

La formazione degli insegnanti come impegno etico-sociale: un'analisi documentale nel territorio italiano

The training of teachers as an ethical-social commitment: a documental analysis from across Italy

Liliana Silva

Researcher | Department of Cognitive Sciences, Psychology, Education and Cultural Studies (COSPECS) | University of Messina (Italy) | liliana.silva@unime.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Silva, L. (2022). The training of teachers as an ethical-social commitment: a documental analysis from across Italy. *Pedagogia oggi*, 20(1), 256-263.

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-012022-32>

ABSTRACT

The opportunities for teachers to specialize and undertake advanced courses opens the debate on the importance and training priorities of in-service teachers. Starting from a theoretical framework, this contribution aims to highlight an analysis of the training practices of in-service teachers declared in the Three Years training plan of 100 lower secondary schools (randomly extracted for each geographical macro-area). The data collected refer to a qualitative-quantitative design for a broader research of national interest, which has as its purpose the definition of a curriculum of moral education in lower secondary school. The analysis – carried out using the NVivo software – made it possible to identify the contents of the main forms of teacher training (e.g. digital skills, key and citizenship skills, safety, evaluation, innovative teaching) in relation to their ethical importance, in line with the creation of a democratic society.

La possibilità di partecipazione ai corsi di specializzazione e perfezionamento da parte dei singoli docenti promuove il dibattito circa l'importanza e le priorità formative degli insegnanti in servizio. Il contributo ha come obiettivo quello di mettere in luce, a partire da un quadro teorico di riferimento, l'analisi delle pratiche di formazione degli insegnanti in servizio dichiarate nei PTOF di 100 scuole secondarie di primo grado (estratte casualmente per ogni macro-area geografica). I dati raccolti afferiscono al disegno quali-quantitativo di una più ampia ricerca di interesse nazionale, che ha come scopo la definizione di un curriculum di educazione etico-sociale nella scuola secondaria di primo grado. L'analisi – svolta con il software NVivo – ha permesso di individuare i contenuti delle principali forme di formazione dei docenti (es. competenze digitali, competenze chiave, sicurezza, valutazione, didattica innovativa) in relazione alla loro importanza deontologica, in linea con la formazione di una società democratica.

Keywords: In-service teacher training, Lower secondary school, Deontology, Three-years training plan, Documentary analysis

Parole chiave: Formazione docenti in servizio, Scuola secondaria di primo grado, Deontologia, Piano Triennale dell'Offerta Formativa, Analisi documentale

Received: March 15, 2022

Accepted: April 21, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Liliana Silva, liliana.silva@unime.it

Introduzione

La formazione dei docenti in servizio – riformata con la legge 107 del 2015 – rappresenta per il personale scolastico un’opportunità di sviluppo e di crescita della propria professionalità. È infatti un ambiente di apprendimento permanente, una rete di opportunità che non dovrebbe riguardare il singolo docente, ma l’intero istituto e la comunità scolastica nel suo complesso.

Le iniziative sono presentate all’interno del Piano Nazionale di formazione – che indica le linee di indirizzo della formazione del personale scolastico in linea con gli standard europei – previsto dalla Buona Scuola e riportate nel Piano Triennale dell’offerta formativa dell’istituto di appartenenza – perché possano rispondere alle esigenze degli studenti e del territorio di appartenenza. Tale formazione, infatti, permette di ampliare ed aggiornare conoscenze e competenze relative ai diversi ambiti della didattica curricolare, dello sviluppo delle abilità e competenze sociali, del funzionamento e della struttura dell’istituto di appartenenza. Come ripreso anche dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, la formazione in servizio dei docenti, “insieme ad una migliore pianificazione del bisogno di insegnanti, consentirà di affrontare il cronico *mismatching* territoriale” (MEF, 2021, p. 184). Costruire una comunità nazionale che permetta di far fronte alle esigenze di tutto il territorio è una sfida (oltre che una priorità) che richiede un impegno “dal basso”, dagli studenti e dalle modalità secondo le quali sono formati. Formare gli insegnanti in servizio, pertanto, rappresenta un’istanza che risponde alle esigenze di una società che richiede una ripresa non solo della vita economica, ma anche sociale e culturale. Parlare quindi di formazione insegnanti con riferimento all’educazione etico-sociale mette in primo piano il versante sociale, il confronto interpersonale della scuola, l’aspetto democratico ove si colloca l’educazione alla cittadinanza, espressione della dimensione etica rispetto la dimensione più individuale della cosiddetta “educazione morale” (Baldacci, 2021).

La formazione etico-sociale dei docenti risulta pertanto prioritaria, per permettere di offrire agli insegnanti gli strumenti necessari in un contesto spesso orientato dallo scarso senso civico, dai meccanismi del mercato, dalle posizioni politiche e dalle logiche dell’affermazione individuale (Baldacci, 2020) all’interno di un tessuto sociale caratterizzato dalla multiculturalità e dal pluralismo e che richiede un approccio etico differente rispetto quello che ha identificato la nostra società fino a pochi decenni fa. Tale aspetto, tuttavia, richiede un ulteriore impegno personale da parte dei docenti, che si esprime anche nell’impegno deontologico al quale sono chiamati. Con impegno deontologico intendiamo l’assunzione da parte dei docenti di un approccio riflessivo circa le pratiche esercitate nell’ambito della loro professionalità e le decisioni assunte al fine di valorizzare lo sviluppo etico-sociale dei propri studenti.

Nel contributo l’attenzione sarà posta sulla scuola secondaria di primo grado. Tale scelta scaturisce dall’esigenza di formare i docenti che si confrontano con una fascia d’età determinante nello sviluppo del pensiero e dell’azione etico-sociale. Alla luce di quanto appena detto, sarà fatto riferimento a quanto contenuto nei Piani Triennali dell’Offerta Formativa (PTOF) di 100 istituti del territorio italiano e all’analisi tematica di quanto dichiarato all’interno di tali documenti. Questo aspetto – che potrebbe apparire riduttivo – è tuttavia interessante per un’analisi delle scelte delle priorità formative individuate dalle scuole con riferimento all’analisi del contesto e del territorio entro il quale si collocano.

1. Quadro teorico di riferimento

Il costrutto teorico di riferimento è il frutto di una scelta che ci permette di giustificare alcune decisioni metodologiche della ricerca empirica. In particolare sono richiamate alcune teorie “classiche” dell’educazione morale. Considerando il nostro contributo un apporto principalmente empirico, che permetta di far emergere quanto già agito, il quadro teorico di riferimento avrà come struttura principalmente due ambiti: le principali teorie dello sviluppo morale quale riferimento all’oggetto dello studio entro il quale si sviluppano le analisi qui riportate e la normativa entro la quale tale curricolo è agito.

Per quanto concerne i principali apporti teorici rispetto l’educazione morale, scegliamo di riferirci al pensiero del Novecento, quando si sviluppa una crescente attenzione nei confronti della formazione della coscienza morale: Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Carol Gilligan hanno infatti ricercato una spiegazione dell’esperienza e della formazione del giudizio morale attraverso il presupposto dell’esistenza di diverse fasi nello sviluppo. Pur avendo chiara la portata del pensiero dei tre autori, intendiamo qui richiamare solo gli

aspetti che ci permetteranno di porre l'attenzione sul ruolo dei docenti e della loro formazione, al fine di individuare le macro-aree entro le quali poter indagare il concetto di educazione morale e rispetto alle quali si definiranno le analisi della ricerca.

Piaget, autore eclettico, a margine della più nota teoria dello sviluppo cognitivo per stadi, sviluppa altresì una teoria stadiale della coscienza morale, che si completa con la pre-adolescenza. Ne *Il giudizio morale nel fanciullo* (Piaget, 1932) non si occupa, tuttavia, del comportamento morale, bensì del giudizio morale, evidenziandone possibili discordanze. Influenzato dal pensiero di Kant, i poli entro i quali si sviluppa la sua teoria sono le norme e il rispetto delle stesse, da un lato, e la disposizione soggettiva nei confronti di esse, dall'altro. In particolare questo secondo aspetto risulta importante per la comprensione anche psicologica della coscienza morale dei soggetti, che si trovano a doversi relazionare sempre più con le norme poste dal mondo che li circonda. Emerge quindi lo sperimentare le regole, che conduce il bambino dal conformarsi con quelle assolute e legate all'autorità (eteronomia) fino alla scelta autonoma conformemente alle norme stesse attorno ai 12 anni. Il diritto di proporre individualmente nuove regole, le innovazioni proposte ed accettate dalla maggioranza e lo spirito di reciprocità, donano alla cooperazione il ruolo principale nel funzionamento stesso della vita sociale tra pari, anticipando una sorta di rapporto tra il soggetto e la società. Accanto al concetto di cooperazione si sviluppa quello di giustizia, che tra gli 11 e i 12 anni è vincolata dalle preoccupazioni relative all'equità. La teoria piagetiana, pur criticata e reinterpretata da diversi autori, rappresenta tuttavia il fondamento, teorico e metodologico, per lo studio della struttura stadiale dello sviluppo morale del bambino, ampliato e contestualizzato da diversi autori; tra questi, Lawrence Kohlberg (Viganò, 1991).

L'attività scientifica di Kohlberg (1981) si inserisce nel discorso relativo alla relazione tra società, scuola e cultura alla luce degli eventi che hanno caratterizzato il '900 americano, caratterizzato dalla crisi della società e della scuola. Individuata nel soggettivismo e nel relativismo adottato nella valutazione dei canoni interpretativi della realtà, riprende lo studio dello sviluppo morale approfondendo il modello piagetiano. Riprendendo il pensiero di John Dewey (1916), Kohlberg si riferisce al concetto della ricostruzione attraverso il forte legame tra moralità, democrazia ed educazione. Lo sviluppo cognitivo e morale dovrebbe condurre alla formazione di personalità libere ed attive, il cui carattere morale è dato non dall'interiorizzazione delle norme convenzionali, ma dalla libera adesione ai principi etici razionali, per formare individui che andranno a costituire una società guidata dall'uso dell'intelligenza come presupposto per lo sviluppo della democrazia. Propone un approccio che tenga conto della complessità di uno sviluppo morale che si manifesta all'interno della società e la possibilità d'individuare un'etica razionale universale, dei principi di giudizio morale validi per tutti gli esseri razionali, costruita sull'interiorizzazione di principi universali che fungono da guida all'interpretazione della realtà problematica. Gli insegnanti, pertanto, possono avvalersi della teoria cognitivo-evolutiva dello sviluppo del giudizio morale, prestando attenzione a valutare non solo il raggiungimento dei singoli stadi da parte del bambino o adolescente, ma anche dell'interazione di questo con l'ambiente. L'autore mette in evidenza anche la difficoltà di educare all'autonomia nella società, dove l'intera struttura sociale tende a livelli etici sempre più elevati relativi alla crescente complessità e problematicità della stessa società.

Tale metodo prende avvio dalla costituzione di un'atmosfera morale all'interno della classe, la formazione della morale del fanciullo sottesa all'insegnamento delle specifiche discipline (attraverso la valutazione, l'autorità dell'insegnante, la condotta), che si sviluppa nella coerenza e nella corrispondenza tra la teoria e la pratica della vita etico-sociale. La scuola diviene così strumento che fa da ponte tra l'ambiente familiare e quello della società adulta. È però la consapevolezza da parte degli insegnanti della presenza di questo curriculum latente, per non vanificare gli obiettivi formativi e non cadere nell'indottrinamento. Le critiche verso l'accentuato formalismo sono state sollevate dall'allieva di Kohlberg, Carol Gilligan.

Gilligan evidenzia lo studio dello sviluppo morale attraverso un'analisi che mette in evidenza la precedente idea di superiorità maschile rispetto a un'immaturità etica femminile. Critica il concetto di giustizia come centro della moralità, il quale conferisce tutta l'importanza nelle procedure, tralasciando invece i sentimenti più umani di altruismo e solidarietà. Propone quindi una teoria dello sviluppo morale che preveda l'integrazione della *moral of justice* con la *moral of care*, corrispondenti rispettivamente all'universo maschile e a quello femminile. Le donne si differenziano certamente dagli uomini per la maggiore attenzione ai rapporti e per la capacità di prendersi cura delle cose come delle persone, ma è proprio questa distinzione che permette di caratterizzarle e non discriminarle. La morale femminile è intesa come una

progressione evolutiva dell'etica della responsabilità, che si presenta inizialmente come attenzione per la cura di sé, successivamente come cura ed attenzione nei confronti dell'altro per poi concludersi nel conflitto tra egoismo e responsabilità, alla luce della percezione dei legami che la vincolano agli altri in una complessa rete di relazioni. Il significato diverso attribuito all'esperienza rende possibile avere una rappresentazione della dimensione umana che – attraverso la valorizzazione delle differenze – porta alla comprensione e all'accettazione della complessità.

Da questa panoramica teorica emergono alcuni aspetti che saranno considerati nell'analisi documentale presentata nel successivo paragrafo: a) l'importanza del riferimento alla pratica e all'azione quando si parla di morale (Kohlberg, 1981; Dewey, 1916); b) la necessità di codifica delle regole da parte dei preadolescenti (Kohlberg, 1981; Piaget, 1932); c) la richiesta di una libertà interiore (Gilligan 1987); d) il rapporto del soggetto con la socialità (Baldacci, 2020; Kohlberg, 1981); e) l'importanza della formazione di una moralità autonoma (Piaget, 1932); f) l'importanza del ruolo sociale della scuola e della partecipazione alla sua vita (Kohlberg, 1981); g) la contestualizzazione dei comportamenti morali, entro i quali praticare “esercizi di responsabilità” (Kohlberg, 1981); h) l'azione maieutica da parte dell'insegnante come sollecitazione nei confronti della conoscenza etica latente presente in ciascuno (Piaget, 1932); i) il ruolo dell'affettività (Gilligan, 1987); j) lo sviluppo del senso di giustizia (Piaget, 1932); k) l'emergere dell'altruismo e della solidarietà (Baldacci, 2020; Kohlberg, 1981); l) l'etica della cura, che affianca lo sviluppo di un pensiero critico e creativo (Gilligan, 1987)¹.

Questi aspetti sono rilevabili anche nella normativa attuale e nello specifico nelle Indicazioni nazionali per il curricolo (2012), le quali evidenziano la necessità di una specifica progettualità educativa che permetta di educare allo “stare al mondo” come pieno sviluppo della persona umana e la capacità di vivere e agire in un mondo in continuo cambiamento e promuovere la condivisione dei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La posizione centrale dello studente considera la scuola come istituzione essenziale all'interno di una comunità educante in cui più agenzie convergono nella promozione dei valori che la caratterizzano e contribuiscono alla formazione di cittadini in grado di fare scelte autonome in un confronto continuo con i valori che orientano la società, educando alla convivenza attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente.

Riprendendo quanto finora delineato, possiamo considerare, infine, l'importanza di un approccio deontologico relativo alla formazione degli insegnanti, non solo iniziale, ma anche come riferimento continuo e secondo la prospettiva del *lifelong learning*. A partire dalla necessità di un codice deontologico degli insegnanti, attualmente non ancora presente come per altre professioni quali quelle sanitarie e giuridiche (fatta eccezione per alcune associazioni di insegnanti, tuttavia non vincolanti), ci riferiremo anche nella ricerca empirica alle pratiche (dichiarate) già esistenti nelle scuole secondarie di primo grado, con un confronto tra queste e gli obiettivi descritti dalle stesse nei documenti programmatici delle diverse scuole (Contini et al., 2014).

2. Metodologia

La ricerca presentata in questo contributo si inserisce nel più ampio disegno del Progetto di Interesse Nazionale (2017) che ha assunto come oggetto principale la definizione di un Curricolo per l'Educazione Morale (CEM) (detta successivamente educazione etico-sociale) come sfida della formazione morale dei pre-adolescenti. Considerati gli obiettivi più generali della ricerca, è stato ipotizzato un lavoro di ricognizione qualitativa relativa alle tematiche dello sviluppo etico-sociale degli studenti della scuola secondaria di primo grado.

L'analisi documentale e descrittiva di 100 PTOF (campione selezionato casualmente all'interno delle 5 macro-aree geografiche) è stata preceduta dalla validazione e definizione di un code-book per l'analisi qualitativa, attraverso la duplice lettura e analisi di PTOF corrispondenti alle 5 macro-aree italiane. Sono

1 Per codificare gli aspetti evidenziati nei riferimenti teorici e rilevati durante il processo di validazione, sono state introdotte – con accordo da parte dei due ricercatori – le seguenti macro-categorie: 1) Deontologia; 2) Libertà; 3) Morale; 4) Partecipazione; 5) Ragionamento; 6) Valutazione.

state quindi identificate le domande di ricerca (senza tuttavia formulare ipotesi specifiche da sottoporre alla prova empirica) attraverso: a) la lettura (ripetuta) dei documenti; b) la compilazione di una lista di categorie ed eventuali sotto-categorie (prima griglia di lettura dei documenti), con possibilità di modifica; c) l'analisi che pone in luce i temi principali presenti nei documenti (più o meno diffusi) e lo studio non rivolto alla quantificazione, ma alla concettualizzazione, alla ricerca di categorie di analisi e all'arricchimento semantico (Arosio, 2013).

Le domande della ricerca descrittiva presentata in questo contributo sono state le seguenti: *quali sono le pratiche di formazione dei docenti? quanto rispondono agli obiettivi prefissati relativi alla formazione degli insegnanti? quanto si riferiscono a pratiche etico-sociali quali l'aspetto democratico ove si colloca l'educazione alla cittadinanza? quanto si riferiscono ad aspetti collegati alla deontologia?*

Il campione è stato costruito attraverso l'estrazione casuale di 20 istituti per ciascuna delle 5 aree geografiche, a partire dal database del MIUR, costituito da oltre 7000 istituti.

Per una migliore descrizione del campione considerato, sono indicate le sue principali caratteristiche: il 48% (N=100) delle scuole considerate è di piccole dimensioni (sono costituite da un solo plesso), soprattutto per quanto concerne le scuole delle Isole; per quanto riguarda le caratteristiche dell'urbanizzazione, il bacino di utenza delle scuole del Nord-Est e del Sud considerate risulta essere basso (≤ 10.000 abitanti), mentre nel Nord-Ovest, al Centro e nelle Isole sono presenti scuole prevalentemente con bacino d'utenza medio (tra 10.000 e 100.000 abitanti).

L'analisi tematica è stata svolta per mezzo del software NVivo, adottando come codifiche principali quelle individuate durante il processo di validazione. Le macro-categorie sono state a loro volta suddivise nelle categorie relative rispettivamente agli obiettivi e alle pratiche dichiarate relative all'educazione etico-sociale. Al loro interno sono state quindi codificate le sotto-aree tematiche, maggiormente esplicative del contenuto dei documenti.

3. Principali risultati

Per quanto concerne l'analisi dei dati, faremo riferimento esclusivamente alle codifiche atte a individuare i contenuti delle principali forme di formazione dei docenti in servizio. Tali forme sono quindi state analizzate alla luce della loro importanza deontologica, in linea con la formazione individuale come responsabilità nei confronti della fondazione di una società democratica e valorizzando il ruolo sociale della formazione dei docenti in servizio.

Considerando le domande di ricerca, presentiamo innanzitutto quali sono le principali pratiche di formazione dei docenti dichiarate nei PTOF.

Un primo dato è relativo alla presenza in misura minore delle codifiche relative agli obiettivi (30%) rispetto le pratiche (70%) (N=804). Tale differenza consiste nella distinzione e quindi nella codifica delle dichiarazioni relative ai principi enunciati nei documenti (obiettivi) al fine di guidare le azioni dichiarate nella progettazione delle attività dell'istituto (pratiche). La codifica relativa alla formazione docenti è inserita nella macro-area tematica "Deontologia", rappresentandone la maggioranza (618 codifiche su un totale di 858 codifiche). La scelta – condivisa dai due ricercatori² – è risultata coerente con l'importanza attribuita alla formazione in servizio come aspetto deontologico degli insegnanti e messa in evidenza anche da alcuni estratti dei documenti:

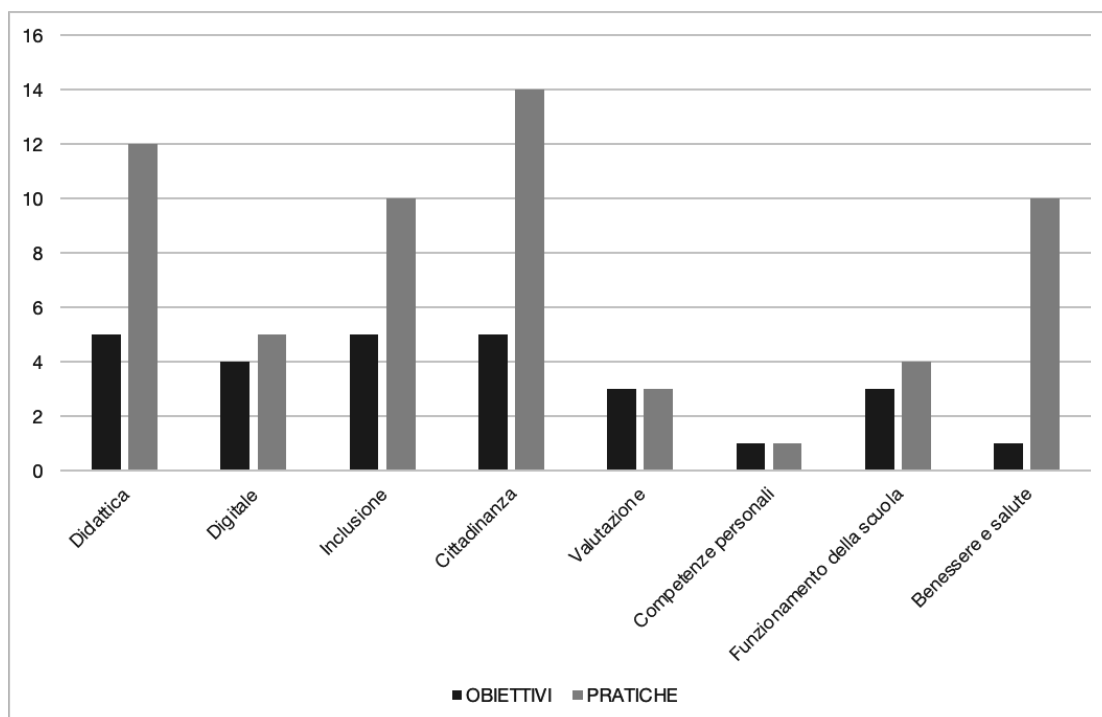
al fine di aiutare gli alunni a diventare persone e cittadini autonomi e responsabili, capaci di crescita personale e sociale, di cittadinanza attiva e di inclusione, è necessario il miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, pertanto l'istituto ha promosso e promuove momenti di formazione per docenti"; "L'attività formativa tende a migliorare le capacità professionali dei docenti nella programmazione e valutazione per competenze sia disciplinari che interdisciplinari. (Ref185_DEON).

2 Si ringrazia, per la collaborazione all'analisi dei dati, il dott. Elia Pasolini (Università di Bologna).

Sotto-Categoria	PTOF Codificati (N=100)	Totale Codifiche
Formazione docenti	93	618
Competenze chiave e di cittadinanza	18	24
Competenze digitali	47	82
Didattica innovative	30	42
Didattica per competenze	26	36
Pensiero computazionale	22	35
Sicurezza	29	34
Valutazione	27	37

Tab. 1: *Contenuti più frequenti della formazione in servizio degli insegnanti*

A partire da questi primi dati, in Tab. 1 sono presentati i contenuti delle pratiche della formazione in servizio dei docenti dichiarate all'interno dei PTOF. Per quanto concerne la corrispondenza delle pratiche agli obiettivi individuati dalle scuole, è stata effettuata un'ulteriore aggregazione, per facilitare il confronto tra le diverse categorie. In Fig. 1 sono riportati i dati relativi a tale corrispondenza.

Fig. 1: *Corrispondenza delle codifiche relative alla formazione dei docenti: obiettivi e pratiche*

Come anticipato, le pratiche dichiarate di formazione in servizio degli insegnanti sono nel complesso maggiori rispetto gli obiettivi dichiarati; è da mettere in evidenza soprattutto la prevalenza delle pratiche rispetto gli obiettivi nelle aree relative alla cittadinanza, all'aggiornamento della didattica e alle tematiche collegate al benessere e alla salute (prevenzione, dipendenze). Questi primi dati sembrano anticipare – anche se non in forma deterministica – una certa programmazione di attività formative che non corrispondono pienamente agli obiettivi dichiarati dagli istituti (pur riferendosi non necessariamente agli stessi). Per quanto riguarda invece le altre categorie, la corrispondenza tra obiettivi e pratiche sembra essere sufficientemente equiparabile.

Per quanto riguarda l'educazione alla cittadinanza, di particolare interesse per il versante etico-sociale,

si colloca come prevalente tra le pratiche e gli obiettivi, in linea probabilmente anche allo sviluppo della normativa negli ultimi anni.

Cittadinanza e cittadinanza globale [come] approfondimento di tematiche civiche e sociali (eventi storici legati al territorio, sviluppo ecosostenibile e buone prassi, calamità naturali ecc.), che prevedano lo sviluppo di competenze spendibili nella didattica di classe attraverso attività pratiche e laboratoriali³.

Per quanto concerne il miglioramento della didattica, la

“formazione [si pone come] promozione di metodologie didattiche innovative anche attraverso l’organizzazione, ove possibile, di corsi di formazione interna” [e che] “si impegna a coinvolgere i docenti nell’uso consapevole di metodologie innovative [...] e di strumenti tecnologici ad alto impatto motivazionale⁴.

Spazio più ristretto sembrano avere due aspetti rilevanti, soprattutto sul piano deontologico: la formazione di competenze personali e quella relativa alla valutazione. Per quanto riguarda quest’ultima, in particolare, pur indicando la finalità migliorativa della valutazione, la principale attenzione è posta sulla formazione alla costruzione di “strumenti utili all’analisi e alla valutazione di sistema finalizzata al miglioramento continuo”, che spesso non trova corrispondenza nella definizione degli obiettivi e – più in generale – della totalità delle codifiche.

4. Discussione e considerazioni conclusive

Ci soffermeremo nella discussione su alcuni aspetti che possono fornirci maggiori informazioni circa il ruolo della formazione degli insegnanti come impegno etico-sociale.

Con riferimento agli obiettivi della ricerca, sono avanzate alcune considerazioni circa le pratiche di formazione dei docenti, in relazione agli obiettivi prefissati dagli istituti e in riferimento alle pratiche etico-sociali da essi progettate.

Come abbiamo potuto evidenziare nel quadro teorico, la scuola, già dalla metà del ‘900, ha assunto un ruolo significativo circa l’importanza di formare le nuove generazioni. Questo ruolo è quindi rivolto soprattutto agli insegnanti, ma anche alle scelte che – dall’autonomia scolastica – sono assunte dagli istituti e alla normativa che permette di fornire i principi generali di tale formazione.

L’analisi svolta è stata condotta precedentemente al periodo pandemico (l’estrazione casuale è avvenuta alla fine di gennaio del 2020): questo aspetto potrebbe apparire come un limite, ma ci fornisce invece il punto di partenza dal quale la scuola “dell’emergenza” dovrebbe aver fatto fronte.

Innanzitutto le scelte delle proposte da parte degli istituti (che quindi non comprendono i progetti e le iniziative individuali degli insegnanti): il dominio dell’educazione alla cittadinanza potrebbe aver fornito maggiori possibilità di farsi carico – per quanto di facoltà dei docenti – della situazione che ha coinvolto in maniera improvvisa la società. Certamente tale senso di responsabilità non è stato uniforme, sia per ragioni e competenze personali dei docenti (si veda la ridotta formazione relativa alle competenze personali), sia per disparità anche territoriale delle scuole di appartenenza e le iniziative sono state necessariamente in formato digitale (Silva, 2021).

Con riferimento a questi aspetti, è interessante rilevare quanto la formazione alle competenze digitali – precedenti alla situazione pandemica – non fosse la priorità di obiettivi e pratiche della formazione offerta dalle scuole. Comprendiamo facilmente quanto questo possa aver inciso sulle necessità successive richieste dalla didattica a distanza prima e dalla didattica digitale integrata successivamente.

Un altro aspetto degno di nota è anche la limitata formazione relativa alla valutazione, pur essendo un aspetto fondamentale non solo per l’utilizzo di tecniche e strumenti per la valutazione, ma soprattutto per

3 Ref125_DEON.

4 Ref127_DEON.

la possibilità di lavorare sulla valutazione come strumento di miglioramento e di ri-progettazione, elemento di forza per la riorganizzazione d'istituto e dei docenti in relazione alle nuove esigenze legate alla riorganizzazione della didattica.

Questi aspetti ci permettono di rilevare alcune criticità del ruolo etico-sociale della scuola: se questa assume un ruolo rilevante nell'aggiornamento della formazione degli insegnanti in linea con le esigenze della società, forse troppo spesso l'esercizio della responsabilità deontologica dei docenti risulta eccessivamente delegato all'iniziativa dei singoli. L'assenza di un codice deontologico per gli insegnanti – inoltre – ha contribuito e continua a contribuire a tale tendenza, ovvero una de-responsabilizzazione etico-sociale della scuola quale attore principale nella risposta alle esigenze della società.

La necessità di un codice deontologico per gli insegnanti dovrebbe quindi garantire una formazione degli insegnanti che possa rispondere nelle pratiche a obiettivi e necessità sociali. Tale formazione potrebbe quindi fornire un contributo non solo sociale, ma anche realmente politico, che coinvolga i docenti in prima persona in processi formativi che dovrebbero favorire una ricerca concertata tra ricercatori e docenti, come ad esempio nei processi di ricerca-formazione (Asquini, 2018; Ciani et al., 2020), ma anche per mezzo di metodi già assodati da tempo, come quello dell'osservazione delle pratiche proposto da Freeman (1982) o quello più recente della video-analisi. È una possibilità e un dovere che potrebbe riportare la formazione ad una più efficace risposta etico-sociale da parte della scuola.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Arosio L. (2013). *L'analisi documentaria nella ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2021). L'impianto di un curriculum di educazione etico-sociale. *Pedagogia più Didattica*, 1(7): 4-16.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Ciani A., Ferrari L., Vannini I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Contini M., Demozi S., Fabbri M., Tolomelli A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1916). Democracy and Education. In Jo Ann Boydson (ed. 1978), *The Middle Works of John Dewey 1899-1924*, vol. 9. Carbondale: Southern Illinois Press.
- Freeman D. (1982). Observing teachers: Three approaches to in service training and development. *Tesol Quarterly*, 16(1): 21-28.
- Gilligan C. (1987). *In a different voice – Psychological Theory and Women's Development*, trad. it. Adriana Bottini (1987). Con voce di donna – Etica e formazione della personalità. Milano: Feltrinelli.
- Kohlberg L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper&Row.
- Ministero dell'Economia e delle Finanze – MEF (2021). *Piano Nazionale di ripresa e Resilienza (PNRR)*. <https://www.mef.gov.it/focus/Il-Piano-Nazionale-di-Ripresa-e-Resilienza-PNRR/>
- Piaget J. (1931). *Le jugement chez l'enfant*. Trad.it. Beatrice Garau (1972). Firenze: Giunti-Barbera.
- Silva L. (2021). «Through The Screen»: Reflections On Online Training Experience About Didactic And Assessment Use Of Board Games. In Scuola Democratica (eds.), *Book of Abstracts of the International Conference of the journal Scuola Democratica. Reinventing Education*. Roma: Associazione "Per Scuola Democratica".
- Viganò R. (1991). Psicologia ed educazione. In L. Kohlberg, *Un'etica per la società complessa*. Milano: Vita e Pensiero.