching and Teacher Education”, 27(1), pp. 10-20.
- Avidov-Ungar O. (2016), *A model of professional development: teachers’ perceptions of their professional development*, “Teachers and Teaching”, 22(6), pp. 653-669.
- Ball D.L., Forzani F.M. (2011), *Building a common core for learning to teach, and connecting professional learning to practice*, “American Educator”, 35(2), pp. 17-21, 38-39.
- Banks F., Leach J., Moon B. (2005), *Extract from New Understandings of Teachers’ Pedagogic Knowledge*, “The Curriculum Journal”, 16(3), pp. 331-340.
- Biémar, Dejan, Donnay, 2008.
- Borko H. (2004), *Professional development and teacher learning: Mapping the Terrain*, “Educational researcher”, 33(8), pp. 3-15.
- Borko H., Jacobs J., Koellner K. (2010), “Contemporary approaches to teacher professional development: Processes and content”, in Peterson P., Baker E., McGaw B. (Eds.), *International encyclopedia of education*, vol. 7, Elsevier, Oxford, pp. 548–556.
- Bullough R.V., Jr. (2011), *Ethical and moral matters in teaching and teacher education*, “Teaching and Teacher Education”, 27, pp. 21-28.
- Caena M. (2011), *Literature review. Quality in Teachers’ continuing professional development Education and Training 2020*, Thematic Working Group “Professional Development of Teachers”, Bruxelles, European Commission.
- Calderhead T. (1989), *Reflective teaching and teacher education*, “Teaching and Teacher Education”, 5(1), pp. 43-51.
- Cochran-Smith M. et al. (2017), *The accountability era in US teacher education: looking back, looking forward*, “European Journal of Teacher Education”, 40(5), pp. 572-588.
- Cochran-Smith M. et al. (2018), *Reclaiming accountability in teacher education*, Teachers College, Columbia University, New York and London.
- Cochran-Smith M., Stern R., Sánchez J.G., Miller A., Keefe E.S., Fernández B., Chang W.C., Carney M., Burton S., Baker M. (2016), *Holding Teacher Education Accountable: A Review of Claims and Evidence*, National Education Policy Center, Boulder, CO.
- Cochran-Smith M., Villegas A.M., Abrams L., Chavez Chavez-Moreno L., Mills T., Stern R. (2016), “Research on Teacher Preparation: Charting the

- Landscape of a Sprawling Field”, in Gitomer D., Bell C. (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*, 5th ed., AERA, Washington, DC pp. 439–547.
- Cochran-Smyth M., Zeichner K. (2005), *Studying teacher education e report of the AERA panel on research and teacher education*, American Education Research Association, USA.
- Cohen D.K., Hill H.C. (2001), *Learning policy*, Yale University Press, New Haven, CT.
- Cooke S., Carr D. (2014), *Virtue, practical wisdom and character in teaching*, “British Journal of Education Studies”, 62(2), pp. 91-110.
- Craig C. (2012), “Professional development through a teacher-as-curriculum-maker lens”, in Kool M., van Veen K. (Eds.), *Teacher Learning that Matters: International Perspectives*, Routledge, New York, pp. 100-112.
- Craig C.J., Meijer P.C., Broeckmans J. (Eds.) (2013), *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community*, Emerald, UK.
- Creemers B.P.M., Kyriakides L. (2008), *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, Routledge, London.
- Creemers B., Kyriakides L., Antoniou P. (2013), *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*, Springer, New York London.
- Damiano E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come dimensione morale*, Cittadella editrice, Assisi.
- Darling-Hammond L., Chung Wei R., Andree A., Richardson N., Orphanos S. (2009), *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*, NSDC, Stanford.
- Darling-Hammond L., Hyster M.E., Gardner M. (2017), *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA.
- Delvaux E. et al. (2013), *How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis*, “Teaching and Teacher Education”, 36, pp. 1-11.
- Desgagné S., Badnarz N., Couture C., Poirier L., Lebus P. (2001), *L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation*, “Revue des sciences de l'éducation”, XXVII(1), pp. 33-64.
- Desimone L.M. (2009), *Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures*, “Educational Researcher”, 38, pp. 181-199.
- EC (2013), *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*, European Commission – Education and Training.
- EC (2015), *Shaping Career-long Perspective on Teaching. A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education*, Relazione del gruppo di lavoro Istruzione e formazione 2020 sulle politiche scolastiche 2014-15.
- 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 (2018), *Boosting teacher quality: pathways to effective policies*, European Commission, Luxembourg.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015), *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018), *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018b), *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe*, European Commission, Bruxelles.
- Education and training 2020 (ET 2020), Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 maggio 2009.
- Engeström Y. (2001), *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*, "Journal of Education and Work", 14(1), pp. 133-155.
- Feiman-Nemser S. (1990), "Teacher preparation: structural and conceptual alternatives", in Houston W.R., Huberman M., Sikula J. (Eds.), *Handbook of research in teacher education*, Macmillan, New York, pp. 212-233.
- Flores M.A. (2007), "Learning at work. Potential and Limits for Professional Development", in Butcher J., McDonald L. (Eds.), *Making a Difference. Challenges for Teachers, Teaching and Teacher Education*, Brill, Sense, The Netherlands.
- Fuller A., Unwin L. (2004), "Expansive Learning Environments: Integrating Organisational and Personal Development", in Rainbird H., Fuller A., Munro A. (Eds.), *Workplace Learning in Context*, Routledge, London, pp. 126-144.
- Golby M., Viant R. (2007), *Means and ends in professional development*, "Teacher Development", 11(2), pp. 237-243.
- Goisis C. (2013), *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*, Vita & Pensiero, Milano.
- Greenleaf C.L., Hanson T.L., Rosen R., Boscardin D.K., Herman J., Schneider S.A., Madden S., Jones B. (2011), *Integrating literacy and science in biology: Teaching and learning impacts of reading apprenticeship professional development*, "American Educational Research Journal", 48(3), pp. 647-717.
- Hammond K.R. (2010), *Intuition, no! ... Quasirationality, yes!*, "Psychological Inquiry", 21, pp. 327-337.
- Hanushek E. (2002), "Teacher Quality", in Izumi L., Evers W. (Eds.), *Teacher Quality*, Hoover Institution, Palo Alto, CA, pp. 1-12.
- Hargreaves A., Fullan M. (2012), *Professional Capital: Transforming teaching in every school*, Routledge, London.
- Hattie J. (2009), *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement*, Routledge, London.
- Heller J.I., Daehler K.R., Wong N., Shinohara M., Miratrix L.W. (2012), *Differential effects of three professional development models on teacher knowledge and student achievement in elementary science*, "Journal of Research in Science Teaching", 49(3), pp. 333-362.

- Hodkinson P., Hodkinson H. (2002), *Biography, Context and Communities of Practice: a study of teachers' learning in the workplace*, University of Leeds, Leeds.
- Kinsella A.E., Pitman A. (Eds.) (2012), *Phronesis as professional knowledge – practical wisdom and the professions*, Sense Publishers, AW Rotterdam, The Netherlands.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Merriam S.B., Bierema L. (2013), *Adult Learning: Linking Theory and Practice*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Mezirow J. (2000), *Learning As Transformation: Critical Perspectives On A Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Michellil N., Keizer D. (2005), *Teacher Education for Democracy and Social Justice*, Taylor and Franics, New York.
- MIUR (2018a), *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*, Documenti di lavoro.
- MIUR (2018b), *Indicazioni e ripartizione fondi per le iniziative formative relative alla III annualità. Piano nazionale di formazione docenti, nonché per la formazione docenti neoassunti a.s. 2018-2019 e la formazione sui temi dell'inclusione a.s. 2018-2019*, Nota Direzione generale per il personale scolastico (pr. 50912 del 19/11/2018).
- OECD (2013), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm.
- Paletta A. (2011), *Scuole responsabili dei risultati: accountability e bilancio sociale*, il Mulino, Milano.
- Perla L. (2010), *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.
- Perla L. (2011), “La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dal ‘Teachers’ Thought’”, in Elia G. (Ed.), *Percorsi e scenari della formazione*, Progedit, Bari, pp. 157-179.
- Perla L. (2015a), *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri*, “Mizar”, 1, pp. 9-21.
- Perla L. (Ed.) (2019a), *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*, Scholé-Morcelliana, Brescia.
- Perla L. (2019b), “Un’idea di sviluppo professionale”, in Perla L., Martini B. (Eds.), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 178-203.
- Perla L., Tempesta M. (2016), *Teacher Education in Puglia: Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Perla L., Vinci V. (2016), *Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa*, “Italian Journal of Educational Research”, 17(9), pp. 191-218.
- Perla L., Stellacci L., Castelli G., Vinci V. (2017), “Lo sviluppo professionale del docente: dal Piano di Miglioramento alla valorizzazione del merito”, in Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (Eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 759-778.

- Perla L., Vinci V., Agrati L. (2017), “The DidaSco Project: a training program for the teachers’ professional development”, in Mena J., García Valcarcel Muñoz Repiso A., García Peñalvo F.J., Martín del Pozo M. (Eds.), *Search and research: teacher education for contemporary contexts*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, pp. 921-930.
- Perla L., Martini B. (Eds.) (2019), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Poszytek P., Budkowska L. (2018), “Teachers’ continuing professional development: trends in european countries”, in Attard-Tonna M., Madalińska-Michalak J. (Eds.), *Teacher Education Policy and Practice – International Perspectives and Inspiration*, Foundation for the Development of the Education System, Key Concepts Series vol. 1, Warsaw, pp. 64-78.
- Powell D.R., Diamond K.E., Burchinal M.R., Koehler M.J. (2010), *Effects of an early literacy professional development intervention on Head Start teachers and children*, “Journal of Educational Psychology”, 102(2), pp. 299-312.
- Pring R. (2001), *Education as a moral practice*, “Journal of Moral Education”, 30(2), pp. 101-112.
- Randel B., Apthorp H., Beesley A.D., Clark T.F., Wang X. (2016), *Impacts of professional development in classroom assessment on teacher and student outcomes*, “The Journal of Educational Research”, 109(5), pp. 491-502.
- Robasto D. (2017), *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*, Carocci, Roma.
- Roth K.J., Garnier H.E., Chen C., Lemmens M., Schwille K., Wickler N.I.Z. (2011), *Videobased lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning*, “Journal on Research in Science Teaching”, 48(2), pp. 117-148.
- Sanger M.N., Osguthorpe R.D. (2011), *Teacher education, preservice teacher beliefs and the moral work of teachers*, “Teaching and Teacher Education”, 27, pp. 569-578.
- Scheerens J. (2013), *What is effective schooling? A review of current thought and practice*, International Baccalaureate Organization.
- Schleicher A. (2016), *Teaching excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris.
- Schön D. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Shulman L.S. (1986), *Those who understand: knowledge growth in teaching*, “Educational Researcher”, 15(2), pp. 4-14.
- Socket H., LePage P. (2002), *The missing language of the classroom*, “Teaching and Teacher Education”, 18, pp. 159-171.
- Stronge J.H. (2018), *Qualities of effective teachers*, ASCD, Alexandria, Virginia.
- Stronge J.H., Tucker P.D. (2003), *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*, Eye on Education, Larchmont, NY.
- Tan E. (2014), *Human Capital Theory: A Holistic Criticism*, “Review of Educational Research”, 84(3), pp. 411-445.

- Trotter Y.D. (2006), *Adult learning theories: Impacting professional development programs*, "Delta Kappa Gamma Bulletin", 72(2), p. 8.
- Tuytens M., Devos G. (2011), *Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader?*, "Teaching and Teacher Education", 27, pp. 891-899.
- Van Manen M. (2002), *The pathic principle of pedagogical language*, "Teaching and Teacher Education", 18(2), pp. 215-224.
- Wahlstrom K.L., Louis K.S. (2008), *How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy and Shared Responsibility*, "Educational Administration Quarterly", 44(4), pp. 458-495.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, New York.

La formazione del docente e la sfida digitale

di *Alessia Scarinci**

La crescente disponibilità degli strumenti digitali sta modificando le abitudini e gli stili di vita delle persone in particolar modo nei modi di apprendere, di comunicare e di socializzare. Come evidenzia il documento DigCompEdu (2017, p. 12) bambini e ragazzi nascono e crescono in un mondo caratterizzato da una ubiquità tecnologica che non comporta necessariamente il possesso delle skills necessarie per il corretto uso degli strumenti. Obiettivo delle politiche nazionali ed europee è quello di sviluppare le competenze digitali al fine di rendere i cittadini dei fruitori e produttori attivi, critici e responsabili nell'uso delle tecnologie (European Commission, 2017; Jenkins, 2006; Raccomandazione 2018/C 189/01). Pensiero critico e responsabilità sono gli obiettivi essenziali per rendere gli studenti in grado di “identificare, accedere, gestire, integrare, valutare, analizzare e sintetizzare risorse digitali, costruire nuova conoscenza, creare espressioni mediali e comunicare con gli altri nel contesto di situazioni di vita specifiche con lo scopo di consentire azioni sociali costruttive e riflettere sul processo” (Menichetti, 2017, p. 142). In questo scenario la scuola, in quanto luogo dell'agire didattico volto alla promozione del cambiamento, è chiamata a ridefinire i propri confini che si aprono ai contesti dell'informale e del non formale promossi dalle tecnologie, per adeguarsi ai continui mutamenti di una società che si fa sempre più partecipativa e digitalizzata. Secondo il New London Group (2000, p. 9) “la missione educativa deve avere come scopo fondamentale quello di garantire che tutti gli studenti traggano vantaggio dall'apprendimento in modi che consentano loro di partecipare pienamente alla vita pubblica, alla comunità, [Creativa] e vita economica. In modo da essere parte integrante della cultura partecipativa”.

* Ricercatrice di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

I mutamenti dettati dall'evoluzione tecnologica e quelli che ne conseguono a livello politico nel settore scolastico-educativo comportano un ripensamento anche del ruolo del docente, delle sue competenze e quindi della sua formazione, affinché possa essere capace di rispondere a tali sfide. Questo movimento da una didattica tradizionale ad una didattica innovativa porta ad una ridefinizione dell'identità dei docenti, della relazione insegnante-studente, delle attività di apprendimento, degli strumenti che mediano l'apprendimento (Perla, 2020; Perla, Martini, 2019). I docenti dunque non possono limitarsi ad una mera trasmissione dei saperi, ma devono ripensare il proprio insegnamento e disporre di un repertorio di competenze, tra cui quella digitale, per guidare gli studenti nel loro processo di apprendimento e di acquisizione delle competenze del XXI secolo (OECD, 2019).

1. Innovare la scuola/innovazione scolastica

La scuola, da sempre luogo della trasmissione del sapere, di sviluppo e crescita personale, sociale e culturale, a fronte della diffusa mediatizzazione della società, è chiamata ad una riprogettazione dei suoi spazi, dei suoi obiettivi formativi, della sua organizzazione (Cambi, 2017) per porsi come mediatore nell'uso e nell'interpretazione della cultura che i giovani producono attraverso i media digitali .

Innovare il sistema educativo da un punto di vista didattico e tecnologico significa ripensare le pratiche dell'insegnare per riadattare i contenuti e le forme dell'insegnamento ai nuovi ambienti di apprendimento supportati dalle tecnologie, valorizzando le opportunità e le potenzialità che gli strumenti digitali offrono. Si tratta di un processo in continua evoluzione che porta alla ridefinizione degli spazi, dei tempi e dei modi dell'apprendere, di una continua ricerca di nuove e migliori esperienze di apprendimento per lo sviluppo di competenze che consentano agli studenti di affrontare le sfide del XXI secolo (Sancassanni, 2019).

L'implementazione dei dispositivi tecnologici nel mondo della scuola ha acceso un lungo dibattito scientifico volto a comprendere e giustificare, come sostiene Calvani (2013), il loro impiego nel contesto educativo e un susseguirsi di raccomandazioni e riforme per l'adeguamento del sistema formativo alle nuove richieste sociali, economiche e politiche.

Quando uno strumento tecnologico fa il suo ingresso nella scuola si attiva ciò che Calvani definisce un "ingenuo determinismo tecnologico" (Calvani, 2013, p. 53) secondo il quale le tecnologie promuovono un più efficace apprendimento e sviluppo cognitivo. Ciò è stato però smentito da Hattie, il quale nel suo lavoro *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (2009) nell'ambito dell'*Evidence*

Based Education, ha rilevato che l'impiego della Computer Assisted Instruction ha un *effect size* molto basso rispetto all'uso di specifiche strategie didattiche quali quelle istruttive (il reciprocal teaching o il mastery learning) e per scoperta (il problem solving o l'inquiry learning) nel determinare dei miglioramenti nell'apprendimento. A supporto di questi dati anche il rapporto dell'OECD sui risultati PISA 2009. Tale indagine ha per la prima volta considerato i comportamenti connessi all'apprendimento e in particolare all'uso delle nuove tecnologie, evidenziando un aspetto interessante, ovvero che nonostante l'uso del computer comporti un miglioramento dell'apprendimento, quando si mette in relazione la performance di apprendimento con la frequenza d'uso degli strumenti digitali si assiste ad un netto decremento dell'efficacia (OECD, 2011; Gui, 2012; Calvani, 2013). Nello specifico, l'elevata frequenza d'uso dei computer a casa per svago e a scuola per studio, come riporta Gui (2012), superata una certa soglia, porta ad un calo significativo delle performance in lettura, matematica, scienze e lettura digitale, mostrando addirittura un rapporto del tutto negativo tra l'apprendimento e l'uso delle tecnologie durante le lezioni rispetto a chi non ne fa mai uso (Gui, 2012). Questi risultati, in accordo con quanto espresso da diversi studiosi (Hattie, 2009, 2012; Calvani, 2017), evidenziano che l'apprendimento non è determinato dall'uso delle tecnologie ma è la metodologia impiegata dal docente e il coinvolgimento attivo degli studenti nell'impiego degli strumenti che può fare la differenza nel successo o nel fallimento scolastico.

Da un punto di vista politico, numerose sono state le azioni promosse dal MIUR per dotare le scuole delle infrastrutture tecnologiche e per promuovere la formazione necessaria ai docenti per un uso corretto e consapevole della strumentazione (Mosa, 2009).

I processi di innovazione tecnologica nella scuola hanno preso avvio nel 1985/86 con i primi Piani Nazionali di Informatica che avevano come obiettivo principale l'introduzione delle tecnologie intese come sistemi software e hardware all'interno della scuola. È con il primo Piano Nazionale Scuola Digitale (2008-2011) che si supera la distinzione tra l'aula e il laboratorio di informatica a favore di una integrazione delle tecnologie nella didattica quotidiana attraverso un processo di informatizzazione degli strumenti d'uso scolastico come le LIM (Lavagne Interattive Multimediali), le classi digitali, la produzione di contenuti digitali e di libri digitali (Menichetti, 2017; Mosa, 2009). In concomitanza con le Indicazioni nazionali del curriculum 2012 e il nuovo PNSD (2012-14), che ha attivato il processo di digitalizzazione della scuola, si assiste ad un ulteriore passaggio importante che definisce l'informatica uno strumento culturale per cui si rende necessaria l'acquisizione di un atteggiamento "critico e una maggiore consapevolezza rispetto agli effetti sociali e culturali della loro diffusione, alle

conseguenze relazionali e psicologiche dei possibili modi d'impiego, alle ricadute di tipo ambientale o sanitario, compito educativo cruciale che andrà condiviso tra le diverse discipline” (MIUR, 2012, p. 66; Menichetti, 2017). Emerge, dunque, non solo l'importanza della conoscenza tecnica dello strumento ma anche della competenza digitale. È infatti compito della scuola, secondo il documento programmatico Agenda Digitale Italiana, “fornire agli studenti delle classi di ogni ordine e grado adeguate competenze di cittadinanza digitale” (Ferri, Moriggi, 2018, p. 121). Infine, con il PNSD varato nel 2015 si afferma l'idea che le tecnologie possono essere dei promotori di innovazione e migliorare gli apprendimenti se integrate a pratiche didattiche innovative, comportando un effettivo “vantaggio competitivo” per docenti e studenti (Ferri, Moriggi, 2018). Il Piano prevede 35 azioni che si sviluppino all'interno di tre macro-aree: strumenti, competenze e contenuti, formazione e accompagnamento; aventi come obiettivi principali lo sviluppo di competenze digitali e la diffusione di una didattica innovativa incentrata su metodologie laboratoriali e attive, e su percorsi *media education* che possano fornire la guida per un uso critico e consapevole degli strumenti digitali, bilanciando “le modalità di comunicazione che sono oggi disponibili” (Gui, 2012, p. 41; Calvani, 2013; Ferri, Moriggi, 2018).

Le indicazioni dell'Agenda Digitale della CE e i Piani Nazionali Scuola Digitale del MIUR, quindi, hanno incoraggiato le scuole alla promozione di un'offerta formativa e alla modifica delle pratiche di insegnamento in grado di rispondere ai cambiamenti della società contemporanea e favorire l'acquisizione delle competenze chiave necessarie agli studenti per “l'occupabilità, la realizzazione personale e la salute, la cittadinanza attiva e responsabile e l'inclusione sociale” (Raccomandazione 2018/C 189/01).

Nonostante tali indicazioni, la relazione annuale dell'OCSE sul digitale ha evidenziato un certo ritardo delle istituzioni scolastiche italiane nell'ambito dell'innovazione digitale, in particolare in riferimento all'adozione delle tecnologie e all'acquisizione di adeguate competenze da parte del corpo docente (Oddone, Firpo, 2015). Un ritardo percepito anche dagli studenti in termini di disallineamento sia nell'uso degli strumenti digitali sia dei processi sottesi rispetto a quelli impiegati nella vita quotidiana e nei contesti lavorativi futuri (Petrucco, 2010).

Il rinnovamento tecnologico della scuola promosso dai Piani Nazionali Scuola Digitale è avvertito dalle istituzioni educative come distante dalla realtà scolastica, attivando un meccanismo di difesa che non facilita la reale applicazione delle indicazioni (Oddone, Firpo, 2015; Menichetti, 2017). L'atteggiamento generalmente assunto nei confronti delle tecnologie è conflittuale, vengono considerate come un buco nero che consuma risorse che invece potrebbero essere dedicate alle attività tradizionali della classe (Jenkins, 2006).

Gli elementi ostacolanti i processi di innovazione possono essere attribuiti a fattori interni o esterni, ovvero nel primo caso si fa riferimento alle caratteristiche personali del docente, alla sua propensione all'innovazione, al suo atteggiamento nei confronti del cambiamento delle pratiche didattiche attraverso l'integrazione degli strumenti digitali; nel secondo caso si riferiscono al contesto, ovvero all'organizzazione scolastica in cui il docente è inserito, alla capacità di investimento della scuola, alla disponibilità e accessibilità delle attrezzature, nonché alle relazioni sociali intese come capacità del gruppo docenti di condividere le esperienze e di lavorare collaborativamente per la gestione delle TIC (Pitzalis, Porcu, De Feo, Giambona, 2016; Oddone, Firpo, 2015). Sono in particolare i fattori interni, come la *self-efficacy*¹ (autoefficacia) intesa come “giudizio sulla propria capacità ad utilizzare il computer” in stretta connessione con la percezione delle conseguenze che l'uso delle ICT può avere sulla performance lavorativa, *outcome expectation*, ad incidere nella crescita di interesse e motivazione per l'uso delle nuove tecnologie nel contesto classe e nella pratica professionale quotidiana e determinare così la reale integrazione della tecnologia nelle pratiche didattiche (Benigno, Chifari, Chiorri, 2014, p. 60; Muscarà, Messina, 2014).

Le ricerche condotte in tal senso (Oddone, Firpo, 2015; Muscarà, Messina, 2014; Pitzalis, Porcu, De Feo, Giambona, 2016; Gui, 2012; Loperfido *et al.*, 2018) hanno dimostrato che la percezione che i docenti italiani hanno rispetto alle tecnologie è positiva, riconoscondone le potenzialità didattiche e motivazionali degli apprendimenti, nonché l'utilità soprattutto nell'aiuto agli alunni in difficoltà. Allo stesso tempo emerge la necessità di acquisire delle competenze specifiche per il loro impiego didattico, in particolar modo in relazione agli aspetti metodologici, per cui si avverte una scarsa conoscenza e applicazione di metodologie alternative rispetto alle pratiche tradizionali trasmissive. L'uso degli strumenti tecnologici nei contesti educativi non coincide, infatti, con una reale integrazione nelle pratiche quotidiane, usati soprattutto come strumenti accessori che aiutano nella pianificazione delle lezioni o nelle ricerche di materiali (Muscarà, Messina, 2014). In relazione agli aspetti esterni che definiscono e influenzano la cultura digitale dei docenti emerge una insicurezza nell'uso delle tecnologie legata alla componentene burocratica della digitalizzazione (indicazioni tecniche da seguire quando si utilizza un nuovo dispositivo digitale e le regole per preservare gli studenti da eventuali rischi) che determina

1. I concetti di *self-efficacy* e *outcome expectation* sono i costrutti del modello proposto da Compeau e Higgins (1995) Computer Self Efficacy per spiegare l'uso delle tecnologie nell'ambito professionale. Cfr. Compeau, Higgins (1995, pp. 118-142).

una resistenza al cambiamento (Pitzalis, Porcu, De Feo, Giambona, 2016; Loperfido *et al.*, 2018).

Alla luce dei dati raccolti, un ruolo decisivo nell'accompagnare il sistema scolastico verso il cambiamento è svolto dalla formazione. L'introduzione dei dispositivi tecnologici comporta un cambiamento nei modi di apprendere, del modo in cui si interagisce con l'informazione, ma anche delle modalità di insegnamento, dei tempi e luoghi dell'insegnare. Ciò implica una revisione dell'agire didattico del docente, del suo "saper essere, con e attraverso le TIC" (Benigno, Chifari, Chiorri, 2014, p. 59). La formazione deve fornire gli strumenti metodologici necessari per far fronte ad una didattica che integri le nuove tecnologie e che intervenga sulla motivazione interna dei docenti, attraverso azioni riflessive sulle proprie pratiche, sulle caratteristiche psicologiche e sulle percezioni al fine di favorire delle prestazioni efficaci ed un miglioramento delle competenze professionali, tecnologiche e relazionali (Benigno, Chifari, Chiorri, 2014).

2. Competenza digitale e formazione: il modello TPACK

Lo sviluppo della scuola digitale, promossa dai Piani Nazionali e dalle raccomandazioni europee, promuove un generale ripensamento delle conoscenze, abilità e competenze dei docenti. Per rendere efficace il processo di integrazione delle tecnologie nel sistema scolastico è necessario il superamento di uno stile di insegnamento basato sulla mera trasmissione del sapere, che ostacola il cambiamento educativo, a favore di una nuova funzione del docente che diventa guida e facilitatore della conoscenza. Il docente deve ripensare e riflettere sulle prassi consolidate del proprio lavoro e quindi avviare una revisione sostanziale nella direzione del miglioramento dei risultati di apprendimento degli studenti per aiutarli a diventare "digitalmente competenti" (European Commission, 2017; Tammaro, Iannotta; Zanazzi, 2020). "Per favorire scelte d'uso delle tecnologie più oculate e consapevolmente mirate" (Calvani, 2017, p. 209) il docente deve essere capace di combinare le competenze professionali, pedagogiche, relazionali e tecnologiche ed essere in grado di valutare gli strumenti tecnologici più adatti da utilizzare nei diversi ambiti (Calvani, 2017).

In questo contesto di apprendimento digitalmente aumentato, si delinea un nuovo profilo del docente sulla base del nuovo paradigma dell'insegnamento inteso come "scienza della progettazione" (Laurillard, 2015): si parla di *designer* dell'apprendimento poiché progetta programmi, percorsi didattici ed esperienze in ambienti simili a quelli reali. In questa prospettiva, il docente favorisce percorsi personalizzati e condivide con gli studenti spazi mediali online, multimodali e sociali, conferendo loro la

responsabilità del proprio progetto formativo e rendendo così il processo di insegnamento e apprendimento uno sforzo co-costruito (Scarinci, Dipace, 2019).

Il docente designer è dunque colui che collega la pratica professionale alla riflessione sulla stessa, capace di trasformare e modellare degli “ambienti di apprendimento specifici per materia, attività di apprendimento e traiettorie di apprendimento che favoriscano lo sviluppo degli studenti” (Lund, Furberg, Bakken, Engelién, 2014, p. 284).

Fattore cruciale per “fornire agli insegnanti le competenze necessarie per sfruttare appieno il potenziale delle tecnologie digitali per migliorare l’insegnamento e l’apprendimento” (DigCompEdu, 2017) è rappresentato dalla formazione.

Tra gli obiettivi della Buona scuola, si legge che per favorire una “didattica integrata, moderna e per competenze” è necessaria una “adeguata formazione dei docenti al digitale” e delle tecnologie che possano adattarsi al contesto, alle esigenze ed usi di docenti e studenti (L. 107/2015). La formazione dei docenti, così come l’educazione degli studenti, diventa un aspetto fondamentale per veicolare l’innovazione poiché permette di comprendere il digitale oltre gli aspetti puramente tecnici, rendendo maggiormente consapevoli dell’uso degli strumenti tecnologici, delle loro potenzialità in termini di sviluppo della creatività, collaborazione e problem solving.

Rispetto allo studente, il docente ha bisogno di sviluppare non solo le conoscenze tecniche d’uso, la consapevolezza e uso critico e responsabile delle tecnologie, le capacità di valutazione, creazione e condivisione dei contenuti, ecc., la sua formazione deve essere orientata all’acquisizione della capacità di trasporre la didattica dei saperi, delle capacità progettuali e valutative (Menichetti, 2017).

Il docente, in quanto principale attore dell’innovazione, ha bisogno di comprendere l’uso delle tecnologie nella didattica, ovvero conoscere ed essere capaci di usare metodologie didattiche innovative e innovanti, poiché l’uso degli strumenti tecnologici deve essere inserito in nuovi paradigmi didattici (Oddone, Firpo, 2015). In questo modo sarà possibile “modificare gli ambienti di apprendimento per rendere l’offerta educativa e formativa coerente con i cambiamenti della società della conoscenza [...] a portare il laboratorio in classe [...] per rispondere all’esigenza di un passaggio dalla didattica trasmissiva ad un apprendimento collaborativo ed esperienziale” (PNSD, 2015).

La progettazione di interventi formativi per lo sviluppo di competenze digitali dei docenti ha come punto di riferimento il nuovo framework proposto dalla commissione europea per le competenze digitali del docente, DigCompEdu.

Questo quadro è stato sviluppato in risposta alla crescente esigenza degli educatori di competenze digitali specifiche per poter “innovare e migliorare la formazione scolastica” (DigCompEdu, 2017) offrendo un modello che consente una riflessione sulla competenza pedagogica digitale e la loro valutazione da parte dei docenti di ogni ordine e grado. Il framework, infatti, individua 22 competenze organizzate in 6 aree che definiscono le competenze professionali del docente, le competenze pedagogiche e infine le competenze degli studenti.

Nello specifico le sei aree sono:

- Impegno professionale (professional engagement): si riferisce all’uso delle tecnologie nell’ambito lavorativo, per la comunicazione e collaborazione con i colleghi e famiglie degli studenti, e per il proprio sviluppo professionale.
- Risorse digitali (digital resources): si riferisce alle competenze d’uso delle tecnologie per la ricerca, creazione e condivisione dei contenuti digitali.
- Insegnamento e apprendimento (teaching and learning): ovvero l’uso delle tecnologie in funzione delle pratiche di insegnamento e apprendimento.
- Valutazione (assessment): uso delle tecnologie digitali e strategie per la valutazione.
- Responsabilizzare gli studenti (empowering learner): si concentra sull’uso delle tecnologie per migliorare l’apprendimento degli studenti attraverso un coinvolgimento attivo.
- Facilitare le competenze digitali degli studenti (facilitating learner’s digital competence): definisce le competenze che lo studente deve acquisire per un uso responsabile e critico delle tecnologie.

Le competenze elencate in queste aree costituiscono lo strumento per il docente nella pianificazione, implementazione e valutazione delle azioni didattiche che prevedono l’uso delle tecnologie digitali. In particolare, tra le competenze del nucleo pedagogico quelle rientranti nelle aree “risorse digitali” e “responsabilizzare gli studenti”, rappresentano la vera anima del framework proposto, in quanto racchiudono “le competenze digitali che gli educatori devono avere per promuovere strategie di insegnamento e apprendimento efficienti, inclusive e innovative” (DigCompEdu, 2017, p. 16), diversamente dalle altre due aree delle competenze pedagogiche che invece sono caratteristiche di processi di insegnamento e apprendimento che non richiedono necessariamente l’uso dei dispositivi tecnologici.

Il modello proposto da DigCompEdu pone l’attenzione anche sull’aspetto organizzativo-professionale delle azioni dei docenti, fatte di interazioni con colleghi, genitori e studenti. Le tecnologie sono quindi strumenti non solo per il miglioramento delle pratiche di insegnamento e appren-

dimento ma anche per educare ai media gli studenti, rendendoli dei consumatori e produttori di contenuti digitali più critici e responsabili, e per incrementare la collegialità e la costruzione di comunità, per un migliore sviluppo professionale.

Il quadro del DigCompEdu fornisce, dunque, le indicazioni necessarie per sviluppare degli interventi formativi che non considerano solo la dimensione tecnologica della competenza digitale ma soprattutto gli aspetti didattico-pedagogici, al fine di garantire una concreta integrazione dei dispositivi tecnologici nella didattica.

Un modello di conoscenza che consente di progettare la formazione dei docenti all'uso delle tecnologie mettendo in relazione le competenze pedagogiche, disciplinari e tecnologiche, è il TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge. Tale approccio, originariamente PCK – Pedagogical Content Knowledge – di Shulman (1986), è stato sviluppato da Mishra e Koehler (2006) includendo la componente tecnologica al modello che si basava sulla costruzione della conoscenza dei contenuti pedagogici (Koehler, Mishra, Cain, 2013). Il presupposto di questo modello è l'insegnamento come pratica complessa che richiede agli insegnanti di adattare continuamente i contenuti a contesti diversi e dinamici e di modificare e aggiornare costantemente le loro conoscenze (Koehler, Mishra, Cain, 2013). La variabile tecnologica rende ancora più complesso il lavoro del docente che deve “riesaminare il proprio modo di pensare alle tecnologie e al rapporto con esse” (Mishra, Koehler, 2005, p. 94). Come sostengono gli autori, per favorire l'integrazione delle tecnologie nell'insegnamento è necessario pensare l'insegnamento come interazione tra il sapere disciplinare e la competenza pedagogica-didattica, ovvero la messa in atto di ciò che fanno (Koehler, Mishra, Cain, 2013). Le tre componenti delle conoscenze degli insegnanti sono contenuto, pedagogia e tecnologia, queste, efficacemente integrate tra loro, determinano l'uso efficace delle tecnologie nell'insegnamento (Menichetti, 2017). Le interazioni possibili, come indicato da Kohler, Mishra e Cain, sono PCK – conoscenza del contenuto pedagogico, TCK – conoscenza del contenuto tecnologico, TPK – conoscenza pedagogica tecnologica, infine TPACK – tecnologia, pedagogia e conoscenza dei contenuti (2013, p. 14).

Nel caso del PCK, conoscenza dei contenuti pedagogici, si fa riferimento alla necessità di integrare i contenuti disciplinari al contenuto pedagogico. Secondo la concezione di Shulman, il docente deve essere capace di operare la trasposizione didattica del sapere affinché questo possa essere insegnato. Il docente deve, quindi, declinare in termini pedagogico-didattici i contenuti della propria disciplina in modo che possa adattarsi alle conoscenze pregresse degli studenti ed essere da loro apprese (Koehler, Mishra, Cain, 2013; Bonaiuti, Calvani, Ranieri, 2017). L'introduzione

dell'elemento tecnologico nella vita quotidiana, lavorativa e formativa ha portato allo sviluppo di nuovi modi di intendere il mondo. Gli sviluppi tecnologici hanno, infatti, portato alla formulazione di nuove conoscenze poiché la tecnica, in quanto strumento che amplifica le capacità dell'uomo, ha permesso di osservare e comprendere i fenomeni da un'altra prospettiva (Koehler, Mishra, Cain, 2013). Contenuti e tecnologie sono tra loro in stretta relazione, poiché l'insegnamento di un determinato contenuto richiede degli strumenti tecnologici rispondenti alle finalità educative, limitando in alcuni casi la scelta dei dispositivi possibili, ma allo stesso tempo la tecnologia può essere limitante nei confronti del contenuto che può essere insegnato. La formazione della conoscenza del contenuto tecnologico, dunque, consente al docente di comprendere questa relazione e operare delle scelte di contenuto e tecnologie efficaci per l'insegnamento e apprendimento delle discipline (Koehler, Mishra, Cain, 2013). Allo stesso modo, la conoscenza pedagogica tecnologica, TPK, considera il modo in cui le tecnologie possono modificare i processi di insegnamento e apprendimento. In questo caso Koehler, Mishra e Cain parlano di "affordance e vincoli pedagogici" rispetto agli strumenti tecnologici in rapporto alle strategie didattiche (2013, p. 16). Il docente deve essere capace di guardare oltre la funzione specifica della tecnologia di cui dispone e ripensarle in funzione degli scopi didattici e dell'apprendimento.

Il TPACK, dunque, in quanto comprensione dell'interazione dei tre componenti esaminati, è alla base di un insegnamento efficace capace di sfruttare le affordance tecnologiche in funzione di un contenuto da insegnare e per lo sviluppo di nuove conoscenze all'interno di uno specifico contesto (Koehler, Mishra, Cain, 2013).

Insegnare con le tecnologie richiede al docente competenze progettuali per la "creazione, il mantenimento e il ristabilimento di un equilibrio dinamico tra tutti i componenti" (Koehler, Mishra, Cain, 2013, p. 17) e una comprensione situata e flessibile della tecnologia nelle proprie pratiche, per la realizzazione di soluzioni di insegnamento-apprendimento efficaci. Per questo motivo la formazione del docente all'uso delle tecnologie dovrebbe essere svolta non solo in forma seminariale, bensì attraverso la progettazione, i compiti di insegnamento e la discussione al fine di facilitare lo sviluppo di expertise e il ripensamento del proprio ruolo (Menichetti, 2017).

Il framework del TPACK permette di riflettere sui processi e le conoscenze del docente e sul come mette in atto tali saperi e quali sono gli effetti del suo agire in un contesto tecnologico.

3. Conclusioni

Il contesto socio-culturale in cui la scuola opera è sempre più caratterizzato dalle tecnologie, che parlano nuovi linguaggi e offrono nuove forme di accesso alla conoscenza in spazi e tempi diversi dai contesti formali dell'apprendimento. L'istituzione scolastica deve assumere una funzione di mediatore nell'uso delle tecnologie e nell'interpretazione della cultura che i giovani producono attraverso i media digitali, attivando dei processi di innovazione didattica.

Innovare la scuola richiede un investimento nelle infrastrutture e nella formazione dei docenti al fine di facilitare il passaggio da una scuola a-mediale ad una scuola pluri-mediale, che consideri gli strumenti tecnologici e le risorse multimediali come elementi strategici per l'apprendimento.

Il dibattito scientifico sull'efficacia delle tecnologie negli apprendimenti, ha evidenziato che determinante non è la tecnologia ma l'uso che si fa di essa. A produrre successo o fallimento nel processo educativo è, quindi, la capacità dell'insegnante di "utilizzare più strategie di apprendimento e adattare alle diverse situazioni didattiche offrendo agli studenti opportunità multiple di apprendimento" (Vivanet, 2017, p. 90; Hattie, 2009).

Ciò rende necessario un supporto agli educatori affinché possano "sviluppare metodi di insegnamento innovativi che integrano le tecnologie digitali" (Raccomandazione 2018/C 189/01). Tale supporto è dato dalla formazione, che deve porre una nuova attenzione allo sviluppo delle competenze professionali e digitali del docente, per "promuovere una tecnologia in grado di adattarsi a chi la usa, allo stile dei docenti e alla creatività degli studenti" (La buona scuola).

Obiettivo del Piano della Formazione dei Docenti 2016-2019 è fornire le competenze digitali necessarie per realizzare l'innovazione didattica e organizzativa e l'integrazione delle tecnologie.

Come emerge dal framework DigCompEdu, quando si parla di competenza digitale del docente bisogna considerare le competenze professionali, le competenze didattiche e le competenze che lo studente dovrà acquisire. Questo quadro permette al docente di valutare e sviluppare la propria competenza pedagogica digitale che gli consente di mantenere un atteggiamento critico e costruttivo nei confronti delle tecnologie; di comprendere le potenzialità degli strumenti tecnologici per il miglioramento della pratica didattica; di selezionare, progettare e produrre contenuti e materiali didattici attraverso l'uso delle ICT; di promuovere l'uso degli strumenti digitali tra gli studenti per favorire le loro capacità espressive, creative e critiche;

di lavorare in modo collaborativo e partecipativo (Fernández Muñoz, 2003, p. 7).

La progettazione degli interventi formativi volti all'integrazione delle tecnologie nella pratica didattica e alla riflessione sulle metodologie didattiche innovative può essere realizzata utilizzando il modello TPACK. Formare utilizzando tale modello permette di "scoprire e descrivere come le conoscenze professionali legate alla tecnologia vengono implementate e istanziate nella pratica" (Koehler, Mishra, Cain, 2013, p. 18). Fondamentale è la comprensione della relazione tra i domini di conoscenza contenuto, pedagogia e tecnologia, per considerare la tecnologia come parte integrante del contesto classe e favorire l'uso degli strumenti tecnologici da parte degli insegnanti.

Nonostante il TPACK sia un modello molto diffuso a livello internazionale sia nell'ambito della ricerca sia nella formazione per lo sviluppo delle competenze digitali dell'insegnante, in Italia non trova ancora una sua concreta applicazione.

Come rilevato da uno studio condotto da Di Blas, Fabbri e Ferrari (2018), nei percorsi universitari per la formazione dei futuri docenti e nella formazione in servizio il TPACK non viene adottato per la progettazione degli interventi formativi.

La formazione delle competenze digitali per i docenti della secondaria avviene soprattutto in servizio, i dati dell'indagine INDIRE (2016) volta a comprendere comportamenti e abitudini d'uso delle tecnologie nella pratica didattica e loro fabbisogni formativi, evidenzia una percentuale molto alta di rispondenti formatisi negli ultimi sette all'uso delle tecnologie, circa il 91% per secondaria di secondo grado e 92% tra primaria e secondaria di primo grado. Inoltre, sono proprio i docenti della secondaria ad esprimere il maggior fabbisogno formativo in particolare nell'uso delle tecnologie nella e per la didattica.

Quanto emerso sottolinea l'urgenza di affrontare il tema della formazione alle competenze digitali. Il problema riscontrato, in accordo con Messina (2012), è la necessità di un'adeguata formazione professionale-didattico dei docenti universitari, che sono a loro volta i formatori dei futuri docenti. Aspetto questo rilevante per poter ridurre il divario che, nell'ambito delle competenze digitali e dell'innovazione scolastica, abbiamo rispetto ai Paesi europei. Secondo i dati dell'indagine OCSE PISA 2018, infatti, gli studenti italiani dimostrano scarse competenze digitali di base e una scarsa preparazione all'uso delle tecnologie.

La formazione dei docenti di ogni ordine e grado resta quindi un problema aperto che necessita un ripensamento dei percorsi formativi formali, partendo dai framework del DigCompEdu e del TPACK che possono fornire un modello metodologico efficace per la progettazione, implementa-

zione degli interventi, al fine di evitare che lo sviluppo della competenza digitale diventi un argomento da risolvere a posteriori con la formazione in servizio.

Bibliografia

- Benigno V., Chifari A., Chiorri C. (2014), *Adottare le tecnologie a scuola: una scala per rilevare gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti*, “TD Tecnologie Didattiche”, 22(1), pp. 59-62.
- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M. (2017), *Fondamenti di didattica. Teorie e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma.
- Buffardi A., Taddeo G. (2016), *Competenze digitali e fabbisogni formativi dei docenti*, Report sintetico di monitoraggio e analisi delle competenze digitali e dei nuovi fabbisogni formativi dei docenti che hanno partecipato alle azioni del PON 2007-2013 nelle Regioni “Obiettivo Convergenza” (Campania, Sicilia, Puglia, Calabria), INDIRE.
- Calvani A. (2013), *Qual è il senso delle tecnologie nella scuola? Una “road map” per decisori ed educatori*, “TD Tecnologie Didattiche”, 21(1), pp. 52-57.
- Cambi F. (2017), *Quale scuola per il XXI secolo? Un’identità possibile*, “Studi sulla Formazione”, 20, pp. 21-28, 2017-2.
- Di Blas N., Fabbri M., Ferrari L. (2018), *Il modello TPACK nella formazione delle competenze digitali dei docenti. Normative ministeriali e implicazioni pedagogiche*, “Italian Journal of Educational Technology”, 26(1), pp. 24-38, DOI: 10.17471/2499-4324/954.
- Fernández Muñoz R. (2003), *Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI*, “Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación”, ISSN 1134-0312, vol. 11, n. 1, pp. 4-7.
- Ferri P., Moriggi S. (2018), *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*, Mondadori, Milano.
- Gui M. (2012), *Uso di Internet e livelli di apprendimento. Una riflessione sui sorprendenti dati dell’indagine Pisa 2009*, “Media Education, Studi, Ricerche, Buone pratiche”, 3(1), pp. 29-42.
- Hattie J. (2009), *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London & New York.
- Hattie J. (2012), *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*, Routledge, London & New York.
- Jenkins H. (2006), *Convergence culture: where old and new media collide*, New York University Press, New York.
- Koehler M.J., Mishra P., Cain W. (2013), *What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)?*, “Journal of Education”, vol. 193, n. 3.
- Legge 107/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, Gazzetta Ufficiale, n. 175 del 30 luglio 2015.

- Loperfido F.F., Dipace A., Caposeno K., Scarinci A., Viteli J. (2018), *Teachers Induction and Digital Culture. The case of Southern Italy Teachers attending TFA*, “Je-LKS Journal of e-Learning and Knowledge Society”, vol. 14, n. 2.
- Menichetti L. (2017), “Tecnologie come oggetto di apprendimento. Come sviluppare competenze digitali”, in Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivanet G., *Le tecnologie educative*, Carocci, Roma.
- Messina L. (2012), “Integrare le tecnologie nella formazione degli insegnanti, in prospettiva istituzionale e cognitiva”, in Limone P. (Ed.), *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova cittadinanza digitale*, Progedit, Bari.
- Midoro V. (Ed.) (2005), *European Teachers Towards a Knowledge Society*, Ed. Menabò, Ortona.
- MIUR DGSSSI (2014), *Piano Nazionale Scuola Digitale*, in www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/2014_archivio/home03_140601_Piano%20Nazionale%20Scuola%20Digitale.pdf.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.
- MIUR (2016), *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*.
- Mosa E. (2009), *Innovazione scolastica e tecnologie didattiche. Dai corsi di aggiornamento all'assistenza on the job*, “TD-Tecnologie Didattiche”, 48, pp. 22-31.
- Muscarà M., Messina R. (2014), *Percezione delle competenze e dell'utilità d'uso delle tecnologie in classe e modelli di formazione dei docenti*, “Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research”, a. VII, n. 13, dicembre.
- New London Group (1996), *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*, “Harvard Educational Review”, 66, pp. 60-92.
- Oddone F., Firpo E. (2015), *Gli ostacoli all'innovazione didattica e l'attuale profilo professionale docente*, “TD Tecnologie Didattiche”, 23(2), pp. 112-120.
- OECD (2011), *PISA 2009 Results (Volume VI): Students on line. Digital Technologies and performance*, www.oecd.org/dataoecd/46/55/48270093.pdf.
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Perla L. (2020), “Didattica e pratiche dell'active learning”, in Crescenza G., Volpicella A., *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*, Edizioni Conoscenza, Roma, pp. 264-274.
- Perla L., Martini B. (2019), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Pitzalis M., Porcu M., De Feo A., Giambona F. (2016), *Innovare a scuola. Insegnanti, studenti e tecnologie digitali*, Il Mulino, Bologna.
- Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio Europeo, 22 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, [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)).
- Redecker C. (2017), “European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu”, in Punie Y. (Ed.), *EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union*, Luxembourg.

- Sancassanni S. (2019), *Insegnare nel XXI secolo. Progettare l'innovazione didattica*, Pearson, Milano.
- Tammaro R., Iannotta I.S., Zanazzi S. (2020), *Valutare la competenza digitale: una ricognizione sulle pratiche in uso nei corsi di Scienze della Formazione Primaria*, "Form@re – Open Journal per la formazione in rete", vol. 20, n. 1, pp. 187-202.
- Vivanet G. (2017), "Tecnologie per apprendere. Quando e come utilizzarle", in Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivanet G. (2017), *Le tecnologie educative*, Carocci, Roma.

Sezione II

Quale formazione per il docente di scuola secondaria? L'impegno delle società scientifiche

Il punto di vista della SIRD

di *Piero Lucisano**

È difficile parlare di formazione insegnanti in un paese che sembra far di tutto per non prendere sul serio questa tematica. Si affronta il tema, ma solo a parole e nelle dichiarazioni di principio, senza peraltro tradurli in pratica. Affrontando questa tematica, il rischio è da un lato quello di ripercorrere tutte le strade incompiute che negli ultimi ottanta anni hanno impedito al nostro paese di esaminare in modo organico il problema della formazione insegnanti, dall'altro quello di affannarsi a motivare quanto questa materia sia importante dato il rilievo ricoperto dall'istruzione, dalla formazione e dall'educazione dei giovani per la società.

Non c'è ragione di sottolineare l'importanza della formazione degli insegnanti perché su questo aspetto c'è un consenso comune; anzi, le aspettative della società nei confronti della scuola e dell'università sono così elevate che ad ogni problema che capita i *decision maker*, gli *stakeholder*, gli *opinion maker*, i *manager* e tutti quelli che – siccome non si capisce cosa fanno preferiscono farsi appellare in inglese – se la prendono con gli insegnanti. Quando finiscono di prendersela con gli insegnanti se la prendono con l'università che non li ha formati nel modo giusto. E anche questo prescinde dal fatto che l'università nella formazione degli insegnanti è stata coinvolta poco e male.

La scuola tradizionale per anni ha continuato a insegnare a rispondere a domande ma non a porsi domande, ha insegnato a illustrare le soluzioni proposte dagli insegnanti e dai libri di testo, ma non ha insegnato a cercare soluzioni per i problemi, ha descritto risultati ma non si è preoccupata di analizzare a fondo i processi e le risorse necessari per raggiungerli. Questo ha fatto sì che nel tempo, nei diversi “tavoli alti” in cui mi è capitato di sedere, ho sentito parlare quasi unicamente di fini e non di mezzi e tutte

* Presidente della SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica).

le volte in cui mi è capitato di porre il problema della praticabilità di quei fini, sono stato trattato con rispettosa sufficienza con l'idea che una volta stabiliti i fini, tutto il resto sarebbe venuto di conseguenza.

Io a dire il vero non sono del tutto convinto che il compito precipuo della formazione universitaria sia quello di preparare i cittadini al lavoro, credo piuttosto che il compito dell'università sia formare abilità, atteggiamenti e una visione del mondo di tipo scientifico con riferimento anche agli elementi etici previsti nella nostra Costituzione e che la formazione professionalizzante spetti al mondo del lavoro nelle sue più varie sfaccettature. Questa idea ovviamente non esclude che in relazione ai diversi settori in cui si articola l'offerta formativa debba essere prevista una preparazione specifica per le aree del sistema della produzione e dei servizi nei quali i nostri studenti indirizzeranno la loro ricerca di lavoro. È dunque evidente che un insegnante debba da un lato conoscere e apprezzare la disciplina che insegna, dall'altro sapere qualcosa di come si insegna, qualcosa sui processi di apprendimento e sulla dimensione psicologica degli studenti a cui insegna e ancora qualcosa sulle dinamiche della società in cui si troverà ad insegnare. La sola preparazione disciplinare si è mostrata nel tempo largamente inadeguata a preparare bravi insegnanti. Del resto, quando nelle esperienze passate ci si è trovati a preparare insieme gli insegnanti, il fatto che da parte dei colleghi disciplinaristi venisse una forte lamentela sui livelli di competenza dei laureati nelle loro discipline la dice lunga sul fatto che il modello tradizionale di preparazione anche accademica, nei grandi numeri, presenta limiti analoghi a quelli del sistema scolastico. Del resto, solo di recente, si è posta attenzione al problema della formazione dei professori universitari ad insegnare, ma si è posta in modo schizofrenico perché a un tempo si è proceduto a sottolineare l'importanza della dimensione didattica e al tempo stesso la si è sostanzialmente eliminata dai processi di valutazione della carriera accademica.

Perché l'università possa dire qualcosa sulla formazione degli insegnanti è necessario un serio investimento in ricerca educativa e didattica. Non basta lo studio dei classici, bisogna sviluppare una massa critica di ricerca empirica sulle tematiche fondamentali dei processi di istruzione e di educazione, ricerca che coinvolge una molteplicità di settori disciplinari non solo la pedagogia, ma anche la psicologia, la sociologia, la medicina, l'economia, l'antropologia, il diritto, l'architettura le tecnologie e ancora ricerca didattica di tipo empirico in tutte le discipline che si propongono per essere insegnate.

Oggi l'investimento in personale e in fondi di ricerca in questi settori è irrisorio. Io conosco meglio la dimensione dell'area Pedagogica e negli ultimi anni i finanziamenti per la ricerca sono stati così esigui che i nostri giovani ricercatori non hanno avuto altra possibilità che quella di dedicarsi

a studiare la loro didattica universitaria, con la conseguenza che i rapporti con le scuole si sono allentati. Del resto la dimensione accademica dei pedagogisti rileva meno di 600 unità tra ordinari, associati e ricercatori ed è in continua decrescita, così come sono stati in continua decrescita i fondi di ricerca. Se poi andiamo ad osservare in che misura nelle altre discipline siano finanziati i progetti di ricerca con una dimensione didattica e il numero di colleghi che insegnano in cattedre la cui denominazione evidenzia la didattica, il risultato appare parimenti sconcertante.

Quindi il primo punto, preliminare ad ogni discussione, è decidere di investire nella ricerca educativa e didattica con fondi specifici e modalità qualificate di assegnazione. Per questo da anni ci battiamo per la costituzione di un Istituto Nazionale per la Ricerca Educativa, a natura interdisciplinare e a direzione scientifica e sociale, meno soggetto a influenze politiche, con un suo bilancio e capace di governare e di indirizzare quella ricerca utile a far crescere gli insegnanti e la scuola. Questo istituto dovrebbe promuovere ricerca su tutte le tematiche fondamentali del sistema scolastico e su tutte le didattiche disciplinari di tutte le discipline con finanziamenti adeguati e soprattutto la possibilità di promuovere ricerche diacroniche. Si tratta di una funzione assente nel nostro paese a meno di non pensare che queste funzioni possano essere ascritte all'INVALSI e all'INDIRE o che a questa funzione bastino le poche risorse dei PRIN che peraltro spesso evitano la ricerca didattica preferendole altre discipline e altri ambiti di studio.

In secondo luogo i contenuti della preparazione professionale degli insegnanti non provengono solo dalla ricerca, ma anche dalla pratica educativa, occorre dunque predisporre un sistema che sia in grado di selezionare dalle scuole un numero adeguato di docenti esperti e metterli nelle condizioni di riflettere e collaborare alla formazione dei futuri docenti. In passato questa funzione era svolta in parte dagli ispettori, dal personale degli istituti regionali di ricerca, dai comandati delle associazioni professionali, dai comandati presso le università, su tutte queste figure si è risparmiato e ora non esiste più un collegamento organico tra chi fa ricerca educativa e chi lavora nelle scuole. Ovviamente sopravvivono rapporti personali, amicizie, singoli progetti, ma senza una dimensione capace di fare fronte alle necessità formative del sistema, le buone pratiche sono destinate a rimanere a livello di testimonianza. Ciascuno di noi ha esperienze eccellenti, ma immaginare che questa sia una risposta al fabbisogno formativo del sistema scolastico è decisamente poco serio.

Immaginando che occorrono figure che affianchino sia i docenti di area pedagogica, psicologia e antropologica e magari sociologica e anche figure che affianchino i colleghi disciplinari impegnati nella ricerca didat-

tica e nella formazione alla didattica, la dimensione è di circa 2000 insegnanti da affiancare al lavoro delle università in part time.

Se si decide di lavorare su questi due primi aspetti è possibile ragionare poi sui percorsi di formazione necessari. Per insegnare abbiamo detto è condizione necessaria, ma non sufficiente una preparazione seria sui contenuti. È inoltre necessario affiancare a questa preparazione una parte di formazione specifica che precede l'ingresso in ruolo. Le soluzioni finora sperimentate non hanno funzionato, ad eccezione forse delle SSIS che sono state lasciate morire d'inedia per poi verificare che stavano funzionando così così e chiuderle. I TFA di varia specie e gli attuali 24 CFU caricano di lavoro docenti già sovraccarichi e le condizioni in cui si realizzano, peraltro con i costi a carico dei laureati, come preconditione per i concorsi, sono ai limiti della legalità. L'idea che si potessero inserire insegnamenti di materie pedagogiche, psicologiche e antropologiche in tutte le lauree magistrali e che in tutte fosse dato poi spazio a crediti specifici di didattica disciplinare è altrettanto irrealizzabile. Peraltro merita riflettere che questi insegnamenti (come forse tutti gli insegnamenti) per essere svolti in modo attivo ed efficace richiedono aule con un numero contenuto di studenti. Sarebbe inoltre necessario pensare a momenti di tirocinio specifico oltre ad un certo numero di esami, come avviene ad esempio per formazione primaria e in altri paesi per tutti i livelli di scuola.

Tuttavia, ferma una preparazione iniziale, la preparazione professionale dovrebbe rimanere compito precipuo delle scuole in cui dopo il concorso i docenti vengono inseriti predisponendo un uso diverso del tempo per gli adempimenti burocratici e le riunioni formali e recuperando tempo su una collegialità basata sulla verifica e la ricerca di soluzioni comuni ai problemi reali. Questo richiede un grande lavoro di riorganizzazione e al tempo stesso richiede qualche risorsa strutturale, spazi, attrezzature. È necessario inoltre immaginare che in ogni scuola ci siano funzioni specificamente dedicate all'accoglienza e al supporto degli insegnanti neoassunti ed all'accoglienza e al supporto degli studenti universitari in tirocinio. Queste funzioni oggi sono previste, senza alleggerimento del carico didattico e senza retribuzione aggiuntiva. Immaginare che queste funzioni possano essere svolte in queste condizioni è come al solito una chiamata all'eroismo che non consente un lavoro sistematico. Abbiamo bisogno di una solida impalcatura e non di eroi.

Sempre in questa prospettiva bisognerebbe prevedere che in ogni scuola siano presenti altre professionalità con cui confrontarsi e con cui collaborare quali psicologi e assistenti sociali, e magari anche pedagogisti disponibili ad affiancare gli insegnanti e a fornire loro competenze e professionalità specifiche. Alcune scuole utilizzano i fondi per reclutare psicologi che si rendano disponibili qualche volta alla settimana a sportello,

ma la dimensione di una scuola che riflette su se stessa, forma e fa ricerca richiede personale strutturato che viva la dinamica della scuola e non consulenze spot.

È certamente necessario che gli insegnanti dispongano delle condizioni materiali per insegnare in modo attivo: laboratori, palestre, possibilità di portare i ragazzi fuori dalla scuola. Non possiamo certo pensare che sia sufficiente dotare le scuole di attrezzature informatiche per risolvere le attività in simulazioni e comunque se anche lo pensassimo andrebbe comunque fatto.

Inoltre è necessario che si scelga un metodo diverso per selezionare e formare i dirigenti scolastici che sono spesso concentrati sugli infiniti adempimenti burocratici o sull'imparare a memoria risposte a 4000 domande a scelta multipla (quasi tutte su elementi di legislazione scolastica). Gli istituti dovrebbero essere guidati da persone competenti sul merito di quello che avviene nelle scuole, capaci e messi nelle condizioni di occuparsi del loro personale, capaci di capire. La scelta di dedicare tutta la preparazione dei dirigenti a questioni formali sta producendo un sistema burocratizzato i cui effetti non sono molti diversi da quelli fallimentari di avere messo manager a dirigere la sanità o al considerare istituzioni come la scuola e gli ospedali come aziende piuttosto che Istituzioni dello Stato. Altro fattore riguarda la necessità che il numero dei dirigenti scolastici sia adeguato al numero delle scuole in cui debbono operare.

C'è poi da riflettere sulla difficoltà da parte del Ministero a gestire regolarmente le procedure di concorso e dunque a dotare le scuole di un organico stabile senza creare fasce di precariato che inevitabilmente aprono la strada all'ultima sanatoria, che ogni ministro e ogni sindacato dichiarano ultima come le grida del Manzoni. Il problema del reclutamento, della responsabilità politica del reclutamento è altrettanto importante di quello della formazione. Anzi in parte le modalità di reclutamento condizionano la qualità della formazione e la possibilità dei giovani di valorizzare la formazione ricevuta in università.

Ogni volta che si risolve il problema attraverso sanatorie o concorsi finiti, come è avvenuto di recente per la scuola primaria, sia pure per il nobile motivo di rispettare impegni elettorali e sia pure contro il parere di una importante sentenza, dobbiamo essere pronti ad aspettarci circa trenta anni di insegnanti mediamente di "bassa qualità" i cui effetti saranno poi portati sulle spalle dai loro allievi per una vita.

Tutte le cose di cui ho scritto hanno costi e richiedono che le decisioni sulla formazione insegnanti debbano essere accompagnate, per essere prese sul serio, da adeguati stanziamenti di bilancio pluriennali. Un sistema che costa miliardi e che non investe in ricerca e formazione che una quota irrisoria del suo budget è destinato ai risultati che misuriamo periodicamente

con le indagini internazionali, ormai dagli anni Settanta, ottenendo sempre gli stessi esiti deludenti il che vuol dire che c'è qualcosa da cambiare.

Insomma, ci sarebbe bisogno di una riforma che non intacchi solo la forma ma che entri nella sostanza degli obiettivi che la Costituzione ha assegnato alla scuola e che il nostro tempo complesso vorrebbe ancora più ambiziosi.

Ma ci sono ancora due cose che non costa e che è necessario perché un sistema formativo funzioni: rispetto e fiducia. Per questo vorrei concludere richiamando quanto abbiamo scritto nel Manifesto della Società Italiana di Ricerca educativa, che mi onoro, pro tempore, di rappresentare.

Come SIRD siamo consapevoli di essere solo una componente della comunità scientifica pedagogica che opera nel campo dell'educazione; accanto a tale comunità scientifica, vanno considerati poi come interlocutori i docenti di altre aree scientifiche, gli insegnanti della scuola e della formazione professionale, gli educatori, i formatori e tutti coloro che nel territorio operano e hanno responsabilità in campo educativo

Negli anni trascorsi abbiamo assistito – forse non senza la responsabilità di non aver corrisposto un'adeguata reazione – alla costante messa in questione della scuola, dell'università, del mondo dell'educazione e delle competenze necessarie per fare funzionare in modo corretto queste realtà.

Scuola, università, mondi educativi extrascolastici sono stati oggetto di un processo di delegittimazione o in ogni caso di forte erosione della reputazione, spesso da parte di coloro che non avevano, pur potendolo fare, messo a disposizione del sistema formativo le risorse necessarie per conseguire i risultati attesi. Nella scuola e nell'università è stata attuata una politica di cambiamenti continui, che ha impedito di verificare in modo corretto gli effetti di questi interventi e di ricavare le informazioni necessarie per impostare azioni educative e didattiche di miglioramento sulla base di evidenze, come sarebbe stato necessario. In questo contesto si è incrinato il rapporto tra ricerca scientifica, mondo della scuola e istituzioni che ha accompagnato per anni l'evoluzione del sistema formativo del nostro paese e e ciò ha fatto sì che la scuola italiana fosse, sia pur in un contesto difficile, considerata per alcuni aspetti un punto di riferimento anche nel quadro internazionale. Inoltre i governi, forse infastiditi dalle nostre preoccupazioni, hanno sempre più preferito affiancare alle loro decisioni esperti estranei al mondo della scuola, immaginando la scuola ora come servizio al cliente, ora come azienda, ora come un sistema da risanare e da correggere e non da valorizzare.

Per questo nel suo Manifesto la SIRD ha posto come prima emergenza del sistema educativo la fiducia.

“La prima emergenza educativa è relativa al fatto che l'educazione richiede fiducia: fiducia nei bambini e nei giovani, fiducia negli operatori e

negli insegnanti, fiducia nella ricerca e ancora fiducia nelle istituzioni che governano e nel funzionamento corretto del sistema sociale e economico del paese. Questa fiducia oggi appare incrinata, e il danno che questa situazione costituisce condiziona negativamente ogni azione educativa. Il tentativo di sostituire a un patto di fiducia meccanismi di controllo, premi e punizioni, è sempre risultato inefficace. Il danno di un modello economico e sociale incapace di dare speranza e prospettive lede la motivazione. Una comunità educativa può crescere solo con una forte motivazione capace di integrare, aiutare, costruire una rete e valorizzare ciascuno secondo le sue capacità, sia esso bambino, giovane, insegnante o ricercatore. Fiducia vuol dire ascolto, non c'è formazione e ricerca educativa senza un attento ascolto degli insegnanti e degli allievi, delle famiglie e delle comunità sociali”.

A oggi l'Italia è un paese senza un progetto per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado ed è un paese che pur avendo finalmente un sistema adeguato alla formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, li mortifica nell'accesso al lavoro preferendo continuare nella politica delle sanatorie.

Sollecitiamo gli organi preposti ad assumersi le proprie responsabilità e affrontare una volta per tutte in modo completo il tema della formazione e del reclutamento degli insegnanti. Non vogliamo accontentarci di una nuova commissione ministeriale che definisca forme e finalità e trascuri di affrontare in modo serio gli aspetti di tipo economico e strutturale necessari per realizzare i cambiamenti necessari. Non ci accontenteremo di mance, basate sulla possibilità di fare corsi di formazione a spese dei laureati che aspirano a diventare insegnanti. Uso per concludere una citazione di Visalberghi: “Contro queste forme aggiornate di conformismo e di quietismo suona più che mai appropriato il monito a mantenere intatta la nostra disponibilità, il nostro ‘scontento’, rifiutando di irrigidire in formule, di ‘organizzare’ in sillabi gli strumenti del nostro quotidiano lavoro educativo”.

Il punto di vista internazionale del GIREP

di Marisa Michelini*

1. Le problematiche poste negli anni Ottanta a livello internazionale

Molto interessante è il lavoro di ricerca svolto sulla formazione degli insegnanti a partire dagli studi che mettevano in evidenza i nodi concettuali e i modelli interpretativi di senso comune, che si pongono implicitamente in alternativa a quelli scientifici e producono fraintendimento (Elbaz, 1983). Un orientamento importante è arrivato dalla riflessione sugli esami abilitanti in USA in cui si poneva enfasi su come gli insegnanti gestiscono la classe, organizzano le attività, fissano i tempi e i compiti e giudicano l'apprendimento generale dello studente, ma non vi era attenzione agli aspetti di didattica disciplinare. I problemi sono stati posti in termini di *Dove è finito il contenuto disciplinare? Cosa è successo alla materia/alla disciplina?* (Shulman, 1987).

Negli studi sull'insegnamento c'era l'omissione del ruolo dei contenuti disciplinari. Anche i ricercatori ignoravano un aspetto centrale della vita in classe: i contenuti disciplinari. Le principali questioni aperte riguardavano la crescita della conoscenza nell'insegnamento. Shulman ha posto le seguenti questioni: *Come decide l'insegnante cosa insegnare? Come rappresentarlo? Come indagare ciò con gli studenti? Come affrontare i problemi di fraintendimento?* Ha quindi proposto di indagare quali sono le sorgenti della conoscenza degli insegnanti, come viene appresa la nuova conoscenza, come impiega l'insegnante la sua *expertise* per generare nuove spiegazioni, rappresentazioni o chiarimenti, quali sono le fonti di analogie, metafore, esempi, dimostrazioni o nuove formulazioni. Egli ha posto l'attenzione sugli aspetti di contenuto dell'insegnamento e non solo agli

* Presidente del Gruppo Internazionale di Ricerca sull'Insegnamento della Fisica (GIREP), www.girep.org.

elementi del processo di insegnamento. Ha fondato il concetto di *insegnabilità* (*Pedagogical Content Knowledge* – PCK) che va oltre la conoscenza della disciplina in sé (CK) e la dimensione della conoscenza psicologica-pedagogica nell'insegnamento (PK) per comprendere le più utili e alternative forme di analogie significative, rappresentazioni, illustrazioni, esempi e spiegazioni. Questa teorizzazione comprende una comprensione di ciò che rende facile o difficile l'apprendimento di specifici argomenti, concezioni e preconcezioni, strategie fertili nella riorganizzazione della comprensione, idee spontanee degli studenti e la loro influenza sull'apprendimento, nonché la conoscenza basata sulla ricerca e la comprensione pedagogica dei contenuti disciplinari. Ricerche parallele sono state effettuate dal punto di vista delle conoscenze e convinzioni degli insegnanti (Calderhead, 1996) che costruiscono il loro stile di insegnamento basandosi sulle loro stesse esperienze formative e tendono a trasformare (a volte anche inconsciamente) le innovazioni loro proposte curvandole/deformandole in base ad esso.

Il *Green Paper on teacher education in Europe* (Buchberger, 2000), esito di un accordo tra i ministri dell'Istruzione europei, sottolinea la necessità di produrre appropriate situazioni di insegnamento/apprendimento in cui i futuri insegnanti possono trovare occasioni di sviluppo delle principali abilità professionali, così come quella cultura scientifica di base che può abilitarli ad attuare progetti didattici di successo nonostante la limitata conoscenza disciplinare. Suggerisce come attività utili allo scopo la ricostruzione didattica dei contenuti disciplinari, situazioni di problem solving, progettazione curricolare basata sulla ricerca, pianificazione di interventi di insegnamento/apprendimento, analisi di nodi di apprendimento e analisi dei ragionamenti degli studenti in attività con gli studenti.

2. Il contributo del GIREP agli studi sulla formazione degli insegnanti negli ultimi vent'anni

Il GIREP (fig. 1) ha organizzato a Barcellona un confronto di ricerca sul problema della formazione degli insegnanti *Physics Teacher Education Beyond 2000 (PhyTEB2000)*, che ha visto presentare quasi 1000 contributi a livello internazionale, 300 dei quali sono stati selezionati per la pubblicazione (Pinto, Surinach, Eds., 2001) e sono ancor oggi un'utile base di discussione. Dal punto di vista degli insegnanti il problema si pone in tre prospettive: politico e organizzativo, delle competenze richieste, scambio (inadeguato) tra scuola e università e soprattutto ricerca in didattica disciplinare.

Il problema della formazione iniziale dei futuri insegnanti viene trattato da parte di diversi soggetti (ministri/politici, Facoltà/Dipartimenti – Reti nazionali, Comunità di ricerca) su tre piani: A) strutture/organizzazione



Fig. 1 - Il logo del GIREP. Il GIREP è una comunità internazionale di ricerca sull'insegnamento della fisica formalmente costituita secondo la legge del Belgio. Vi sono rappresentanti di 68 Paesi nel mondo. Collabora con quasi tutte le realtà internazionali che svolgono ricerca in didattica della fisica o delle scienze (APPT, APS, EPS, ESERA, ICPE, IACPE, LASERA, MPTL). Ha prodotto più di 35 libri e dal 2014 pubblica con Springer i suoi libri e con IOP i proceedings delle sue Conferenze ormai annuali. Le sue attività sono descritte alla pagina www.girep.org

della formazione degli insegnanti, B) discipline, contenuti e attività, C) contributo della ricerca didattica. Le risposte alle sfide poste però vengono dall'integrazione tra la ricerca didattica disciplinare e la formazione degli insegnanti, assunta come irrinunciabile una base formativa disciplinare e di tipo pedagogico.

Dopo il Green Paper il GIREP International Seminar tenutosi a Udine nel 2003 su *Quality Development in Teacher Education and Training* (fig. 2) ha raccolto molti contributi di ricerca e ufficialmente tratto nelle conclu-

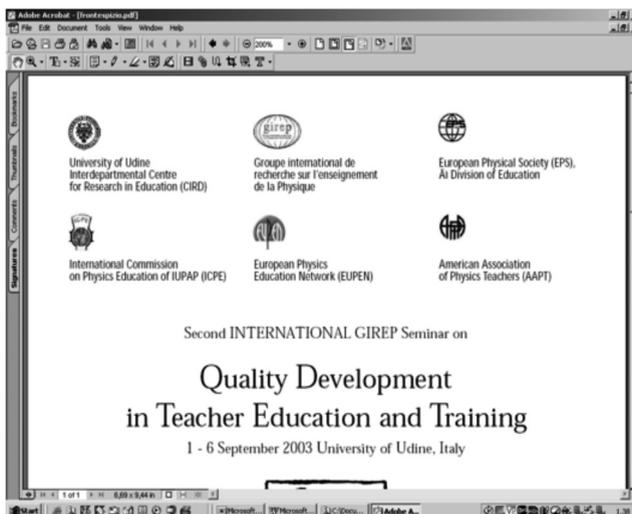


Fig. 2 - The 2003 GIREP Seminar on teacher education with 150 partecipanti di 38 Paesi. I contributi sono pubblicati alla pagina <http://www.fisica.uniud.it/URDF/girepseminar2003/index.htm>

sioni tre bisogni principali: 1) l'organizzazione in tutti i Paesi di specifici programmi per la formazione professionale degli insegnanti; 2) raccordo/collaborazione tra scuola e università; 3) ricerca didattica – Physics Education Research (PER) – integrata con la formazione degli insegnanti e la didattica scolastica. Negli ultimi 20 anni in Europa i problemi sulla formazione degli insegnanti sono stati evidenziati da studi sulle prestazioni degli studenti e da progetti Europei che hanno esaminato le caratteristiche e i bisogni degli insegnanti¹ (Sassi *et al.*, 2014).

I contributi di ricerca che troviamo in letteratura sono modelli di formazione degli insegnanti: i principali sono i Modelli Metaculturale, Esperienziale e Situato (fig. 3) (Michelini, 2001, 2003, 2004, 2013); troviamo studi basati su modelli di ricerca come il Model of Educational Reconstruction (MRE) (Duit *et al.* 2005) e come la *Design Based Research* (DBR) per costruire proposte di percorsi didattici (Collins, Joseph, Bielaczyc, 2004). Vi sono ricerche empiriche sui nodi concettuali, sulle difficoltà di apprendimento (Viennot, 2006; Vietnnot *et al.*, 2016), sul cambiamento concettuale (Vosniadou, 2008; Amin, 2014), su *Problemi e problem solving* (Maloney, 1993; Hoskinson *et al.*, 2013), sul ruolo dell'*inquiry based learning* (Abd-El Khalick *et al.*, 2004), dell'*argomentazione* e della *rappresentazione grafica ed iconografica* (metodologie e apprendimento).

Modello Metaculturale

Consiste nella discussione critica di elementi disciplinari, culturali e pedagogici di una proposta didattica innovativa (ne sono esempio articoli su rivista o banche dati sulle buone pratiche). Lascia all'insegnante la programmazione e la preparazione dei materiali didattici da usare in classe con gli studenti.

Modello Esperienziale

L'insegnante svolge direttamente, come se fosse lo studente, le attività proposte usando tutorial.

Modello Situato

- ⇒ Basa l'apprendimento dell'insegnante sulla sua riflessione dell'esperienza nel lavoro in classe
- ⇒ Richiede
 - Preliminare apprendimento concettuale (pre-CoL)
 - Attività di tirocinio
 - Riflessione sull'apprendimento concettuale avvenuto (post-CoL)
- ⇒ Offre la base per una formazione professionale centrata sui bisogni di apprendimento legati ai contenuti disciplinary

Fig. 3 - Le principali caratteristiche dei Modelli Metaculturale, Esperienziale e Situato

1. PISA 2009, p. 34 OECD members + 41 partners countries, *PISA 2009 Results: Executive Summary*; OECD Programme for International Student Assessment PISA PISA www.pisa.oecd.org every 3 years 15 years students assessed in Reading, Mathematical and Scientific literacy.

Più recentemente sono stati svolti studi sulla *Leaning progression* per la valutazione e curriculum (Corby Soto, Taylor, 2013), mentre tra i primi lavori si trovano ricerche su Strumenti e metodi: Rubriche di raccolta dati, Tutorial e griglie per interviste (strumenti per la ricerca didattica) (McDermott *et al.* 2012). Nella didattica disciplinare vi sono molti lavori di ricerca e sviluppo (R&D), ad esempio su Tools ICT e esperimenti (Girwidz *et al.*, 2019).

3. Alcuni importanti contributi dei Progetti Europei a cui il GIREP ha partecipato

Specifici programmi professionali per la formazione degli insegnanti sono stati promossi e studiati nell'ambito di progetti Europei come ROSE The Relevance of Science Education; TIMSS Trends in International Mathematics and Science Study (2007 con 59 Paesi – 434.000 studenti, 47.000 insegnanti e 15.000 scuole o TIMSS Advanced 2008 a cui hanno partecipato 10 Paesi (AM, IR, IT, LB, NL, NO, PH, RU, SI, SE) e dai quali è emerso ad esempio che nelle lezioni gli insegnanti sono vincolati ai libri di testo/sussidiari (100%) per metà del tempo di insegnamento i ragazzi leggono “teoria” o come fare esercizi (>50%), esperimenti o esplorazioni sono pochi (<30%) e assistono a dimostrazioni poche volte (11-54%).

Nella prospettiva della ricerca didattica (Physics Education Research) emerge che una delle principali esigenze degli insegnanti è di acquisire competenze nel produrre ambienti di apprendimento in cui vi è il ruolo attivo di chi apprende (Michellini, Sperandeo, 2014).

Al GIREP Workshop tenutosi al Congresso GIREP-ICPE-MPTL di Reims nel 2010 (Kaminski, 2010) è stato discusso il Questionario 2010 del Gruppo 3 sulla formazione degli insegnanti del progetto EU STEPS TWO², che ha coinvolto 74 Università di 32 Paesi ed ha operato in collaborazione con l'European Physical Society. È emerso che in molti Paesi sono in corso nuovi sviluppi nei programmi o nei metodi della formazione iniziale degli insegnanti e sono attuati due principali modelli: I) Sequenziale: Formazione Disciplinare seguita da una formazione Pedagogica e II) Parallelo: Formazione Disciplinare e Pedagogica in tutto il corso di formazione.

La questione sconvolgente emersa riguarda le conoscenze degli insegnanti in fisica, infatti dai risultati di ricerca in merito alla natura ed

2. Steps Two EU Project - 74 Universities partner in 32 Countries - Working Group (WG3) on Physics Teacher Education, www.stepstwo.eu.

al livello di conoscenze degli insegnanti in formazione emerge che la comprensione dei contenuti disciplinari prodotta nei corsi della formazione iniziale degli insegnanti non è quella comprensione concettuale che i futuri insegnanti dovranno sviluppare nei loro futuri studenti (Michelini, Sperandeo, 2014). Lo stile trasmissivo e riproduttivo di nozioni, di risposte a domande non poste, di collezioni di formule che non si sa quando utilizzare permea anche la formazione degli insegnanti ed emerge fortemente il problema della didattica disciplinare e della relativa ricerca. Nel Workshop sono stati discussi nuovi modi di pensare alla formazione degli insegnanti: la preparazione professionale di un insegnante di materie scientifiche (Euridice, 2003; Borko, 2004; Berger *et al.*, 2008) è stata approfonditamente analizzata in termini di profilo professionale (*professional profile*) nel contesto di lavori per lo “Human Talent Management” (Tigelaar *et al.*, 2004). Tale profilo è spesso analizzato in termini di *competenze* e questo nuovo termine è entrato nella nuova normativa internazionale.

Il quadro condiviso sulle competences che l’insegnante deve avere deve comprendere: 1) abilità ad indirizzare, padroneggiare e gestire specifiche conoscenze e metodi relativi all’area di interesse; 2) capacità di integrare diversi tipi di conoscenza e metodi in una rete flessibile; 3) abilità a trasformare tale rete di conoscenze e metodi in una sinergica attitudine a fare/ad operare in concreto.

Il progetto STEPS TWO ha prodotto il documento sulle *European Benchmarks for Physics Teacher Education Degrees*, presentato da Urbaan Titulaer, chair della *Task Force*, che ha preparato il documento³, alla *World Conference on Physics Education, Istanbul, July 2012* (Tasar, 2012). I Requisiti centrali per la formazione iniziale degli insegnanti indicati nel documento sottolineano che essa deve essere universitaria, preferibilmente a livello di Master, basata sulla ricerca nelle tre componenti: 1) Disciplina (Fisica), 2) Didattica della Disciplina (Fisica), 3) Pedagogia applicata e aspetti sociali. Essa deve comprendere attività pratiche a scuola ed una tesi su attività di insegnamento/apprendimento. Lo stesso documento indica le competenze dell’insegnante di fisica che l’insegnante di fisica: alcune principali che l’insegnante deve essere in grado di raggiungere sono riportate in fig. 4.

3. Task force members for the document presented are: *Ovidiu Caltun, Iasi, RO; Eamonn Cunningham, Dublin, IE; Gerrit Kuik and Ed van den Berg, Amsterdam, NE; Marisa Michelini, Udine, IT; Gorazd Planinsic, Ljubljana, SI; Elena Sassi, Napoli, IT; Urbaan Titulaer, Linz, AT (Chair); Rita van Peteghem, Antwerpen, BE; Frank van Steenwijk, Groningen, NL; Vaggelis Vitoratos, Patras, GR.*

-
1. Chiarire cosa è la scienza e la fisica in particolare, promuovendo una formazione scientifica di base – *scientific literacy* – e l'interesse/la disposizione per ulteriori apprendimenti.
 2. Offrire la fisica ai ragazzi, usando multi-rappresentazioni e creando un ponte con l'esperienza quotidiana dei ragazzi.
 3. Progettare un percorso di I/A con I relativi vincoli.
 4. Sperimentare questo percorso, scegliendo ed elaborando materiali didattici, valutando la loro efficacia ed imparando dall'esperienza fatta.
 5. Conoscenza ed esperienza di un ampio spettro di metodi nella didattica della fisica, compresi esperimenti didattici ed impieghi differenziati di tecnologie multimediali.
 6. Individuazione di difficoltà concettuali ed organizzazione di ambienti di apprendimento per il loro superamento.
-

Fig. 4 – Alcune principali competenze per l'insegnante di fisica del documento European Benchmarks for Physics Teacher Education Degrees prodotto dal Progetto EU SPEPS TWO (Tasar, 2012)

Il progetto SECURE (Science Education Curriculum Research) con 11 partner (KHK (BE) – UGZ (AT) – DKO (BE) – UCY (CY) – TUD (GE) – UIUD (IT) – SLO (NL) – UJK (PL) – ULJ (SI) – UVG (SE) – NTU (UK) di 10 Paesi (7 università, e 2 Istituti Pedagogici) ha guardato il curriculum della scuola media usando questionari ed interviste sull'insegnamento scientifico a 1425 insegnanti e 8198 studenti (Kuiper *et al.*, 2011). Come nel caso di TIMMS la didattica scientifico/tecnologica (S/T) è basata su lezioni e libri di testo. La fig. 6 mostra la percentuale di lezioni S/T in cui vengono svolte attività sperimentali.

Si nota che in molti casi (50%) le attività sperimentali vengono svolte soltanto in qualche lezione. Solo nel 20% dei casi avviene per metà delle lezioni.

Le motivazioni riportate nei test sono la mancata di tempo e di attrezzature, ma nelle interviste emerge la mancanza di preparazione nella formazione iniziale (e poi anche successivamente) ad attività interattive, sperimentali, aperte e di tipo inquiry.

Anche il legame con fenomeni e problemi quotidiani risulta scarso, come appare dalla fig. 7.

Un lavoro importante di studio e indagine è stato svolto dal Progetto HOPE (Horizon on Physics Education) il cui Working Group 4 WG4 è stato impegnato su *Improvements in the Training and Supply of Physics School Teachers*, effettuando un questionario dettagliato su formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti per completarli ed aggiornare i dati di STEPS TWO. I risultati sono articolati e complessi e sono stati pubblicati



Fig. 5 - Le dimensioni con cui guardare al curriculum (Van der Akker, 2003)

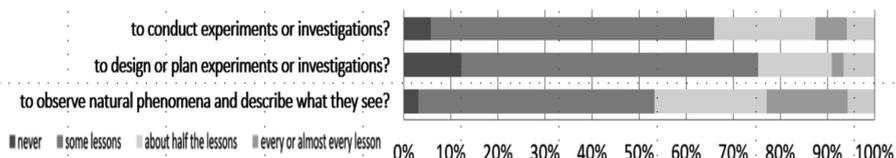


Fig. 6 - Percentuale del tempo di insegnamento scientifico e tecnologico (S/T) dedicato ad attività sperimentali

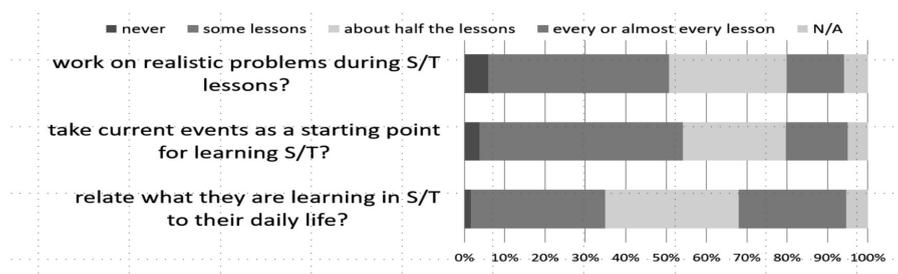


Fig. 7 - Percentuale del tempo di insegnamento scientifico e tecnologico (S/T) dedicato ad affrontare problemi reali, di vita quotidiana o di attualità

nel sito di progetto (2017)⁴. Il progetto HOPE si è concluso con il HOPE Annual Forum 2016 tenutosi il 7-10 September 2016 a Constanța in Romania, nell'ambito del quale si è tenuta una Tavola Rotonda su *Teacher needs in the different contexts* a cui hanno contribuito:

1. Andreea Popescu-Cruglic, Stefan Ghinescu, prospective teachers, University of Bucharest, Romania – The experience of students in teacher education courses.
2. Marie-Blanche Mauhourat, General Inspector, Ministry of Education, France - Teacher education and selection of teacher in national teaching abilitation.
3. Yaron Lehavi, Weitzman Institute of Science, Israel - Research in physics teacher education and secondary teacher education at university.
4. Silvano Sgrignoli, Italian Association for Physics Teaching, Bergamo, Italy Promoting professional development of physics teachers as a community of practices.
5. Sorin Trocaru, General Inspector, Ministry of National Education and Scientific Research, Romania – in service teachers needs and ways to promote professional development.
6. Marisa Michelini, University of Udine, Italy – Research in primary teacher education and professional development.

Le interessanti relazioni hanno prodotto un importante confronto pubblicato nel report del progetto HOPE⁶.

-
- Relevant aspects that need research.
 - How to test (instruments and methods) PCK.
 - How to promote methodological competencies related to experimental exploration, modeling and building formal thinking.
 - How to promote argumentation in discourse.
 - Description vs interpretation in phenomena exploration.
 - Developing formal thinking and role of representation.
-

Fig. 8 - Aspetti rilevanti su quali è necessaria ricerca. Estratto delle conclusioni del Progetto EU HOPE

Le conclusioni del Progetto HOPE, inviate alla Comunità EU ed ai ministri dell'Educazione europei, indicano gli aspetti rilevanti sui quali è necessaria ricerca (fig. 8), ma anche sottolineano che risultati di ricerca sono già disponibili ed hanno fatto maturare le conclusioni riportate in fig. 9.

4. HOPE EU Project is an LLP network project involving 71 Universities, www.hope.org.

- School-university cooperation in TE and innovation of T/L have to be promoted and supported.
- PER include applied research activities and have to be integrated in TE and in classroom praxis.
- PER have to be promoted (not PK+SMK).
- Ministry of education in EU have to agree goals and learning outcomes – standards and guidelines for PPT&PD.

Fig. 9 - Raccomandazioni conclusive del Progetto EU HOPE

4. Considerazioni generali

Ciò che ho imparato dal contesto internazionale e dall'esperienza italiana (Michellini, 2003; Michellini *et al.*, 2004, 2008, 2015, 2016) è che si deve tener conto ed andare oltre Shulman (1989) (Park, Oliver, 2008) pensando alla formazione degli insegnanti in termini di processo integrato tra conoscenze disciplinari, la loro ricostruzione a scopo didattico, la relativa integrazione con conoscenze della professionalità docente per una competenza PCK che diventa competenza concettuale (fig. 10).

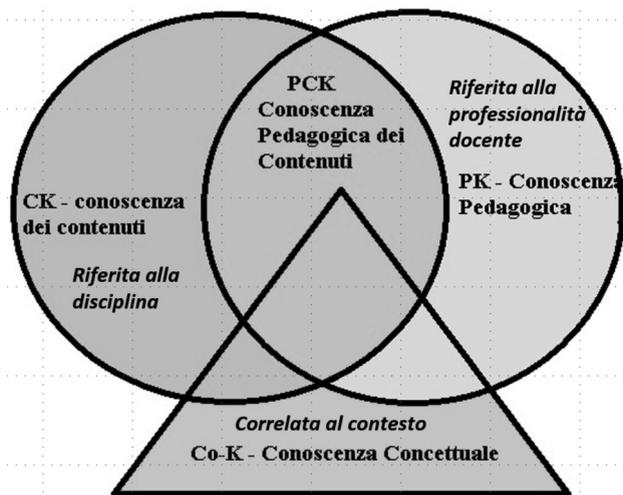


Fig. 10 - Schema degli elementi del processo necessario alla formazione degli insegnanti

Come organizzare questo richiede la realizzazione di una specifica flessibile realtà formativa istituzionale (laurea magistrale, master, scuola di specializzazione, ...) il cui corpo docente abbia la responsabilità della

formazione degli insegnanti e non effettui questo compito ed insegnamento come completamento di orario, perché la sua competenza deve essere centrata sulla ricerca didattica e metodologica nel campo di cui si occupa. Ogni fase formativa deve essere valutata. Studi ed esperienze di didattica disciplinare e pedagogica devono trovare sede di progettazione, discussione e riflessione in specifici laboratori didattici, che in fisica si devono aggiungere ai laboratori di didattici di tipo sperimentale e di tecnologie. La stretta integrazione tra insegnamenti pedagogici, di didattica disciplinare, laboratori didattici e tirocini è un requisito da attuare per i singoli aspetti ed in ogni fase, non solo globalmente. Ormai è ben chiaro che l'integrazione tra le conoscenze non avviene spontaneamente e non può essere lasciata al discente la formazione di competenze: richiede specifiche operatività e contestualizzazione. La delega di questi compiti a figure diverse non funziona. Lo abbiamo visto anche in Italia nelle esperienze effettuate finora in cui uno dei maggiori problemi è stato il mancato raccordo tra le aree formative (Bonetta *et al.*, 2002). La collaborazione con la scuola permette di integrare formazione iniziale e formazione in servizio, perché gli insegnanti contribuiscono alla letteratura dei casi emblematici e buone pratiche con studi sperimentali sull'efficacia dell'insegnamento e alla trasformazione della propria conoscenza in insegnamento. Il raccordo con la scuola deve essere basato sulla collaborazione, riconosciuta fertile e formativa da entrambe le parti, basandosi sulla ricerca.

La formazione degli insegnanti in servizio e quella iniziale sono due mondi che pongono problemi diversi e chiedono integrazione. Non è mai stata studiata la modalità con cui questi due compiti istituzionali possano integrarsi in modo fertile. Lo sviluppo professionale degli insegnanti è stato un susseguirsi di piani e iniziative estemporanee, mai entrate a regime (Dutto *et al.*, 2004), anche se vi sono state anche in Italia alcune fertili esperienze di vasta portata nel campo della formazione in servizio degli insegnanti; vorrei ricordarne almeno tre per la qualità che hanno messo in campo: il Piano Nazionale Informatica, il progetto Fierli di integrazione istituzionale per la formazione degli insegnanti e le Borse di ricerca per insegnanti promosse da Mario Dutto (Michellini, 2003).

Le politiche Europee sulla formazione iniziale e sullo sviluppo professionale degli insegnanti non sono omogenee e quanto raccomandato dal Progetto EU HOPE di promuovere accordi tra i ministri competenti è ormai urgente.

Alcuni problemi sono istituzionali: le Lauree e le Lauree Magistrali Italiane ad esempio non sono studiate per formare insegnanti e quindi si pone il problema (istituzionale) del raccordo tra queste e la formazione alle specifiche classi di insegnamento scolastiche nell'individuare le modalità di formazione iniziale degli insegnanti ed i relativi profili formativi. Il raccordo con il mondo della scuola, necessario e fertile alla formazione

in servizio, va normato in un quadro organico che consideri i due compiti istituzionali coinvolti.

Un altro problema grande che si ha in Italia a molto meno all'estero è quello del corpo docente per i futuri insegnanti: nell'area della professionalità docente le nostre aree pedagogica, psicologica, sociale ed antropologica sono preparate solo a fare professionisti nei loro settori e non per formare gli insegnanti, i settori scientifico disciplinari per le didattiche disciplinari esistono solo per le lingue straniere, la matematica e la fisica; sono quindi questi gli unici settori in cui vi è ricerca didattica disciplinare, irrinunciabile per una formazione degli insegnanti seria e di qualità. La ricerca didattica è sfavorita nelle carriere e si pone continuamente il problema di sostenibilità dei relativi settori scientifico disciplinari e del contesto del loro accorpamento.

C'è invece profondo bisogno di ricerca sulla didattica generale (DG) e disciplinare (DD) e la competenza docente (CD). La letteratura pone sul campo studi in merito a diversi approcci per misurare la CD degli insegnanti e i seguenti problemi di ricerca: quale PCK favorisce l'apprendimento e la motivazione? Quali strumenti possono misurare la CD? Quali sono le caratteristiche della CD-in-azione e della CD sull'azione (componente riflessiva dell'insegnante)? Serve studiare modelli di sviluppo delle competenze operative e strumenti per misurare i diversi aspetti delle competenze CD. Negli altri Paesi Europei⁵ e del mondo⁶ ci sono importanti investimenti per la formazione degli insegnanti e la ricerca in questo campo. I congressi internazionali⁷ sono pieni di contributi in materia. Il GIREP organizzerà

5. La Francia ha messo in campo diversi modelli con un serio impegno istituzionale che ora sembra consolidato, come è emerso nel Forum di HOPE (2016). La Germania ha passato all'università questo compito da tempo affidato agli Istituti Pedagogici. L'Inghilterra ha la più antica tradizione in tal campo ed ha istituito anche *Teaching/Learning Centers* con risorse per la preparazione degli insegnanti iniziale ed in servizio. Non va dimenticata la Slovenia che ha saputo mettere in campo negli ultimi 15 anni un modello apprezzato in tutti i contesti internazionali.

6. Ho avuto modo di sentire di recente ai Congressi GIREP di San Sebastian, di Dublino e Budapest il grosso impegno avviato per la formazione degli insegnanti in Argentina, in Brasile, in alcuni Paesi dell'Africa. I progetti U-Teach dell'American Physical Society e i congressi dell'American Association for Physics Teaching raccolgono da decenni contributi di ricerca universitaria e degli insegnanti sul campo: in quelli degli ultimi anni a cui ho partecipato i contributi sono stati oltre mille. In USA la *National Foundation* finanzia dagli anni Sessanta le ricerche in didattica e centri come il MIT hanno promosso già allora progetti di ricerca didattica tradotti in 13 lingue come il PSSC, l'IPS e il PS2.

7. I principali sono i seguenti: American Association of Physics Teachers (AAPT), Conferencias Inter-Americanas sobre Educación en Física (CIAEF); European Physics Society – Physics Education Division (EPS – PED); International Research Group for Physics Teaching (GIREP); Inter-American Conference on Physics Education (IACPE); International Society of Educational Research (iSER); Multimedia in Physics Teaching and Learning (MPTL); Latin-American Physics Education Network (LAPEN); The Physics Education Society Japan (PESJ); DS Kothari Centre for research and Innovation in Sci-

a Malta nel novembre 2020 un seminario internazionale proprio su questo tema. Sono sicura che anche l'impegno dei pochi e rispettati ricercatori italiani in questo campo troverà uno sviluppo nel nostro Paese, che è sempre stato in passato capace di una formazione di eccellenza a tutti i livelli.

Un settore che richiede particolare impegno ed in cui l'Italia rappresenta un'eccellenza è quello della formazione degli insegnanti primari per il quale serve ancora tanta ricerca, soprattutto nella dimensione dell'integrazione tra didattica disciplinare e didattica generale (Michelini, 2003; Michelini, Stefanel, 2014; Michelini, Vidic, 2016).

Vorrei concludere con un ultimo aspetto importante nella formazione degli insegnanti: quello dei docenti universitari. Il problema è ormai oggetto di attenzione da tempo nei diversi Paesi e nei congressi internazionali. Anche in Italia si è cominciato a discuterne e a promuovere azioni, il Consorzio Universitario GEO e la Conferenza dei Rettori Italiani (CRUI) hanno già collaborato per questo e due libri sono disponibili in materia anche nel sito GEO⁸ (Michelini, 2016, 2018). Un terzo volume è in corso di pubblicazione e contiene oltre 80 esperienze messe in campo per l'innovazione didattica da atenei italiani a seguito del confronto effettuato al convegno di Bari nell'ottobre 2018 (fig. 11). Molte sono le dimensioni coinvolte nelle strategie di innovazione didattica (fig. 12) e differenziate sono emerse essere le azioni anche per la formazione dei docenti universitari messe in campo oggi: la discussione ed il confronto vanno continuati, anche perché alcune esperienze sono pluriennali (De Toni *et al.*, 2019).



Fig. 11 - La presentazione del Convegno di Bari sull'Innovazione Didattica negli atenei italiani

ence Education, Miranda House, University of Delhi, India; European Science Education Research Association (ESERA); International Conference on Physics Education (ICPE).

8. Si veda la pagina geo.uniud.it.

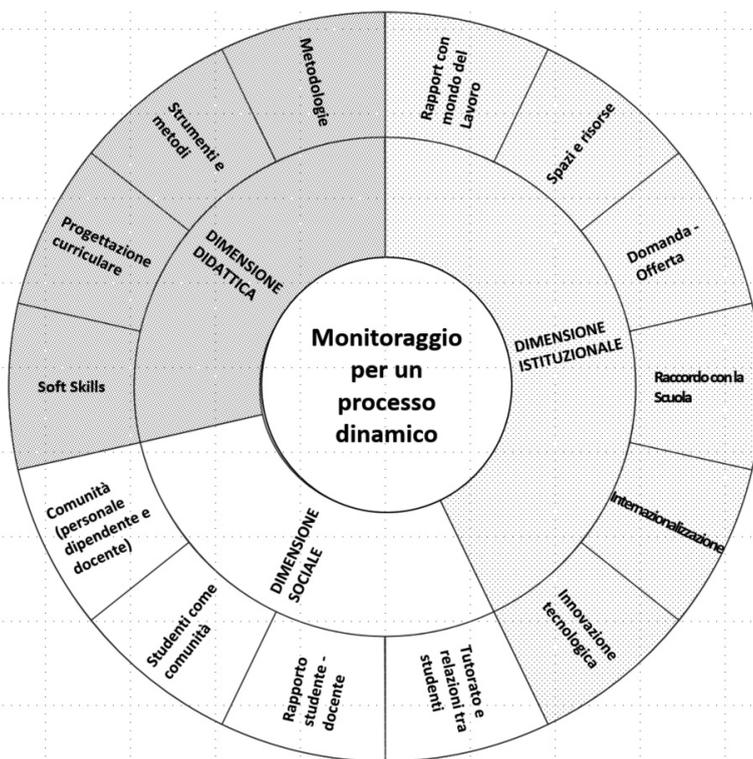


Fig. 12 - Le molte dimensioni dell'Innovazione Didattica universitaria (Michelini, 2018)

Ci si deve accorgere dell'innovazione didattica richiesta dalle nuove *mission* poste all'università dalla complessità della nostra società (Michelini, Eds., 2016; Michelini, 2018). Alcune preoccupazioni emerse in varie sedi vanno ricordate per saperle superare nelle scelte future. Il generale disinteresse dell'università per la formazione professionale degli insegnanti (soprattutto dai vertici) non sono percepite come compiti dell'università la formazione professionale degli insegnanti e la collaborazione con la scuola. Sono dichiarati e delegati, ma non vi è un impegno strategico. Alcune antiche situazioni sono da evitare: la formazione degli insegnanti privata, caoticamente gestita da agenti diversi senza un quadro di riferimento, con azioni variamente qualificate di preparazione a concorsi, la delega alle esperienze sul campo (insegnanti formati solo con la loro pratica in servizio chiamati a formare i futuri insegnanti come se la conoscenza disciplinare associata semplicemente a esperienze di pratica quotidiana (di insegnanti a loro volta non formati), senza basi scientifiche e risultati di

ricerca, producessero professionalità docente oppure il semplice erogare insegnamenti pedagogici a soggetti laureati in una disciplina producesse la competenza professionale nella didattica disciplinare: una vasta letteratura documenta con evidenze sperimentali che questo è un errore. La formazione degli insegnanti deve essere universitaria e in tale contesto strutturata, istituzionalizzando la collaborazione con la scuola. Si deve fare uno sforzo per superare le idee vaghe degli atenei in merito alle scelte strategiche in questo campo e alle modalità organizzative precisando i ruoli dei Dipartimenti e delle altre strutture coinvolte.

Ringraziamenti

Ringrazio il GIREP (www.girep.org) e GEO (geo.uniud.it) per quello che mi hanno insegnato. Ringrazio il PLS-Fisica per le occasioni di ricerca e sperimentazione. Ringrazio l'Unità di Ricerca in Didattica della Fisica dell'Università di Udine (www.fisica.uniud.it/URDF) per aver condiviso le ricerche in questo campo negli ultimi 27 anni.

Bibliografia

- Abd-El Khalick F. *et al.* (2004), *Inquiry in science education: international perspectives*, "International Journal of Science Education", 88(3), pp. 397-419.
- Amin T.G., Smith C., Wiser M. (2014), "Student Conceptions and Conceptual Change: Three Overlapping Phases of Research", in Lederman N., Abell S. (Eds.), *Handbook of Research in Science Education*, vol. II, 4, Routledge.
- Berger H., Eylon B.-S., Bagno E. (2008), *Professional Development of Physics Teachers*, "Journal of Science Education Technology", 17, pp. 399-409.
- Bonetta G., Luzzatto G., Michelini M., Pieri M.T. (Eds.) (2002), *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Concured, Forum, Udine.
- Borko H. (2004), *Professional development and teacher learning*, "Educ. Res.", 33(8), pp. 3-15.
- 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].
- Calderhead J. (1996), "Teachers: Beliefs and knowledge", in Berliner D.C., Calfee R.C. (Eds.), *Handbook of educational psychology*, Macmillan, New York, pp. 709-725.
- Collins A., Joseph D., Bielaczyc K. (2004), *Design research: theoretical and methodological issues*, *J. Learn. Sci.*, 13, pp. 15-42.
- Corby Soto A., Taylor M. (2013), *Learning Progressions: A Proposed Validation Method - White Paper*, Pearson (<http://researchnetwork.pearson.com>).
- Cummings K., Laws P.W., Redish E.F., Cooney P.J., Taylor E.F. (2004), *Understanding physics*, Wiley, Hoboken, NJ.

- De Toni A., Michelini M. (Eds.) (2019), *L'Innovazione Didattica tra Scuola e Università: attuazione di 80 progetti all'Università di Udine*, Cleup, Padova [ISBN: 978-88-5495-106-8].
- Duit R., Gropengießer H., Kattmann U. (2005), "Towards science education research that is relevant for improving practice: the model of educational reconstruction", in Fischer H.E. (Ed.), *Developing standards in research on science education*, Taylor & Francis, London, pp. 1-9.
- Dutto M., Michelini M., Schiavi Fachin S. (2004), "Research grant for in-service teacher formation: pilot experience in University of Udine", in Michelini M. (Ed.), *Quality Development in the Teacher Education and Training*, selected papers in Girep book, Forum, Udine [ISBN: 88-8420-225-6], pp. 205-210.
- Elbaz F. (1983), *Teacher thinking: A study of practical knowledge*, Nichols, New York, p. 11.
- Eurydice (2003), *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*, Key topics.
- Girwidz R., Thoms L.-J., Pol H., López V., Michelini M., Stefanel A., Greczyło T., Müller A., Gregorcic B., Hömöstre M. (2019), *Physics teaching and learning with multimedia applications: a review of teacher-oriented literature in 34 local language journals from 2006 to 2015*, "International Journal of Science Education", <http://hdl.handle.net/11390/1148591>.
- Hoskinson A.M., Caballero M.D., Knight J.K. (2013), *How Can We Improve Problem Solving in Undergraduate Biology? Applying Lessons from 30 Years of Physics Education Research*, "CBE – Life Sciences Education", 12, pp. 153-161.
- Kaminski W., organizer of GIREP-ICPE-MPTL 2010 International Conference Reims 22-27 August 2010, on *Teaching and Learning Physics today: Challenges? Benefits?*
- Kedzierska E., Esquembre F., Konicek L., Peeters W., Stefanel A., Farstad V.S. (2010), "MOSEM 2 project: Integration of data acquisition, modelling, simulation and animation for learning electromagnetism and superconductivity", in Michelini M., Lambourne R., Mathelisch L. (Eds.), *Multimedia in Physics Teaching and Learning*, SIF, Bologna and in *Il Nuovo Cimento*, 33 C, 3, DOI: 10.1393/ncc/i2010-10616-y, NIFCAS 33(3), pp. 64-74.
- Maloney D. (1993), "Research on Problem Solving: Physics", in Gabel D. (Ed.), *Handbook of research in science teaching and learning*, pp. 327-356.
- McDermott L.C., Heron P.R.L., Shaffer P.S., Stetzer M.R. (2006), *Improving the preparation of K-12 teachers through physics education research*, "Am. J. Phys.", 74(9), pp. 763-767.
- Michelini M. (2001), "Supporting scientific knowledge by structures and curricula which integrate research into teaching", in Pinto R., Surinach S. (Eds.), *Physics Teacher Education Beyond 2000 (Phyteb2000)*, Girep book – Selected contributions of the Phyteb2000 International Conference, Elsevier, Paris, p. 77.
- Michelini M. (2003), "Le competenze per la professionalità docente e le prime borse di ricerca per insegnanti in servizio", in Michelini M. (Ed.), *Ricerche nella pratica della didattica per la formazione degli insegnanti. Le 15*

- ricerche del progetto Borse di Ricerca Insegnanti a Udine*, Forum, UeS, Udine [ISBN: 88-8420-183-7], pp. 18-26.
- Michelini M. (2003), “New approach in physics education for primary school teachers: experimenting innovative approach in Udine University”, in Eduardo Moltó Gil (Ed.), *Teaching Physics for the Future, A-37, SCdF*, selected papers of the VIII Inter-American Conference on Physics Education, Havana, Cuba.
- Michelini M. (2003), “New approach in physics education for primary school teachers: experimenting innovative approach in Udine University”, in Ferdinande H., Vaicke E., Formesyn T. (Eds.), *Inquiries into European Higher Education in Physics*, European Physics Education Network (EUPEN), vol. 7 [ISBN: 90-804859-6-9], p. 180.
- Michelini M. (Ed.) (2004a), *Quality Development in the Teacher Education and Training*, selected papers in Girep book, Forum, Udine [ISBN: 88-8420-225-6].
- Michelini M. (2004), “Physics in context for elementary teacher training”, in Michelini M. (Ed.), *Quality Development in the Teacher Education and Training*, selected papers in Girep book, Forum, Udine [ISBN: 88-8420-225-6], pp. 389-394.
- Michelini M. (2016), *Idee di Università e strategie degli atenei italiani*, ed. Scuola Democratica, Angelo Guerrini e Associati, Milano [ISBN: 978-88-6250-646-5] pp. 1-351.
- Michelini M. (Ed.) (2018), *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria*, Forum, Udine [ISBN: 978-88-3283-106-1], pp. 1-174.
- Michelini M. (2018), “Da uno sguardo d'insieme all'innovazione didattica come sperimentazione”, in Michelini M. (Ed.), *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria*, Forum, Udine [ISBN: 978-88-3283-106-1], pp. 36-50.
- Michelini M., Stefanel A. (2008), “Secondary Teachers Discussing the Pedagogical and Cultural Aspects in Teaching/Learning Quantum Physics”, in Sidharth B.G., Honsell F., Mansutti O., Sreenivasan K., De Angelis A. (Eds.), *Frontiers of Fundamental and Computational Physics – FFP9*, selected papers, American Institut of Physics – AIP 1018, Melville-New York [ISBN: 978-0-7354-0539-4], pp. 257-258.
- Michelini M., Santi L., Stefanel A., Vercellati S. (2011), *Community of prospective primary teachers facing the relative motion and PCK analysis*, in *Teaching and Learning Physics today: Challenges? Benefits?*, International Conference GIREP-ICPE-MPTL 2010 Proceedings, Université de Reims Champagne Ardenne, Reims 22-27 August 2010, www.univ-reims.fr/site/evnement/girep-icpe-mptl-2010-reims-international-conference/gallery_files/site/1/90/4401/22908/29321/29840.pdf.
- Michelini M., Viola R. (2011), *Research-oriented training for Italian teachers involved in European MOSEM Project*, Communications: SIF Congress 2009, “Il Nuovo Cimento”, 34(5), DOI 10.1393/ncc/i2011-10997-3, pp. 255-275.
- Michelini M., Santi L., Stefanel A. (2013), *La formación docente: un reto para la investigación*, “Revista Eureka sobre Enseñanza de las Ciencias”, 10, pp. 846-870.
- Michelini M., Sperandeo Mineo R.M. (2014), “Challenges in primary and secondary science teachers Education and Training”, in Kaminski W.,

- Michelini M. (Eds.), *Teaching and Learning Physics today: Challenges? Benefits?*, GIREP selected paper book, Lithostampa, Udine [ISBN: 978-88-97311-32-4], pp. 143-148.
- Michelini M., Stefanel A. (2014), “Prospective primary teachers and physics Pedagogical Content Knowledge”, in Kaminski W., Michelini M. (Eds.), *Teaching and Learning Physics today: Challenges? Benefits?*, selected paper books of the International Conference GIREP-ICPE-MPTL 2010, Reims 22-27 August 2010, Lithostampa, Udine [ISBN: 978-88-97311-32-4], pp. 149-157.
- Michelini M., Stefanel A. (2015), “Research based activities in teacher professional development on optics”, in Fazio C., Sperandeo R.M. (Eds.), *Proceedings of Girep Conf, Palermo 2015*, Palermo, pp. 853-862.
- Michelini M., Stefanel A. (2016), *Conceptual Lab of Operative Exploration (Cloe) As Reaserach Contexts To Explore Pupils Reasoning In Physics*, IOP Proceedings of Kralow GIREP Seminar 2016.
- Michelini M., Vidic E. (2016), “Research Based Experiment on the Concept of Time for Scientific Education on Transversal Perspective in Primary School”, Communications to the HSCI 2016 congress, Brno 18-22 July 2016, in Martin Costa M.F.P.C., Dorrio J.B.V., Trna J., Trnova E., *Hans-on: the heart of the science education*, p. 164.
- Park S., Oliver S.J. (2008), *Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals*, “Research in Sci Ed”, 38, pp. 261-284.
- Pinto R., Surinach S. (Eds.) (2001), *Physics Teacher Education Beyond 2000 (Phytec2000)*, Girep book of Selected contributions of the Phytec2000 International Conference in Barcellona, Elsevier,
- ROSE, www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/rose.
- Shulman L.S. (1987), *Knowledge and teaching of the new reform*, *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1-22.
- Steps Two EU Project involved 74 Physics Departments from 32 countries and was supported by EPS had a specific Working Group (WG3) on Physics Teacher Education, www.stepstwo.eu.
- Tasar F. (Ed.) (2012), *Proceedings of The World Conference on Physics Education*, Pegem Akademiel [ISBN: 978-605-364-658-7].
- Tigelaar D.E.H., Dolmans D.H.J.M., Wolfhagen I.H.A.P., Van der Vleuten C.P.M. (2004).
- TIMMS, www.timss.bc.edu.
- Viennot L. (2006), *Teaching rituals, and students’ intellectual satisfaction*, “Phys. Educ.”, 41, p. 400.
- Viennot L., Decamp N. (2016), *Conceptual, and critical development in student teachers: First steps towards an integrated comprehension of osmosis*, “Int. J. Sci. Educ.”, 38, p. 2197.
- Vosniadou S. (2008), *International handbook of research on conceptual change*, Routledge, New York [ISBN: 978-0-8058-6044-3].

Il punto di vista della SISSCO

di *Salvatore Adorno**

1. La Società italiana per lo studio della storia contemporanea e la didattica della storia

La Società italiana per lo studio della storia contemporanea (SISSCO) è stata fondata nel 1990, con lo scopo statutario “di promuovere la cultura: in particolare promuovere il progresso degli studi di storia contemporanea in Italia e la loro valorizzazione nell’ambito scientifico, accademico, civile. Momenti fondamentali di tale attività sono l’ampia diffusione di ogni informazione riguardante l’insegnamento universitario della disciplina, l’organizzazione e gli esiti della ricerca nonché il dibattito tra i cultori della stessa” (cfr. per questa e le successive citazioni il sito ufficiale della SISSCO). Il raggiungimento degli obiettivi statutari prevede “la promozione di convegni e ricerche, l’organizzazione di seminari e corsi di studio, anche a carattere didattico, l’acquisizione, la conservazione e l’edizione di fonti ed atti documentari, nonché di materiale bibliografico”. La dimensione associativa della SISSCO è prevalentemente vocata al momento dello “studio” della storia contemporanea e alla sua valorizzazione, mentre l’attenzione alla didattica è circoscritta all’ambito universitario attraverso gli strumenti attuativi previsti dallo statuto. A lungo la dimensione didattica è risultata secondaria nella vita associativa, nondimeno tra gli iscritti è sempre stata presente una quota di insegnanti di scuola secondaria. Nel 2014 sotto la presidenza di Agostino Giovagnoli è stata istituita la commissione Didattica e Scuola a cui è stato affidato “L’obiettivo di seguire l’evoluzione normativa nel campo della scuola e del dottorato; di promuovere la riflessione sulla formazione degli insegnanti e dei dottorandi, sui curricula

* Consigliere delegato della SISSCO (Società italiana per lo studio della storia contemporanea e la didattica della storia).

formativi, formulando proposte di interventi da sottoporre al direttivo; di promuovere iniziative di formazione relative alla didattica della storia e al dottorato, con particolare riguardo all'aggiornamento degli insegnanti; di collaborare con le analoghe commissioni didattiche delle altre società storiche". Recentemente il presidente pro tempore Fulvio Cammarano ha notato che l'istituzione della commissione è nata "dalla duplice presa d'atto che, dopo la vivace stagione delle riforme De Mauro e Berlinguer, nell'ultimo ventennio c'è stato un sostanziale disinteresse degli storici contemporanei nei confronti della formazione degli insegnanti, mentre nel contempo si è andata acuendo la frattura tra la ricerca e la didattica" (Cammarano, 2020, p. 7). Più in generale si era indebolito il rapporto tra università e agenzie didattiche, con un declinante interesse per la partecipazione al dibattito normativo, alla definizione dei programmi e alla strutturazione dei curricula.

Antonio Brusa (2017a, 2020), Luigi Cajani (2014, 2019), Pietro Causarano (2018), hanno in numerosi contributi ricostruito sia il profilo normativo e istituzionale, che quello più specificamente metodologico e teorico, dell'evoluzione della didattica della storia in Italia negli ultimi 20 anni. Emerge un percorso controverso. Per un verso una strutturale instabilità nella definizione dei processi di formazione storica delle generazioni scolari, legata alla incapacità dei governi che si sono succeduti di portare a termine una coerente riforma dell'insegnamento. Negli ultimi due decenni ci si è trovati di fronte a una continua rimodulazione dei curricula, dei programmi, ma anche delle classi di concorso, delle modalità di formazione, selezione e accesso alla carriera di insegnamento, per cui ogni Governo ha modificato le norme del precedente sulla base di diverse scelte politiche e ideologiche. Il tema del curriculum ha visto la critica alla triplice ripetizione ciclica del programma, nelle elementari, medie e superiori, che ha avuto come snodo cruciale il ruolo da attribuire al biennio delle superiori. La proposta del curriculum verticale, benché già sostanzialmente presente nella riforma De Mauro, è rimasta però allo stato del mero dibattito culturale, mentre è passato l'accorpamento di un unico ciclo dalla preistoria alla storia contemporanea tra la primaria e la secondaria di primo grado, riducendo così da tre a due i cicli di ripetizione del programma. Per un altro verso, c'è stato un ricco dibattito innovativo sui metodi, incentrato sin dagli anni ottanta sulle tecniche laboratoriali, spesso viste in netta contrapposizione con l'uso del manuale, dibattito che però non ha trovato sbocco istituzionale nella costruzione del curriculum, e quindi si è arenato nelle sperimentazioni individuali. Nel frattempo la revisione continua dei programmi è passata dalla dimensione della storia globale del ministero De Mauro a quella marcatamente identitaria ed etnocentrica della Moratti, passando per introduzione di elementi di multiculturalismo, coniugata

al rafforzamento della visione eurocentrica nel ministero Fioroni, e per la linea di compromesso della Gelmini che ha recuperato elementi di storia globale all'interno della centralità della storia europea.

Oggi ripartiamo dai dati acquisiti nell'ultimo ventennio. Dal punto di vista curricolare abbiamo due cicli ripetitivi rispetto ai tre degli anni Ottanta, con l'acquisizione di un ampio spazio formale per la trattazione della storia contemporanea nell'ultimo anno, alla fine di ogni ciclo, ma da più parti si segnala che proprio la storia degli ultimi 50 anni è poco insegnata perché "non si arriva a finire il programma".

Dal punto di vista dei programmi prevale una lettura eurocentrica e sono rimaste marginali sia la lettura globale legata alla proposta Di Mauro e ripresa timidamente da Fioroni, sia quella identitaria nazionale ed etnocentrica della Moratti, laicizzata dalla Gelmini.

Dal punto di vista della didattica le modalità trasmissive, spesso basate sul manuale, hanno lasciato più spazio a quelle laboratoriali, ma senza una adeguata integrazione tra le due e una loro sistematica collocazione nel curriculum.

A fronte di questo percorso accidentato si è ampliata negli ultimi due decenni la frattura tra ricerca e didattica, giustamente segnalata da Cammarano, che agli inizi degli anni Ottanta, con la riforma De Mauro e le energie intellettuali che aveva mobilitato nella scuola e nell'università, sembrava invece destinata a essere colmata.

La lunga fase di separatezza tra ricerca e didattica è stata letale perché ha rotto la cinghia di trasmissione tra università e agenzie, tra università e scuola, necessaria per una diffusione di massa, competente e consapevole, delle prassi didattiche. Chi deve insegnare "come insegnare" agli studenti che diventeranno insegnanti? In quale frazione del percorso universitario e/o post-universitario si deve impartire questo insegnamento? In questa prospettiva il periodo migliore è stato quello delle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS), si è poi registrata una progressiva decadenza nella fase del Tirocinio formativo attivo (TFA) e dei Percorsi abilitanti straordinari (PAS), mentre contemporaneamente sparivano, ad eccezione di pochi ammirevoli casi, i corsi curricolari universitari di Didattica della storia (Guderzo, 1985; Luzzatto, 2001; Zannini, 2008).

Oggi finalmente possiamo registrare che l'inversione di questa tendenza si è manifestata attraverso un progressivo impegno della SISSCO e delle altre società storiche nella ricostruzione di un rapporto positivo tra ricerca e didattica e nella partecipazione al dibattito pubblico sul ruolo della storia nella società, sulla presentificazione dei saperi e sulla "banalizzazione" delle narrazioni storiche pubbliche (Cammarano, 2019). La consapevolezza che il rapporto tra università e scuola, attraverso la formazione degli insegnanti, è lo snodo per la diffusione del sapere storico nella società, ha

spinto la SISSCO a moltiplicare l'impegno scientifico sulla didattica attraverso tre convegni: a Roma (*Insegnare la storia ai "Millennials"*, 27 gennaio 2017), a Verona (*Insegnare storia oggi nella scuola secondaria*, 22-23 febbraio 2018) e a Siracusa (*Lezioni di Storia. Tecniche ed esperienze di didattica frontale*, 12-13 aprile 2019), che hanno affrontato i nodi teorici, metodologici e operativi della didattica.

Il tema cruciale del curriculum verticale di storia, la riforma dei programmi e l'individuazione dei contenuti minimi, il rapporto tra metodo trasmissivo e metodo laboratoriale, le tecniche di didattica breve e di didattica frontale con le ricadute immediate sul ruolo dei manuali, il dibattito sulle competenze, le abilità e le conoscenze, il confronto sulla normativa e sulla formazione in ingresso e in itinere, il rapporto con la Public History, sono stati oggetto di ampie riflessioni, che sono state raccolte in un volume di recentissima pubblicazione curato da Salvatore Adorno, Luigi Ambrosi e Margherita Angelini: *Pensare Storicamente. Didattica laboratori formazione* (FrancoAngeli, 2020).

La società si è anche impegnata in una interlocuzione diretta col Ministero e col CUN su alcuni rilevanti punti strategici: l'orientamento scolastico pre universitario, la rimodulazione delle classi di concorso, la questione delle lauree abilitanti, la definizione dei criteri di ripartizione dei 24 CFU, il dibattito sul Tirocinio Formativo Attivo (TFA) e sulla Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT), quest'ultima sia nella fase costitutiva che in quella della sua revoca. La SISSCO ha infatti accolto con grande interesse l'istituzione dei FIT, che ha ribaltato la logica precedente posticipando la fase di formazione a dopo il superamento del concorso, mentre prima ne era propedeutica, garantendo un percorso di formazione all'insegnamento completo ed esaustivo, percorso che il ministro Bussetti, uniformandosi alla logica dei suoi predecessori di riformare le riforme precedenti, ha abolito. Oggi nell'ordinamento universitario sono rimasti gli spazi di didattica disciplinare all'interno dei 24 CFU, che gli studenti che intendono partecipare ai concorsi devono acquisire nel proprio curriculum universitario. La SISSCO insieme alle altre Società storiche, ha tenacemente voluto e ottenuto che 12 dei 24 CFU di materie antropo-psico-pedagogiche potessero essere di didattica disciplinare.

La Società è poi intervenuta in modo specifico sull'abolizione della prova scritta di storia negli esami di maturità e sul ripristino dell'insegnamento di educazione civica. Ha inoltre seguito il dibattito sul dottorato di ricerca, coprendo l'intervento pubblico su tutto l'arco della didattica erogata, dalle elementari al dottorato, nella consapevolezza della necessità di una visione unitaria di lungo periodo e non segmentata della formazione disciplinare.

Questo percorso è stato affiancato dalla partecipazione attiva prima alla costituzione e poi ai lavori della Commissione didattica del Coor-

dinamento fra i presidenti delle Società storiche e della Giunta storica nazionale. Un organismo che ha permesso il confronto di tutte le società storiche professionali (antichisti, medievisti, modernisti, contemporaneisti, internazionalisti e storia delle donne) sul tema della didattica e sulla sua *governance*, permettendo una interlocuzione forte e unitaria su posizioni dibattute e condivise con il MIUR. In questa prospettiva il Coordinamento ha organizzato un convegno a Roma (*Gli storici e la didattica della storia. Scuola e Università*, 25-26 ottobre 2018) le cui relazioni si possono ascoltare nel canale YouTube della Giunta centrale per gli studi storici.

Si tratta di un patrimonio di conoscenze e di posizioni che ha permesso a tutte le società di individuare tre obiettivi comuni: l'istituzione di almeno un corso di Didattica della storia in ogni Ateneo, l'apertura di almeno un Master post-Laurea Magistrale in didattica della storia a livello nazionale, la costituzione di un Centro per la ricerca sulla didattica della storia, sul modello delle migliori esperienze straniere.

Le iniziative messe in campo hanno mostrato che esistono alcune importanti esperienze pilota di didattica della storia soprattutto nei corsi di Scienza della formazione, nei quali il target dell'utenza è ben definito: insegnanti di scuola primaria. Nei corsi di laurea in storia, in filosofia, filologia e più in generale in quelli umanistici, la situazione è molto più incerta, affidata alla buona volontà dei singoli piuttosto che alle scelte di governance dei dipartimenti, perché si stenta a prendere consapevolezza che la maggior parte degli studenti iscritti nei corsi di laurea umanistici ha come obiettivo, o quantomeno come sbocco privilegiato, l'insegnamento. Solo una minima parte ambisce alla ricerca (e solo una percentuale infinitesimale riuscirà a praticarla come professione), una parte limitata immagina un futuro nel campo del libero mercato dell'editoria, del giornalismo e della comunicazione pubblica o in quello più ristretto dell'impiego pubblico nel settore dei beni culturali, ma molti faranno lavori che nulla hanno a che fare con la loro formazione universitaria umanistica. In sintesi: i corsi di laurea in storia, lettere e filosofia formano prevalentemente giovani che nelle ambizioni e/o nei fatti insegneranno a scuola. Eppure solo l'onda d'urto della Buona Scuola con i 24 CFU e i FIT, poi abortiti, ha riaperto in modo significativo tra gli storici il tema della didattica della storia nell'università. Formare gli studenti universitari alla didattica disciplinare significa innescare *ab origine* un circuito virtuoso tra università e scuola, e in questa prospettiva anche il tirocinio universitario presso le scuole può rappresentare un tassello essenziale di questo percorso.

D'altronde i dati sulla formazione professionale dei docenti, raccolti ancora nel 2010 da Alessandro Cavalli e Gianluca Argentin, mostrano un quadro inquietante, a fronte di un 10% di docenti che propone un insegnamento decisamente tradizionale e un 30% convintamente orientato verso

una didattica innovativa, spesso legata all'auto formazione, troviamo un 60% di docenti che si assestano su una linea di galleggiamento, caratterizzata spesso da una inconsapevolezza sulle metodologie e le tecniche didattiche. Si tratta della maggioranza assoluta del corpo docente nazionale, che pone con forza il problema dell'aggiornamento e della formazione.

I dati sull'investimento dello stato nella formazione in servizio dopo un periodo di forte decrescita che li vedeva passare nel decennio tra il ministero Moratti a quello Gelmini da circa 43 milioni di euro a circa 2, hanno avuto una rivalutazione con lo stanziamento della legge 107, con una dotazione di 24 milioni di euro per il primo anno, per poi di nuovo evidenziare un successivo ridimensionamento sotto il ministro Bussetti. Si è osservato che la maggior parte dei fondi, attraverso una strategia *botton up* tesa a valorizzare le domande dal basso, sono stati stanziati per la "formazione generalista" sull'inclusione, le competenze, la digitalizzazione, trascurando l'investimento sulla didattica disciplinare. Questo dato però non ha comportato il venir meno di una domanda di formazione di didattica disciplinare, che emerge sia dai corsi registrati nella piattaforma Sofia, che dalle inchieste del MIUR, che rileva che il 58% dei 24 mila nuovi assunti richiede corsi di tipo disciplinare (Brusa, 2017). Il tema rimane dunque quello di superare la contrapposizione tra formazione generalista e formazione disciplinare che divide metodi da contenuti, ricomponendo la capacità degli insegnanti di formare attraverso le discipline.

Per quanto riguarda l'insegnamento della storia, si potrebbe dire, raccogliendo le opinioni emerse nei convegni di questi anni e i dati più generali sulla formazione e l'aggiornamento, che manca ancora un adeguato stimolo istituzionale e accademico nei confronti della ricerca sulla didattica, che è affidata alla forza organizzativa di agenzie formative private di stampo per lo più associazionistico (Cidi, Mce, Clio 92, Istituto Parri e la sua rete decentrata) e alle loro riviste per la circolazione e la divulgazione (*Novecento.org*, *Historia Ludens*, *Bollettino di Clio*, *Mundus*). L'obiettivo finale da raggiungere dovrebbe essere quello di consolidare i canali di comunicazione e le sinergie, recentemente riattivati, tra università, società storiche nazionali, associazionismo e istituzioni, per riprendere il discorso interrotto sul curriculum, i programmi, i metodi e le teorie, in un quadro complessivo della governance della didattica disciplinare.

2. La Storia oltre la Scuola

La recente indagine sull'insegnamento della storia curata da Cinzia Crivellari e Roberta Bravin pubblicata su "Italia Contemporanea" (2018) ha messo in evidenza una apparente contraddizione: i giovani delle scuo-

le secondarie mostrano di avere un elevato interesse per la storia, intesa come conoscenza del passato, ma apprezzano pochissimo la storia come disciplina scolastica. L'indagine tratta un campione numericamente (960 studenti) e geograficamente (Veneto) ristretto, ma tuttavia sembra cogliere una tendenza più generale del mondo scolastico. Rispecchia per altro l'attuale momento storico caratterizzato da una bulimia di uso della memoria e del passato come strumento di legittimazione politica e di costruzione delle identità individuali e collettive, amplificato attraverso i social e la comunicazione pubblica, ma che non è mediato dal vaglio di una pur minima certificazione delle fonti e delle modalità di costruzione delle narrazioni. La scuola sembra non saper intercettare questo flusso mediatico di uso del passato, spesso distorto e strumentale, contrapponendogli un sapere disciplinare rigido, spesso ancora nozionistico, privo di agganci con il presente e quindi incapace non solo di interessare gli studenti, ma ancor più di fornire loro gli strumenti per decodificare la comunicazione pubblica che li sovrasta.

Il compito di una buona didattica della storia deve essere quello di superare queste contraddizioni. In primo luogo deve operare affinché l'interesse per il passato si allinei con l'interesse per la disciplina. In secondo luogo deve a sua volta offrire tutti gli strumenti necessari per decodificare la grande massa di comunicazione pubblica che usa la storia, e per costruire un rapporto col passato capace di usare la storia con consapevolezza critica (Adorno, 2020).

Si tratta di riprendere quindi le indicazioni di Arie Wilschut (2019) che individua la buona didattica della storia in quella che va "oltre la scuola", facendo capire agli studenti come la storia ha a che fare con la loro vita, con la società in cui vivono e con la loro comprensione generale dell'esistenza umana, stimolando un doppio processo di costruzione della cittadinanza e di partecipazione alla condizione umana. Si tratta ancora di impostare l'insegnamento tenendo conto delle sei competenze storiche da far raggiungere agli studenti, individuate da Wolfgang Hasberg (2019): saper fare domande storiche; riorganizzare conoscenze storiche; ricostruire e decostruire storie; orientarsi nel tempo e riflettere sul proprio modo di pensare la storia. Per ottenere questo obiettivo è necessario superare il metodo tipicamente trasmissivo per adottare un metodo critico di carattere laboratoriale, che metta lo studente in grado di entrare nei meccanismi di costruzione delle narrazioni e delle spiegazioni storiche, fornendogli gli elementi di base della conoscenza del lavoro dello storico: le fonti e il tempo, sapere individuare e analizzare le fonti e sapere datare e periodizzare.

Lo studente deve essere messo nella condizione di saper porre al passato le domande che nascono dai problemi del presente, e contemporaneamente saper leggere le risposte che il passato ci offre, collocandole nel loro

contesto storico, evitando di usare come filtro “la lente” deformante delle categorie che appartengono al contesto del presente. Partire dall’attualità, ma evitare ogni forma di attualizzazione acritica del passato, è un’operazione cognitiva ed emotiva estremamente complessa, quasi innaturale, che per Sam Wineburg (2001, 2018) rappresenta lo snodo centrale di una buona didattica. Wineburg ci spiega infatti che un utilizzo consapevole del passato non è facile, anzi implica il percorso cognitivo complesso, cui si è prima accennato, che bisogna conoscere per saperlo ben utilizzare. Guardare alla storia analizzando il pensiero e l’azione dei protagonisti nel loro contesto sociale economico e istituzionale, comporta la capacità di assumere il punto di vista del passato, abbandonando i nostri usuali criteri di giudizio e di valutazione del presente. Perché la storia non rimanga materia morta e mera erudizione bisogna però ritornare al presente, attraverso la ricostruzione dei processi o attraverso l’uso di analogie, individuando differenze e somiglianze, continuità e permanenze.

Wineburg mostra di aver ben chiaro che chiede ai giovani di attivare operazioni mentali e pratiche di conoscenza che sono tipiche del lavoro degli storici di professione, non a caso molte delle sue ricerche sperimentali sono state condotte mettendo a confronto, su singole prove di lettura di documenti, storici professionisti e studenti di scuola.

Per Wineburg l’assunzione del codice di pratiche intellettuali di tipo storico da parte degli studenti non solo è possibile ma è necessario, altrimenti l’insegnamento della storia perderebbe la sua identità e quindi la sua utilità, si trasformerebbe in una mera trasmissione di conoscenze, private delle loro specificità: essere espressione di una narrazione storicamente sensata. Attraverso una lunga e certosina ricerca ha così costruito un modello di lavoro e una grande quantità di esercizi sperimentali, rivolti alle diverse età scolari, che dimostrano come è possibile insegnare fin dall’infanzia a pensare storicamente.

C’è una diffusa convergenza tra gli storici e tra gli esperti di didattica della storia nel ritenere che il superamento del presentismo è quindi un obiettivo centrale dell’insegnamento della storia, che sta alla base della possibilità di saper utilizzare “il campo dell’esperienza” che ci viene dal passato, per poter vivere bene il presente e disegnare “gli orizzonti dell’attesa” che ci proiettano verso il futuro, per usare il vocabolario di Reinhart Koselleck (2007). La considerazione di una linea del tempo che tenga in stretta relazione passato, presente e futuro, evitando di isolare le tre scansioni temporali, riconnettendole sulla base dell’esperienza dei giovani studenti, rappresenta la linea guida fondamentale dell’insegnamento della disciplina (Rüsen, 2004, 2005). Essa va declinata nell’intero percorso curricolare, seguendo i processi di maturazione psicologica, culturale e socio politica dei giovani, utilizzando gli strumenti di una didattica che superi il

metodo meramente trasmissivo, dotandosi di strumenti metodologici e teorici dell'apprendimento critico.

3. Una archeologia del presente

In Italia recentemente Ivo Mattozzi (2019, 2019a) ha ripreso il tema dello studio scolastico della storia generale come strumento di comprensione dell'attualità, proponendo per il metodo di insegnamento della storia la metafora dell'"archeologia del presente", ovvero la capacità di individuare i "nuclei fondanti" del nostro mondo attuale e di spiegarli attraverso l'uso di una stratigrafia del passato. Per Mattozzi è stato importante ribaltare i canoni fondativi dell'insegnamento della storia generale, fino a pochi decenni fa basati esclusivamente sugli eventi politici, diplomatici e militari, su uno spazio geografico ristretto all'Europa occidentale e su una sequenza cronologica lineare. Tutto ciò che era estraneo a questo canone e stato escluso o marginalizzato dall'insegnamento scolastico, catalogato come storia settoriale e quindi poco utile e non essenziale a raggiungere una visione rilevante della storia. Si è ottenuto così il paradosso che la storia politica, anche essa storia settoriale, si è trovata a svolgere il ruolo di storia generale, proprio nel momento in cui la storiografia internazionale, a partire dalla lezione degli *Annales*, proponeva il nuovo paradigma della storia sociale. L'esito ultimo è stato una divaricazione – oggi meno evidente ma tutt'ora presente – tra la storia insegnata e la storiografia, che la manualistica scolastica ha tentato di recuperare attraverso aggiunzioni e inserzioni in testi preesistenti, o attraverso un uso ipertrofico del paratesto e delle fonti inserite ad integrazione del testo.

La storia parte, dunque, dai problemi del presente. Se così è per lo storico, come ci ha insegnato Marc Bloch (1969), ancora di più lo è per l'insegnante, che può stimolare l'attenzione e l'interesse degli studenti individuando i temi cogenti dell'attualità in grado di coinvolgere, razionalmente ed emotivamente i suoi allievi. L'obiettivo dell'insegnamento della storia è quello di comprendere i processi storici attuali e di spiegarli come il risultato di processi storici remoti, attraverso la capacità di concettualizzare sia i primi che i secondi.

Diviene quindi necessaria per l'insegnante una doppia competenza: saper selezionare i temi essenziali della vita presente e, a partire da essi, saper porre domande al passato individuando una stratigrafia efficace, in grado di rendere conto di una genealogia, che da un punto di partenza pertinente del passato arrivi al presente. In questa prospettiva la conoscenza del presente, non può essere limitata alla politica, anche se la politica come arte o scienza della decisione e del governo rimane parte essenziale del

presente e del passato. Si tratta cioè di ripensare un indice delle rilevanze del presente, e di conseguenza dei processi rilevanti della storia dell'umanità, che permettono di spiegare il presente. Per ottenere questo risultato è necessario superare le tradizionali partizioni scolastiche (preistoria, antica, medievale, moderna, contemporanea) per affidarsi al metodo di periodizzazione stratigrafico tipico dell'archeologo: uno scavo nella storia per capire dove e quando i problemi di oggi hanno origine, per cogliere la "matrice dei fenomeni presenti" (Mattozzi, 2019, p. 62). In sintesi il metodo stratigrafico permette di selezionare filiere di processi che sono utili alla comprensione del presente: possono essere filiere politiche, militari, sociali, istituzionali, ambientali, culturali e religiose, che procedono autonome, o in stretta simbiosi tra loro, o che si intrecciano in dati punti per poi separarsi in percorsi e periodizzazioni autonome. Il dato fondamentale dal punto di vista didattico è che queste filiere devono essere in grado di spiegare i processi del presente. La selezione dei criteri di rilevanza nella scelta delle filiere è quindi basata sul criterio della capacità di generazione di temi attuali, possono essere temi di lunghissima durata come l'uso dell'energia, la questione ambientale, la formazione delle disuguaglianze, o più recenti come la nascita dell'informatica, l'utilizzo del web o la manipolazione genetica.

L'obiettivo finale è l'individuazione nel passato dei caratteri costitutivi della società attuale e la ricostruzione dei percorsi generativi che arrivano fino ad oggi: ad esempio le radici medievali dell'Europa moderna di Le Goff, con la individuazione degli "strati depositati, in una successione di periodi, dal Medioevo e che hanno formato le fondamenta dell'Europa" (Le Goff, 2007, p. 17; Mattozzi, 2019, p. 32).

Una storia è rilevante anche quando spiega il presente non attraverso il percorso genealogico ma attraverso quello analogico e comparativo. Come ci spiega anche Wilschut (2019, pp. 138-139), attraverso il procedimento analogico, la storia dell'impero romano può insegnarci qualcosa sul processo di integrazione europea, concentrandosi sul tema della cittadinanza e delle migrazioni.

Ricostruzione analogica e ricostruzione genealogica e processuale sono in sintesi gli strumenti didattici che gli insegnanti devono saper maneggiare, per proporli agli studenti in una didattica che non si limiti alla mera trasmissione delle conoscenze, ma fornisca codici operativi per entrare nella carne viva della storia.

Se dalla storia generale passiamo a quella locale il processo stratigrafico ci aiuta anche a capire il territorio in cui viviamo, individuando le civiltà che hanno prodotto i manufatti insediati nel paesaggio. Il territorio ci presenta un contesto in cui spesso convivono manufatti di età romana, gotica, rinascimentale, barocca e così via, fino alle recenti reti autostradali,

abitazioni residenziali, case abusive. Anche la natura può essere sottoposta a lettura stratigrafica: la deviazione di un fiume, l'appoderamento di una collina, la costruzione di una banchina che toglie spazio al mare. Tutti elementi da cui partire per ricostruire la genealogia del luogo e la complessa identità storica del presente.

L'approccio stratigrafico per essere efficace necessita che partendo dalle conoscenze rilevanti si arrivi a costruire “nuclei fondanti” o “concetti chiave”, ovvero “concettualizzazioni e modelli di ragionamento... che possono essere applicati ad altre conoscenze” (Mattozzi, 2019, pp. 35-36). Si tratta di quei concetti che servono a organizzare, aggregare, dare ordine e significato ai contenuti della storia. Spesso sono concetti prestatati alla storia da altre discipline – l'economia, la sociologia, la linguistica – che la storia usa come strumenti di sintesi per comunicare e spiegare i processi, ovvero declina in una dimensione temporale. La didattica deve essere in grado non solo di individuare i concetti ma anche di saperli disporre in modo graduato e opportuno nel curriculum. Ad esempio: quando e dove collocare i concetti generali di “stile di vita”, di “mobilità sociale” o di “dinamica di gruppo”? Nella didattica per competenze la concettualizzazione non a caso rappresenta un traguardo alto per lo studente, quando riesce a raggiungere il livello in cui “organizza le informazioni e le conoscenze tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti” (Mattozzi, 2019, p. 38).

Con i lavori di Mattozzi e di Clio 92, di Brusa e della rete dell'Istituto Parri, ci troviamo di fronte a forme di ricerca didattica, che, mettendo insieme storiografia, riflessione teorica e sperimentazione, offrono proposte molto utili agli insegnanti. In questo contesto il nuovo dinamismo mostrato dalle società storiche disciplinari e la ripresa di interesse da parte dell'università delineano in Italia, per la didattica della storia, una stagione proficua che può permettere di affrontare positivamente le questioni ancora aperte e irrisolte sulla formazione, sul curriculum verticale, sui programmi e sulle tecniche e i metodi dell'insegnamento.

Bibliografia

- Adorno S. (2020), “Pensare la didattica della storia”, in Adorno S., Ambrosi M., Angelini M. (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 11-28.
- Bloch M. (1969), *Apologia della storia*, Einaudi, Torino.
- Brusa A. (2008), “La formazione dei docenti di storia fra letteratura internazionale, esperienze italiane e pavesi”, in Brusa A., Ferraresi A., Lombardi P. (a cura di), *Un'officina della memoria. Percorsi di formazione storica a Pavia tra scuola e università*, Unicopli, Milano, pp. 29-68.
- Brusa A. (2017), *Aggiornamento in fumo*, “Novecento.org”, n. 8.

- Brusa A. (2017a), *Le Indicazioni programmatiche di storia queste sconosciute*, “Focus. Rivista dell’Istruzione”, 5, pp. 44-48.
- Brusa A. (2020), “Il laboratorio nel curriculum di storia. Modelli e problemi”, in Adorno S., Ambrosi M., Angelini M. (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 49-58.
- Cajani L. (2014), *I recenti programmi di storia per la scuola italiana*, “Laboratorio dell’ISPF, rivista elettronica di testi, saggi e strumenti”, 11, pp. 1-25.
- Cajani L. (2019), “Le vicende della didattica della storia in Italia”, in Valsertiati E. (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, New Digital Frontiers, Palermo, pp. 121-130. Testo disponibile al sito: www.newdigitalfrontiers.com/it/book/prospettive-per-ladidattica-della-storia-in-italia-e-in-europa_116.
- Cammarano F. (2019), *Perché non possiamo rinunciare alla storia*, “il Mulino”, 502, pp. 262-268.
- Cammarano F. (2020), “Presentazione”, in Adorno S., Ambrosi M., Angelini M. (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 7-8.
- Cappa C., Niceforo O., Palomba N. (2013), *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, “Revista Española de Educación Comparada”, 22, pp. 139-163.
- Causarano P. (2018), *Riforme senza storia. Insegnanti di storia e reclutamento professionale nella scuola italiana all’inizio del millennio*, “Italia Contemporanea”, 286, pp. 239-256.
- Cavalli A., Argentin G. (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola* (III indagine dello Iard), il Mulino, Bologna.
- Crivellari C., Bravin R. (2018), *I giovani e la storia. Un’indagine tra gli studenti delle scuole superiori del Veneto*, “Italia Contemporanea”, 287, pp. 175-195.
- Guderzo G. (1985), *La formazione degli insegnanti di storia in Italia*, “Critica Storica”, XXII/2-3, pp. 222-235.
- Hasberg W. (2019), “Academic profiling and orientation on practice. Balancing Act of History Didactics and History Teacher Education in Germany”, in Valsertiati E. (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, New Digital Frontiers, Palermo, pp. 155-181.
- Koselleck R. (2007), *Futuro, passato per una semantica dei tempi storici*, Clueb, Bologna, pp. 300-322. Testo disponibile anche al sito www.istitutosvizzero.it/wpcontent/uploads/2018/09/ISR_StudioRoma_Koselleck_IT1.pdf.
- Le Goff J. (2007), *Il cielo sceso in terra. Le radici medievali dell’Europa*, Laterza, Roma-Bari.
- Luzzatto G. (2001), *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carocci, Roma.
- Mattozzi I. (2012), “Insegnare ad apprendere la storia con le Indicazioni”, in Loiero S., Spinosi M. (a cura di), *Fare scuola con le indicazioni. Testo e commento. Didattica e spunti operativi*, Giunti e Tecnodid, Napoli, pp. 61-71.
- Mattozzi I. (2019), “La storia generale scolastica come chiave di comprensione del mondo attuale: archeologia del presente e nuclei fondanti”, in Perillo E. (a cura di), *Il presente e le sue storie. Come insegnare una nuova storia generale a scuola*, Associazione Clio 92, Mnamon, pp. 23-59.

- Mattozzi I. (2019a), “I quadri di civiltà per un sapere storico universale”, in Broni G., Rabitti M.T. (a cura di), *Come descrivere le civiltà antiche. Antologia di testi storici per costruire quadri di civiltà e nuclei fondanti*, Associazione Clio 92, Mnamon, pp. 31-62.
- Pancieria W., Valseriati E. (2019), “La Didattica della Storia in Italia e in Europa. Un'introduzione”, in Valseriati E. (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, New Digital Frontiers Palermo, pp. 7-12.
- Rüsen J. (2004), “Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development”, in Seixas P. (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, University of Toronto Press, Toronto, pp. 63-85.
- Rüsen J. (2005), *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Berghahn Books, New York.
- Wilschut A. (2019), “The Relevance of History to Students: How to Improve it”, in Valseriati E. (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, New Digital Frontiers, Palermo, pp. 131-155.
- Wineburg S. (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia.
- Wineburg S. (2018), *Why Learn History (When it's Already on Your Phone)*, University of Chicago press, Chicago and London.
- Zannini A. (2008), *La formazione degli insegnanti di storia nella SSIS*, “Mundus”, 1, pp. 14-21.

Il punto di vista della CIIM

di Antonella Montone*

Lo scorso 16 maggio si è svolto presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro un seminario sul tema "Testimoni di sapere didattico. Vent'anni di formazione del docente di scuola secondaria" che ha visto la presenza di numerose associazioni italiane impegnate sulla formazione degli insegnanti, docenti e ricercatori universitari, docenti di scuola e dirigenti scolastici. In questa occasione è stata invitata la CIIM (Commissione Italiana per l'Insegnamento della Matematica) che, disponibile a discutere su uno dei temi su cui maggiormente si è attivata, mi ha delegato a rappresentarla, per una riflessione sull'importanza della formazione dei docenti di scuola secondaria in Italia. La posizione della CIIM su tale tema ben si delinea nel contributo che ho pubblicato, il 28 novembre 2018, sulla rivista on-line maddmaths! (<http://maddmaths.simai.eu/comunicare/comunicati-stampa/limportanza-della-formazione-iniziale-degli-insegnanti-la-necessita-assoluta-di-non-tornare-indietro-di-30-anni>) di cui si riporta in questa sede una parte.

Circa 20 anni fa, con l'avvio delle scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria, si sanciva finalmente, anche nel nostro Paese, la necessità di una formazione specifica professionalizzante per l'insegnamento nella scuola secondaria. Da allora, la definizione del percorso di formazione iniziale e immissione in ruolo degli insegnanti in Italia è stata oggetto di continui ripensamenti e cambiamenti. Questa variabilità è in evidente contrasto con la tradizione di molti Paesi occidentali in cui la stabilità delle leggi su queste materie è considerata la garanzia prima della qualità del sistema educativo.

È tuttavia legittimo, da un punto di vista politico, che un Governo voglia sviluppare la sua idea di formazione iniziale. Il punto dunque non è

* Delegata CIIM (Commissione Italiana per l'Insegnamento della Matematica).

tanto quello di discutere la volontà del cambiamento in sé, quanto l'idea di scuola e di professione del docente che ogni nuova proposta delinea. L'attuale Governo sta discutendo il superamento del percorso previsto dalla L. 107, nota come "La Buona Scuola" e, pur dovendo commentare solo notizie ufficiose, cosa di per sé molto discutibile, ciò che emerge fa nascere una fortissima preoccupazione. Le voci che da qualche mese a questa parte si sono succedute su siti attenti al mondo della scuola stanno purtroppo, giorno per giorno, acquisendo sempre più attendibilità, con la pubblicazione, tra le altre cose, del dossier della Camera dei Deputati e del Senato della Repubblica sulla Legge di Bilancio 2019 (dossier pubblicato il 7 novembre scorso). La discussione sull'art. 58 della Legge di Bilancio (revisione del sistema di reclutamento dei docenti nella scuola secondaria e titolarità di tutti i docenti sulla singola scuola) delinea un quadro allarmante che potrebbe riportarci indietro di 20 anni, ad un sistema già discutibile allora e che ora sarebbe anacronistico, fuori dal tempo: si prevede un concorso postlaurea abilitante, seguito da un solo anno di formazione e prova per i futuri docenti, con il conseguente ridimensionamento della fondamentale possibilità di collaborazione tra scuola e università nel percorso formativo iniziale dei docenti.

Si giustifica questa decisione principalmente con la valutazione di "lunghezza eccessiva del percorso" previsto dal d.lgs. 59/2017 (tre anni di FIT) da parte "dei portatori di interesse" ascoltati.

Viene spontaneo chiedersi e discutere su chi siano i portatori di interesse delle riforme sulla formazione iniziale degli insegnanti. Non possono certo essere gli aspiranti insegnanti, ma dovrebbero essere in primo luogo gli studenti delle nostre scuole, la comunità scientifica e anche quella educativa. Saranno stati ascoltati?

Ma, soprattutto, "eccessiva" rispetto a cosa?

La professione docente, al giorno d'oggi, è una professione particolarmente delicata, che necessita di competenze professionali di alto livello. Le competenze che deve avere un insegnante all'inizio del suo percorso non si esauriscono con le sue conoscenze disciplinari, ma investono aspetti trasversali fondamentali (pedagogici, psicologici, antropologici, informatici) e di didattica disciplinare, senza i quali semplicemente non si è docenti.

Sembra, tra l'altro, emergere la triste convinzione che l'esperienza possa sopperire (nel tempo) ad una ridotta formazione iniziale. Al contrario formazione ed esperienza sono complementari e una buona formazione iniziale permette anche lo sviluppo di un'esperienza migliore, più consapevole e riflessiva, dunque veramente formativa.

E se davvero il legislatore ritiene eccessivo un percorso di formazione triennale postlaurea per una professione così complessa come quella dell'insegnante, come possono essere poi avanzate pretese sulla forma-

zione continua? Come si può, da una parte sostenere una posizione che si preoccupa di un'eccessiva formazione iniziale alla professione docente, in cui l'esperienza è sostitutiva della formazione, e poi sostenere la necessità dell'aggiornamento e del confronto con l'università e le comunità scientifiche del docente una volta entrato in ruolo e con un bagaglio importante di esperienza?

La formazione (iniziale ed in servizio) degli insegnanti è una cosa seria, complessa e fondamentale per il futuro del nostro Paese sulla quale si deve avere una linea coerente.

Altrimenti si perde di qualsiasi credibilità. Le riflessioni fatte investono la formazione dell'insegnante di qualsiasi disciplina, ma da parte nostra siamo particolarmente preoccupati per la formazione degli insegnanti di matematica del prossimo decennio; insegnanti che, da una parte si trovano spesso ad insegnare in cattedre miste, nonostante la mancanza di percorsi universitari che preparino davvero (anche solo a livelli di contenuti) su più discipline, dall'altra avrebbero estremo bisogno di avere gli strumenti di conoscenza didattica per affrontare efficacemente le difficoltà in matematica diffuse e di natura diversa degli studenti di scuola secondaria. In questo quadro di forte preoccupazione e incertezza, un giudizio completo e articolato potrà essere dato solo quando sarà stata definita la natura di questo anno, sicuramente "non eccessivo", di formazione e prova: ci sarà ancora spazio per la formazione o si immagina un tirocinio che sostituisca totalmente la formazione didattica (e disciplinare nel caso delle classi miste)?

L'auspicio è che le comunità scientifiche, ed in particolare l'UMI-CIIM per la matematica, siano, almeno per questo aspetto, ascoltate. Non saremo "portatori di interesse", ma siamo sicuramente competenti, sensibili e con una notevole esperienza, sul tema della formazione degli insegnanti di matematica.

Il punto di vista della DILLE

di Paola Leone*

1. Premessa

Scelte politiche che escludono l'università dal sistema formativo per l'insegnamento preoccupano non poco quanti sinora hanno partecipato concretamente e con interesse scientifico allo sviluppo della professionalità docente. La Legge di Bilancio del 2019¹ figura tra le recenti, discutibili emanazioni governative, in quanto ha abolito il percorso triennale di formazione e tirocinio, sostituendolo con un concorso e un percorso annuale di formazione iniziale e prova (che può essere ripetuto), al termine del quale si è confermati o meno in ruolo. In particolare, secondo la menzionata finanziaria, il sistema di formazione iniziale e accesso ai ruoli della scuola secondaria, è così articolato:

- un concorso pubblico indetto su base regionale o interregionale;
- un percorso di formazione iniziale e prova;
- la conferma in ruolo, previa positiva valutazione del percorso di formazione iniziale e prova.

Concorso, anno di formazione e prova e conferma in ruolo sono, dunque, le tappe da seguire per poter diventare docente nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

In tale provvedimento il sistema di reclutamento manifesta le seguenti criticità:

* Delegata DILLE (Didattica delle Lingue Moderne e Linguistica Educativa).

1. Legge di Bilancio 2019, o Legge 30 dicembre 2018, n. 145 “Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021”, pubblicata sulla GU Serie Generale n. 302 del 31/12/2018 (www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2018/12/31/302/sg/pdf), interviene sul d.lgs. 59/2017 che invece faceva riferimento alla “valorizzazione sociale e culturale della professione”.

- si confondono le politiche del lavoro con le politiche educative, che richiederebbero invece attenzione verso i bisogni formativi dei docenti;
- si esclude l’università dal sistema formativo;
- si svalorza l’esperienza e la ricerca sulla formazione che ha caratterizzato vari settori scientifico disciplinari degli Atenei italiani.

Nella Legge di Bilancio 2019, già emergeva la confusione tra le politiche del lavoro e le politiche educative, e diventa evidente nella più recente Legge 20 dicembre 2019, n. 159², in cui le misure che riguardano la scuola sono sempre motivate dalla “necessità ed urgenza di introdurre misure per assicurare la stabilità dell’insegnamento nelle istituzioni scolastiche, porre rimedio alla grave carenza di personale di ruolo nelle scuole statali e ridurre il ricorso a contratti a termine”. Non emerge, né lì né altrove, alcuna attenzione da parte dei decisori politici verso strategie e azioni che potrebbero garantire la qualità della formazione.

Nella speranza di poter riportare il dibattito in termini di “valorizzazione sociale e culturale della professione docente” (cfr. nota 1), il presente contributo intende fare il punto sull’impegno didattico e scientifico del settore scientifico disciplinare L-LIN02-Didattica delle Lingue Moderne, attualmente rappresentato dalla Società Italiana Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE), volto a migliorare la professionalità docente nelle scuole.

Presenteremo la disciplina, racconteremo le nostre esperienze di ricerca e di didattica, spesso improntate su partenariati con la scuola e sulla collaborazione con altri settori affini e non.

2. La DILLE, la Didattica delle Lingue Moderne e la Linguistica Educativa

La DILLE abbraccia due branche di scienze del linguaggio, molto vicine tra loro, che si occupano di lingue e del loro apprendimento/insegnamento: la Didattica delle Lingue Moderne, nota anche come Glottodidattica (Titone, 1977; Lo Duca, 2011) e la Linguistica Educativa in inglese *Educational Linguistics* (Hult, 2010). La prima disciplina, che è anche la denominazione del settore scientifico disciplinare L-LIN02, Didattica delle Lingue Moderne, mira a riflettere sulle strategie e sui processi di acquisizione linguistica, sulle risorse utilizzabili nei vari contesti in una prospet-

2. Pubblicata sulla GU Serie Generale n. 303 del 28 dicembre 2019 (www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2019/12/28/303/sg/pdf).

tiva didattica. Studia, pertanto, le migliori circostanze per intervenire “into thought and behaviour” allo scopo di promuovere “learning processes for intended outcomes” (Bygate, Skehan, Swain, 2001, p. 1). La Linguistica Educativa, menzionata in Italia per la prima volta in un lavoro di De Mauro, Ferreri (2005), mette al centro “la facoltà di linguaggio come dato essenziale della definizione di persona” (Balboni, 2012, p. 14). Definisce il suo oggetto di studio lungo tre dimensioni (De Mauro, 2012; Vedovelli, 2018):

lo sviluppo della generale facoltà simbolica, ovvero della competenza linguistica come inscritta all’interno del generale universo simbolico; la collocazione di tali processi entro il contesto formativo, ovvero entro ciò che negli assetti sociali è istituzionalmente deputato alla trasmissione delle conoscenze e allo sviluppo della capacità di autonoma costruzione della conoscenza; il collegamento con la generale realtà sociale, ovvero la capacità di risposta dei processi formativi (inscritti entro gli specifici contesti istituzionali) alle sollecitazioni, dinamiche, emergenze che si manifestano nella società (Vedovelli, 2018, p. 514).

Via via la Linguistica Educativa ha assunto più un focus linguistico, come mostra anche il riferimento alla fonologia, alla grafematica, dalla lessicologia all’analisi grammaticale in un contributo successivo di Ferreri (2010 in Balboni, 2012). Le due menzionate materie vedono i fenomeni che riguardano la lingua e il suo apprendimento da due prospettive diverse. Considerate le finalità di questo contributo, ovvero descrivere l’apporto della DILLE allo sviluppo della professionalità docente di lingue, non sarà fatta alcuna distinzione tra le due discipline, perché entrambe caratterizzano la storia della nostra Società ed entrambe, se pur da prospettive diverse, hanno contribuito agli studi sulla lingua (sulle lingue) e sull’apprendimento linguistico.

La Didattica delle Lingue Moderne e la Linguistica Educativa hanno carattere interdisciplinare e transdisciplinare (Vedovelli, 2018). Esse, infatti, abbracciano varie scienze (interdisciplinarietà), travalicando i limiti dei diversi ambiti per cogliere similitudini a fondamento di nuove teorie (transdisciplinarietà). Per la ricerca teorica si avvalgono di studi, tra i quali citiamo: le Scienze dell’educazione (Storia e didattica della disciplina, Pedagogia, Tecnologie dell’educazione, ecc.); le Scienze del linguaggio (Linguistica, Psicolinguistica, Sociolinguistica, Etnolinguistica, Pragmatica, ecc.); le Scienze sociali (Etnologia, Antropologia culturale, ecc.); le Scienze psicologiche (Teorie dell’apprendimento, Psicologia dell’apprendimento, ecc.); le Scienze neurologiche (Neurolinguistica). Per la ricerca sperimentale, oltre ai menzionati campi disciplinari, sono di notevole rilevanza anche le scienze matematiche e statistiche per un’analisi quantitativa dei compor-

tamenti volta ad astrarre informazioni sintetiche. Queste ultime forniscono, inoltre, alla Didattica delle Lingue Moderne/Linguistica Educativa tecniche di raccolta dati relative a un insieme ristretto, ad esempio, di apprendenti (campione di popolazione), all'estrazione delle caratteristiche più significative (statistica descrittiva), alla generalizzazione dei risultati ottenuti all'intera popolazione (statistica induttiva), per l'eventuale creazione di un modello generalizzabile e utilizzabile in altri contesti.

Pur avvalendosi di saperi e prospettive di ricerca proprie di altri ambiti disciplinari, la Didattica delle Lingue Moderne/Linguistica Educativa contribuisce in modo originale alla didattica e alla ricerca per l'educazione linguistica. D'accordo con Barthes (1972, p. 2), diremo che:

L'interdisciplinaire, dont on parle beaucoup, ne consiste pas à confronter des disciplines déjà constituées (dont, en fait, aucune ne consent à s'abandonner). Pour faire de l'interdisciplinaire, il ne suffit pas de prendre un "sujet" (un thème) et de convoquer autour deux ou trois sciences. L'interdisciplinaire consiste à créer un objet nouveau, qui n'appartienne à personne.

La spinta a oltrepassare i limiti di una disciplina per arricchirsi con conoscenze e metodologie di ricerca di altri ambiti è determinata dall'esigenza di penetrare la complessità del processo di apprendimento di una lingua (nativa e non) e di individuare strategie utili a sostenere e promuovere tali processi, creando appunto un nuovo "oggetto". Come afferma la stessa declaratoria del settore, L-LIN02 si colloca tra le discipline del linguaggio. L'interesse è rivolto verso "la lingua e le lingue", comprendendo quindi lingua madre, lingue seconde, lingue straniere, lingue specialistiche ecc. Aspetti quindi relativi all'acquisizione, alla didattica in aula, alla valutazione, all'uso delle tecnologie, all'insegnamento alle persone con bisogni speciali e a ciò che concerne il rapporto tra lingua e cultura; rientrano nel settore anche l'insieme di problemi e strategie collegate alla traduzione. Fortemente connessi con questi argomenti sono "lo studio delle dinamiche fra competenze linguistiche e ricadute sul sistema economico-produttivo" e infine "le politiche linguistiche relative al sistema formativo", un tema strettamente collegato alle ragioni che ci hanno spinto a scrivere questo contributo.

Nel prossimo paragrafo vedremo i diversi "oggetti" nati da studi realizzati in tale ambito, guarderemo quindi le ricerche generate dagli studi di Didattica delle Lingue Moderne e di Linguistica Educativa.

3. Il ruolo della Didattica delle Lingue Moderne/Linguistica Educativa nei percorsi formativi universitari

Il ruolo della Didattica delle Lingue Moderne/Linguistica Educativa per la formazione insegnanti viene ribadito in un documento (Documento approvato da AITLA, AISV, SIG e SLI, dove è pubblicato il testo?), firmato non solo dalla DILLE ma anche da altre associazioni e società di settori linguistici, ovvero l'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AITLA), l'Associazione Italiana di Scienze della Voce (AISV), la Società di Linguistica Italiana (SLI) e la Società Italiana di Glottologia (SIG). Il sostegno di associazioni, diverse ma di ambiti affini, dimostra la capacità del settore di condividere obiettivi ed esperienze e mette in evidenza anche il riconoscimento del valido contributo che la Didattica delle Lingue Moderne/Linguistica Educativa ha dato e potrà dare allo sviluppo professionale degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio. In particolare, nel menzionato documento si afferma che tale disciplina è di grande valore in quanto:

- assume una prospettiva metodologica trasversale all'insegnamento delle diverse lingue (materne, seconde, straniere);
- svolge una funzione di raccordo tra l'area disciplinare, ovvero insegnamenti specialistici alle diverse lingue e l'area comune, ad esempio a carattere psicopedagogico;
- ha una pluriennale esperienza nella formazione presso la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS), nei Tirocini Formativi Attivi (TFA) e nei PAS, nei Percorsi formativi per i 24 CFU e nei corsi metodologici abilitanti in CLIL come didattica delle lingue, compresa la lingua italiana come L1 e L2, e alle tecnologie didattiche.

Il documento congiunto mostra, inoltre, come il settore non intenda mai porsi come alternativo alla linguistica generale e areale o alle didattiche disciplinari, ma piuttosto affiancarle, offrendo una visione ampia che attraversa l'insegnamento delle diverse discipline. Il rilievo riconosciuto all'intrinseca trasversalità del settore è confermato, tra l'altro, dal riconoscimento ministeriale della necessità di acquisire crediti di L-LIN/02 nei corsi per la formazione degli insegnanti CLIL (metodologia per la didattica in lingua di discipline non linguistiche).

Una ricognizione degli insegnamenti L-LIN02 (tab. 1), svolta da Elisabetta Bonvino, Presidente della DILLE, relativa all'a.a. 2015-2016 offre un'immagine degli interessi didattici di questo settore³:

3. <http://www.glottologia.org/wp-content/uploads/2018/02/Bonvino.pdf>

Tab. 1 - Ricognizione degli insegnamenti L-LIN02, Anno 2015-2016. 251 insegnamenti. A cura di Elisabetta Bonvino

Didattica delle lingue (moderne/straniere) 56 Didattica dell'italiano come lingua straniera 25	Glottodidattica 37 Linguistica educativa 14
Comunicazione interculturale; Lingua, cultura e identità; Pragmatica interculturale; <i>Multiculturalità</i> e apprendimento linguistico; Lingua, cultura e mass media	Teorie dell'apprendimento linguistico; Teorie dell'educazione linguistica; Metodologia della ricerca in glottodidattica; Glottodidattica e linguistica educativa: teorie, principi e modelli
Verifica e valutazione; Teoria e tecniche della valutazione	Didattica delle lingue e nuove tecnologie; Laboratorio di glottodidattica ed e-learning
Apprendimento delle lingue; Apprendimento e didattica delle lingue straniere; <i>Acquisizione</i> e sistemi del linguaggio; Linguistica acquisizionale; Didattica acquisizionale	Nuove tecnologie per la glottodidattica e per la traduzione; Traduttologia; Teoria e storia della traduzione; Teoria e tecnica della traduzione; linguistica computazionale della traduzione

In questa ricognizione si vedono le varie denominazioni che gli insegnamenti L-LIN02 hanno assunto nei vari corsi di laurea e nei vari sistemi universitari: Didattica delle Lingue Moderne/Straniere, Didattica dell'Italiano come lingua straniera, Glottodidattica ecc. con foci tematici che abbracciano argomenti quali la multiculturalità, l'acquisizione di una L2, la valutazione e l'uso delle tecnologie informatiche e della comunicazione per l'apprendimento linguistico. Su alcune tematiche essenziali per l'inclusione e la mobilità sociale e fondanti per lo sviluppo della professionalità docente, come l'acquisizione della L2-studi sull'interlingua, l'insegnamento L-LIN02, nei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP), ha permesso di affrontare lo svantaggio linguistico e l'inserimento scolastico di giovani migranti che frequentano la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado⁴, nonostante, Didattica delle Lingue Moderne non compaia, senza un chiaro motivo, tra le discipline caratterizzanti nei piani studio di SFP.

I foci tematici per gli insegnamenti L-LIN02 rientrano nello sviluppo di competenze chiave per il futuro, come suggerisce anche la "Raccoman-

4. Cfr. Il progetto "Osservare l'interlingua", sperimentazione educativa promossa dal Comune di Reggio Emilia in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia, è coordinato dal collega Gabriele Pallotti, docente di Didattica delle Lingue Moderne.

dazione del Consiglio dell'Unione Europea su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue"⁵, che ci ricorda, tra l'altro, quanto segue:

- “La competenza multilinguistica rappresenta il fulcro dell'idea di uno spazio europeo dell'istruzione”.
- “Potenziare e migliorare l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue potrebbe rafforzare la dimensione europea dell'istruzione e della formazione. Potrebbe inoltre promuovere lo sviluppo di un'identità europea nella sua piena diversità, che integri le identità e le tradizioni locali, regionali e nazionali, nonché una migliore comprensione dell'UE e dei suoi Stati membri”.
- “Solo quattro discenti su dieci nell'ambito dell'istruzione secondaria raggiungono una conoscenza a ‘livello intermedio’ nella prima lingua straniera, che corrisponde alla capacità di sostenere una conversazione semplice. Solo un quarto raggiunge tale livello per la seconda lingua straniera”.
- “La competenza multilinguistica genera vantaggi competitivi per le imprese e per le persone in cerca di occupazione, se tale competenza è parte integrante di un bagaglio più ampio di competenze necessarie”.
- “È necessario esplorare nuove modalità di apprendimento per una società che diventa sempre più mobile e digitale. Lo sviluppo digitale, in particolare, consente di apprendere e praticare un numero crescente di lingue al di là dell'aula e del curriculum. Le attuali procedure di valutazione non rispecchiano pienamente tale sviluppo”.
- “Il pilastro europeo dei diritti sociali sancisce, come suo primo principio, che ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento lungo tutto l'arco della vita di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire le competenze che consentono di partecipare pienamente alla vita della società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro”.

Tali osservazioni e principi mettono in evidenza il basso grado di competenze linguistiche di molti studenti, la necessità di una formazione multilingue perché ha anche ricadute occupazionali e serve a creare una dimensione europea; ribadiscono, inoltre, il diritto all'istruzione per tutti. Questi temi, come dicevamo, permeano da tempo la nostra programmazione didattica e sono tra i fili conduttori della ricerca scientifica L-LIN02.

5. Firmata il 22 maggio 2019. Cfr. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN).

4. La ricerca

Una ricognizione della ricerca nel settore L-LIN02, svolta sempre da Bonvino, resa possibile da BELI (Biblioteca Italiana Educazione Linguistica), una banca dati di testi pubblicati dal settore L-LIN02⁶, mostra le seguenti aree di interesse scientifico.



Fig. 1 - Ricognizione della ricerca L-LIN02, anno 2015-2016

Nella fig. 1, si evidenziano gli studi sui processi di apprendimento e sulle principali teorie di acquisizione delle lingue e quindi ricerche sull'interlingua, ad es. sull'italiano L2/LS, alcune delle quali per l'inclusione, quindi a sostegno dell'inserimento di bambini migranti. Tra gli interessi emergono i rapporti con il mondo della scuola e le politiche linguistiche, due temi di rilievo e strettamente collegati con la formazione insegnanti. Sono degne di nota anche tematiche emergenti come: l'insegnamento linguistico a persone con bisogni speciali e il Content and Language Integrated Learning (CLIL), quest'ultimo citato anche nella menzionata Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea. Inoltre, si segnalano le seguenti aree tematiche di approfondimento, raggruppate per macro-aree di interesse (fonte BELI):

6. La banca dati è coordinata dal prof. Paolo Balboni, decano del settore L-LIN02.

Metodologie e tecniche

- Principali teorie di acquisizione delle lingue e quindi studi sull'interlingua (già menzionati), osservazione e analisi delle diverse dimensioni d'uso delle lingue, la variazione sociale e dei contesti di comunicazione, struttura, testualità e didattica delle microlingue e dei linguaggi scientifico-disciplinari ecc.; approcci, metodi e tecniche glottodidattiche, con specifico riferimento all'insegnamento linguistico nei diversi ordini di scuola, alle attività di classe, agli strumenti e ai materiali didattici; approcci plurali ed educazione al plurilinguismo.

Didattica delle lingue e tecnologie per l'educazione linguistica

- Analisi critica delle pratiche didattiche e dei processi di insegnamento/apprendimento delle lingue mediate dall'uso delle tecnologie digitali, valorizzazione dei repertori linguistici presenti nella classe attraverso l'uso della rete, della comunicazione a distanza, dell'accesso a documentazione plurilingue, dell'osservazione di corpora linguistici, dell'utilizzo di piattaforme educative, la mobilità virtuale, la telecollaborazione e i MOOC.

La formazione del docente di lingue

- Aspetti formativi, metodologie formative come la ricerca-azione, il tirocinio e la pratica riflessiva per l'insegnamento linguistico.

Il nostro settore ha, come si diceva, esperienza scientifica in diversi ambiti di ricerca che hanno ricaduta immediata per la formazione insegnanti sia iniziale sia in servizio (fonte BELI). Ha approfondito tematiche come la formazione del docente di lingue (es. la ricerca-azione), il tirocinio e la pratica riflessiva per l'insegnamento linguistico, necessaria a gestire in modo consapevole il processo didattico. Lo sviluppo della capacità di riflettere sul processo didattico è ritenuto essenziale nel documento *European Profile for Language Teaching* (Kelly *et al.*, 2004) perché potenzia un approccio all'insegnamento e all'apprendimento di tipo critico ed esplorativo, sollecitando l'insegnante ad autovalutare il proprio intervento didattico e a non insegnare per *routine*, come potrebbe indurre la sola esperienza di insegnamento. L'insegnante che non riflette sulla pratica didattica è impulsivo, replica modelli e non è responsabile, non sa mettere in moto tutte le proprie energie nell'azione didattica e pedagogica (Zeichner, Liston, 2014).

5. Riflessioni a margine delle nostre esperienze

La DILLE ha lavorato sempre a stretto contatto con altre aree disciplinari e in collaborazione con Associazioni di insegnanti come il Lingua

e Nuova Didattica (meglio nota come Lend⁷) e il Gruppo di Intervento e Studi sul Campo (noto come GISCEL⁸). Si è sempre cercato di costruire congiuntamente risposte scientifiche ed applicative in collaborazione con colleghi universitari di altri ambiti, conciliando anche le due prospettive di analisi dei contesti di insegnamento/apprendimento, le finalità degli studi dell'università e del lavoro nella scuola (Leone, 2003). Questi ultimi sembrano spesso mondi distanti, due culture dissimili.

La ricerca accademica:

approfondisce contenuti, enfatizza la componente sistematica della conoscenza, e più di tutto problematizza, mettendo in discussione, se necessario, anche le scelte dell'insegnante (Leone, 2003, p. 15).

L'insegnamento a scuola:

invece vuole avere risposte; la pressione di un'azione quotidiana resa sempre più complessa anche dal continuo variare dei profili socio-culturali e linguistici dei contesti scolastici e di classe non lascia spazio alla riflessione e richiede, quasi sempre, scelte immediate. Esigenze diverse perciò che ai fini di un reale avanzamento scientifico e didattico applicativo devono trovare finalità confrontabili e soprattutto linguaggi comuni (Leone, 2003, p. 15).

Alla ricerca di questo linguaggio comune, il settore L-LIN02 ha più volte promosso stretta collaborazione tra scuola e università. Dal nostro punto di vista, la scuola non limita la "conduzione della ricerca" (Day, 1999, p. 228), come parte del mondo accademico riteneva in passato. La DILLE è per la creazione di un "partenariato interattivo" con la scuola, offrendo risposte vicine alle esigenze degli insegnanti, proponendo soluzioni e non giudizi aprioristi che non aiutano a crescere. La nostra ricerca valorizza la quotidiana pratica didattica, nella quale vede il fulcro per costruire fondamenti teorici e metodologici. Molti studi di Didattica delle Lingue Moderne/Linguistica Educativa sono, infatti di tipo empirico: partono dall'esperienza individuale di apprendimento, da ciò che accade in classe per disegnare percorsi tematici innovativi e strumenti la cui ricaduta è, più o meno immediata, nel contesto classe.

La professionalità didattica, dal nostro punto di vista, si potenzia, inoltre, conoscendo gli interlocutori e rilevando i bisogni formativi degli insegnanti, in chiave linguistica e didattica. Questo serve per definire un quadro generale di intervento educativo-professionalizzante, che non deve

7. www.lend.it/eu/index.php.

8. <https://giscel.it>.

essere concepito come statico, immutabile ma deve essere continuamente negoziato alla ricerca di itinerari tematici congiunti ed efficaci.

Strumenti di indagine dei bisogni formativi, quali discussioni aperte o questionari di rilevazione dati, hanno permesso di conoscere le convinzioni di studenti in formazione iniziale e i problemi di chi già insegna. La sola esperienza di insegnante, supportata dal sostegno tutoriale di un docente esperto, come vorrebbero alcuni decisori politici (es. Legge di Bilancio 2019) non modifica le convinzioni che l'insegnante ha sull'apprendimento di una lingua e le aspettative sono così distanti da quello che ci può dire la ricerca scientifica, solida e rigorosa, condotta sull'apprendimento/insegnamento linguistico.

La trasversalità disciplinare della DILLE e delle diverse specializzazioni comprese nel settore L-LIN02 riflettono inoltre il variegato patrimonio culturale europeo. La pluralità di anime, di specializzazione linguistiche (francese, inglese, italiano ecc.) mette in valore anche la dimensione plurilingue dell'Europa, sollecitata anche da documenti quali il CARAP (2011). Quest'ultimo, in particolare, offre all'attenzione del formatore scolastico gli approcci plurali, sensibili alla varietà di idiomi del nostro continente e dei contesti d'uso linguistico. La tendenza a superare le tradizionali divisioni tra le didattiche disciplinari diventa allora contaminazione e spiana il terreno verso un'innovazione che va oltre l'insegnamento delle lingue moderne per interessare l'educazione linguistica in senso più ampio, coinvolgendo anche le lingue antiche come il greco e il latino, dette anche lingue "morte", il cui studio è, da più parti, messo in discussione. Nella prospettiva dell'approccio plurale all'intercomprensione, che promuove il potenziamento di abilità ricettive in una o più lingue affini (es. lingue romanze), il latino diventa nodo per studiare e comprendere lo sviluppo delle lingue anche in un'ottica applicativa. Una prospettiva storica che sinora ha riguardato la ricostruzione di avvenimenti del passato e altri ambiti culturali (es. l'arte) ma ha interessato poco le lingue. Il settore L-LIN02 diventa così un ponte imprescindibile tra la linguistica teorica, la storia della lingua e le linguistiche areali (es. linguistica francese, spagnola), e si fa inoltre interprete delle linee guida europee, facendo da collegamento tra i propositi delle diverse istituzioni e la scuola.

6. Conclusioni

Escludere dal percorso formativo l'università, come ha fatto la Legge di Bilancio del 2019, evidenzia da parte dei decisori politici scarsa attenzione verso la ricerca e l'esperienza che caratterizza il mondo accademico dei vari settori e delle associazioni sinora impegnate per la formazione iniziale e

in servizio degli insegnanti. Creare distanza tra il mondo accademico e la scuola, eliminando un interlocutore fondamentale per la nostra disciplina, Didattica delle Lingue Moderne/Linguistica Educativa, e non consentendo alla scuola di approfondire prospettive di analisi del processo didattico, non favorisce la crescita intellettuale ed economica della nostra società. In futuro, è auspicabile che i decisori politici promuovano la cross-fertilizzazione tra il contesto universitario e scolastico per consolidare le relazioni, per creare nuove reti a favore della crescita del capitale umano del nostro paese.

Bibliografia

- Balboni P. (2012), *Educazione linguistica Coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista*, “EL.LE”, 1(1), pp. 9-31.
- Barthes R. (1972), *Jeunes chercheurs*, “Communications”, 19, pp. 1-5. Récupéré sur www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1972_num_19_1_1276.
- Bygate M., Skehan P., Swain M. (Eds.) (2001), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language learning, Teaching and Testing*, Pearson Education Limited, New York.
- Bonvino E. (2018), *La Società Italiana di Didattica delle Lingue Moderne e Linguistica Educativa*, Materiale online, www.glottologia.org/wp-content/uploads/2018/02/Bonvino.pdf.
- Day C. (1999), *Professional development and reflective practice: purposes, processes and partnerships*, “Pedagogy, Culture & Society”, 7(2), pp. 221-233.
- De Mauro T. (2012), “Linguistica Educativa: ragioni e prospettive”, in Ferreri S. (a cura di), *Linguistica Educativa*, Bulzoni, Roma, pp. 3-20.
- De Mauro T., Ferreri S. (2005), “Glottodidattica come linguistica educativa”, in Voghera M., Basile G., Guerriero A.R. (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenza per l'accesso*, Guerra, Perugia, pp. 17-28.
- Hult M.F. (a cura di) (2010), *Directions and prospects for educational linguistics*, Springer, Dordrecht.
- Kelly M., Grenfell M., Allan R., Kriza C., McEvoy W. (2004), *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*, University of Southampton, Southampton.
- Lavinia C. (1992), “Educazione linguistica: madrelingua”, in Mioni-Cortelazzo (a cura di), *La Linguistica Italiana degli anni 1976-1986*, Bulzoni, Roma, pp. 449-472.
- Leone P. (2003), “La cooperazione interistituzionale per la formazione insegnanti”, in Zorzi D., Leone P., *Prospettive e applicazioni per l'insegnamento dell'italiano L2*, Besa, Lecce, pp. 11-21.
- Lo Duca M. (2011), “Educazione linguistica Coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista”, in Pioletti A. (a cura di), *Le forme e la storia, Rivista del Dipartimento di Filologia Moderna*, Università degli Studi di Catania, IV, 1-2, pp. 145-156.

- Titone R. (1968), “Tesi di glottodidattica”, in *L'educazione linguistica in Italia*, Palombi, Roma.
- Vedovelli M. (2018), “L'oggetto di una nuova scienza: condizioni epistemologiche della Linguistica educativa”, in Bruno M.W., Chiricò D., Cimatti F., Cosenza G., De Marco A., Fadda E., Lo Feudo G., Mazzeo M., Stancati C. (a cura di), *Linguistica e Filosofia del linguaggio. Studi in onore di Daniele Gambarara*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine - ITA, vol. 20, pp. 511-523.
- Zeichner K.M., Liston D.P. (2014), *Reflective teaching an introduction*, Routledge, London.

Il punto di vista dell'Associazione Italiana di Anglistica (AIA)

di G. Iamartino, M. Sturiale, N. Vallorani*

In tempi non troppo lontani da questi e nel contesto britannico, un gruppo di studiosi e intellettuali vicini alla New Left identifica nella necessità di una alfabetizzazione diffusa il primo indispensabile passo verso una reale evoluzione della comunità in senso democratico. La “normalità della cultura” della quale Raymond Williams discute a lungo intorno alla fine degli anni Cinquanta (Williams, 1989, pp. 3-14) funziona da piano operativo per ipotizzare – attraverso strumenti che includono la Open University così come i nuovi media – per proporre una serie di strumenti adeguati a condurre la *working class* di quegli anni a una maggiore consapevolezza di sé. Nel 1957, Richard Hoggart, con il suo *The Uses of Literacy*, lega in modo diretto l'emancipazione delle classi meno abbienti proprio alla possibilità di uno studio strutturato del canone letterario britannico come pure delle espressioni culturali popolari (1998, pp. 128-139). In una tradizione di studio e ricerca che si riavvicina con decisione alle esigenze della formazione, anche il recentemente scomparso Stuart, forte di una lunga esperienza alla Open University, ribadisce la rilevanza del ruolo formativo dello studioso, cui spetta la responsabilità di creare strumenti adeguati ad affrontare il mondo, e a ipotizzarne le molte possibili rappresentazioni culturali, letterarie e linguistiche (Hall, Grossberg, Treichler, Nelson, 1992, pp. 277-294).

Per quanto inevitabilmente specifiche e singolari siano le singole esperienze e tradizioni nazionali, le posizioni elencate fin qui sono forse applicabili a un orizzonte più ampio di quello esclusivamente britannico. Ed è a questo orizzonte che si applica il più recente impegno che chi scrive, a nome collettivo, ha avviato nell'ambito della formazione docenti.

* Delegati dell'AIA (Associazione Italiana di Anglistica).

1. Punti cardinali

In anni recenti AIA – l’Associazione Italiana di Anglistica, attiva fin dagli anni Settanta del Novecento, ha deciso di allargare i suoi ambiti di attività: non solo promozione e organizzazione della ricerca nell’ambito dell’anglistica, non solo contributo alla riflessione sugli aspetti istituzionali della vita accademica in ambito umanistico, ma anche attività di formazione iniziale e continua degli insegnanti di scuola. Questo allargamento di prospettiva nasce da spinte diverse ma convergenti: (a) a seguito di una sempre maggiore consapevolezza del fatto che la ricerca universitaria, anche in ambito umanistico, deve uscire dagli Atenei e avere un impatto sulla società, sia nella prospettiva della formazione permanente sia in quella della cosiddetta Terza Missione; (b) per le decisioni ministeriali di affidare istituzionalmente alle Università alcuni aspetti dell’aggiornamento del corpo insegnante e dell’evoluzione del suo ruolo (ad esempio, i corsi di formazione metodologica CLIL); (c) per un sempre più chiaro desiderio dei laureati che si avviano all’insegnamento di mantenere forme di contatto con l’ambiente accademico, a maggior ragione oggi quando molti addottorati trovano sbocco professionale nella scuola piuttosto che nell’Università.

In questo contesto l’AIA ha valutato l’ipotesi di costituire un’associazione “parallela” di anglisti impegnati nel mondo della scuola (un po’ come la Società di Linguistica Italiana ha accanto a sé il GISCEL), ma tale ipotesi è stata per ora accantonata, soprattutto visto che esistono già associazioni di insegnanti per le lingue straniere (LeND e ANILS). Tuttavia, AIA ha avviato un progetto “AIA per la Scuola” che sta dando i primi risultati operativi, come verrà di seguito esplicitato.

2. Il come, il quando, il perché

Dunque, la prima domanda è: perché occuparsi di formazione? Dal Calibano di Shakespeare cui Miranda cerca di insegnare la lingua, fornendogli in questo modo gli strumenti per oltraggiare i colonizzatori, al Man Friday di Defoe, che volentieri abdica al suo spirito selvaggio per sposare la civiltà dei conquistatori e ricomparire poi, in forma di donna dalla lingua mozzata nel *Foe* di J.M. Coetzee, la questione di che cosa si debba insegnare a chi è stata spessissimo oggetto di rappresentazione nella storia della cultura e della letteratura britanniche (Boehmer, 2005, pp. 65-70). Il punto è: possiamo ragionare oggi sulle necessità formative di un contesto – quello italiano – nel quale l’inglese rappresenta ancora una delle lingue, letterature e culture studiate? Possiamo pensare di contribuire all’aggiorna-

mento di una classe insegnante cui spetta un compito complesso e in continua evoluzione?

In primo luogo, occorre partire dalla consapevolezza, che speriamo consolidata, del fatto che molti dei laureati dei corsi di laurea in cui esercitiamo il nostro compito didattico – e questo è il caso di Lingue e in parte anche dei corsi affini, che hanno preso nel tempo denominazioni diverse – finiscono per orientarsi verso l'insegnamento. Magari non subito, magari non per una autentica vocazione, magari non immaginando che ameranno l'insegnamento, ma a un certo punto si trovano davanti una classe e devono capire in che modo proporre contenuti compatibili col contesto, coi programmi ministeriali, con le necessità dei discenti e col *frame* complessivo della scuola in cui si trovano a insegnare. E la scuola sta dentro una cultura che si evolve continuamente, e rispetto alla quale essa esercita una funzione che dovrebbe essere centrale. Essa dovrebbe cioè fornire una cassetta degli attrezzi nella quale trovare gli strumenti per leggere una difficile contemporaneità. Tutti questi aspetti della didattica nella scuola, se da una parte conservano alcune somiglianze con la didattica accademica, rivelano però anche differenze profonde, che un insegnante all'inizio della carriera o con strumenti consolidati, ma a volte non abbastanza flessibili – deve sapere come affrontare.

Dunque, quando accade che qualcuno dei nostri laureati vada a fare l'insegnante, alcune situazioni emergono con una certa frequenza. Per esempio, è evidente che, mentre sui contenuti i nostri allievi sono spesso iper-qualificati, nelle problematiche specifiche legate al lavoro in classe e all'insegnamento della lingua, cultura e letteratura inglese e dei paesi di lingua inglese emergono tutte le carenze di un sistema formativo che contempla solo in misura molto limitata una riflessione sul metodo didattico e sugli approcci relazionali.

La situazione può non migliorare quando consideriamo non l'insegnante alle prime armi, ma quello che svolge questo lavoro da tempo. Anche nelle situazioni in cui la pratica didattica è confortata da una lunga esperienza e da un curriculum consolidato, spesso in istituti scolastici molto differenti, mancano – almeno in modo organizzato – strutture di supporto e di aggiornamento per docenti con esperienza che tuttavia, per contingenze specifiche, si sono allontanati dalla ricerca. Il peso dei compiti amministrativi e di mansioni burocratiche che un tempo non pesavano sulla classe docente riduce il tempo a disposizione per l'aggiornamento e inevitabilmente inaridisce le risorse conoscitive degli insegnanti. Anche in questa direzione, è di fatto possibile offrire un supporto valido e importante, che può ragionevolmente arrivare dall'università.

Infine, la formazione insegnanti è utilissima anche per i docenti universitari che, come noi, decidono di farsene soggetti: l'incontro e lo scambio

con una “funzione docente” esercitata in contesti differenti da quello accademico ci costringe a misurarci con il limite di alcuni percorsi formativi universitari e ci aiuta a implementarli, spostando progressivamente il confine tra teoria e pratica, in un contesto in cui le situazioni e le condizioni di insegnamento cambiano anche in modo profondo in zone topograficamente diverse e in archi di tempo spesso molto veloci.

Dopo il perché, conviene affrontare il come. Dunque, come occuparsi di formazione?

Esistono già moltissimi enti formativi, dunque ci si potrebbe chiedere perché crearne uno in più. La piattaforma SOFIA registra un’offerta ampissima di corsi, distribuiti geograficamente in modo molto difforme (Milano ha per esempio un’offerta altissima, che non viene mai saturata; centri più piccoli hanno di converso un’offerta spesso molto limitata e già riferita a plessi scolastici specifici). Che cosa può fare l’AIA di più e di meglio? E soprattutto in che modo?

Come docenti universitari, possiamo utilizzare i nostri percorsi di ricerca, evidentemente legati a competenze ampie e teoriche importanti, non tanto per proporre in modo diretto la teoria della didattica (che pure è in se stessa importante, ma non “direttamente” sfruttabile) per aprire la teoria alla sua applicazione pratica. I due aspetti del percorso vanno collegati, e in modo profondo. È vero che vi è una richiesta specifica, da parte dei docenti che affrontano la formazione, di materiali immediatamente implementabili nella pratica didattica. Ma il servizio che noi possiamo utilmente offrire, forse in modo più articolato e aggiornato di altri enti formativi non accademici, è un lavoro integrato, che combini in modo il più possibile coeso un impianto teorico aggiornato con una indicazione delle ricadute di questo impianto teorico sulla didattica concreta.

Possiamo offrire una rete nazionale di docenti che lavorano abitualmente in sedi specifiche, ma che si spostano e hanno uno sguardo consapevolmente ampio e in buona misura anche internazionale. Questo naturalmente aiuta a collocare i percorsi formativi che proponiamo in una prospettiva non limitata alle specificità delle singole scuole, che pure sono molto importanti e che tuttavia sono più semplici da risolvere se analizzate nei termini di una comparazione tra scuole differenti e contesti diversificati, anche internazionali.

Come linguisti, letterati e culturalisti di ambito anglistico, abbiamo in modo inevitabile una consapevolezza specifica di questioni che oggi sono il nostro pane quotidiano, e un pane difficile da digerire: la comunicazione, la mediazione, la differenza, l’alterità, l’integrazione, la necessità di costruire un ponte – linguistico e culturale – tra identità diverse sono l’origine di tutta la vitalità e nello stesso tempo di tutta la complessità della scuola contemporanea. Forse possiamo fornire qualche indicazione su come affrontare i problemi.

3. In pratica

Nel corso di quest'anno accademico, in collaborazione con l'Università degli Studi di Catania (e in particolare con la "Struttura Didattica Speciale di Lingue e Letterature Straniere" con sede a Ragusa), AIA ha proposto in piattaforma SOFIA il corso di aggiornamento "Apprendimento, insegnamento e uso dell'inglese oggi: proposte metodologiche", indirizzato ai docenti di lingua inglese della scuola secondaria superiore di primo e secondo grado. Il corso ha fornito strumenti di riflessione teorico-pratica per l'insegnamento della lingua inglese oggi, affrontando alcune tematiche glottodidattiche di particolare importanza tra cui i processi di apprendimento/acquisizione, la pluralità dell'inglese e il suo ruolo di lingua franca, oltre ad aspetti legati all'insegnamento della grammatica-lessico, della fonologia e delle abilità scritte. I sette formatori nel corso dei dodici incontri, per un totale complessivo di 42 ore di formazione in presenza, hanno affrontato le tematiche indicate in forma schematica qui di seguito:

- Luciana Pedrazzini (Università degli Studi di Milano): "Learning and teaching English: bridging the gap between research and practice";
- Andrea Nava (Università degli Studi di Milano) & Chiara Gebbia (Università degli Studi di Catania/Ragusa): "New avenues in learning and teaching English grammar and lexis";
- Paola Vettorel (Università degli Studi di Verona) "Global Englishes and ELT: issues and perspectives";
- Claire Owen (Università degli Studi di Catania/Ragusa): "Classroom writing: a platform for language awareness";
- Massimo Sturiale (Università degli Studi di Catania/Ragusa): "Phonological Variation and Change in Contemporary English: Practical Activities in Teaching Pronunciation";
- Gloria Cappelli (Università di Pisa): "Teaching English to learners with dyslexia: best practices and evidence-based approaches".

Il successo del percorso formativo proposto ha compensato la fatica organizzativa. In modo piuttosto esplicito, le conferenze, le lezioni e le attività seminariarie hanno costituito progressivamente un tesoretto di competenze aggiuntive che gli allievi del corso hanno potuto portare con sé. È che le scelte formative – con i docenti allo stesso modo che con gli studenti – devono adeguarsi al contesto e integrarsi in un panorama conoscitivo rispetto al quale bisogna che non siano percepiti come corpi estranei. Ma questa prima sperimentazione sembra aver funzionato, ed è un buon inizio.

Per questo motivo, il corso sarà riproposto in toto o in parte in altri atenei, insieme ad altre esperienze, che saranno quindi messe a disposizione dei soci AIA per l'attivazione di nuove iniziative come diffusione di buone pratiche. Qualche sede si sta già attivando, e lo sta facendo in un'ot-

tica di condivisione e di dibattito aperto. L'aspetto forse più importante di questo genere di esperienza è la ricostruzione di un ponte tra accademia e scuola superiore, una struttura di contatto non solo amministrativa e formale, ma di sostanza.

4. La chiusura del cerchio

In questo torniamo in qualche modo al punto di partenza, che è il senso, per noi umanisti e anglisti, di ragionare su questioni legate alla didattica e su come esse possano essere un recupero di senso piuttosto che una perdita di senso in un progetto di insegnamento spesso primariamente teorico. Il ruolo che senza dubbio ha l'inglese oggi nel mondo come “prodotto commerciale” si combina con le risorse crescenti di un orizzonte globalizzato, nel quale l'insegnamento/apprendimento dell'inglese ha fatto sviluppare un grande interesse teorico e metodologico per la didattica, anche nei suoi risvolti applicativi. I risultati scientifici di tale interesse sono passati, per “contagio” anche nell'insegnamento/apprendimento di altre lingue straniere in un'ottica di reciprocità che ha fatto bene a ogni ambito.

Raymond Williams, nel recuperare il concetto gramsciano di egemonia, lo applica poi all'opposizione tra culture dominanti e culture residuali e spiega come la cultura dominante viene in automatico percepita come superiore e tenda quindi a rimuovere dalla consapevolezza popolare il ruolo centrale di una espressività popolare capace di trovare i suoi strumenti attraverso un processo formativo organizzato e storicizzato. Nella natura sociale della produzione culturale trova spazio appunto la necessità di percorsi formativi adeguati a far sì che la gente comune comprenda quel che gli accade intorno (Miller, 1995, pp. 5-6). Perché la lingua, come scriveva Stuart Hall, non è uno strumento neutrale, ma una pratica di significazione (Hall & Open University, 1997, p. 26).

Bibliografia

- Boehmer E. (2005), *Colonial and postcolonial literature: Migrant metaphors* (2nd ed.), Oxford University Press, Oxford, New York.
- Hall S., Grossberg L., Treichler P.A., Nelson C. (Eds.) (1992), “Cultural Studies and Its Theoretical Legacies”, in *Cultural Studies* (1991), Routledge New York, pp. 277-294.
- Hall S., Open University (Eds.) (1997), *Representation: Cultural representations and signifying practices*, Sage in association with the Open University, London, Thousand Oaks, Calif.

- Hoggart R. (1998), *The uses of literacy*, Transaction Publishers, New Brunswick, NJ, USA.
- Miller T. (ed.) (2006), *A Companion to Cultural Studies*, Blackwell, Malden-Oxford.
- Williams R. (1989), *Resources of hope: Culture, democracy, socialism*, Verso, London, New York.

Il punto di vista della SFI

di *Maurizio Villani**

1. Una brevissima introduzione storica

Inizio questa breve ricognizione storica delle attività di formazione dei docenti di filosofia promosse dalla Società Filosofica Italiana, partendo dagli anni Novanta del secolo scorso. In quel periodo, a iniziare dalla sperimentazione attuata in alcune scuole della “Riforma Brocca”, la Direzione classica del Ministero della Pubblica Istruzione promosse una serie di iniziative di aggiornamento sui processi di innovazione nella didattica della filosofia. Coordinatrice di questi progetti fu l’ispettrice Anna Sgherri, nella duplice veste di illuminata Dirigente ministeriale e di sapiente Coordinatrice della Commissione didattica della SFI.

Tra gli effetti di questa esperienza, durata oltre un decennio, vanno almeno ricordati due risultati.

Il primo risultato è stata la costituzione di gruppo di progetto – denominato “Città dei filosofi” – composto da insegnanti di filosofia di scuola superiore che si riuniva periodicamente per riflettere sui processi di innovazione nella didattica della filosofia e che ha prodotto materiali di supporto per l’autoaggiornamento relativi alla programmazione didattica e all’analisi dei testi.

Un secondo risultato è stato la messa punto di un modello di formazione in presenza, che muoveva dalla convinzione che la “buona scuola” la fanno i “buoni insegnanti”, i quali devono essere innanzitutto ricercatori. La natura della loro ricerca è duplice: da un lato devono approfondire le conoscenze disciplinari; dall’altro devono affinare le competenze didattiche, consapevoli che una cosa è la disciplina accademica e altra cosa è la filosofia insegnata. Il rapporto tra due entità comporta una mediazione

* Coordinatore della Commissione didattica della SFI.

che si traduce nella pratica quotidiana in aula in cui i contenuti culturali si misurano, innanzitutto sul piano educativo, con le personalità in formazione dei discenti e poi, sul piano didattico, con i problemi della definizione degli obiettivi, dei metodi, delle verifiche che sostanziano il processo di insegnamento-apprendimento.

In uno scritto programmatico del 1996 Anna Sgherri scriveva:

Se il nodo strategico dell'innovazione, pertanto, è rappresentato dal *docente* quale risorsa umana e professionale nella quale investire per dare impulso e guida al processo complessivo, anche la strategia dell'aggiornamento deve caratterizzarsi per un forte coinvolgimento del soggetto e per una sua attiva partecipazione alla progettazione del proprio itinerario di formazione. (...)

La scuola del futuro richiede educatori attenti e preparati, capaci di confrontarsi con gli altri, di progettare insieme, di conoscere le potenzialità degli strumenti a disposizione sia di tipo tradizionale che tecnologico, di affrontare la realtà nel suo costante divenire e di sapere costruire situazioni educative adeguate ai bisogni delle nuove, sempre più inquiete, generazioni di adolescenti.

La scuola del futuro, cioè, richiede competenze professionali elevate di cui certamente si dovrà preoccupare l'Università per quanto attiene ai suoi compiti nella formazione iniziale dei futuri insegnanti, ma di cui dobbiamo cominciare ad occuparci concretamente anche noi per imprimere un impulso decisivo al cambiamento attraverso il contributo di tutti coloro che intendono vivere da protagonisti consapevoli il cambiamento stesso (Sgherri, 1996, p. 17).

2. Un modello di formazione in servizio

Il modello di formazione per docenti di filosofia – messo a punto nel corso dell'esperienza pluriennale della “Città dei filosofi” – si basa su una struttura seminariale, rigorosa e funzionale, articolata in quattro fasi:

1. il seminario inizia con la trattazione del tema prescelto, fatta da docenti universitari, cui si affianca un *Discussant* che imposta la mediazione didattica della relazione accademica (a questa fase normalmente sono dedicati i primi due giorni di attività);
2. il secondo momento vede la costituzione di gruppi di lavoro, formati da insegnanti liceali e coordinati da docenti dello staff del seminario. Il compito loro assegnato è quello di progettare percorsi, a partire dagli input teorici discussi in precedenza (è l'impegno dei tre giorni successivi). Il lavoro di progettazione mette al centro le operazioni di lettura e comprensione dei testi dei filosofi, opportunamente scelti e contestualizzati in relazione alle particolari esigenze della didattica;
3. la terza fase si svolge nel corso dell'anno scolastico seguente, in cui i percorsi progettati sono sperimentati nelle proprie classi dai docenti che li hanno messi a punto nel lavoro seminariale;

4. l'ultima fase consiste nel ritorno, l'anno successivo, dei docenti sperimentatori, che sono chiamati a discutere e valutare quali risultati ha dato l'inserimento dei percorsi nella programmazione didattica delle loro classi. La verifica dei risultati è una fase necessaria per valutare la riuscita del progetto e per correggere e migliorare l'impostazione del modello di formazione. L'obiettivo è quello di estendere i progetti sperimentali a un crescente numero di docenti in modo da favorire dal basso un rinnovamento della didattica della filosofia.

Il primo corso di aggiornamento concepito secondo questa impostazione si tenne a Santa Margherita ligure nel 1992 ed ebbe per oggetto la proposta di riforma dei programmi di filosofia elaborata dalla Commissione Brocca (Caputo, 2019, pp. 67-85).

Seguirono poi, in forma più sistematica, i seminari ministeriali di formazioni della *Città dei filosofi*, che hanno avuto inizio nel 1994 con il primo incontro a Ferrara, al Liceo classico "Ariosto". Nella sede ferrarese, scuola polo per la filosofia, si tennero tutti i Seminari della *Città dei filosofi*, dal 1994 al 2002. A questi va aggiunto il Seminario di Firenze (2009-2010) che, pur non rientrando più nel Progetto della "Città" dei filosofi, ne ha continuato fedelmente l'impostazione.

Alcuni dei temi trattati nel corso degli anni sono stati: *I nuovi media nella didattica della filosofia* (1995), *I filosofi antichi nel pensiero del Novecento* (1997), *La scrittura filosofica* (1998), *Il concetto di felicità nel pensiero filosofico* (2000), *Moduli di filosofia nel biennio*, seguito da *Nuovi moduli di filosofia al biennio* (1999-2000), *La filosofia e i saperi scientifici* (2001 e 2010).

Tra i docenti universitari dei corsi si ritrovano i maggiori esponenti della cultura filosofica italiani del Novecento; tra questi: Enrico Berti, Gabriele Giannantoni, Franco Volpi, Dario Antiseri, Fabio Minazzi, Emidio Spinelli, Carlo Sini, Gereon Wolters, Frédéric Cossutta, Bruno Centrone, Piero Di Giovanni, Giovanni Casertano, Eugenio Lecaldano, Remo Bodei, Salvatore Veca, Luigi Malusa, Enrico Bellone, Paolo Parrini, Massimo Mugnai, Umberto Bottazzini, Luigi Ruggiu.

Tutti questi Seminari sono documentati dalla pubblicazione degli Atti: sono complessivamente nove Quaderni che vanno dal 1992 al 2011; tutti sono apparse nell'ambito del dodicesimo volume della serie dei "Quaderni" del Ministero della Pubblica Istruzione promossi direttamente dalla Direzione Generale Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale del Ministero (Atti, 1992-2011).

La serie dei corsi "modello Città dei filosofi" si è conclusa nel primo decennio del nuovo millennio per una serie di ragioni che mutarono profondamente le strategie di formazione degli insegnanti. Alla fine di questa esperienza ritengo sia utile fare un bilancio dei risultati conseguiti, a

partire dai punti forza che il progetto complessivamente mostrò di avere e che sono consistiti sia nel rigore scientifico delle tematiche trattate, sia nel valore del coinvolgimento operativo nei gruppi di lavoro dei corsisti in formazioni, sia nell'alta qualità dei materiali didattici prodotti. Se vi è stato un limite, questo ha riguardato l'effetto moltiplicatore che si pensava si sarebbe generato e che, in realtà, fu minore del previsto: con difficoltà i docenti formati nei corsi, una volta rientrati nelle loro scuole, riuscirono a diffondere tra i loro colleghi le pratiche di innovazione didattica sperimentate nei corsi.

Va segnalato, inoltre, un importante convegno, promosso dalla SFI nel 1993, sulla *Didattica della filosofia nell'università e nella scuola secondaria superiore* (Aa.Vv., 1996).

3. I Piani di lavoro della Commissione didattica SFI

Nell'ultimo decennio l'impegno organizzativo e finanziario dell'amministrazione centra del MIUR è venuta meno e l'onere della formazione degli insegnanti è passato alle istituzioni periferiche, (gli uffici regionali, provinciali, le reti di scuole in collaborazione con le università). In questo nuovo contesto la Commissione didattica della SFI ha approntato nuove strategie per supportare il lavoro di formazione dei docenti. La forma più strutturata di questi interventi è stata l'elaborazione dei "Piani di lavoro triennali", rivolti ai docenti, alle scuole o alle reti di scuole. In essi, a partire dal 2014, sono stati messi a punto vari progetti specifici di formazione per docenti che si pongono in continuità con le pregresse attività didattiche promosse dalla Società Filosofica Italiana.

Attualmente (2020) sono programmati corsi con i seguenti temi: *Contemporaneità e tradizione*; *La scrittura filosofica* (vista nella pluralità delle sue forme e nei modi della presenza nei *curricula* disciplinari); *La metodologia CLIL e l'esperienza filosofica* (lettura ed analisi di testi filosofici in lingua originale con il duplice obiettivo di comprenderne il senso e potenziare la conoscenza della seconda lingua comunitaria); *Filosofia ed altri saperi* (progettazione di percorsi interdisciplinari e transdisciplinari); *I processi dell'auto e dell'eterovalutazione per il bilancio delle competenze filosofiche*. I progetti vengono proposti nella tipologia della ricerca-azione, la quale prevede due ambiti di interventi: la formazione dei docenti e le attività didattiche con gli studenti.

Gli esiti dell'uno e dell'altro ambito sono verificati con gli strumenti della ricerca educativa. I progetti sono proposti in successione temporale secondo una complessità crescente, ma le scuole possono scegliere di realizzarne uno solo, o due e nella successione che ritengono più consonante con la programmazione d'istituto.

Un settore presente nei “Piani di lavoro triennali” riguarda la *ricerca e produzione materiali didattici*. Nell’ultimo triennio un tema affrontato è stato quello dell’*Innovazione didattica* relativa ad una serie di questioni che concernono il rapporto tra didattica frontale e laboratoriale, la didattica per competenze, la didattica integrata a livello di contenuti e di strategie per la trasposizione didattica (*cooperative learning, flipped classroom, il brain storming, il problem solving, lo studio di caso, il Critical Thinking e il Debate*), gli ambienti di apprendimento e la didattica di fronte alle nuove tecnologie informatiche (dall’uso di internet alla pratica dello smartphone), il *coding* e il *pensiero computazionale nella didattica della filosofia*.

Un altro tema, trattato attraverso la collaborazione tra scuola secondaria superiore e Università, è stato quello dei *Percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento* (ex *Alternanza scuola lavoro*). Si sono individuate le pratiche in atto nella scuola e si è costruito un modello di “alternanza scuola-lavoro per i licei fondato sull’esperienza filosofica”. È stata fatta la proposta di avviare una riflessione volta a valorizzare l’apporto della filosofia ai PCTO, in modo da fornire un supporto ai docenti nelle scuole e da contribuire all’orientamento universitario degli studenti. (per esempio, con l’inserimento nei PCTO di unità di lavoro di filosofia dedicate all’etica delle professioni o ai processi deliberativi o ai “temi” delle esperienze di PCTO).

La ricerca in ambito universitario si è concentrata anche sull’ipotesi progettuale *La filosofia all’università: lo stato dell’arte* che dovrebbe portare alla Mappatura completa degli insegnamenti associati a SSD dell’area di filosofia negli Atenei italiani (tipo di CdS, triennale/magistrale/ciclo unico; anno di corso in cui è impartito l’insegnamento nell’Ateneo; numero di CFU dell’insegnamento e di ore di didattica erogata; numero di docenti in caso di insegnamento impartito da più docenti; una successiva estensione della mappatura ai programmi dei singoli insegnamenti, per individuare autori, tematiche, argomenti trattati, per avere una fotografia degli interessi filosofici coltivati a livello di didattica universitaria).

4. Le Olimpiadi di filosofia

Le Olimpiadi di filosofia costituiscono per la SFI un onore – per il prestigio nazionale e internazionale della manifestazione –, ma anche un onere assai gravoso, date le dimensioni “di massa” che ormai hanno raggiunto. Dal 2012 al 2019 la partecipazione alle selezioni di istituto è passata da poco più di 1.000 studenti a oltre 11.000 nel 2019.

Congiuntamente con il Ministero dell’Istruzione, la SFI garantisce l’attuazione dell’iniziativa, sia sul piano nazionale che internazionale, con un

forte impegno organizzativo, supportato da una presenza diffusa e costante di suoi rappresentanti a tutti i livelli, dal punto di vista culturale, scientifico e didattico. Sotto quest'ultimo profilo la Commissione didattica ha ritenuto di attuare varie attività di formazione, rivolte ai docenti, aventi come tema quello di riportare al centro delle attività d'aula la scrittura filosofica nella duplice dimensione di lettura diretta dei testi dei filosofi e di esercizio di pensiero e di stile sotteso allo scrivere di filosofia da parte degli studenti.

In questo contesto vanno segnalati due corsi residenziali, denominati *International Summer School of Higher Education in Philosophy* e finalizzati alla formazione dei docenti impegnati nella preparazione degli studenti partecipanti alle Olimpiadi: “Le agorà e l'esercizio critico del pensiero” (Castelsardo, 19-21 luglio 2016) e “Forme del discorso e della scrittura filosofica” (Ragusa-Ibla, 17-19 luglio 2017). A Ragusa, all'interno dei lavori di gruppo, si è riflettuto criticamente sulla natura della scrittura filosofica, sul potenziale formativo dell'esperienza IPO nell'ambito del *curriculum* di filosofia e si è ragionato sulla realizzazione di un'agile guida per gli studenti su come impostare l'elaborato scritto per le varie prove delle olimpiadi.

5. La piattaforma e-learning della SFI

I problemi organizzativi e finanziari che incontra la programmazione di corsi residenziali ha indotto la SFI a progettare un “modello blended” che affianchi ai corsi di formazione in presenza (l'ultimo dei quali è stato l'incontro con i coordinatori regionali SFI delle Olimpiadi a Roma il 22 gennaio 2020) una modalità di formazione a distanza per via telematica. È nato così il progetto di creare una piattaforma informatica (www.sfi.it/strumentationline/e-learning) che, allo stato attuale, è ad accesso controllato con password ed è destinata ai docenti operanti nelle varie fasi di preparazione per le olimpiadi. L'intento è quello di sviluppare la piattaforma non solo come *database* di materiali didattici di supporto, ma anche come un ambiente di apprendimento interattivo.

La struttura della piattaforma si articola in varie sezioni che contengono: 1) i materiali, (saggi critici, in lingua inglese e italiana; schede di sintesi dell'ambito tematico; tracce ed elaborati delle passate edizioni delle finali internazionali delle Olimpiadi), 2) testi su aspetti metodologici relativi alla scrittura filosofica; 3) spazi vuoti dedicato allo scambio di interventi da parte degli insegnanti e degli studenti.

6. Le due pubblicazioni periodiche

Concludo questa breve rassegna informativa dei progetti della SFI per la formazione degli insegnanti di filosofia ricordando le due pubblicazioni periodiche, una cartacea e l'altra telematica, della Società filosofica italiana: il "Bollettino della Società Filosofica Italiana" – che pubblica in ogni numero, oltre alla sezione "Studi e interventi" una rassegna di Didattica della filosofia – e "Comunicazione filosofica" che attraverso la pubblicazione di esperienze di innovazione didattica costituisce un importante strumento di diffusione di materiali utili all'autoformazione dei docenti.

Note bibliografiche e sitografiche

- Aa.Vv. (1996), *La didattica della filosofia nell'università e nella scuola secondaria superiore: atti del Convegno Nazionale 1993*, a cura della Sezione trevigiana della SFI, SFI-Sezione Trevigiana, Treviso.
- Caputo A. (2019), *Manuale di didattica della filosofia*, Armando, Roma, pp. 67-85 (con ampia bibliografia).
- Sgherri A. (1996), "L'aggiornamento degli insegnanti di filosofia: progetto di un nuovo modello di formazione in servizio", in Aa.Vv., *La "città" dei filosofi. Seminario di formazione per Docenti* (Liceo Classico Statale "L. Ariosto" Ferrara, ottobre 1994), Ferrara-Roma 1996 ("Quaderno", n. 12).
- Atti (1992-2011), questa la serie completa degli *Atti dei Seminari di formazione per docenti di filosofia*, coordinati Anna Sgherri:
- Aa.Vv., *Il sapere filosofico e gli altri saperi - Atti del Seminario per docenti di filosofia*, S. Margherita Ligure, 1992.
- I Quaderni della "Città" dei Filosofi*
- Aa.Vv., *La "città" dei filosofi. Seminario di formazione per Docenti* (Liceo Classico Statale "L. Ariosto" Ferrara, ottobre 1994), Ferrara-Roma 1996 ("Quaderno", n. 12), p. 80.
- Aa.Vv., *I nuovi media nella didattica della filosofia. Materiali prodotti dai Seminari di formazione per docenti* (Ferrara, ottobre 1995 e maggio 1997), a cura di Rosanna Ansani, Laura Bolognini, Mario Pinotti, Maurizio Villani, Ferrara-Roma 1998 ("Quaderno", n. 12/1), pp. 56, cui è allegato un ipertesto de *La Città dei filosofi* su CD intitolato *Limiti e possibilità nella conoscenza in Kant* curato da Mario Pinotti.
- Aa.Vv., *I filosofi antichi nel pensiero del Novecento. Atti del corso residenziale di aggiornamento sulla didattica della filosofia* (Ferrara, 17-22 novembre 1997), a cura di Emidio Spinelli, Ferrara-Roma 1998 ("Quaderno", n. 12/2), pp. 200.
- Aa.Vv., *La scrittura filosofica. Generi letterari, destinatari, finalità e forme della scrittura filosofica. Atti del corso residenziale di aggiornamento sulla didattica della filosofia* (Ferrara, 16-21 novembre 1998), a cura di Fabio Minazzi, Ferrara-Roma 1999 ("Quaderno", n. 12/3), pp. 320.

- Aa.Vv., *Moduli per l'insegnamento della filosofia nel biennio del riordino dei cicli scolastici. Atti del corso residenziale di aggiornamento e materiali didattici* (Ferrara, 1999-2000), a cura di L. Bolognini, M. Villani, Ferrara-Roma 2000 ("Quaderno", n. 12/4), pp. 308.
- Aa.Vv., *Il concetto di felicità nel pensiero filosofico. Atti del corso residenziale di aggiornamento sulla didattica della filosofia* (Ferrara, 2000), a cura di Rosanna Ansani, Maurizio Villani, Ferrara-Roma 2001 ("Quaderno", n. 12/5), pp. 398.
- Aa.Vv., *Filosofia e saperi scientifici. Seminario di formazione per docenti di filosofia* (Ferrara, 2001), a cura di Rosanna Ansani, Laura Bolognini, Maurizio Villani, Ferrara-Roma 2003 ("Quaderno", n. 12/6), pp. 269.
www.liceoariosto.it/pubblicazioni/cat_view/12-pubblicazioni/36-la-citta-dei-filosofi.html
- Aa.Vv., *Nuovi moduli di filosofia nel biennio. Seminario ministeriale di formazione e materiali didattici* (Ferrara, 1999-2000), a cura di L. Bolognini, M. Villani, Ferrara-Roma 2004 ("Quaderno", n. 12/7), pp. 308.
www.liceoariosto.it/pubblicazioni/cat_view/12-pubblicazioni/36-la-citta-dei-filosofi.html
- Aa.Vv., *La filosofia e i saperi scientifici. Seminario nazionale* (Firenze, 2009-2010), a cura di G. Polizzi, D'Anna, Messina-Firenze 2011.
- Piano triennale (2016), "Paino triennale di formazione per docenti", in <https://www.sfi.it/files/download/Commissione%20didattica/Piano%20triennale%20di%20formazione%20per%20docenti%20Comm.e%20didattica%20sfi.pdf>.
- Cfr. "Bollettino della Società Filosofica Italiana", 214/2015, pp. 67-76; n. 218/2016, pp. 88-97; "Comunicazione filosofica".

Il punto di vista della SISUS

di *Maria Teresa Santacroce**

1. Scuola e formazione: nuove consapevolezze e sfida culturale

SISUS nasce nel 2008, all'interno della rete autonoma di Licei delle Scienze Sociali "Passaggi" per ampliare all'intera comunità culturale l'orizzonte della ricerca e dell'insegnamento delle scienze umane e sociali, come spazio condiviso e partecipato di confronto e di scambio intorno al tema dell'agire umano e sociale nelle sue caratteristiche di riflessività e complessità e nella molteplicità delle sue rappresentazioni. Con il Convegno di Latina, nel 2013, si apre ad ogni ordine e grado di scuola e a tutte le tematiche formative che possano contribuire allo sviluppo della persona nella sua integrità ed interezza.

Se fare formazione è ricerca e consapevolezza di significati per l'orientamento e lo sviluppo integrale della persona, un oggetto di tale pregnanza si impone come ineludibile per la scuola tutta, in particolare – ma non solamente – nell'ambito delle competenze previste sull'asse storico-sociale.

Una scelta di questo genere è carica di conseguenze sugli assetti disciplinari, sulle metodologie, sul modo di fare scuola e sulle relazioni inter-soggettive.

Il carattere transdisciplinare dell'associazione non prescinde dall'analisi disciplinare e dal riconoscimento del suo farsi storico, ma presuppone un andare "oltre" e "tra" le discipline per rispondere ai bisogni di integrazione e di raccordo tra i diversi campi di ricerca, tra teoria e prassi. La necessità di "aprire" le discipline e ricercare tutte le connessioni utili all'interpretazione dell'agire umano è peraltro riconosciuta e sostenuta in diversi ambiti della ricerca scientifica, dalle scienze sociali alle neuroscienze all'economia, alle scienze naturali e fisico-matematica.

* Presidente della SISUS (Società Italiana Scienze Umane e Sociali).

Fortemente intrecciata a 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.

Appunto questa è, a nostro avviso, l'impostazione che più correttamente conduce allo sviluppo di quelle competenze che sono al centro della ricerca e del dibattito internazionale e che nei documenti ministeriali ricorrono spesso in modo più nominale che sostanziale.

2. Le ragioni di un'associazione per le scienze umane e sociali

La proposta culturale di SISUS è frutto della riflessione e di iniziative di alcuni docenti di scuola secondaria con storie disciplinari diverse, che hanno lavorato sempre in raccordo con esponenti del mondo accademico particolarmente sensibili alle questioni della formazione ed alle ricadute della ricerca sul piano sociale, e con esponenti delle Istituzioni particolarmente attenti alle politiche sociali e di sviluppo.

Per portare avanti questa opzione culturale e farne la necessaria mediazione didattica, SISUS si pone come struttura associativa aperta non solo ai cultori delle scienze umane e sociali, ma a tutti coloro che si riconoscono in questa impostazione, e si avvale di un portale web e di strumenti on-line per facilitare la socializzazione di esperienze e la condivisione di sfide culturali.

Il momento attuale pare caratterizzato da una perdita di tensione verso le grandi questioni a cui la cultura e la scuola sono da sempre deputate e da un profondo sentimento di solitudine e disorientamento degli operatori scolastici, mentre si fa sempre più pressante l'esigenza di accompagnare la formazione e la crescita delle giovani generazioni che debbono orientarsi e trovare risposte per essere all'altezza dei tempi in una società sempre più articolata, complicata, da interpretare.

In questo contesto SISUS si propone come una occasione per rompere l'isolamento, come luogo di raccolta, produzione e diffusione di materiali e strumenti di lavoro, come piattaforma per lo scambio di riflessioni e per l'offerta di formazione e ricerca. In tal modo si potrà creare una cassa di risonanza e amplificazione che, superando l'autoreferenzialità, favorisca una feconda diffusione di idee e proposte operative.

È probabile che nella cultura italiana le scienze umane e sociali non siano mai entrate come un significativo paradigma interpretativo del mondo

contemporaneo. Ma forse vanno anche considerati i mutamenti del contesto complessivo: la globalizzazione ha cancellato i confini tra stati, sono cambiati i modi della comunicazione, le forme tradizionali della composizione sociale e le regole dell'economia, e gli studi sociali ne hanno risentito per primi, com'è ovvio.

Noi che proveniamo da un'esperienza di insegnamento di queste discipline nella scuola secondaria pensiamo che, al contrario, proprio questo "nuovo mondo" abbia bisogno di strumenti interpretativi ricchi e molteplici, fortemente interrelati e che i temi del mutamento, della integrazione, dei rapporti tra i generi e le generazioni, della disuguaglianza, del lavoro, della formazione debbano ritornare al centro dell'analisi.

Una ulteriore ragione che ci ha spinto a fondare SISUS sta nella volontà di continuare una modalità di lavoro che vede insieme docenti di scuola, universitari ed esponenti del mondo culturale e delle istituzioni per costruire percorsi formativi capaci di delineare contesti di apprendimento significativi per le giovani generazioni, capaci di coniugare sapere a intervento nella realtà sociale. A questo ci richiamano, peraltro, le indicazioni del Consiglio d'Europa e a questo si riferisce gran parte della letteratura dedicata alle competenze quando parla di "autonomia", "socializzazione" e "attribuzione di senso" come di loro principi fondamentali.

3. Perché – e come – la formazione in servizio?

“Consegnandomi un tema con un quattro lei mi disse: ‘Scrittori si nasce, non si diventa’. Ma intanto prende lo stipendio come insegnante d’italiano”. È una frase della celebre *Lettera* della Scuola di don Milani (Milani, 1996), ancora oggi pesante come un macigno perché ci pone davanti ad un problema reale e annoso: quello della formazione degli insegnanti. Problema a due facce, di cui la prima – la formazione iniziale – rimane tuttora senza una vera e definitiva soluzione, malgrado le numerose sperimentazioni e l’attenzione spesso centrale nelle diverse stagioni riformatrici (SSIS, TFA). C’è da dire che in realtà il vero problema è ancora “a monte”, nell’*impostazione degli studi universitari*, prettamente disciplinari e specialistici, senza alcuna distinzione di percorsi per chi si orienta verso l’insegnamento.

L’altro aspetto è quello dell’*aggiornamento continuo* e della *formazione in itinere* che riguardano il docente già in cattedra e devono assumere una dimensione di *life long learning*. Con la legge detta della “Buona Scuola”, la formazione diventa “obbligatoria, permanente e strutturale”¹, e se la

1. L. 107/2015, art. 1, comma 124.

stessa legge delega all'autonomia delle scuole e dei docenti la responsabilità di gestire questo obbligo, tuttavia si è messo in moto un circolo virtuoso che mira a incentivare l'interazione tra i soggetti qualificati a erogare la formazione, le scuole in rete e lo stesso MIUR che si pone come garante².

Della formazione, peraltro, è sempre stata riconosciuta la necessità, e se ne sono date le più svariate interpretazioni. È difficile, in verità, parlare in questo campo di “modelli”, in quanto essi tendono ad essere tanti quante le esigenze che si presentano nei vari contesti.

Tuttavia si può tentare un esame delle modalità più frequenti in cui l'aggiornamento e la formazione³ si sono realizzati, a partire da quella classica della **lezione frontale**, che vedeva il *sapere* in posizione preminente rispetto al *sapere insegnare*. Modello che entra naturalmente in crisi, dapprima con l'avvento della scuola di tutti, e più ancora di fronte all'irrompere nella scuola delle problematiche giovanili, della complessità del reale e delle nuove tecnologie. In questa tipologia di scuola, la formazione degli insegnanti non può fermarsi all'aspetto disciplinare e culturale, pur basilare e prioritario; la sua professionalità deve far fronte al mutato panorama socio-economico e culturale. Si afferma quindi un nuovo **modello puntato sulla didattica**. I corsi sono sempre più spesso interattivi, lasciano ampi spazi al lavoro di gruppo, al brainstorming, alla elaborazione di strumenti di lavoro (schede, griglie, indicatori ecc.). Gli strumenti tecnologici di cui si dispone consentono di attivare corsi in **modalità blended**, in cui si mescolano il lavoro in presenza e quello on-line. L'operatività, il laboratorio assumono sempre maggiore importanza, e tuttavia anche questo sembra oggi superato.

Si avverte la **necessità di un nuovo “modello”** che prenda ciò che rimane valido da ciascuna modalità fin qui sperimentata, e però contempli altresì una **verifica di efficacia e di efficienza** il più possibile di immedia-

2. La Direttiva n. 170 del 21/03/2016 regola tutto il settore della formazione erogata dai diversi soggetti e al contempo fissa modalità e criteri per la fruizione da parte dei docenti, con un posto privilegiato per le potenzialità delle nuove tecnologie. La formazione diventa altresì punto di riferimento essenziale per il conferimento di incarichi e trasferimenti, come si rileva dalle indicazioni operative del 22/07/2016 (prot. MIUR 2609). Altre indicazioni, per la progettazione delle scuole in questa direzione, sono state emanate con il prot. n. 2915 del 15 settembre 2016.

3. Pur essendo molto vicini nel significato (revisione e incremento di conoscenze e competenze) i due termini “aggiornamento” e “formazione” hanno assunto via via nel lessico scolastico connotazioni un po' diverse, dato che con il primo termine ci si riferisce più che altro ad un adeguamento di contenuti e metodologie, mentre il secondo fa riferimento a qualcosa di durevole nel tempo, un processo di miglioramento e modifica che si avvale di momenti didattici e di confronto, ma che deve essere per l'individuo continuo e verificabile. Tant'è che negli ultimi documenti ministeriali si fa riferimento esclusivamente a quest'ultima.

ta spendibilità. Parliamo di “modello”, ma non è questa in realtà la nostra proposta. Sarebbe più corretto parlare di **obiettivi e modalità formative**: quali percorsi privilegiare, e per quale formazione, per quale docente, con quali formatori.

In questi anni SISUS ha maturato un modello di *formazione tra pari*, l’ascolto incrociato di esperienze, di conoscenze oltre che di prassi didattiche per orientare e riorientare la propria personale formazione (nessun percorso di formazione può mai concludersi al termine di un corso di aggiornamento). E quanto più la realtà si mostra complessa e i contesti (giovanili, familiari, scolastici...) si fanno problematici, tanto più quella dell’insegnante appare come una professionalità multiforme, sfaccettata, flessibile e *in continuo divenire*, che si confronta con il mondo accademico e non solo.

L’Associazione SISUS ha fatto propri i principi del Capability Approach, che vede in A. Sen (1992) e Nussbaum (2011) due dei suoi teorizzatori; esso è un modello in grado di fornire una nuova visione e significato alla qualità della formazione in servizio.

Lo scopo sostanziale dell’approccio è di migliorare la qualità della vita di ciascuno, definita in base alle capacità di trasformare i beni e le risorse a disposizione in libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita alternativi, di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé.

Per SISUS gli insegnanti hanno la necessità di formarsi perché hanno la responsabilità della progettazione, realizzazione dell’insegnamento, scelta di metodi adeguati per insegnare a “tutti”, individuazione dei contenuti essenziali per far sì che lo studente possa orientarsi nel mondo contemporaneo sempre più complesso. Come previsto dal regolamento dell’Autonomia agli insegnanti è lasciata la responsabilità di impostare un lavoro didattico sensato, misurato sulle esigenze formative dei loro studenti, oltre che sui quadri concettuali e metodologici della disciplina. Il fatto che la formazione in servizio sia “obbligatoria, permanente e strutturale”, pone in stretta e determinante relazione la qualità della formazione fruita con la sua *ricaduta* nelle istituzioni scolastiche.

La formazione in servizio è la leva strategica per lo sviluppo professionale e la crescita individuale, l’innovazione nelle scuole, lo sviluppo delle comunità di apprendimento, il miglioramento degli esiti di apprendimento degli studenti (Perla, Martini, 2019). Inoltre, il profilo della formazione in servizio non può esaurirsi nel semplice trasferimento – frontale – di informazioni, bensì deve offrire modelli laboratoriali, di innovazione e di attivazione in grado di fornire agli insegnanti possibilità di agire e trasformare i contesti nei quali operano, mirando allo sviluppo di competenza quali interpretare, ricercare, sperimentare, attuare nuove forme di organizzazione scolastica che passi dagli ambienti per l’apprendimento ai contenuti/saperi

per giungere alle competenze da acquisire e far acquisire. La pratica formativa di SISUS ha, appunto, l'obiettivo di sviluppare la capacità di agire, la riflessività, la trasformatività e l'empowerment.

Gli insegnanti sono la vera risorsa di cui la scuola dispone, essi sono in grado di influenzare la qualità dell'educazione e della formazione nelle scuole, attraverso le loro capacità di organizzare e mantenere una buona atmosfera – il *clima di classe* – possono promuovere o compromettere i risultati degli studenti. Gli insegnanti svolgono un ruolo cruciale nell'ambito dei sistemi d'istruzione, poiché essi sono i lavoratori della conoscenza in prima linea responsabili del coinvolgimento degli studenti e della promozione del loro apprendimento (OECD, 2013).

Come afferma Piergiuseppe Ellerani, eludere il problema della qualità della formazione – in servizio e continua –, pone alcune questioni di rilievo: a) la prima evidenza la perdita significativa dello sviluppo umano e dell'auto-direzione, e quindi di accettare di trasformare i contesti nei quali appare più forte la caratteristica di “inhuman”; b) la seconda evidenza la deprivazione del ben-essere e del senso dell'idea di scuola, come sistema, nel suo insieme (Ellerani, 2016, p. 121).

Vi è, inoltre, una stretta correlazione tra lo sviluppo delle attività proposte agli insegnanti e il loro sviluppo come professionisti: se gli insegnanti percepiscono che la formazione ricevuta ha avuto un impatto limitato nelle attività, assumeranno più facilmente la decisione – contagiosa – di limitare la loro partecipazione futura. In Italia, come è evidenziato nella ricerca IARD⁴ del 2010, gli insegnanti dichiarano un loro bisogno molto persistente di formazione continua e in servizio che abbia caratteristiche di qualità e che sappia rispondere ai bisogni derivanti dalle problematiche di gestione della classe.

Preparare efficacemente insegnanti significa investire nella loro capacità di essere *lifelong learners*, prepararli ad essere capaci di apprendere dalle loro pratiche, nel dialogo continuo tra ricerca ed esperienza e del confronto con i pari e i ricercatori. Si avranno insegnanti motivati perché liberi di scegliere il percorso formativo utile per migliorare la loro cultura e formazione. Un percorso formativo che fa leva sulla autoconsapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza stabiliti attraverso un “sapiente” processo di autovalutazione. Questo modo di intendere la formazione – culturale e professionale – permette di raggiungere i miglioramenti ritenuti validi nel contesto abitato – scolastico (RAV, Piani di Miglioramento) e territoriale (sistema Formativo Integrato) – formando insegnanti che si interpretano come capaci di agire la trasformazione delle pratiche professionali e contestuali. Dunque, per costruire qualità nell'educazione, gli

4. www.istitutoiard.org/category/ricerche-2010.

insegnanti dovrebbero raggiungere gli obiettivi a cui attribuiscono valore nel loro lavoro ma, contestualmente, essere consapevoli che i propri valori, così come quelli dei propri colleghi, sono centrali nella formazione di se stessi e della loro professionalità.

... e prima della formazione in servizio?

Una associazione che mette la contemporaneità al centro del suo osservatorio non può evitare di confrontarsi e di coinvolgere nella sua riflessione anche quei giovani che si stanno avvicinando all'insegnamento. SISUS ritiene che la formazione degli insegnanti deve porsi nella logica del *life-long learning*, una formazione che partendo dall'università entra in dialogo e in stretta interazione con la scuola, in un partenariato forte, in cui siano valorizzate in modo efficace le competenze dei diversi attori (ad esempio tutor scolastico, tutor dell'università, ecc.). Questo perché la professione docente, in una società complessa com'è quella contemporanea, non può essere vista in modo statico, cioè semplice acquisizione di un sapere specialistico, settoriale e segmentato ma deve essere intesa come sintesi creativa di saperi, esperienze e capacità, continuamente aperta a nuove sollecitazioni e realizzata lungo tutto l'arco della vita.

Diverse sono state le sperimentazioni di formazione, anche iniziale, attivate attraverso la collaborazione tra docenti di scuole secondarie di secondo grado, in particolare dei Licei delle Scienze Umane e dei Licei Economico Sociali, e Università, con i dipartimenti di filosofia, sociologia, psicologia, scienze umane, ma anche economia, scienze politiche, ecc.

Oggi, più che in passato, riteniamo fondamentale attivare percorsi virtuosi fra Università, associazione e scuola volti ad attivare laboratori didattici per i futuri insegnanti, intesi come veri e propri itinerari di ricerca e di sperimentazione di forme e percorsi di didattica disciplinare. Il laboratorio dà al curriculum formativo la dimensione pratica e professionalizzante che è indispensabile; esso permette al futuro insegnante di vivere direttamente una situazione educativa e didattica nelle classi e di riflettere su di essa sotto la guida di docenti esperti che fungono da mediatori tra la realtà accademica e la scuola. In altri termini, al laboratorio didattico è demandata la responsabilità di dare senso al sapere attraverso un saper fare, di scoprire la teoria nella pratica, rilevando i modelli teorici impliciti in essa; il tutto attraverso un approccio di ricerca che punti sulle capacità metacognitive e riflessive e che consenta di riflettere sull'esperienza didattica in modo critico per elaborare nuove teorizzazioni. Attraverso il laboratorio didattico il futuro insegnante ha la possibilità di verificare direttamente le proprie abilità, si rende conto dei propri limiti, in relazione alle opportunità che gli sono offerte, orienta professionalmente le proprie capacità. Il laboratorio didattico, attraverso il lavoro in classe, svolge anche una funzione orientativa, mettendo alla prova le motivazioni del voler essere insegnante.

In conclusione la formazione iniziale di un docente deve trasformare la *formazione disciplinare*, intesa come conoscenza ampia ed approfondita dei contenuti di una disciplina, della sua epistemologia, cioè dei nuclei concettuali fondamentali, del linguaggio, dell'approccio metodologico con cui la disciplina conosce la realtà e conferisce al mondo un significato specifico, in *elaborazione riflessiva e ideativa della prassi*, volta ad elaborare strategie di intervento adeguate, a costruire competenze di progettazione didattica e di valutazione, di organizzazione e gestione della classe, a operare una adeguata trasposizione didattica degli argomenti di studio, proponendo le necessarie mediazioni.

4. Quali percorsi per quale formazione

La metodologia che SISUS sperimenta nei suoi percorsi di formazione è di tipo laboratoriale; i partecipanti sono coinvolti a sperimentare e “toccare con mano”, partendo dalla pratica e dall'osservazione si giunge alla riflessione e alla formalizzazione.

La formazione di un insegnante deve includere due fondamentali dimensioni: la prima è data dall'integrazione tra le conoscenze disciplinari e quelle socio-psicopedagogiche per costruire una padronanza operativa dello specifico insegnamento e per poterlo utilizzare con i futuri allievi; il criterio è sempre quello che per poter insegnare un modo di agire bisogna prima saperlo padroneggiare. Il secondo aspetto riguarda la dimensione comunicativa tra gli insegnanti e gli allievi. Spesso gli insegnanti, specie di scuola secondaria, lamentano la mancanza di interazione da parte, problema che sembra oggi più forte rispetto al passato.

Pertanto gli insegnanti devono essere sollecitati a organizzare **percorsi formativi** in grado di favorire:

- l'apertura mentale;
- la ricerca di domande;
- il congetturare;
- l'argomentare.

Di conseguenza durante i percorsi formativi gli insegnanti, devono sperimentare per primi quanto vogliono poi far vivere agli studenti... solo se ti poni le stesse domande... puoi esplorarne le difficoltà.

E allora quali scelte?

- promuovere la laboratorialità;
- esplorare una situazione... più che descrivere percorsi;
- sottolineare la perdita di linearità in funzione di una costruzione a spirale, seppur lenta ma molto robusta e flessibile;

- mettere in primo piano la comunicazione autentica piuttosto che la pura trasmissione culturale;
- passare dalla tradizionale interrogazione all’interrogarsi reciproco con un atteggiamento di ricerca;
- porre grande attenzione all’ascolto degli altri, attivando un ascolto empatico;
- prendere tempo per pensare, assumendo pause e silenzi densi di riflessioni;
- incoraggiare la costruzione di modelli di interpretazione della realtà, mettendo in crisi la narrazione tradizionale e promuovendo la condivisione dei saperi, il senso di autonomia, quindi le identità individuali e il rispetto per tutte;
- promuovere l’idea che ciascuno possa divenire “artefice” del proprio futuro autoaggiornamento.

E infine, quale formatore per questi percorsi?

- un tutor-docente;
- un docente vicino alla prassi didattica di ciascun docente in formazione;
- un docente che non ha ricette e che sulle piste didattiche esplorate... ha ancora domande da esplorare.

Come dice Emma Castelnuovo: “non si tratta (...) di cambiare argomento, ma piuttosto di trattare i medesimi argomenti in modi diversi (...)”.

Bibliografia

- Milani L. (Scuola di Barbiana) (1966), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Nussbaum M. (2011), *Non per profitto*, il Mulino, Bologna.
- OECD (2013), *Education at a Glance 2013*, OECD, Paris.
- Ellerani P. (2016), *Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment, informazione & insegnamento*, “Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione”, a. XIV, n. 3, p. 121.
- Perla L., Martini B. (Eds.) (2019), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Sen A. (1992), *La disuguaglianza*, il Mulino, Bologna.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

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



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



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

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



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835115243

Il libro è l'esito dei lavori del Seminario di studio DidaSco che ha chiamato a dibattere nell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro docenti e ricercatori di varie discipline e presidenti di Società scientifiche sui motivi e le ragioni della permanente 'emergenza' del modello italiano di formazione del docente di scuola secondaria. Da più di vent'anni il tentativo nel nostro Paese di adottare un sistema di formazione e reclutamento degli insegnanti di scuola secondaria somiglia al passo del gambero: a ogni passo di avanzamento, al cambio di legislatura ne seguono due indietro per le modifiche sostanziali apportate al modello vigente. Come in un infinito gioco dell'oca, ci ritroviamo oggi al punto di partenza, ovvero alla sostanziale assenza di un modello di formazione universitario del docente, in una condizione di disallineamento rispetto alle politiche adottate dal resto dell'Europa.

L'intento del volume è duplice: da un lato chiarire i motivi di questa crisi 'permanente', anche in forma critica e autocritica, riferiti alla concreta realtà delle istituzioni e delle politiche dell'istruzione italiane; dall'altro analizzare il ruolo che la ricerca didattica generale e disciplinare è chiamata a svolgere nell'approccio al tema della formazione del docente secondario, con riguardo al problema delle competenze sofisticate richieste ai docenti dalle studentesse e dagli studenti nel tempo della globalità e dello sviluppo sostenibile post-Covid. Il libro si rivolge a docenti universitari e scolastici interessati a meglio comprendere gli interventi 'riformatori' in atto in ordine alla definizione del profilo del docente di scuola secondaria e al conseguente modello della sua formazione e a studenti universitari orientati all'insegnamento nello specifico segmento della scuola secondaria.

Loredana Perla, ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, insegna Teoria della Didattica e analisi delle pratiche educative e Pedagogia e Didattica Speciale. Coordinatrice scientifica di DidaSco (Didattiche Scolastiche) per la ricerca didattica e lo sviluppo professionale degli insegnanti, è la referente italiana di ISATT (International Study Association on Teachers and Teaching) e IDEKI (Information, Didactique, Documentation, Enseignement, Knowledge Kultur, Ingénierie). Coordina l'Osservatorio Nazionale della Formazione degli insegnanti presso la SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) di cui è vicepresidente. Con FrancoAngeli ha recentemente pubblicato *Professione insegnante. Modelli e pratiche di formazione* (con B. Martini, 2019) e *Tessere la vita. Scrittura e Sessantotto in cinque microstorie da leggere a scuola* (con L. Fressoia, 2020).