

Siped

La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte

a cura di
Amalia Lavinia Rizzo
Veronica Riccardi

Junior Conference



Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Massimiliano Fiorucci

10

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maurizio Sibilio | Università degli Studi di Salerno
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi del Salento
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Università Alma Mater di Bologna
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell'Aquila
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Collana soggetta a peer review

La formazione degli insegnanti:
problemi, prospettive e proposte
per una scuola di qualità
e aperta a tutti e tutte

a cura di

Amalia Lavinia Rizzo

Veronica Riccardi

Junior Conference

ISBN volume 978-88-6760-945-1
ISSN collana 2611-1322



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Panel 1

Chair

- 3 **Monica Parricchi**
L'insegnante plurale nella società complessa

Relazione introduttiva

- 6 **Maria Grazia Lombardi**
La formazione degli insegnanti in prospettiva generativa

Interventi

- 10 **Brigida Angeloni**
La professionalità dei docenti dei CPIA: riflessioni e proposte per affrontare la complessità adulta
- 13 **Katia Daniele**
La promozione della salute mentale e la prevenzione del disagio negli adolescenti: il ruolo degli insegnanti e prospettive per la loro formazione
- 19 **Antonio Raimondo Di Grigoli**
Il modello della caring masculinities e la formazione del personale educativo 0-6 anni: verso un nuovo modello di cittadinanza di genere
- 22 **Stella Rita Emmanuele**
Il bullismo femminile a scuola: note per la formazione continua degli insegnanti
- 25 **Giulia Gozzelino**
Formazione interculturale e educazione decoloniale nel sistema 0-6
- 28 **Giuseppe Liverano**
Supportare la professionalità dei docenti in contesti scolastici a rischio di dispersione: un intervento di prossimità realizzato con il metodo della ricerca-formazione
- 32 **Alessandra Mussi**
I CPIA come scuole "di confine": spunti per la formazione interculturale degli insegnanti
- 36 **Simona Pizzimenti**
Formazione iniziale degli insegnanti come formazione di giovani
- 40 **Giada Prisco**
La formazione alla sostenibilità: il ruolo degli insegnanti e le nuove generazioni

- 43 **Marialisa Rizzo**
Scuola e territorio. Tra adesione e produzione autonoma di “nuovi” modelli culturali
- 46 **Maria Romano**
La Ricerca Azione Partecipativa per la formazione di insegnanti ed educatori: l'esperienza del Progetto Prin Re-serves, la ricerca al servizio delle fragilità educative
- 49 **Noemi Russo**
Le competenze del XXI secolo per gli insegnanti

Panel 2

Relazione introduttiva

- 55 **Matteo Morandi**
La formazione degli'insegnanti: questioni storiografiche di fondo

Interventi

- 58 **Emilio Conte**
Giuseppe Lombardo Radice fra pedagogia dei maestri e metodo di Mompiano
- 61 **Jessica Pasca**
La formazione dei maestri elementari nell'Italia degli anni Cinquanta: verso la democratizzazione della società
- 64 **Luca Andrea Alessandro Comerio**
Le colonie di vacanza come esperienza formativa per giovani maestre e maestri: una riflessione diacronica
- 67 **Fernando Bellelli**
L'ecopedagogia: una competenza formativa per la sostenibilità in chiave storico-culturale
- 70 **Michela Baldini**
Il tesoro nascosto: la ri-scoperta della lettura come mappa formativa
- 73 **Martina Ercolano**
Scuola, museo e società: un rapporto da coltivare
- 76 **Paolo Bertuletti**
La vocazione magistrale e il profilo professionale dell'insegnante secondo Georg Kerschensteiner
- 79 **Chiara Carla Montà**
La formazione degli insegnanti ai diritti umani dell'infanzia: il caso della collaborazione tra Parlamento dell'Infanzia Scozzese e una scuola primaria di Aberdeen

- 82 **Elisabetta Villano**
Ripensare il laboratorio nella formazione docente della scuola secondaria: il modello tedesco dei Lehr-Lern-Labore
- 85 **Francesca Di Michele**
Formare alla riflessività per una rinnovata pedagogia della speranza e dell'emancipazione
- 88 **Francesco Pizzolorusso**
La formazione degli insegnanti alla luce della Legge 92/2019. L'Educazione Civica quale occasione di riflessione, ricerca e innovazione
- 91 **Anna Daniela Savino**
La Pedagogia del Desiderio nella formazione degli insegnanti

Panel 3

Chair

- 97 **Daniele Coco**
Dall'esigenza di distanziamento durante la pandemia al bisogno di con-tatto a scuola per mezzo delle attività ludico-motorie

Relazione introduttiva

- 102 **Moira Sannipoli**
La formazione come "fatto culturale" tra rigore e immaginazione

Interventi

- 106 **Miriam Bassi**
Pensare con le mani: i mattoncini Lego per lo sviluppo di competenze trasversali
- 109 **Edoardo Casale**
e-Portfolio formativo-professionale per lo sviluppo di competenze di riflessione nei futuri docenti
- 113 **Diletta Chiusaroli**
La figura del docente nel difficile rapporto tra inclusione e complessità
- 116 **Maria Francesca D'Amante**
L'atelier musicale. Insegnare con la musica nella scuola dell'infanzia
- 119 **Federica De Carlo**
Le competenze orientative dei docenti dei CPIA: percorsi formativi come opportunità per promuovere lo sviluppo professionale
- 123 **Tommaso Farina**
Buone pratiche di Didattica Digitale Integrata nella Scuola Primaria
- 126 **Federica Martino, Ylenia Falzone**
Il tirocinio dei futuri insegnanti al tempo del Covid-19

- 131 **Maria Moscato**
Outdoor Education come vettore di inclusione. Un'indagine esplorativa
- 135 **Maria Grazia Proli**
Il progetto europeo "DIVE IN" per la formazione blended learning degli insegnanti della scuola secondaria
- 138 **Gabriele Russo**
Prima e oltre il COVID19. Corpo-movimento e Outdoor Education nella formazione degli insegnanti
- 142 **Angela Spinelli**
Formazione insegnanti e tecnologie digitali, il ruolo delle università

Panel 4

Chair

- 147 **Giovanni Arduini**
La valutazione formativa per promuovere l'apprendimento

Relazione introduttiva

- 150 **Alessandra Rosa**
La valutazione come risorsa a sostegno dell'apprendimento: sfide e prospettive per la formazione degli insegnanti

Interventi

- 153 **Matteo Adamoli**
Le competenze degli insegnanti nel lavoro di mediazione didattica e educativa nell'ecosistema dei media
- 156 **Martina Albanese, Lucia Maniscalco**
Inquiry-Based Laboratory e formazione dei futuri docenti di sostegno. Apprendere per competenze nel laboratorio di "Didattica speciale: codici del linguaggio logico-matematico"
- 161 **Emanuela Botta**
"Quando insegno" – Questionario di autovalutazione di alcuni aspetti della professionalità educativa
- 167 **Vittoria Colla**
Costruire l'alleanza scuola-famiglia nelle interazioni tra genitori e figli durante i compiti a casa: adottare lo "guardo valutativo dell'insegnante" come pratica interattiva
- 171 **Daniela Di Donato**
Autointervista per raccontarsi. Formazione al digitale e percezione di efficacia nella professione insegnante

- 175 **Nicoletta Di Genova**
Formare gli insegnanti per contrastare la povertà educativa in emergenza. Un'analisi sistematica della letteratura pedagogica
- 179 **Silvia Ferrante**
Costruire la scuola dei "Patti": un percorso di Ricerca-Formazione
- 184 **Isabella Giacchi**
Empowerment delle competenze digitali degli insegnanti: una revisione sistematica sui Serious Games nei contesti di apprendimento formale
- 187 **Marco Giganti**
Gli insegnanti e l'utilizzo della valutazione formativa durante la DAD: prospettive di ricerca
- 190 **Eleonora Mattarelli**
I nuovi bisogni degli insegnanti. Studio longitudinale a partire dai dati internazionali
- 193 **Alessandra Natalini**
Outdoor school e educazione ambientale: un nuovo modo di pensare alla didattica e di fare scuola
- 197 **Nazarena Patrizi**
La valutazione online. Potenzialità e criticità

La vocazione magistrale e il profilo professionale dell'insegnante secondo Georg Kerschensteiner

Paolo Bertuletti

Docente a contratto - Università di Bergamo
paolo.bertuletti@unibg.it

1. La formazione iniziale degli insegnanti in Italia a confronto con il modello tedesco

L'Italia è l'unico Paese europeo, insieme a Cipro, a non prevedere nella formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria un tirocinio pratico. Anche la quota di insegnamenti professionalizzanti è fra le più basse dell'Unione: i "famosi" 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche (European Education and Culture Executive Agency, 2021, pp. 67-68). Persino il corso di laurea (abilitante) in Scienze della formazione primaria, pur contemplando numerosi insegnamenti professionalizzanti, prevede solo 24 CFU di tirocinio pratico, pari all'8% dell'intero percorso di studio (*cf.* art. 6 D.M. 249/2010).

Negli altri Paesi la pratica *on the job* costituisce, al contrario, una parte importante della formazione iniziale dei futuri insegnanti. Così, succede, ad esempio, in Germania, dove gli aspiranti docenti (delle scuole di ogni ordine e grado) sono tenuti a svolgere dopo la laurea un tirocinio pratico di uno o due anni presso una scuola (*Referendariat*).

Il rilievo assegnato al momento attivo del tirocinio è indice, evidentemente, dell'importanza attribuita in Germania all'apprendimento delle metodologie didattiche e, più in generale, delle "posture" professionali da parte dei futuri docenti, ma anche di un'attenzione particolare per la loro personale attitudine all'insegnamento. La formazione iniziale degli insegnanti diventa in questo senso anche un momento di "discernimento vocazionale".

Non è un caso se all'inizio del Novecento proprio un pedagogista tedesco, Georg Kerschensteiner, uno dei massimi teorici del valore educativo della formazione professionale (Winch, 2006) e del concetto di scuola di lavoro (Kerschensteiner, 1925), intervenendo nel dibattito coevo sulle scuole magistrali, abbia ribadito l'assoluta centralità del momento pratico e professionalizzante nella formazione iniziale degli insegnanti mettendo in guardia dai pericoli di una sua eccessiva "accademizzazione" (Kerschensteiner, 1949).

2. La proposta di Kerschensteiner

Per Kerschensteiner l'insegnante è colui che propizia nel discente l'esperienza dei valori attraverso i beni di cultura¹. Egli, infatti, trova massima soddisfazione nel vedere realizzarsi, ancorché in una forma singolare, i valori universali nella vita dell'altro con un sentimento che il nostro autore non esitava a definire: "amore pedagogico" (Kerschensteiner, 1949, p. 116). Come ogni educatore, l'insegnante è sostenuto rousseauianamente da un'incrollabile fede nella bontà delle persone: accetta e valorizza le inclinazioni del discente, i suoi interessi, i suoi bisogni ecc, perché crede che da essi possa scaturire una qualche realizzazione dei valori assoluti (p. 82).

Per riuscire nella sua opera educativa, però, l'insegnante deve saper cogliere l'indole di chi gli sta di fronte – la sua "forma di vita" (*Lebensform*) – dai segni esteriori della sua personalità. Deve cioè individuare i beni di cultura particolari che, essendo congeniali alle attitudini dell'educando, possono avvicinarlo all'esperienza e alla realizzazione personale dei valori (Kerschensteiner, 1953). Ai fini di questa "interpretazione" le regole nomotetiche delle scienze dell'educazione non bastano, occorre piuttosto l'intuizione del drammaturgo, dello storico e dello scrittore, che dai gesti, dalle parole e dai comportamenti del discente trova la chiave della sua singolare personalità (Kerschensteiner, 1949, pp. 67ss).

Non solo, l'educatore/insegnante è anche colui che sa mettere in pratica al tempo giusto e con i mezzi adeguati i comportamenti in grado di ottenere il risultato educativo migliore. Di nuovo, la teoria e le tecniche dell'educazione non bastano, occorre una saggezza (il "tatto pedagogico" di Herbart) che si nutre certo di teoria e di tecnica, ma è qualcosa di più. Essa si sviluppa con una pratica ispirata all'amore per l'umanità e in particolare per i singoli uomini in quanto portatori dei valori: l'"amore pedagogico", appunto, di cui Pestalozzi sarebbe stato per Kerschensteiner l'incarnazione perfetta (Kerschensteiner, 1932).

Ora, se non si può negare che ai tratti dell'autentico educatore il bravo insegnante deve aggiungere anche alcune caratteristiche professionali specifiche – comprensione profonda della propria disciplina, abilità didattiche e passione (Kerschensteiner, 1949, pp. 92-110); bisogna anzitutto riconoscere che tutte queste virtù non sarebbero educativamente operanti senza l'amore e il tatto pedagogici. Per questo motivo gli insegnanti vanno selezionati fra coloro che ne hanno la "vocazione".

Ecco perché la formazione dei futuri insegnanti dovrebbe assecondare (e vagliare) tale vocazione tramite esperienze pratiche di tirocinio, capaci di favorire lo sviluppo del "tatto pedagogico", di accendere l'amore per la persona dei discenti (incontrati

1 L'armamentario concettuale utilizzato da Kerschensteiner per elaborare la propria teoria dell'educazione è quello offerto dal neokantismo. Opere decisive nella sua formazione filosofica sono, in particolare, *I preludi* di Windelband (1884) e *Il sistema della filosofia* di Rickert (1921).

in carne ed ossa non sui libri) e di alimentare uno spirito di dedizione vicendevole all'interno di istituzioni, magistrali organizzate come comunità di pratica (pp. 146-147).

Insomma, novant'anni fa Kerschensteiner raccomandava per la preparazione dei futuri insegnanti ciò che in Italia ancora oggi si deve invocare: percorsi formativi che intreccino insegnamenti teorici, professionalizzanti e tirocinio, basati su piani degli studi non organizzati per discipline, ma per problemi, situazioni di compito e incidenti critici (Bertagna, 2020, pp. 264-285).

Riferimenti bibliografici

- Bertagna G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte di attesa*. Roma: Studium.
- European Education and Culture Executive Agency (2021). *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere*. Luxembourg: Publications Office European Commission.
- Kerschensteiner G. (1949). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* (4th ed.). München: Oldenbourg.
- Kerschensteiner G. (1953). *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation* (8th ed.). Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft.
- Kerschensteiner G. (1932). Die Prinzipien der Pädagogik Pestalozzis. In A. Buchenau, E. Spranger, H. Stettbacher (eds.), *Pestalozzi-Studien* (pp. 1-14). Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Kerschensteiner G. (1925). *Begriff der Arbeitsschule* (trad. it. *Il concetto di scuola di lavoro*. R. Bemporad & F.o, Firenze, 1935).
- Rickert H. (1921). *System der Philosophie*. Tübingen: Mohr.
- Winch C. (2006). Georg Kerschensteiner: Founding the Dual System in Germany. *Oxford Review of Education*, 2, 381-396.
- Windelband W. (1884). *Preludien. Aufsätze und Reden zur Einleitung in die Philosophie* (trad. it. *Preludi. Saggi e discorsi d'introduzione alla filosofia*, Bombiani, Milano 1947).