

Quale strada intraprendere per la formazione degli insegnanti secondari?

What should the training path for secondary teachers be?

Antonio Marzano

Full professor | Dept. of Human, Philosophical and Educational Sciences | University of Salerno (Italy) | amarzano@unisa.it

Roberto Trincherò

Full professor | Dept. of Philosophy and Education Sciences | University of Turin (Italy) | roberto.trincherò@unito.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Marzano, A., Trincherò, R. (2022). What should the training path for secondary teachers be? *Pedagogia oggi*, 20(1), 231-242.

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-012022-29>

ABSTRACT

Proposals for the training of secondary teachers cannot avoid a contemplation of the relevant critical issues highlighted by current literature, such as: the advanced age of graduates when they start teaching; the poor reputation of the profession; the lack of equivalence in terms of the training and roles of the classroom teacher and the support teacher; the excessively abstract training, with little connection to the real problems of teaching (and with internship models being mostly passive, and viewed merely as a period spent in a school context). This paper reflects the proposal created by the SApIE association (www.sapie.it). It critically examines past solutions, the hypotheses on the table, and tries to suggest a new path that is capable of addressing these problems while also featuring an organic reconfiguration and enhancement of didactic and experimental pedagogical knowledge.

Una proposta per la formazione degli insegnanti secondari non può prescindere dal confronto con le rilevanti criticità, ormai a lungo evidenziate dalla letteratura corrente, quali: a) età avanzata in cui i giovani laureati iniziano ad insegnare; b) scarsa reputazione della professione; c) assenza di una equivalenza di formazione e di ruolo tra insegnante curricolare e di sostegno; d) formazione eccessivamente astratta, con scarsa rispondenza ai problemi reali della didattica (e con modelli di tirocinio per lo più inerti, intesi come periodo da "consumare" in un contesto scolastico). Il lavoro qui presentato rispecchia la proposta nata all'interno dell'associazione SApIE (www.sapie.it). Esso riesamina criticamente le soluzioni passate, le ipotesi sul tappeto e suggerisce una nuova strada capace di rispondere a questi problemi, che comporta anche una riconfigurazione e valorizzazione organica dei saperi pedagogici didattici e sperimentali.

Keywords: Teacher training, Recruiting teachers, Evidence-based education, Teacher effectiveness

Parole chiave: Formazione degli insegnanti, Reclutamento degli insegnanti, Evidence Based Education, Efficacia dell'insegnamento

Received: April 6, 2022

Accepted: May 21, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Antonio Marzano, amarzano@unisa.it

Introduzione

Uno dei fattori strategici per favorire lo sviluppo economico e sociale di un Paese è la promozione della qualità dell'insegnamento, e questa dipende strettamente dalla qualità delle politiche che guidano la selezione, il reclutamento e la crescita professionale degli insegnanti (OECD, 2018). Un buon corpo docente si costruisce convincendo le persone con le giuste caratteristiche a diventare insegnanti, formandole per renderle efficaci nella loro azione e garantendo che il sistema sia in grado di fornire la migliore istruzione possibile ad ogni discente (Barber, Mourshed, 2007). Non a caso, il PNRR pone particolare accento sul miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti mediante la ridefinizione delle procedure concorsuali per l'immissione nei ruoli del personale docente e il rafforzamento dell'anno di formazione e prova, completato dall'introduzione di un sistema di formazione continua in servizio, e a tale scopo promuove la costituzione di appositi Centri di Ateneo universitari.

Il presente articolo descrive alcune istanze che un percorso di riforma dovrebbe tenere in considerazione e, a partire da queste, illustra una proposta organica volta ad integrare reclutamento, formazione iniziale e formazione in servizio.

1. Alcune problematiche rilevanti

In Italia, e da lungo tempo, la scuola si presenta in una condizione di emergenza “strutturale”. Una proposta per la formazione degli insegnanti non può prescindere dal confronto con alcune rilevanti criticità che la caratterizzano: sul piano sociale, riguardano l'età avanzata in cui i giovani laureati iniziano ad insegnare e la scarsa reputazione della professione; sul piano formativo, le criticità maggiori riguardano l'assenza di una equivalenza di formazione (e di ruolo) tra insegnante curricolare e di sostegno, una formazione che, soprattutto con i 24 cfu, è caratterizzata dall'essere eccessivamente astratta e disconnessa dalle problematiche concrete sul campo e la mancanza di una visione organica della formazione degli insegnanti in un'ottica di lifelong learning (Trincherò et al., 2020).

Per quanto riguarda il piano sociale, l'ultimo rapporto OECD “Education at glance” del 2021 fa emergere un quadro complessivo eloquente ma poco confortante (Fig. 1).

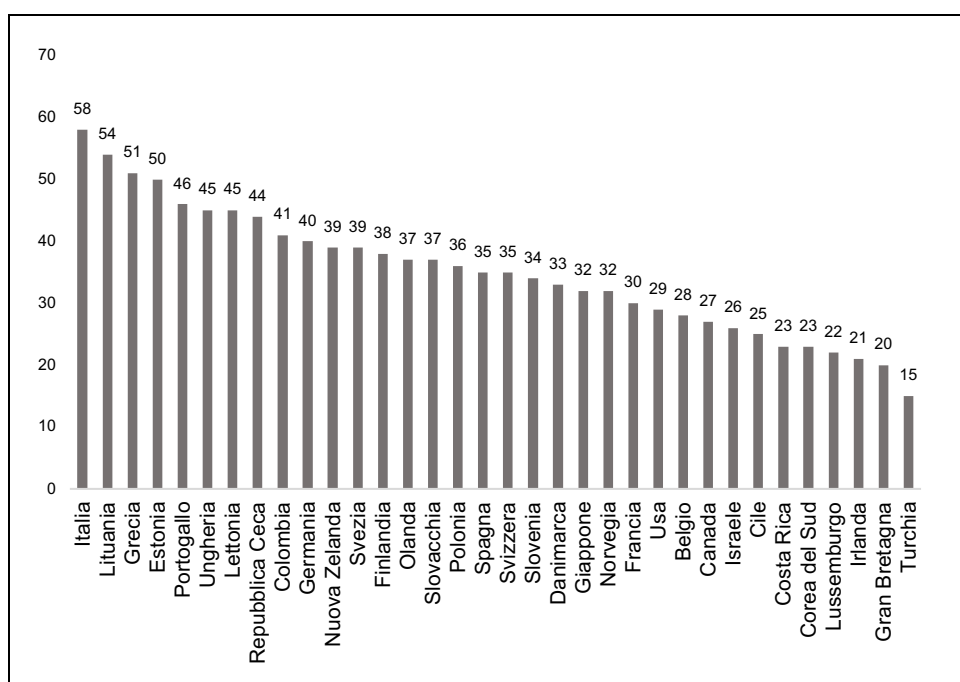


Fig. 1: Percentuale nei Paesi OCSE di insegnanti over 50
Fonte: OECD, 2021

Nel 2019, il 58% dei quasi 900mila insegnanti italiani presentava un'età media uguale o maggiore di 50 anni. Questo triste primato è condiviso – le differenze sono trascurabili – con la Lituania, la Grecia e l'Estonia. In Fig. 2 si riportano le distribuzioni per fasce di età dei nostri docenti (minore di 30 anni, tra 30 e 49 anni, uguale o maggiore di 50 anni) in relazione ai tre ordini di scuola (primaria, secondaria di primo e secondo grado)¹.

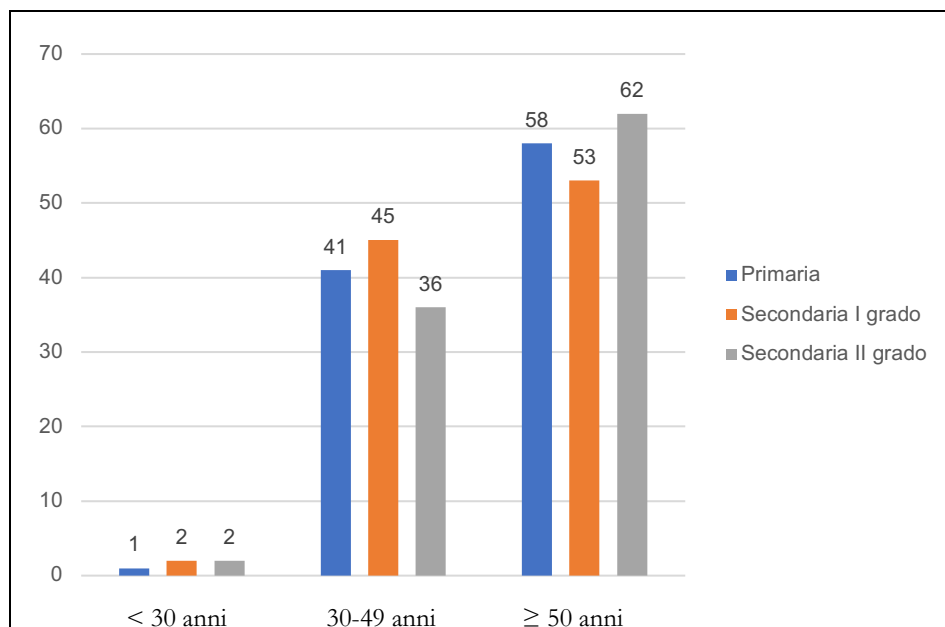


Fig. 2: Distribuzione per fasce di età e ordini di scuola in Italia
Fonte: OECD, 2021

I dati fotografano una situazione poco incoraggiante: nella scuola primaria il 58% degli insegnanti ha almeno 50 anni (la media Ocse è pari al 33%) mentre nella scuola secondaria di II grado la percentuale è ancora più alta, il 62% (la media Ocse è pari al 40%).

Per quanto riguarda la considerazione sociale degli insegnanti (in termini di reputazione e prestigio) sono interessanti gli esiti di una ricerca curata dalla Fondazione Giovanni Agnelli (2011) su dati del 2005: esiste una divergenza sostanziale tra autopercezione poco positiva da parte degli insegnanti stessi e considerazione da parte della popolazione italiana, meno fosca rispetto alla suddetta autopercezione. Sono passati oltre 3 lustri da quell'indagine e bisogna chiedersi se nel frattempo vi siano stati cambiamenti. Il rapporto *Global Teacher Status Index* (2018), pubblicato dalla Varkey Foundation (Londra) in collaborazione con l'Università del Sussex (UK) presenta una graduatoria dello status sociale autopercepito dagli insegnanti e percepito dalla popolazione in 35 Paesi² (campione di circa 35.000 persone di età compresa tra i 16 e i 64 anni), partendo da una serie di indicatori sugli atteggiamenti culturali nei confronti dei docenti³. Nell'index della graduatoria, in una scala da 1 a 100, lo status sociale degli insegnanti italiani si colloca ad un livello molto più basso rispetto a quello di quasi tutti i 35 Paesi partecipanti, al terz'ultimo posto (14/100) assoluto precedendo solo Israele e Brasile (Fig. 3).

1 Le percentuali differiscono naturalmente di poco, considerando anche l'età di pensionamento che è aumentata gradualmente negli ultimi anni, se si confrontano con quelle delle indagini precedenti (Cfr. OECD, 2019; Eurostat, 2020).

2 Un primo rapporto era stato pubblicato nel 2013 e coinvolgeva 21 Paesi.

3 <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>

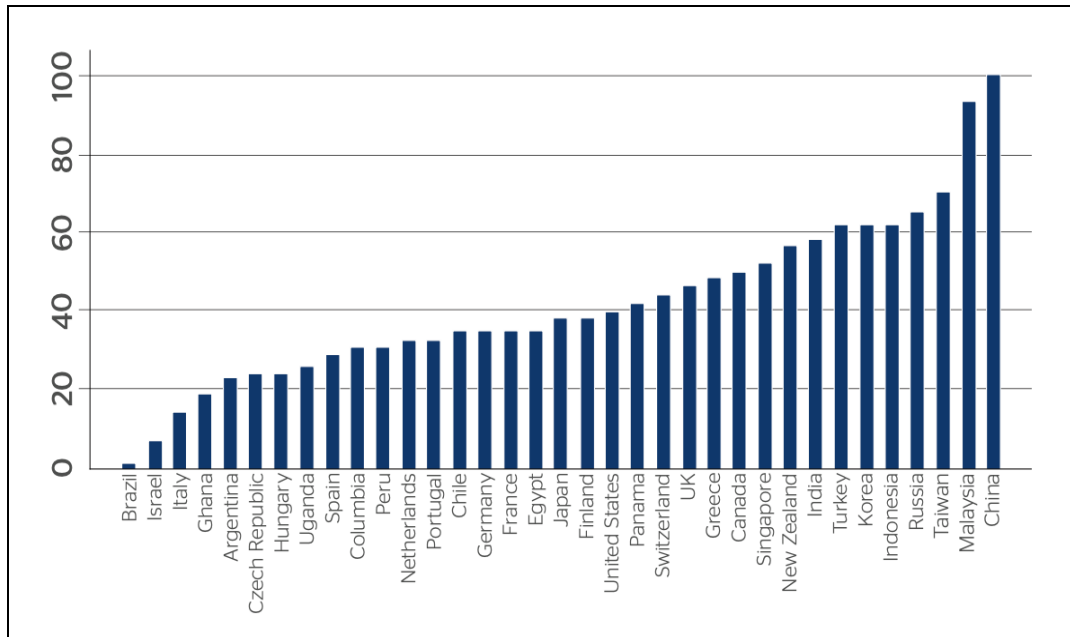


Fig. 3: Index dello status di insegnante
Fonte: Varkey Foundation, 2018

Focalizzando l'analisi dei risultati a soli 8 Paesi europei, considerando le valutazioni espresse da 1000 soggetti della popolazione coinvolta e le autopercezioni di status di 200 insegnanti⁴, otteniamo i dati di Fig. 4.

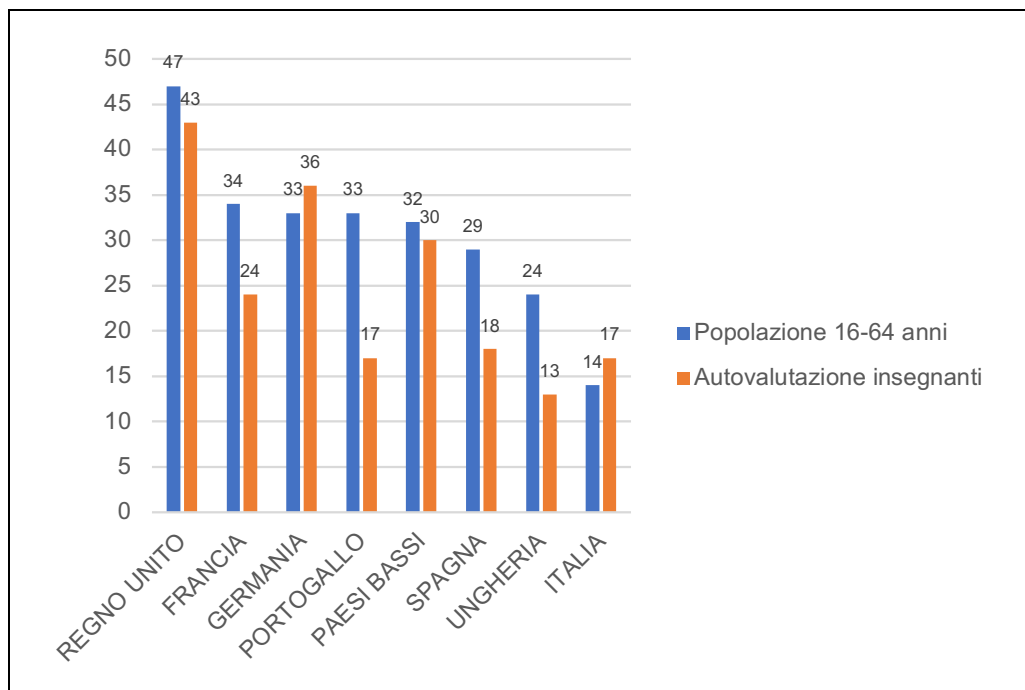


Fig. 4: Valutazione delle persone e autovalutazione degli insegnanti
Fonte: Varkey Foundation, 2018

Nel Regno Unito, in Germania, nei Paesi Bassi e in Italia lo status sociale autostimato dagli insegnanti è quasi identico a quello che viene attribuito dalla popolazione del Paese di riferimento; negli altri Paesi il

4 L'indice della scala è sempre da 1 a 100.

livello di status sociale autostimato dagli insegnanti è minore rispetto a quello attribuito agli insegnanti dalla popolazione. Nel rapporto, per finire, si dimostra come una adeguata retribuzione degli insegnanti, uno status elevato e il rispetto da essi ricevuto sono necessari per favorire, in termini di qualità degli apprendimenti, i migliori risultati per gli studenti.

Per quanto riguarda il piano formativo, il passaggio a una formazione equivalente tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno, strettamente collegata ai problemi della didattica sul campo e realmente orientata a fornire un quadro stabile di formazione e carriera, richiede un ripensamento dell'impianto complessivo, che in questi anni è andato però in tutt'altra direzione. La formazione iniziale ha visto il passaggio dai 120 Cfu delle SSIS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario, partite nel 1999), ai 60 del TFA (Tirocinio Formativo Attivo, partito nel 2013), ai 24 attuali. La formazione in servizio ha visto una obbligatorietà teorica dal 2015, ma senza vincoli di ore annuali e del tutto demandata ad azioni formative decise dai singoli Collegi Docenti. Un impianto così frammentato e incoerente è del tutto inadeguato a favorire la progressione delle competenze e della considerazione sociale degli insegnanti e non gioca a favore dell'abbassamento dell'età media. Nel paragrafo successivo vedremo alcune istanze operative di cui tutte le proposte di riforma dovrebbero tenere conto.

2. Istanze per la formazione degli insegnanti secondari

La ricerca sull'efficacia dell'azione degli insegnanti (*teacher effectiveness*), individua alcuni elementi in grado di avere un impatto rilevante sugli apprendimenti degli studenti (Darling-Hammond, 2009; Campbell et al., 2012; Stronge, Grant, Xu, 2015): l'adeguata pianificazione delle lezioni e delle sequenze didattiche, focalizzandosi sugli apprendimenti da ottenere; l'utilizzazione di materiali adeguati agli obiettivi di apprendimento e al livello attuale degli allievi che si hanno di fronte; la comunicazione in anticipo e con chiarezza degli obiettivi di apprendimento che gli studenti dovranno raggiungere; l'organizzazione di un clima di classe sereno nel quale gli studenti collaborano e lavorano utilizzando in maniera efficiente i tempi (in aula e a casa); la regolare valutazione dei lavori degli allievi avendo cura di fornire feedback formativi che contribuiscano a favorire lo sviluppo e il consolidamento delle conoscenze/abilità, intervenendo direttamente sulla prestazione per indirizzare le azioni verso l'obiettivo; l'utilizzazione di una varietà di strategie di insegnamento di comprovata efficacia e coerenti con gli obiettivi prefissati; l'aver alte aspettative sulla riuscita degli studenti, percependo anche la propria responsabilità di insegnanti nel far sì che questo accada. Questi elementi ci permettono di determinare alcuni principali punti a cui si dovrebbe ispirare un piano nazionale di formazione degli insegnanti, una sorta di "profilo di riferimento", per l'elaborazione e l'organizzazione dei nuovi percorsi. Possiamo considerare almeno nove aree di sviluppo professionale (Trinchero, 2022), che fanno riferimento al:

- a) *Saldare le competenze disciplinari alle competenze didattiche.* Nell'ottica di una formazione iniziale che metta davvero in grado il futuro docente di insegnare i contenuti attivando e potenziando le risorse dello studente, contenuti e strategie efficaci per insegnarli dovrebbero essere acquisiti insieme. Una mediazione didattica efficace deriva dalla sinergia tra la conoscenza approfondita della disciplina e la conoscenza approfondita dei modi in cui gli allievi possono apprenderla. La saldatura tra i due ordini di competenze si può realizzare secondo modalità sequenziali e parallele. Nelle prime, il docente in formazione prima acquisisce una laurea disciplinare e in seguito frequenta un percorso ulteriore in cui i contenuti disciplinari che dovrà insegnare vengono ripresi e rivisti alla luce delle strategie didattiche applicabili alla disciplina. Nelle seconde, in un percorso di laurea apposito si apprendono in modo contemporaneo e integrato i contenuti da insegnare e le modalità per insegnarli. La modalità sequenziale dilata ovviamente i tempi di ingresso in servizio. La modalità parallela li riduce e obbliga anche i giovani a scegliere il loro futuro prima della conclusione del percorso di studi disciplinare.
- b) *Saldare le competenze didattiche alle competenze relazionali.* Insegnare non è un mero fatto tecnico. Saper gestire la relazione con l'allievo e con la famiglia è un elemento importante per far sì che l'insegnante possa davvero costituire un punto di riferimento per la crescita dell'allievo. Tale crescita non coincide solo con il suo successo scolastico ma è anche e soprattutto un fatto umano. La finalità della scuola è formare cittadini e in questo la preparazione disciplinare che può essere fornita all'allievo è del tutto

inutile se non si accompagna ad un più ampio sviluppo di un quadro relazionale e valoriale. Essere cittadini attivi ed esprimere pienamente il diritto di cittadinanza significa vivere il tempo scolastico in un clima favorevole alla partecipazione e alla condivisione; bisogna dunque favorire lo sviluppo di specifiche competenze professionali, aspetti noti nell'ambito del *classroom management* e aperti ai possibili apporti della psicologia comportamentale e socio-relazionale (ad esempio, la capacità di "costruire" autorevolezza, trasmettere fiducia, un costante atteggiamento per incoraggiare capacità di attenuare conflitti). La saldatura tra questi ordini di competenze si realizza promuovendo nell'insegnante in formazione non solo uno studio teorico ma anche una pluralità di esperienze sul campo, che nascano dall'esercizio della pratica in contesti caratterizzati da problematiche differenti e dal costante confronto con figure di riferimento in grado di fornire opportuni modelli di comportamento in situazione, uniti a quadri valoriali che guidino lo sviluppo dei giusti atteggiamenti da parte degli allievi.

- c) *Saldare il momento della formazione "accademica" alla pratica concreta in classe.* Il divario tra teoria e prassi non si colma dando all'insegnante in formazione un po' di teoria e un po' di prassi – sperando poi che egli/ella sia in grado di combinarli autonomamente in qualche modo – ma proponendo un percorso di formazione che porti ad affrontare *insieme* e in modo integrato i due momenti. Un problema del modello che prevede una formazione iniziale teorica seguita da un tirocinio o praticantato successivo è che i saperi da applicare vengono acquisiti in un momento in cui non si hanno gli strumenti per comprenderli a fondo, visto che manca il vissuto della pratica sul campo, mentre la pratica sul campo si svolge in un momento in cui il formando avrebbe bisogno di una guida teorica che aiuti a contestualizzare la teoria appresa sui problemi che incontra *qui ed ora*. Se questa contestualizzazione non viene svolta dallo stesso team che ha promosso la formazione teorica, il rischio è che la teoria venga banalizzata, distorta, travisata, ridotta ad orpello, dato che la pratica "è un'altra cosa". Proprio per questo i momenti di tirocinio e/o praticantato dovrebbero essere almeno parzialmente contemporanei alla formazione accademica e strettamente interrelati con essa. Una connessione blanda tra i due momenti è un'occasione persa sia per la formazione accademica sia per la concreta pratica sul campo. In aggiunta, avere occasione di iniziare precocemente un tirocinio sul campo nel proprio percorso di formazione consente all'aspirante insegnante di capire se è proprio quella la professione che intende intraprendere e di stimare la reale portata dell'investimento personale che deve mettere in atto per farlo.
- d) *Saldare la formazione iniziale alla formazione in servizio.* In una società dove da anni si è sviluppata la consapevolezza che l'apprendimento dura per tutto l'arco della vita, una formazione degli insegnanti che si esaurisce in un percorso iniziale e poi affida alla buona volontà dei singoli l'aggiornamento in servizio è del tutto inadeguata, dato che veicola da un lato il messaggio che tutto ciò che serve davvero sapere si esaurisce nel percorso di formazione iniziale e tutto il resto che si può apprendere è così poco importante da poterne fare a meno o – peggio – da poterlo acquisire automaticamente mediante le esperienze condotte nella pratica sul campo, senza la necessità di avere qualcuno che aiuti dall'esterno a riflettere su tali esperienze e a concettualizzarle. Il problema è tanto più serio se pensiamo che i trend demografici relativi agli studenti rendono assai improbabile un massiccio rinnovamento dell'attuale corpo docente. Un sistema nazionale di formazione iniziale degli insegnanti dovrebbe quindi saldare, fin da subito, la formazione iniziale con la formazione in servizio, creando una continuità volta a promuovere, con percorsi continui e di lunga durata, l'acquisizione dei metodi e degli atteggiamenti precedentemente accennati. Con questa modalità di formazione continua, la valutazione delle competenze sviluppate dall'insegnante nel suo percorso professionale diventerebbe un reale mezzo per il loro miglioramento, dato che potrebbe assumere un valore formativo per il professionista che viene valutato prima ancora che certificativo del grado di preparazione raggiunto.
- e) *Saldare l'azione del singolo all'azione del gruppo.* Uno degli elementi chiave dell'efficacia dell'azione docente è lavorare in sinergia con i colleghi. Mourshed, Chijioke e Barber (2010) sottolineano come sviluppare la competenza collettiva e la coesione del gruppo-docente porta ad un maggior impegno emotivo e a una maggiore capacità di affrontare efficacemente i problemi. Donohoo (2018) chiama *collective teacher efficacy* la convinzione condivisa del gruppo-docente della propria capacità di organizzare e mettere in atto azioni formative efficaci per portare gli allievi a determinati livelli di successo scolastico. È la coesione e l'unità di intenti che deriva da questa convinzione a far agire il gruppo-docente proprio come una squadra e non come un insieme di singoli che perseguono ciascuno i propri obiettivi. La forza del gruppo emerge particolarmente laddove sia necessario mettere in atto delle innovazioni,

anche dettate da esigenze contingenti quali quelle pandemiche. Dove si instaurano rapporti tra colleghi basati sulla parità e sulla fiducia reciproca è più facile apprendere gli uni dagli altri e suddividersi efficacemente i compiti, costruendo team di lavoro in grado di rispondere flessibilmente alle necessità che si presentano. Un percorso di formazione iniziale dovrebbe essere molto chiaro su questo: la professione docente non è una professione che si fa da soli. Il docente in aula non è solo con se stesso e con i suoi allievi ma è parte di un team che si muove secondo un piano definito e intenti precisi: i messaggi che provengono dal team sono coerenti, così come coerenti sono i metodi adottati e gli atteggiamenti verso le situazioni. Se allievi e famiglie percepiscono il corpo docente come una squadra, questo aumenta la considerazione, il rispetto e la percezione di professionalità.

- f) *Saldare la pratica sul campo alla riflessione sulla pratica stessa.* Come accennato, elemento chiave per poter apprendere dall'esperienza è operare momenti di riflessione sistematica e supportata dall'esterno sulla pratica stessa. La riflessione deve essere sistematica perché altrimenti rischia di passare in secondo piano rispetto all'urgenza del "fare". Deve essere supportata dall'esterno per evitare di cadere in una costante autoreferenzialità, in cui si celebrano i successi senza mai soffermarsi realmente sulle criticità. Un percorso di formazione iniziale dovrebbe sviluppare nei futuri insegnanti un *habitus* teso alla documentazione sistematica delle proprie pratiche, una forma di scrittura riflessiva in grado da un lato di dare trasparenza alla propria azione (che in tal modo può essere rivista da un supporto esterno, sia esso un docente universitario, un supervisore di tirocinio, un mentore in un percorso di praticantato, e generare feedback migliorativi) e dall'altro di avere dei momenti in cui fermarsi a riflettere su ciò che è stato fatto e ragionare con la dovuta calma su come si sarebbe potuto farlo meglio. Riflessioni brevi, mirate, guidate da criteri e protocolli espliciti che contengono già in sé elementi per l'autovalutazione, possono essere utili per sviluppare la capacità riflessiva e critica del docente in formazione e portarlo ad un maggior livello di consapevolezza professionale.
- g) *Saldare le competenze didattiche alle competenze gestionali.* In un sistema scolastico dove gli obiettivi sono centralizzati e derivano da programmi nazionali, gli insegnanti devono semplicemente perseguire gli obiettivi che vengono loro assegnati dai programmi stessi. In una scuola dell'autonomia, dove i programmi sono sostituiti dalle programmazioni costruite sulla base di Indicazioni nazionali, gli insegnanti devono saper definire i propri obiettivi, coerentemente con il quadro normativo vigente, e pianificare opportune strategie per perseguirli. Queste strategie non sono solo didattiche ma fanno riferimento anche a progetti, curricolari ed extracurricolari, che devono essere messi in atto per raggiungere gli obiettivi dichiarati nella programmazione. Quindi le competenze "gestionali" relative ai progetti non sono cosa "altra" rispetto alle competenze didattiche, ma due modi contemporanei che concorrono, con modalità diverse, al perseguimento degli obiettivi. La mancata consapevolezza di questo aspetto porta taluni a considerare "tempo perso" il tempo dedicato ai progetti: lo è effettivamente solo quando questi vengono realizzati in modo slegato dagli obiettivi della programmazione. Saper definire correttamente gli obiettivi di una programmazione – in termini di processi cognitivi e contenuti dell'apprendimento – e saperli connettere a tutto l'agito scolastico sono quindi condizioni irrinunciabili per gestire correttamente (e per utilizzare in modo proficuo) tutta quella parte progettuale che ormai caratterizza il lavoro dell'insegnante e che è il portato della scuola dell'autonomia.
- h) *Saldare il momento didattico al momento valutativo.* Una buona definizione degli obiettivi guida sia il momento didattico sia il momento valutativo e consente di renderli coerenti: si valuta ciò che si è formato, non altre cose (altrimenti la valutazione diventa davvero una selezione occulta, un modo per certificare saperi acquisiti fuori dalla scuola sfruttando opportunità che non tutti gli allievi hanno) e si usa l'informazione valutativa per formarlo meglio. Questo significa preparare i futuri docenti alla costruzione e all'utilizzo di strumenti validi e attendibili per la valutazione formativa e al restituire feedback agli allievi che siano effettivamente in grado di farli crescere. Significa anche fare una didattica in cui i momenti valutativi diventino essi stessi momenti formativi, chiedendo agli studenti di assumere un ruolo attivo e partecipativo nella valutazione, mettendosi in gioco nell'affrontare problemi sfidanti e producendo opportune riflessioni guidate a scopo autovalutativo. Valutare meglio gli studenti migliora i risultati degli studenti stessi, perché l'atto valutativo è un potente mezzo per indurre gli studenti a riflettere sistematicamente su metodi utilizzati e atteggiamenti adottati.
- i) *Saldare la pratica didattica all'osservazione sistematica dei contesti in cui viene messa in atto.* L'insegnante in formazione dovrebbe imparare a chiedersi: "Cosa so dei miei allievi?", "Cosa mi serve sapere?", "Quali

sono i contesti da cui provengono?”, “Come reagiscono agli stimoli che propongo?”, “Come posso valutare gli effetti della mia azione in classe?”, “Cosa sta funzionando bene?”, “Cosa sta funzionando meno bene?”, “Come posso riprogettare la mia didattica per affrontare le criticità emerse?”. Questo significa per l’insegnante porsi in un atteggiamento di ricerca, che non vuol dire ovviamente assumere un ruolo da ricercatore “accademico”, ma saper utilizzare i dati informativi a propria disposizione (e raccoglierne di ulteriori, se necessario) per riprogettare la propria didattica in funzione degli allievi che ha di fronte, delle loro preconoscenze, dei loro atteggiamenti, dei loro obiettivi e scelte personali.

3. La proposta SApIE

Le istanze elencate precedentemente prefigurano un percorso formativo molto strutturato in cui formazione accademica ed acquisizione di esperienza sul campo procedono di pari passo e si alimentano sinergicamente a vicenda. Da esse nasce la proposta elaborata dall’associazione SApIE (Società per l’Apprendimento e l’Istruzione Informati da Evidenza, www.sapie.it), già parzialmente discussa in Trincherò et al. (2020), nel documento SApIE *Cosa fare per la scuola* (2021), curato da A. Calvani e R. Trincherò, e in Trincherò (2022). La proposta intende offrire un modello di formazione che abbassi l’età di inizio dell’insegnamento distribuendo la maggior parte della formazione sull’attività in servizio, allo scopo di ancorare la formazione professionale degli insegnanti ai problemi della didattica in contesti reali e offrire un percorso organico di formazione che muova dalle istanze didattiche più rilevanti, per svilupparsi poi con approfondimenti ulteriori - alcuni obbligatori, altri opzionali -, creando equilibrio e integrabilità tra didattica ordinaria e didattica speciale e prevedendo un’interazione forte tra competenze disciplinari, didattiche, docimologiche e inclusive. La proposta include anche una via chiara per un avanzamento di carriera e per la valorizzazione di una cultura della valutazione come agente di miglioramento della professionalità insegnante. La proposta è sintetizzata nella prossima figura (Fig. 5).

In tale proposta, i Centri di Ateneo dovrebbero attivare servizi sia per la formazione iniziale (prevista a 24 cfu, ma ovviamente ampliabile) sia per seguire i docenti nella formazione in servizio, sia obbligatoria sia facoltativa.

Il futuro insegnante consegue un primo livello di adeguatezza all’insegnamento (*teaching readiness*, corrispondente ad un insegnante novizio), con il possesso di un set di abilità di base che lo mettono in grado di gestire una classe e di condurre attività didattiche nei formati più comuni. Queste abilità possono essere acquisite durante il biennio specialistico oppure subito dopo la laurea magistrale, con un percorso progettato secondo le istanze espresse nel paragrafo precedente (punti a, b, e, h), e rappresentano l’insieme minimo di saperi che il laureato deve avere per poter entrare in aula e insegnare. Conseguito questo traguardo preliminare, il laureato in possesso di laurea magistrale “con integrazione” può già insegnare come insegnante curricolare o di sostegno, anche se la sua formazione dovrà essere ancora perfezionata.

La formazione di base si completa nel corso di tre anni in servizio (36 cfu, 12 per ciascun anno) sotto la supervisione del Centro di Ateneo di riferimento, attraverso un tirocinio finalizzato a precisi target (fase di *induction*, che consente di ottenere una *advanced teaching readiness*), relativi in particolare alle istanze c, d, e, f, g, i, espresse nel paragrafo precedente. Questo secondo livello si realizza attraverso due percorsi possibili, che consentono di acquisire il ruolo di insegnante curricolare o di sostegno (entrambi i titoli possono essere ottenuti nell’arco di cinque anni in virtù di una parte condivisa). La funzione della fase di *induction* è quella di guidare l’insegnante in formazione all’applicazione sul campo delle teorie apprese nella formazione universitaria (sia nei 24 cfu pre-servizio sia nei 12 cfu acquisiti anno per anno), e per questo richiede un tempo congruo di progettazione, sperimentazione, riflessione e concettualizzazione (e questo è il motivo per cui si è deciso di realizzarla in tre anni) e una costante interazione tra docenti accademici, tutor accoglienti e tirocinante. L’esito del percorso è quello di avere una piena formazione di base (descritta appunto dallo stato di *advanced teaching readiness*) che deriva dall’integrazione dei saperi teorici con la pratica triennale sul campo.

<p>1. FORMAZIONE PRELIMINARE - TEACHING READINESS (24 cfu) Questi crediti possono essere conseguiti durante il percorso di laurea magistrale. Con essi l'insegnante può cominciare ad insegnare stabilendo contratti triennali con le scuole, sia come insegnante curricolare sia come insegnante di sostegno. I 24 cfu, riveduti rispetto a quelli esistenti, dovrebbero corrispondere ai seguenti ambiti formativi: Istruzione e apprendimento (12 cfu totali) Abilità Socio-Relazionali (4 cfu totali) Inclusione (4 cfu totali) Teoria e strumenti della Valutazione (4 cfu totali)</p>	
<p>2. INSERIMENTO (INDUCTION) - ADVANCED TEACHING READINESS (36 cfu) I 36 cfu che completano la formazione si conseguono presso il Centro di Ateneo di riferimento mentre il laureato già insegna. Questo secondo momento prevede due percorsi paralleli, uno che consente di conseguire il ruolo come insegnante curricolare, l'altro per il sostegno. Come si vede, i due percorsi su 36 cfu ne hanno 14 in comune. Questo può consentire di diventare insegnante di ruolo per le due tipologie nell'arco di 5 anni.</p>	
<p>PERCORSO INSEGNANTE CURRICOLARE Anno 1: Istruzione e apprendimento (6 cfu totali) Abilità Socio-Relazionali (2 cfu totali) Quadro pedagogico, storico e socio antropologico (4 cfu totali) Anno 2 Teoria e strumenti della Valutazione (12 cfu totali) Anno 3 Teoria e strumenti della Valutazione/Disciplinare (12 cfu totali)</p>	<p>PERCORSO INSEGNANTE DI SOSTEGNO Anno 1: Inclusione (12 cfu totali) Anno 2 Inclusione/Disciplinare (8 cfu totali) Teoria e strumenti della Valutazione (4 cfu totali) Anno 3 Istruzione e apprendimento (6 cfu totali) Abilità Socio-Relazionali (2 cfu totali) Quadro pedagogico, storico e socio antropologico (4 cfu totali)</p>
<p>3. ULTERIORI AVANZAMENTI (FACOLTATIVI) a) Perfezionamento di competenze didattiche generali o inclusive. Ogni tre anni l'insegnante può chiedere al Centro di Ateneo di riferimento di sostenere una prova al termine di un percorso didattico preventivamente condiviso con il Centro di Ateneo stesso (12 cfu), in cui dimostra di aver saputo adeguatamente progettare, attuare e valutare i risultati di un intervento in un ambito disciplinare e/o in un contesto inclusivo. Il percorso deve caratterizzarsi per una completa coerenza tra obiettivi, azioni effettuate e valutazione dei risultati. Gli obiettivi devono essere stati operazionalizzati. Il colloquio di esame deve essere corredato da documentazione non solo cartacea ma anche da video (<i>microteaching</i>) ed attività svolte in cooperazione con i colleghi (<i>lesson study</i>). La valutazione dei risultati deve essere compiuta con triangolazione di prove. b) L'insegnante può proseguire il percorso di arricchimento professionale per ottenere il titolo che sta al culmine della carriera professionale, quello di <i>insegnante esperto per la progettazione e la formazione</i>. Questo titolo si consegue attraverso un esame di concorso orale, riservato a candidati che siano stati in grado di esibire di essere riuscito a conseguire miglioramenti nella propria attività didattica, documentati con evidenze basate su criteri esterni di riferimento. Questo titolo, oltre che comportare un apprezzabile miglioramento economico, abilita anche a svolgere il ruolo di formatore e alla partecipazione a commissioni di esperti di didattica, a livello locale e nazionale.</p>	

Fig. 5: Sviluppo del percorso nelle tre fasi

Da qui i livelli di formazione ulteriori diventano opzionali e consentono all'insegnante un percorso di avanzamento di carriera negli anni successivi, sostenendo, più volte (si può ragionevolmente ipotizzare fino ad un massimo di tre, con intervalli di almeno tre anni) esami di perfezionamento (12 cfu), presentando e rendicontando presso i Centri di Ateneo di riferimento specifici percorsi didattico-disciplinari adeguatamente documentati nello svolgimento e nei risultati (*lesson study*, *microteaching*).

A queste opportunità se ne dovrebbe aggiungere una di livello più alto, quella di poter conseguire un titolo di eccellenza didattica (*insegnante esperto per la progettazione e per la formazione*). Questo ulteriore passaggio, a cui dovrebbe corrispondere anche un avanzamento economico più rilevante, dovrebbe rappresentare un traguardo accessibile solo a coloro che siano in grado di esibire una documentazione capace di comprovare di essere stati capaci di realizzare e consolidare negli anni avanzamenti negli apprendimenti dei propri allievi, con evidenze oggettive basate su criteri esterni di riferimento. I Centri di Ateneo po-

trebbero periodicamente attivare concorsi per il conseguimento di questo titolo in maniera analoga per quanto accade ormai per le Abilitazioni Nazionali a livello universitario, con commissioni congiunte di esperti disciplinari ed esperti di valutazione della qualità della didattica. Il titolo, oltre al già citato avanzamento economico, consentirebbe agli insegnanti di diventare a loro volta docenti e supervisori di tirocinio presso i Centri di Ateneo stessi. Tutta questa struttura formativa andrebbe ovviamente sostenuta prevedendo risorse economiche dedicate e una linea di policy making che veda la formazione dell'insegnante non come l'esito di una somma di crediti formativi da ottenere "a sportello" ma come l'esito di un percorso integrato in cui la formazione accademica supporti e completi l'esperienza sul campo a scuola, non costituendone una mera appendice⁵.

Una possibile esemplificazione in termini di ambiti formativi, discipline concorrenti, contenuti e abilità specifiche coinvolte potrebbe essere quella descritta in Fig. 6. La disciplina sottolineata dovrebbe essere quella che rappresenta il fulcro principale dell'ambito.

Ambiti formativi	Discipline concorrenti	Tematiche fondamentali
Istruzione e apprendimento (I/A)	<u>Didattica generale e disciplinare</u> , Psicologia dell'apprendimento, Scienze cognitive	Evidence-based education. Conoscenze specifiche: preconoscenze, obiettivi, feed-back, valutazione formativa/sommativa, autoefficacia, metacognizione, schemi e strutturazione cognitiva, carico cognitivo, mappe concettuali, tassonomie, uso delle tecnologie per apprendere, trasposizione didattica.
Teoria e strumenti della Valutazione (VAL)	<u>Pedagogia sperimentale</u> , Docimologia, Psicologia sperimentale, Psicometria	Capacità di valutare conoscenze sulla base della loro affidabilità; capacità di creare ed applicare strumenti di valutazione (questionari, interviste, test). Teoria dei test (validità, affidabilità); metodi di indagine (qualitativi, quantitativi). Assicurazione della Qualità.
Abilità Socio-Relazionali (ASR)	<u>Psicologia sociale</u> , Sociologia, Antropologia	Classroom management. Abilità specifiche: Tecniche di relazione interpersonale, withitness, overlapping, empatia, ascolto attivo, gestione del rinforzo, relazioni tra emozioni e apprendimenti. Costruzione dell'identità in preadolescenza e adolescenza, comportamenti e cause del disagio giovanile.
Quadro pedagogico, storico e socio antropologico (P-S-S-A)	<u>Pedagogia generale</u> , Storia della scuola, Sociologia, Antropologia	Formazione e società, etica e formazione; normativa scolastica; cultura, dinamiche dei gruppi; analisi della dispersione scolastica e sue cause.
Inclusione (IN)	<u>Didattica speciale</u> , Psicologia dell'apprendimento, Scienze cognitive, Antropologia	Differenziazione di presentazione di contenuti e di apprendimento e attività di apprendimento (Teoria del carico cognitivo, UDL); spazi e risorse differenziate; conoscenza delle tipologie diagnostiche, normative sull'inclusione, ICF; tecnologie e disabilità; progettazione Educativa Individualizzata; cooperazione tra docenti; cooperazione e mentoring tra allievi.

Fig. 6: Ambiti formativi caratterizzanti la proposta

5 Il presente articolo esce a brevissima distanza dall'uscita del DL 36 del 30 aprile 2022. In tale decreto sono presenti scelte differenti, che tuttavia sottolineano l'importanza di prevedere un percorso *specifico* per la formazione degli insegnanti, costituito da corsi ed esami pensati ad hoc, coprogettati e strettamente interrelati, che mettano in grado lo specializzando di sostenere un esame finale articolato in una prova scritta e una lezione simulata, che ovviamente richiede un elevato grado di integrazione tra elementi ottenuti dalla preparazione teorico/accademica ed elementi ottenuti dalla pratica scolastica.

4. Il tempo delle scelte durature

La proposta descritta è pensata per impattare sulle criticità descritte nel paragrafo 1. Una formazione iniziale “snella” consente un ingresso nel mondo dell’insegnamento poco dopo la laurea e riduce le problematiche legate alla carenza di abilitati che porta in taluni casi a dover ricorrere al precariato, con conseguente necessità di stabilizzazione dei lavoratori che si trovano in questa condizione. Nella presente proposta, nessun laureato può insegnare senza i 24 cfu di base che gli danno le competenze minime per “stare in classe” e una volta avviato il percorso di stabilizzazione ha tre anni per formarsi e dimostrare di avere le giuste caratteristiche per diventare insegnante.

Un percorso di selezione iniziale di questo tipo porta ad avere insegnanti più preparati e proiettati verso un percorso di aggiornamento continuo, stimolato dalle progressioni di carriera che ne derivano. Questo incide sulla considerazione sociale della figura dell’insegnante, che a questo punto diventa molto più simile alla figura di professionisti quali medici, architetti, avvocati, tutte professioni che richiedono aggiornamento continuo e che prevedono crescita e miglioramento nel tempo della propria condizione professionale. Una più alta reputazione sociale può portare i giovani migliori ad intraprendere da subito questa strada, non vedendola come un ripiego rispetto a carriere considerate più prestigiose e/o più remunerative.

L’equivalenza di formazione (e di ruolo) tra insegnante curricolare e di sostegno, aiuta a vedere questa figura non come “aggiuntiva” rispetto ad un insegnante principale, ma come una figura-chiave in grado di affrontare efficacemente problematiche legate all’inclusione.

Il fatto che la formazione per l’ingresso in ruolo avvenga nei primi tre anni di servizio, sotto la supervisione di Centri di Ateneo universitari (come previsto dal PNRR) favorisce uno stretto contatto tra formazione teorica e formazione pratica, non limitato allo svolgere un generico “ tirocinio ” ma arricchito dal coinvolgersi in prima persona nel ruolo di insegnante.

La visione organica che caratterizza il percorso “formazione preliminare-inserimento-formazione in servizio” consente, sia ai formandi sia alle istituzioni di ragionare in un’ottica di lifelong learning e di razionalizzare gli sforzi, evitando – soprattutto per la formazione in servizio – la moltiplicazione di offerte formative ridondanti, scarsamente efficaci e con effetti non monitorati e certificati. Tutto ciò richiede ovviamente una seria progettazione che coinvolga scuole e Centri di Ateneo e investimenti adeguati in strutture e personale preparato, anche con corsi appositi di formazione.

Certo, con l’emanazione del DL 36 del 30 aprile 2022 questa proposta può sembrare “datata” e non più percorribile; riteniamo tuttavia che possa contribuire ad alimentare una costruttiva discussione per migliorare i decreti attuativi attualmente in fase di stesura.

Riferimenti bibliografici

- Barber M., Mourshed M. (2007). *How the world’s best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Campbell J., Kyriakides L., Muijs D., Robinson W. (2012). *Assessing teacher effectiveness: Different models*. London: Routledge.
- Darling-Hammond L. (2009). Recognizing and enhancing teacher effectiveness. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 3: 1-24.
- Donohoo J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *J Educ Change*, 19: 323-345.
- Eurostat (2020). Classroom teachers and academic staff by education level, programme orientation, sex and age groups, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_and_training_in_the_EU_-_facts_and_figures (ultima consultazione: 19.07.2020).
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Bari: Laterza.
- Mourshed M., Chijioke C., Barber M. (2010). *How the world’s most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company.
- OECD (2018). *Effective Teacher Policies. Insights from PISA*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>.
- OECD (2019). *Supporting and guiding novice teachers: Evidence from TALIS 2018. Teaching in Focus*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/fe6c9c0c-en>.

- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- SAPiE *Cosa fare per la scuola* (2021), Url: <https://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2021/10/Documento-Sapie-Cosa-fare-per-la-scuola.pdf>.
- Stronge J. H., Grant L. W., Xu X. (2015). Teacher Behaviours and Student Outcomes. In J.D. Wright, *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 44-50). Amsterdam: Elsevier.
- Trinchero R., Calvani A., Marzano A., Vivanet G. (2020). Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 25: 22-34.
- Trinchero R. (2022). Integrare formazione iniziale, formazione in servizio e avanzamenti di carriera. Spunti e una proposta. *Nuova Secondaria*, 6 (febbraio 2022), XIX: 215-225.
- Varkey Foundation (2018). *Global Teacher Status Index 2018*. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf> (ultima consultazione: 12.07.2020)