

Maria Chiara Michelini

Associate professor | Department of Humanities Studies | University of Urbino (Italy) | mariachiara.michelini@uniurb.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Michelini, M. C. (2022). Training reflective and critical teachers. *Pedagogia oggi*, 20(1), 154-160.

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

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012022-20>

ABSTRACT

This contribution aims to highlight the need to train teachers in the cultural consciousness necessary to understand their own profile and role in the current historical framework. In this regard, it will articulate the hypothesis of a reflective and critical training model, which assumes as a particular task the development of the ability to interpret the challenges of everyday life critically and pedagogically, with a view to elaborating a new vision and operational hypotheses inspired by this. It will therefore focus on the second level reflective dimension, critically and problematically addressing the concepts implicit in action. Based on the best experience of teacher training in Italy, certain directions will be developed:

- the integrated nature of the theoretical and practical aspects;
- the link between initial and in-service training;
- the synergy between school and society, and the expression and exercise of the political dimension of teaching and training.

This model assigns a strategic role to general and social pedagogy.

Il presente contributo intende evidenziare la necessità della formazione degli insegnanti alla consapevolezza culturale indispensabile a interpretare il proprio profilo e ruolo nella cornice storica attuale. In tal senso articolerà l'ipotesi di un modello di formazione riflessivo e critico, il quale assume come compito peculiare lo sviluppo della capacità di interpretare criticamente e pedagogicamente le sfide del quotidiano, in vista dell'elaborazione di una visione nuova e di ipotesi operative ad essa ispirate. Focalizzerà, quindi, la dimensione riflessiva di secondo livello, rivolta criticamente e problematicamente alle concezioni implicite nell'agire. Ne svilupperà alcune direzioni, frutto della migliore esperienza della formazione dei docenti in Italia:

- il carattere integrato delle dimensioni teorica e pratica;
- il raccordo tra formazione iniziale e in servizio;
- la sinergia tra scuola e società, espressione ed esercizio della dimensione politica dell'insegnamento e della formazione.

Tale modello assegna alla pedagogia generale e sociale un ruolo strategico.

Keywords: Training, Reflexivity, Criticism, Integration, Elaboration

Parole chiave: Formazione, Riflessività, Critica, integrazione, elaborazione

Received: March 15, 2022

Accepted: April 29, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Maria Chiara Michelini, mariachiara.michelini@uniurb.it

Introduzione

L'intendimento di fondo di questo contributo, teso a evidenziare la necessità della formazione degli insegnanti alla consapevolezza culturale indispensabile a interpretare il proprio profilo e ruolo, viene rafforzato dalla vorticoso e preoccupante serie di eventi planetari minacciosi che stiamo vivendo. La formazione, infatti, attraversando le dimensioni metodologiche e operative di una professione, deve essere tesa verso l'orizzonte globale e futuro in cui essa dovrà esercitarsi, tanto più per il mestiere volto all'educazione delle generazioni chiamate ad abitare e creare il futuro.

Da questo punto di vista l'affermazione del profilo riflessivo e critico dei docenti non rappresenta certo una novità rispetto al dibattito degli ultimi decenni, nel corso del quale su tale argomento si sono addensati studi sia in ambito nazionale che internazionale. Di recente, peraltro, le proposte della CUNSF (2020), insieme ad associazioni di categoria e quella della Consulta delle Società Pedagogiche (2022) ne sottolineano ulteriormente la necessità in vista del nuovo modello di formazione iniziale degli insegnanti in Italia.¹ Nello specifico la proposta CUNSF, nell'indicare i punti irrinunciabili per la formazione dei docenti, delinea anche il profilo dell'insegnante richiesto dalla scuola del nostro tempo, come configurazione il più possibile integrata e armonica, dell'insieme di competenze di tipo culturale e disciplinare, storico-pedagogico, pedagogico, psicologico, didattico, valutativo e autovalutativo, organizzativo, relazionale e, appunto riflessivo.

Riguardo queste ultime il documento afferma, in particolare, che esse sono tese a "favorire la capacità critica, di ricerca e di analisi delle pratiche, nonché la dimensione deontologica del lavoro scolastico e di sviluppo del senso di appartenenza istituzionale". L'orizzonte della consapevolezza culturale alla quale stiamo facendo riferimento trova nelle dimensioni deontologica e di appartenenza istituzionale menzionate dalla proposta CUNSF, due importanti declinazioni. Il senso profondo e pregnante del lavoro scolastico e istituzionale è, infatti, riconducibile alla funzione sociale e politica dell'educazione, come ampiamente chiarito dalla migliore tradizione pedagogica, che trova in *Democrazia e Educazione* di Dewey una delle pagine più significative e riconosciute dalla comunità educativa e scientifica. In virtù di ciò la dimensione riflessiva dell'insegnamento, ancor prima che essere strumento regolativo professionale, è potente mezzo di sviluppo e di esercizio della consapevolezza culturale necessaria ad interpretare l'agire educativo nella sua cornice di senso complessiva. È quanto afferma Baldacci (2020, p. 37) a proposito dell'interpretazione della figura del docente come intellettuale, oltre che come ricercatore:

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

Baldacci, nell'affermare la complementarità dei due modelli riconducibili a Dewey (quello dell'insegnante ricercatore) e a Gramsci (quello dell'insegnante intellettuale) delinea con chiarezza cristallina la cornice teleologica e metodologica insieme, entro la quale pensare la formazione dei docenti. Conseguentemente si porrà la questione e l'interpretazione di ipotesi, modelli e architetture. In tal senso la dimensione riflessiva dell'insegnamento è elemento irrinunciabile e sovraordinato rispetto all'insieme integrato delle competenze necessarie. Ciò vale, naturalmente, per la formazione, chiamata ad attrezzare i docenti all'esercizio della medesima.

In questa ottica in diverse occasioni abbiamo avuto modo di soffermarci sulle concezioni di alcuni autori relativamente ai diversi gradi della riflessione, con particolare riguardo a Schön (1993), Mezirow (2003), oltre che a quella dei tipi logici dell'apprendimento di Bateson (1986), interpretata in senso riflessivo. Complessivamente essi tracciano un quadro che supporta l'idea che stiamo discutendo: la vera ri-

1 Ci riferiamo alla *Proposta sulla formazione iniziale degli insegnanti. Punti comuni irrinunciabili* elaborato nel 2020 dopo una serie di incontri, dalla CUNSF con DDM-GO/AFAM, ANFIS, CIDI, MCE sul tema della formazione degli insegnanti per il futuro del nostro paese. Il secondo documento è stato elaborato dalla Consulta delle Società Scientifiche di area Pedagogica nel 2022, illustrando in sintesi l'ipotesi di modello di formazione dei docenti della scuola secondaria, presentata ai Ministri Bianchi e Messa.

flessione dei professionisti è quella che investe non il contenuto o le procedure dell'agire professionale, ma le premesse, vale a dire le concezioni che stanno alla base. Per dirla con Mezirow, si tratta del gioco incessante di negoziazione critica, riflessiva, razionale di idee, finalità e valori depositati in noi sotto forma di schemi di significato e prospettive di significato. Tale esercizio, corrisponde a quella che Bruner ne *La ricerca del significato* (1992) considera la principale attività di tutti gli esseri umani, vale a dire, estrarre significato dai loro incontri con il mondo. Questo terzo grado della riflessione, che comporta il riesame critico e l'eventuale trasformazione di schemi o abiti che si rivelino inadeguati, superati o distorti, è operazione da tutti gli autori interpretata come estremamente difficile e rara. Bateson, in particolare, parlando di apprendimento 3, al quale ci riferiamo per analogia, lo riconduce a due esempi: le conversioni religiose e le psicoterapie efficaci, a significare l'assoluta eccezionalità della sua possibilità. I motivi sono essenzialmente riconducibili alla pervicacia degli abiti deuterappresi nel lungo periodo (Baldacci, 2012), a partire dalla prima infanzia, in forma prevalentemente inconsapevole e collaterale, oltre che alle resistenze al cambiamento e ai meccanismi di autoinganno (Mezirow, 2003) che ciascuno pone in essere al di là delle intenzioni e della consapevolezza, in difesa delle abitudini mentali consolidate nel tempo e rivelatesi lungamente idonee ad interpretare gli accadimenti. In gioco, naturalmente, sia in ambito professionale che non, c'è la possibilità di emancipazione dalle gabbie inadeguate della nostra storia personale e culturale. In tal senso, il docente intellettuale è caratterizzato da un profilo riflessivo di questo tipo, che va costruito in maniera concreta e non retorica, come mera invocazione moralistica. Occuparsi di formazione, infatti, in questa logica significa interrogarsi su possibili strategie e percorsi che favoriscano l'acquisizione stabile nell'esercizio professionale di un modo di ragionare di tipo riflessivo e critico, da parte di un docente/intellettuale. Questi dovrà pensare e agire, nella consapevolezza dell'orizzonte culturale e teleologico in cui il suo agire si innesta, della prospettiva sociale e politica, oltre che del vasto repertorio delle strategie metodologico-didattiche alle quali può attingere in vista dei migliori risultati, in coerenza con il quadro complessivo di riferimento e la conseguente interpretazione dei fatti educativi.

Naturalmente in questa cornice globale, il ruolo della politica è quello di assicurare le condizioni generali, oltre a quelle specifiche, affinché tutto ciò possa realizzarsi, non solo, quindi, in riferimento alle scelte più strettamente legate alla formazione, ma a quelle riferibili agli assetti istituzionali e al clima culturale e democratico del contesto sociale. In altra sede (Michelini, 2020) abbiamo avuto modo di sottolineare come da tempo si stia affermando nel linguaggio politico una certa retorica del valore strategico della formazione, come se l'impegno (soprattutto in senso individuale) in tal direzione, a prescindere dal paradigma culturale di riferimento e dal contesto in cui esso si dà, sia una sorta di panacea per tutti i mali. In realtà questa strategia, estremamente persuasiva per i riceventi, capace di produrre effetti significativi, non tiene nel giusto equilibrio le dimensioni complessive, con particolare riguardo a quelle democratica, economica, culturale e individuale. La formazione è in certa misura una strategia di governo di una società. La politica è chiamata ad esplicitazione delle direzioni in cui intende muovere lo sviluppo sociale complessivo e nelle sue articolazioni, operando scelte conseguenti. Non è un caso che spesso, riguardo la scuola e la formazione dei docenti, la politica italiana abbia dato vita a riforme, soluzioni e strategie contraddittorie, quando non conflittuali tra loro e riferibili a visioni di sviluppo differenti e inconciliabili.

Quanto ora detto in forma estremamente rapsodica e sintetica ha il solo scopo di collocare nella sua cornice imprescindibile il tema della formazione di docenti riflessivi e critici, cercando di chiarire come un obiettivo così importante debba essere letto sia nel quadro generale di riferimento, sia in ordine ad un ruolo professionale di alto profilo, sfuggendo a facili riduzionismi e tecnicismi. Alla luce di ciò affronteremo alcuni tratti che consideriamo utili e coerenti in vista del pensare e ripensare la formazione dei docenti, con particolare riguardo a:

- il carattere integrato delle dimensioni teorica e pratica;
- il raccordo tra formazione iniziale e in servizio;
- la sinergia tra scuola e società, espressione ed esercizio della dimensione politica dell'insegnamento e della formazione.

1. Integrazione tra teoria e prassi

Il pensiero riflessivo si configura come attualizzazione del rapporto teoria/prassi attraverso l'esercizio di quel metodo sistematico, rigoroso e, al tempo stesso, creativo, che permette di porre in relazione fatti, problemi, concatenando in maniera logica cause ed effetti, antecedenti e conseguenti, immaginando e sperimentando soluzioni, trasformando idee e pratiche. Tale abito mentale professionale si acquisisce nel lungo periodo, ed è certamente favorito da una formazione ispirata all'integrazione di tali dimensioni. Si tratta, essenzialmente di fare esperienza della sua fecondità sperimentandola e praticandola in maniera sistematica. In questo senso il modello sviluppato in Italia nel CdS di Scienze della formazione primaria continua a essere un riferimento importante. In particolare, l'articolazione del percorso in insegnamenti, laboratori e tirocinio come assi portanti di un processo di formazione che integra le irrinunciabili specificità dei medesimi, in una circolarità virtuosa, rappresenta un punto di forza irrinunciabile. Questo aspetto viene opportunamente sottolineato nella proposta CUNSF, sia facendo riferimento al modello italiano di SFP, sia a quello diffuso nella maggior parte dei Paesi europei e fondato, appunto, sul principio dell'Alternanza-Integrazione fra *teoria e prassi*. La CUNSF evidenzia come in essi i futuri docenti in formazione vengano inseriti in un processo circolare che attiva sinergicamente l'analisi delle teorie e dei modelli educativi e didattici, sviluppata negli insegnamenti e nelle attività laboratoriali, con l'applicazione e la sperimentazione delle competenze e degli strumenti pedagogico-didattici nei contesti scolastici reali. Riguardo questo aspetto, desideriamo sottolineare che è proprio la riflessione, sollecitata, sostenuta e praticata, in particolar modo nell'ambito del tirocinio, ad aprire la possibilità di una effettiva integrazione e circolarità. In tal senso, parliamo di tirocinio riflessivo come occasione paradigmatica di integrazione tra teoria e prassi, secondo la coordinata metodologica dell'apprendistato cognitivo, in cui obiettivo dell'insegnamento-apprendimento non sono tanto le pratiche in sé, quanto lo sviluppo di capacità del pensiero e di soluzione di problemi sottostanti a tali pratiche. Il tirocinio riflessivo si configura, dunque, come affermazione della centralità dell'esperienza deweyanamente intesa, in ogni processo di formazione. Compito dello stesso è essenzialmente quello di ricostruire continuamente l'esperienza stessa, alla luce delle conoscenze, dei modelli teorici e degli apparati metodologici conosciuti, traducendoli in scelte operative. Ciò anticipa, in sede di formazione iniziale, quella che dovrà essere la dinamica con cui il docente dovrà sistematicamente interpretare il proprio lavoro, muovendo generalmente dalla prassi, aprendola al mondo della teoria, attraverso la riflessione, nella ricerca di illuminazione in vista dell'agire educativo. Naturalmente l'integrazione teoria/prassi, dinamicamente intesa, definisce un flusso continuo che può avvenire anche nella direzione che dalla teoria promana alla prassi. La pedagogia, come scienza pratico-progettuale, è volta ad incidere positivamente sulla prassi ed elabora le proprie teorie pensando all'auspicabile incidenza positiva e trasformativa sulla stessa. In questo senso la formazione dei docenti, sia iniziale che in servizio, deve essere pensata come occasione di coniugazione di teoria e prassi nelle due direzioni. In tal modo le sue forme dovranno essere immaginate e praticate come spazio di promozione della riflessività necessaria ad animare vivacemente ed efficacemente tale rapporto. Nel darsi di tali profili, insieme all'obiettivo specifico della formazione, si potrà facilitare il raggiungimento in maniera collaterale dello sviluppo della competenza critico riflessiva.

Quando, nelle diverse circostanze, i docenti segnalano la distanza di certi percorsi formativi rispetto alla quotidianità, evidenziano un gap oggettivamente esistente tra teorie e prassi sia in quanto ai contenuti affrontati, sia soprattutto in relazione alla capacità di interpretare efficacemente la loro integrazione. I problemi di fronte ai quali l'educatore si troverà, saranno, per loro natura sempre nuovi, necessitando a volte di essere illuminati da approcci teorici innovativi, altre da apparati teorici consolidati, ma opportunamente re-interpretati alla luce delle circostanze concrete. In tutti i casi, però, si richiederà l'esercizio di pensiero riflessivo e critico.

La pedagogia generale e sociale ha per sua natura un ruolo importante nell'alimentare un dibattito su questi temi e, conseguentemente, sulle possibili architetture della formazione. Si pensi a titolo meramente esemplificativo alla vastissima diffusione della formazione a distanza. La pedagogia generale ha il compito di studiarne le potenzialità e i limiti in vista della formazione di abiti riflessivi e critici, spesso sottovalutati rispetto all'enfaticizzazione di aspetti quali la fruibilità individuale di "pacchetti" corrispondenti a esigenze specifiche, il forte contenimento di "costi" di produzione e di utilizzo, i quali ne favoriscono una disseminazione quantitativamente significativa, etc. Formare docenti riflessivi e critici sposta l'attenzione sul peso

di elementi qualitativi dei percorsi su cui investire e da assumere come criteri per operare le scelte opportune. Ciò vale sia per quanto concerne la formazione iniziale di cui, come anticipato, affermiamo la necessità di raccordo.

2. Raccordo tra formazione iniziale e in servizio

Veniamo ora a discutere di quest'ultimo punto che promana, evidentemente, dal primo. Affermare la necessità di integrazione strutturale e costante tra teoria e prassi, porta nella direzione già tracciata da Dewey (1951, p. 30), (periodo non chiaro) di quella "connessione vitale tra il settore dell'attività pratica ed il lavoro di ricerca [...] è assolutamente necessario che fluisca una qualche sorta di corrente vitale tra l'operatore in campo ed il ricercatore. Senza questo flusso, il secondo non è in grado di giudicare la reale portata del problema al quale si dedica".

L'integrazione tra teoria e prassi comporta un coinvolgimento attivo e diretto di quanti operano nei due settori. Ciò ha portato, nel modello italiano di SFP, alla collaborazione tra scuola e università per l'implementazione dei percorsi di tirocinio nel senso di cui stiamo parlando. Il sapere più squisitamente proprio degli accademici è venuto a più stretto contatto con il sapere del fare degli insegnanti di scuola, descrivendo, peraltro, una parabola progressiva di positiva considerazione e contaminazione reciproche. In molti casi ciò è andato ben al di là della mera logica funzionalista organizzativa dell'accoglienza di studenti tirocinanti, dando vita a veri e propri itinerari di formazione e di ricerca, spesso con il carattere della ricerca-azione. Queste esperienze hanno consentito la sperimentazione di una sinergia anche nella direzione della formazione iniziale (per la quale il tirocinio di SFP costituisce occasione strutturale) e formazione in servizio dei docenti accoglienti.

L'incontro di tutti i soggetti coinvolti, sia pure a diverso titolo, nel tirocinio (docenti universitari, conduttori di laboratorio, tutor di tirocinio, tutor scolastici accoglienti, studenti tirocinanti) è stato spesso valorizzato in una logica di riflessione tra esperti e novizi, tra sapere teorico e sapere della prassi, tra formazione iniziale e formazione in servizio dei docenti. In questo senso il tirocinio, mantenendo il suo scopo strutturale in funzione della formazione dei futuri docenti, ha reso possibili esperienze non episodiche di formazione in servizio per i docenti, in una cornice complessiva di integrazione teoria/prassi. In tal senso l'auspicio, anche ribadito dal documento della Consulta delle Società Scientifiche di Area Pedagogica, è che la costituzione di Centri d'Ateneo per la formazione dei docenti, costituisca l'istituzionalizzazione del raccordo tra formazione iniziale e formazione in servizio. In tal direzione, al di là di quelli che saranno i necessari passaggi normativi che li concretizzeranno, è opportuno avviare alcune riflessioni circa il senso di questa importante opportunità.

Anzitutto la collocazione nelle sedi universitarie ci appare come un segnale importante di una certa idea di formazione, come momento di sospensione dell'azione e di conseguente distanziamento, necessari alla riflessione di terzo livello, quella cioè che, pur fedele alle istanze poste dalla pratica, si focalizza sulle idee in essa implicite, in un contesto che consente al pensiero di dipanarsi tra teorie e prassi. Un luogo in cui i pensatori entrano in contatto con gli altri, comunicano, si confrontano, sulla base delle diverse competenze e in vista dei diversi traguardi formativi e pratici. Immaginiamo, cioè, questi centri come ambienti in cui i pensieri e le esperienze (accademiche, piuttosto che di lavoro di insegnamento scolastico) coabitano, si richiamano, si scambiano, evolvono, si muovono. Immaginiamo questi centri, non solo come strutture di gestione e organizzazione, ma anzitutto come *agorà* democratiche, che abbiamo definire *comunità di pensiero* (Michelini, 2013), alle quali partecipano attivamente professionisti che si confrontano, non tanto in relazione a ciò che fanno, quanto in funzione di ciò che pensano in riferimento all'esercizio del proprio lavoro.

In secondo luogo, raccordare la formazione iniziale e la formazione in servizio dei docenti implica, come sostenuto dalla Consulta delle Società Scientifiche di Area Pedagogica, la definizione di un sistema di continuità tra i percorsi abilitanti di formazione iniziale dei docenti, l'anno di prova e la formazione in servizio, passando per un ripensamento del reclutamento dei docenti. Anche in questo caso il piano politico e quello della riflessione pedagogica sono chiamati ad intrecciarsi, evitando la frammentazione, e la conseguente dissipazione di risorse, che troppo spesso hanno caratterizzato la storia della formazione dei docenti negli ultimi decenni in Italia. Occorre fare sistema in ordine alla formazione dei docenti e ciò, a

nostro modo di vedere, richiede, ancora una volta che la pedagogia metta in campo il suo contributo di visione e di riflessione che è appunto generale. Un'idea di formazione che fa capo ad un'idea di scuola, nell'ottica culturale, politica e sociale, oltre che pedagogica ben chiarita da Baldacci (2014).

Un terzo ed ultimo aspetto del raccordo tra formazione iniziale e formazione in servizio ci riporta al tema centrale di questo contributo, vale a dire la formazione di un docente riflessivo e critico il quale, in quanto tale, è protagonista attivo anche della propria preparazione. Ogni discorso formativo, per come lo intendiamo, non può che essere degli insegnanti e non solo sugli insegnanti. Al di là della retorica, riteniamo che la centralità dei docenti nei processi formativi costituisca una caratteristica ed una responsabilità. Una caratteristica, in quanto solo chi è protagonista del pensare può esserlo in senso riflessivo e critico, una responsabilità, in quanto non può essere attribuita dall'esterno, ma solo assunta consapevolmente dai soggetti. In questa direzione decenni di percorsi a prevalente paradigma individuale (Michelini, 2020), la continua squalificazione sociale del ruolo, l'estrema frammentazione delle proposte formative, l'affievolirsi della partecipazione alle forme associative di categoria hanno certamente contribuito all'offuscarsi all'esercizio consapevole di tale responsabilità. Occorre di certo recuperare terreno con il contributo di forze sociali, politiche, di categoria. Ancora una volta alla pedagogia compete un ruolo prezioso di esercizio della visione e di dialogo attivo e sapiente con tutti i soggetti, anche collettivi, potenzialmente coinvolti. Il tema del raccordo tra formazione iniziale e formazione in servizio potrebbe essere naturalmente sviluppato in altre direzioni. La nostra scelta di limitarci solo ad alcune è funzionale al ragionamento complessivo, oltre che all'economia del presente lavoro.

3. Sinergia tra scuola e società

L'aspetto appena considerato ci porta direttamente a ragionare del terzo e ultimo punto, vale a dire la sinergia tra scuola e società, espressione ed esercizio della dimensione politica dell'insegnamento e della formazione. Ad oggi molte illusioni sono cadute rispetto all'utopia disegnata dai cosiddetti decreti delegati i quali definivano la scuola come una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica ed in tal senso invocavano la partecipazione nella gestione della stessa (Art. 1 ex D.P.R. 416/1974). Tra le molte ragioni di tale disillusione, in realtà, rintracciamo l'impulso a ripensare positivamente a questo nesso imprescindibile. In particolare, l'aver ingabbiato la partecipazione dentro procedure squisitamente gestionali, le quali si sono via via incistate all'interno della concezione imprenditoriale entro cui la scuola è stata indotta (si pensi alle logiche manageriali supportate dall'autonomia scolastica), ha prodotto un corto circuito inevitabile tra l'idea partecipativa alla vita comunitaria e la concezione di scuola come impresa, volta alla competizione e al successo. Promuovere la sinergia tra scuola e società è anzitutto una questione di tipo culturale e intellettuale, ancora prima che di gestione di risorse ed erogazione di risposte/prodotti utili in una logica neoliberista. È questione di riflessione sul senso del fare scuola per lo sviluppo umano, integrale e sociale delle giovani generazioni (Baldacci, 2020, Quaglino, 2011). Il riferimento va ai grandi maestri che hanno saputo interpretare le istanze sociali in una logica emancipativa e trasformativa. Pensiamo a don Milani e a Freire, per menzionare due nomi che hanno ampio riconoscimento. Questi due grandi maestri si sono fatti carico dei problemi delle società in cui operavano, interpretando in maniera critica e innovativa il ruolo della scuola per la configurazione di un nuovo ordine sociale. Il "toccava a voi..." di *Lettera a una professoressa* risuona come un monito a chi voglia insegnare.

La formazione dei docenti oggi dovrebbe lasciarsi interpellare dal "toccava a voi..." di fronte non al rischio di analfabetismo dei ragazzi di Barbiana, ma certamente delle nuove forme di povertà educativa post-pandemica, o di quelle dello scenario bellico al quale stiamo assistendo in questi giorni. In questa direzione alcune delle competenze del profilo di insegnante da formare vanno interpretate in una logica ampia. In particolare, quella storico pedagogica, fondata sulla conoscenza della storia della scuola e dei suoi processi di cambiamento, dei modelli e degli strumenti elaborati nel tempo, va sviluppata in senso critico e sociale. Studiare in che modo storicamente e nelle diverse società si sono elaborate concezioni e proposte educative deve essere occasione di riflessione critica, anche guardando allo sfondo dell'attualità. In tal direzione il tema dell'educazione alla cittadinanza, che negli ultimi anni ha conosciuto un rinnovato interesse, dovrebbe attraversare i percorsi della formazione dei docenti in senso longitudinale e prospettico, non come segmento separato e autonomo del curriculum scolastico.

Riguardo poi la competenza pedagogica, che ha subito un'eclissi importante negli scenari formativi recenti, in nome di una presunta prevalenza delle dimensioni più squisitamente didattiche o disciplinari, va invece rafforzata come strumento essenziale di autentica comprensione dell'esperienza educativa specifica e generale, della sua intenzionalità, della sua progettualità proprio in riferimento alle trasformazioni sociali e culturali sempre più imperscrutabili e preoccupanti, nella loro complessità e nel loro carattere tendenzialmente emergenziale. Tutto ciò, evidentemente, ha importanti ricadute in ordine alla definizione dei sistemi e delle architetture da definire in ordine alla formazione iniziale e in servizio dei docenti.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (ed.) (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione lavoro e Democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bateson G. (1986). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (ed. orig. 1972).
- Dewey J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1916).
- Dewey J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia Editrice (ed. orig. 1929).
- Dewey J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1899).
- Michelini M.C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Michelini M.C. (2016). *Fare Comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Michelini M.C. (2020). Il concetto di formazione nei documenti dell'Unione Europea. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *I concetti fondamentali della Pedagogia. Educazione Istruzione Formazione* (pp. 248-261). Roma: Avio Edizioni Scientifiche.
- Michelini M.C. (2016). Il pensiero Riflessivo. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 241-258). Roma: Carocci.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1991).
- Quaglino G.P. (2011). *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo – per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo – per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.