

XX | 1 | 2022

Nuova serie

Pedagogia oggi

rivista semestrale SIPED Società Italiana di Pedagogia

La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide

Teacher education between old and new challenges

Pedagogia oggi

anno XX | n. 1 | giugno 2022

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide

Teacher education between old and new challenges

Sezione monografica



Direttore Responsabile

Massimiliano Fiorucci – Presidente SIPED
Università degli Studi Roma Tre

Comitato Direttivo

Pierluigi Malvasi – Vicepresidente vicario SIPED
Università Cattolica del Sacro Cuore

Loredana Perla – Vicepresidente SIPED
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Giuseppe Elia
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Maria Tomarchio
Università degli Studi di Catania

Giuseppe Annacontini
Università del Salento

Carla Callegari
Università degli Studi di Padova

Giovanna Del Gobbo
Università degli Studi di Firenze

Claudio Melacarne
Università degli Studi di Siena

Alessandro Vaccarelli
Università degli Studi dell'Aquila

Caporedattori

Giuseppe Annacontini – *Università degli Studi del Salento*

Francesco Magni – *Università degli Studi di Bergamo*

Alessandra Rosa – *Università degli Studi Alma Mater di Bologna*

Matteo Morandi – *Università degli Studi di Pavia*

Carla Callegari – *Università degli Studi di Padova* (responsabile del processo di referaggio)

Comitato Editoriale

Francesco Magni – *Università degli Studi di Bergamo*

Andrea Mangiatordi – *Università degli Studi Milano Bicocca*

Matteo Morandi – *Università degli Studi di Pavia*

Alessandra Rosa – *Università degli Studi Alma Mater di Bologna*

Iolanda Zollo – *Università degli Studi di Salerno*

Comitato Scientifico

Giuditta Alessandrini (Università degli Studi di Roma Tre)	Ines Dussel (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mexico)	András Németh (Eötvös Loránd University Budapest, Hungary)
Stefanija Ališauskien (University of Šiauliai, Lithuania)	Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)	Paolo Orefice (Università degli Studi di Firenze)
Cristina Alleman-Ghionda (Universität zu Köln, Germany)	Anikó Fehérvári (Eötvös Loránd University, Budapest)	Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal)
Marguerite Altet (Université de Nantes, France)	Consuelo Flecha García (Universidad de Sevilla, Spain)	Franca Pinto Minerva (Università degli Studi di Foggia)
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino)	Franco Frabboni (Università di Bologna)	Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)
Vito Antonio Baldassarre (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")	Luciano Galliani (Università degli Studi di Padova)	Teresa Pozo Llorente (Universidad de Granada, Spain)
Enver Bardulla (Università degli Studi di Parma)	Antonio Genovese (Università di Bologna)	Karin Priem (Université du Luxembourg)
Gaetano Bonetta (Università degli Studi di Catania)	Alberto Granese (Università degli Studi di Cagliari)	Giuseppe Refrigeri (Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale)
Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze)	Larry A. Hickman (Southern Illinois University di Cabondale, USA)	L. Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante, Spain)
Antonio Canales Serrano (Universidad Complutense de Madrid, Spain)	José Antonio Ibáñez-Martín (Universidad Complutense de Madrid, Spain)	Luisa Santelli Beccegato (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")
Rita Casale (Bergische Universität Wuppertal, Germany)	Vanna Iori (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)	Noah Sobe (Loyola University Chicago, USA)
Giorgio Chiosso (Università di Torino)	Tomas Kasper (Technical University of Liberec, Czech Republic)	Francesco Susi (Università degli Studi di Roma Tre)
Mireille Cifali (Université de Genève, Switzerland)	Panagiotis Kimourtzis (University of the Aegean, Greece)	Giuseppe Trebisacce (Università della Calabria)
Enza Colicchi (Università degli Studi di Messina)	Cosimo Laneve (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")	Simonetta Ulivieri (Università degli Studi di Firenze)
Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata)	Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia)	Diana Vidal (Universidad de São Paulo, Brazil)
Jean-Marie Deketele (Université Catholique de Louvain, Belgium)	Umberto Margiotta † (Università Ca' Foscari di Venezia)	Isabelle Vinatier (Université de Nantes, France)
Maria Del Mar Del Pozo (Universidad de Alcalá, Spain)	Eva Matthes (Universität Augsburg, Germany)	Giuseppe Zanniello (Università degli Studi di Palermo)
Claudio Desinan (Università degli Studi di Trieste)	Concepcion Naval (Universidad de Navarra, Spain)	
Gaetano Domenici (Università degli Studi di Roma Tre)		

Curatori del n. 1 – 2022 - Sezione Monografica

MASSIMO BALDACCÌ – TIZIANA PIRONI – MARCO LAZZARI – GUIDO BENVENUTO

Editoriale

- 8 MASSIMO BALDACCI / TIZIANA PIRONI / MARCO LAZZARI / GUIDO BENVENUTO

Sezione monografica

- 18 MONICA FERRARI
L'analisi pedagogica nella formazione iniziale dei docenti della secondaria italiana: una questione irrisolta | Pedagogical analysis in the pre-service training of Italian secondary school teachers: an unresolved question
- 26 ELENA MADRUSSAN
Tre volte relazione. Intersoggettività, culture, riflessività per la formazione pedagogica dell'insegnante di scuola secondaria | Threefold relationship. Intersubjectivity, cultures, and reflexivity for the pedagogical training of secondary school teachers
- 33 MIRCA BENETTON
The ethical and pedagogical competence of the teacher in personal training and building a community of practice | La competenza etico-pedagogica dell'insegnante tra formazione personale e costruzione della comunità di pratiche
- 40 STEFANO OLIVERIO
Educazione al giudizio professionale e dilemmi della pratica docente | Education for professional judgement and the dilemmas of teaching practice
- 48 MARIA CRISTINA MORANDINI
Didattica o ricerca? La formazione degli insegnanti di scuola secondaria nelle scuole di Magistero (1875-1920) | Teaching or research? The training of secondary school teachers in Magisterium Schools (1875-1920)
- 55 GABRIELLA SEVESO
I corsi di formazione montessoriani a Milano negli anni 1911-1918: note sulle relazioni dei docenti nelle pagine de La Coltura Popolare | The Montessorian training courses in Milan in the years 1911-1918: reflections on the lecturers' reports published in La Coltura Popolare
- 62 FRANCESCA BORRUSO
La scuola media unica (1962) e il dibattito politico-pedagogico della sinistra italiana sulla formazione degli insegnanti | The single middle school (1962) and the political-pedagogical debate on teacher training within the Italian Left
- 69 WILLIAM GRANDI
La formazione degli insegnanti e la divulgazione scientifica in Italia: il ruolo della letteratura per l'infanzia | Teacher education and the popularization of science in Italy: the role of children's literature
- 77 ELENA LUCIANO, LUANA SALVARANI
La faglia dei tre anni. I due canali di formazione per i professionisti del sistema 06, tra eredità storiche, rappresentazioni culturali e meccanismi di riproduzione sociale | The age-of-three break. The different training paths for educators in the 0-6 system, between historical heritage, cultural representations and mechanisms of social reproduction
- 85 LAURA SARA AGRATI, ANDREA POTESTIO
Lavoro come esperienza e formazione iniziale di maestri e maestre: il modulo 'Alternanza formativa' presso l'Università degli Studi di Bergamo | Work as experience and initial training of primary teachers: the 'Alternance training' module at the University of Bergamo
- 93 CHIARA BERTOLINI, ANDREA PINTUS
L'Ordinanza 172/2020 e la valutazione nella scuola primaria: la proposta di un modello di ricerca-formazione | The Ministerial Decree 172/2020 and evaluation in primary school: a research-training path
- 101 GIUSEPPE FILIPPO DETTORI
Formare gli insegnanti, a partire dalle considerazioni degli studenti sulla qualità della didattica | Teacher training, based on students' considerations of the quality of their schooling
- 111 DAVIDE CAPPERUCCI
Formazione iniziale degli insegnanti allo sviluppo delle competenze globali | Initial teacher education to develop global competencies
- 118 ANDREA CIANI, ALESSANDRA ROSA
Concezioni sulla valutazione dei futuri insegnanti: una ricerca osservativo-correlazionale nel Percorso Formativo 24 CFU | Prospective teachers' conceptions of assessment: observational-correlational research into the 24 CFU training course

- 126 ANTONIO BORGOGNI, VALERIA AGOSTI
Per una ecologia del movimento: prospettive sostenibili nella formazione degli insegnanti di Scienze Motorie e Sportive | Towards an ecology of human movement: sustainable perspectives in Physical Education teachers' education
- 134 GIORGIO CRESCENZA
Il contributo del sapere pedagogico per la formazione alla professione docente | The contribution of pedagogical knowledge in training the teaching profession

Sezione Junior

- 142 LUCA COMERIO
Le colonie di vacanza come esperienza formativa sul campo per giovani insegnanti: una ricerca storico-pedagogica | Holiday camps as a field training experience for young teachers: a historical-pedagogical study
- 147 LAURA LANDI
Formare a progettare e valutare partendo dal vissuto degli insegnanti | Training in activities design and assessment based on teachers' daily experience

Miscellanea

- 154 MARIA CHIARA MICHELINI
Formare insegnanti riflessivi e critici | Training reflective and critical teachers
- 161 GIORDANA SZPUNAR
L'insegnante riflessivo per una scuola inclusiva | The reflective teacher for an inclusive school
- 168 MICHELE CAGOL
Il microteaching come strumento riflessivo-formativo per docenti di scuola secondaria | Microteaching as a reflective training tool for secondary school teachers
- 174 EVELINA SCAGLIA
Giovanni Modugno e il tirocinio magistrale come "tirocinio di vita e di azione". Un'originale proposta fra le due guerre mondiali | Giovanni Modugno's teacher training proposal between the two World Wars: teachers' internships as "schools of life and action"
- 181 LUCA BRAVI
La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide. Educazione civica e Public history | Teacher training between old and new challenges. Civic education and Public history
- 188 LAURA MENICHETTI, MARIANNA PICCIOLI
Docenti in formazione per attività di sostegno e loro consapevolezza delle competenze acquisite | Trainee teachers for support activities and their awareness of acquired skills
- 200 ELENA PACETTI, ALESSANDRO SORIANI
Insegnanti e competenze digitali: quale formazione iniziale e in servizio nel post pandemia? | Teachers and digital competence: what pre-service and in-service training is required following the pandemic?
- 212 AMALIA LAVINIA RIZZO, MARIANNA TRAVERSETTI
La formazione degli insegnanti delle scuole ad indirizzo musicale (SMIM) per promuovere una didattica inclusiva dello strumento musicale | Teacher training in Intermediate Music Schools (SMIMs) to promote inclusive musical instrument teaching
- 221 VIVIANA VINCI
Imprenditorialità e competenze non cognitive degli insegnanti: ripensare metodi e modelli per la formazione iniziale | Teachers' entrepreneurialism and non-cognitive skills: rethinking methods and models for initial training
- 231 ANTONIO MARZANO, ROBERTO TRINCHERO
Quale strada intraprendere per la formazione degli insegnanti secondari? | What should the training path for secondary teachers be?
- 243 ROSANNA TAMMARO, CONCETTA FERRANTINO
Quali professionalità per i docenti della scuola primaria? | What professional skills do primary school teachers require?
- 249 GIOVANNI ARDUINI
L'educazione inclusiva nella scuola e il ruolo del docente specializzato | Inclusive education in schools and the role of the specialist teacher

- 256 LILIANA SILVA
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
- 264 ANNA PAOLA PAIANO
La formazione iniziale degli insegnanti in Afghanistan. percorso storico e prospettive pedagogiche | The initial training of teachers in Afghanistan. Historical path and pedagogical perspectives
- 272 FRANCESCA DAVIDA PIZZIGONI
La formazione in servizio dell'insegnante pluriclasse: il caso del Convegno nazionale del 1958 | In-service training for multi-class teachers: the case of the 1958 National Conference

Recensioni

- 282 MICHELE CORSI E MASSIMILIANO STRAMAGLIA
- 286 GIULIA FASAN
- 288 MARTINA PETRINI
- 293 TOMMASO FRATINI

EDITORIALE

Massimo Baldacci

Full Professor of Theories and science of education and social education | Department of Humanities | University "Carlo Bo" of Urbino (Italy) | massimo.baldacci@uniurb.it

Tiziana Pironi

Full Professor of History of Pedagogy and Education | Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" | University "Alma Mater Studiorum" of Bologna (Italy) | tiziana.pironi@unibo.it

Marco Lazzari

Full Professor of Educational technology | Department of Human and social sciences | University of Bergamo (Italy) | marco.lazzari@unibg.it

Guido Benvenuto

Full Professor of Educational research | Department of Developmental Psychology and Socialisation | University "Sapienza" of Rome (Italy) | guido.benvenuto@uniroma1.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Baldacci, M., et al. (2022). Editoriale. *Pedagogia oggi*, 20(1), 00-00.**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-012022-01>

ABSTRACT

La soppressione delle Ssis ha privato la formazione degli insegnanti di scuola secondaria di un modello organico. Da allora si sono succedute soluzioni temporanee e ipotesi di riforma che non sono arrivate a dare vita a un nuovo modello formativo. La mancanza di un percorso coeso e organico di formazione dei docenti rappresenta una anomalia all'interno dell'Europa, e costituisce un fattore di debolezza della nostra scuola secondaria. D'altro canto, anche il percorso formativo degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia, pur caratterizzato da un modello organizzativo consolidatosi nel tempo, non manca di sollevare questioni e criticità inerenti, solo a titolo di esempio, alle innovazioni didattiche, ai temi/problemi dei fini, dei valori, della deontologia per il futuro insegnante, al rapporto tra didattica generale e disciplinare. Recentemente il ministro Bianchi ha annunciato la volontà del governo di intervenire su questi problemi, e questa volontà è stata sancita anche nel PNRR: M4c1.2 "Miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti" (Mission 4 "Istruzione e Ricerca", Componente 1 "Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido all'università"). La SIPed intende portare un contributo di analisi e di discussione alla soluzione di tale questione in riferimento alla formazione dei futuri insegnanti di ogni ordine e grado. Sulla formazione dei docenti, infatti, si condensano varie problematiche, di ordine sindacale e istituzionale, ma anche di carattere culturale, ed è prevalentemente su queste ultime che la nostra Società intende portare il proprio contributo. Una soluzione istituzionale della formazione degli insegnanti, infatti, deve essere garantita da una riflessione in ordine al profilo culturale e professionale del docente, sia a livello generale, sia a quello dei singoli gradi scolastici. E in tale riflessione deve trovare adeguato spazio l'approfondimento del ruolo dei saperi pedagogici e dei loro diversi settori, anche in rapporto ai saperi disciplinari e al contributo delle altre scienze umane.

The abolition of the SSIS (postgraduate school for secondary education) deprived secondary school teacher training of an organic model. Since its demise, there have been a succession of temporary solutions and hypotheses on reform but these have failed to create a new training model. The lack of a cohesive and organic pathway for teacher training is an anomaly within Europe, and constitutes a factor in the weakness of Italian secondary schools. On the other hand, the training of primary and early years teachers, despite featuring an organizational model that has been consolidated over time, also raises questions and critical issues concerning, for example, innovations in teaching methods, the issues/problems associated with the aims, values and ethics of future teachers, and the relationship between general and subject-specific teaching. Recently, the Minister for Education Bianchi announced the government's willingness to discuss these issues, this willingness also being enshrined in the National Recovery and Resilience Plan: M4c1.2 'Reform of the teacher recruitment system and in-service training for school staff' (Mission 4 'Education and Research', Component 1 'Enhancement of skills and right to education'). SIPed (Italian Society of Pedagogy) intends to contribute to the analysis and discussion of the solution to the issue of future teachers' training at all levels. The issue of teacher training, in fact, condenses various problems, of a trade union and institutional, but also of a cultural nature, and it is mainly on these that our Society intends to focus. Indeed, an institutional solution to teacher training must be guaranteed by reflection on the cultural and professional profile of teachers, both at a general level and at the level of individual school grades. Moreover, within this reflection, adequate space must be found for an in-depth study of the role of pedagogical knowledge and its various elements, including in relation to subject-specific knowledge and the contribution of the other human sciences.

1 È opportuno segnalare come contemporaneamente alla organizzazione del presente numero della rivista il Governo italiano il 30 aprile 2022 ha pubblicato sulla G.U. il D.L. n. 36 con il quale, a decorrere dal 1 maggio 2022, si stabiliscono nuove regole sul reclutamento e sulla formazione iniziale e continua degli insegnanti. Il testo finale del provvedimento è in via di definizione ed è in discussione al Parlamento. Lo scenario, dunque, è in rapida evoluzione, e le analisi e le problematiche affrontate nel presente numero, anche quando consegnate – per ovvi motivi editoriali – prima dell'emanazione del richiamato decreto, sono tanto più di interesse e rilevanza politica e culturale.

Quale idea di formazione dei docenti?

What idea of teacher training?

Massimo Baldacci

La formazione dei docenti della scuola secondaria rappresenta un problema ancora irrisolto nel nostro Paese. Un problema a lungo sottovalutato, vuoi per un'insufficiente comprensione del ruolo che la scuola svolge nell'epoca attuale, vuoi per una errata concezione dell'insegnamento, spesso ridotto a una pura trasmissione di un sapere da riprodurre, che da parte del docente richiede solo il possesso di certi contenuti.

Le analisi più serie hanno invece da tempo individuato la complessità del profilo di questa professione, che esige sia *competenze culturali e disciplinari* (la padronanza dei contenuti dell'insegnamento), sia *competenze relazionali* (la capacità di interagire efficacemente con gli alunni), sia *competenze pedagogico-didattiche* (la cultura dell'insegnamento e la padronanza delle sue metodologie), ed altre ancora. L'elemento comune di queste analisi è quello di fare perno sul costrutto della *competenza*.

La *competenza* può essere approssimativamente definita come la capacità di usare le conoscenze per agire in modo intelligente entro un dato campo d'attività. Si tratta di un costrutto complesso, che connette la conoscenza dichiarativa, il sapere procedurale e aspetti metacognitivi. Tale complessità crea vincoli circa le condizioni della formazione delle competenze, e in particolare richiede una scala temporale più estesa rispetto alla mera trasmissione di conoscenze. Ciò rende inadeguati percorsi di formazione iniziali brevi. Occorre un percorso organico e sistematico.

Una effettiva competenza deve essere anche trasferibile nei contesti d'uso professionali. A questo scopo, però, i tradizionali mediatori didattici della formazione superiore, quali la lezione e il seminario, risultano insufficienti, poiché restano al livello di conoscenze astratte e decontestualizzate. Le attività di laboratorio e di tirocinio sono indispensabili per formare competenze effettive e trasferibili sul campo.

Vi è poi la questione della logica curricolare secondo cui devono essere montati questi diversi pezzi del congegno formativo. A questo proposito, l'errore da evitare è quello di pensarli secondo un'ottica meramente additiva, come parti che possono essere aggiunte le une alle altre in tempi diversi, e magari secondo logiche gerarchiche che vedano prima i corsi teorici, poi i laboratori, e infine il tirocinio, ricalcando il tradizionale schema: dalla teoria alla pratica. L'amalgama dei diversi ingredienti della competenza richiede piuttosto un'ottica interattiva e integrata, che veda questi diversi aspetti formativi intrecciarsi e fecondarsi reciprocamente durante il percorso formativo.

Si deve comunque chiarire che la complessità della professione docente è tale da non poter essere esaurita dal costrutto della competenza. Un profilo disegnato esclusivamente secondo questo costrutto produrrebbe semplicemente un tecnico della formazione. Ma un insegnante dovrebbe essere più di questo. Dovrebbe essere anche un *dirigente* del processo formativo, nel duplice senso di saperlo indirizzare oltre che governare. A integrazione di tale costrutto, occorre perciò indicare anche il ruolo della *consapevolezza* storico-culturale che deve sorreggere l'insegnamento. Una consapevolezza epistemologica circa l'odierna dinamica sociale dei saperi. Una consapevolezza psico-sociale circa l'attuale realtà dei soggetti destinatari dell'insegnamento. Una consapevolezza storico-pedagogica circa il senso e il ruolo della scuola nella società d'oggi. Ed altro ancora.

La costruzione di una struttura professionale di tale complessità pone però in modo sensibile la questione di quale idea di insegnante debba essere assunta come riferimento, come punto di convergenza di questa multiforme opera formativa. Nella pedagogia sono state successivamente proposte soluzioni diverse

per caratterizzare in modo olistico l'immagine del docente, ricorrendo solitamente a incisive metafore. Metafore quali: *l'insegnante come artista*, che sottolinea il ruolo dell'intuizione e della creatività nel lavoro in classe; *l'insegnante come ingegnere*, che enfatizza l'esigenza di una pianificazione didattica tecnicamente adeguata; *l'insegnante come ricercatore* (di matrice deweyana), che evidenzia la capacità di far fronte in modo riflessivo ai problemi della pratica didattica; *l'insegnante come intellettuale* (di estrazione gramsciana), che mette in primo piano il ruolo della consapevolezza storico-culturale della problematica formativa e la figura del docente come dirigente del processo formativo. Ed altre. Queste ipotesi sono certamente capaci di cogliere aspetti importanti del lavoro didattico, ma forse ne trascurano altri parimenti rilevanti. Così, le metafore citate sembrano più momenti della professionalità docente, che non modelli capaci di restituirne la complessità. D'altra parte, sostenere che il docente deve essere capace di indossare tutti questi abiti, e saper essere – in rapporto ai diversi momenti del lavoro scolastico – ora un artista, ora un ingegnere, ora un ricercatore, ora un intellettuale, equivale a farne una sorta di novello Leonardo. Ipotesi indubbiamente suggestiva, ma forse troppo pretenziosa. Mi pare più realistico pensare a un'idea di insegnante che assuma come centro di gravità una di queste figure, facendo delle altre satelliti secondari. A questo proposito, un'ipotesi che mi pare felice è quella di incardinare l'idea di insegnante sulla figura del ricercatore, capace di affrontare in modo riflessivo e intelligente i problemi della pratica didattica. Ciò non esclude che il docente possa vestire occasionalmente i panni delle altre figure, senza però essere caratterizzato da questi.

La formazione di un insegnante contrassegnato da questa densità professionale richiede inevitabilmente tempo. E questo si scontra contro la tendenza ad abbreviare i percorsi formativi per i docenti, circoscrivendoli a una annualità. Non nascondo che l'orizzonte biennale che caratterizzava le *Ssis* continua a parermi quello più adeguato. Se vogliamo insegnanti di elevata qualità è necessario un percorso organico, impegnativo e selettivo. Se si rinuncia a un percorso di qualità è per motivi essenzialmente politico-economici. Un tale percorso è giustificato solo da una adeguata retribuzione dei docenti e da un loro consono *status* sociale. Il caso della Finlandia fa testo: poiché l'insegnamento è una professione ben retribuita e di prestigio sociale, i candidati si assoggettano di buon grado a percorsi formativi impegnativi e selettivi. Da noi, il persistente sottofinanziamento della scuola, le basse retribuzioni dei docenti e la loro perdita di prestigio sociale priva di agibilità questa soluzione. In ultima analisi, la qualità della formazione dei docenti non è separabile dalla politica scolastica complessiva di un Paese.

La formazione degli insegnanti in Italia. Una storia difficile e contrastata

Teacher education in Italy. A difficult and thwarted history

Tiziana Pironi

I contributi presenti nella sezione monografica, dedicata alla storia della formazione docente, evidenziano alcuni nuclei tematici che fungono da cartina di tornasole delle vicende che hanno attraversato il nostro Paese nell'arco di 150 anni. Un'analisi di lungo periodo, riguardante la preparazione degli insegnanti nei diversi gradi scolastici, ci permette infatti di renderci conto delle complesse implicazioni politiche, pedagogiche e culturali, i cui processi di ampia portata assumono profonde ricadute nella situazione attuale.

A partire dalla Legge Casati (1859), legge istitutiva del sistema scolastico italiano, i dibattiti sulla scuola e sulla sua funzione sociale, in relazione agli specifici ruoli professionali, accompagnano proposte e progetti legislativi che molto spesso restano sulla carta. Si pensi alle richieste, a più riprese, di revisione dell'impianto della Scuola Normale, a cui si delegava la formazione iniziale degli insegnanti elementari – peraltro distinta per generi (maschile e femminile) – considerata, rispetto agli altri canali dell'istruzione secondaria, tecnica e liceale, culturalmente inferiore, visto che il provvedimento casatiano la collocava nel titolo V, lo stesso della scuola elementare. Peraltro, come è stato messo in luce da innumerevoli studi, l'alta affluenza femminile, che si verificò fin dal periodo postunitario, trovava giustificazione nell'idea della “naturale” congenialità femminile al rapporto con i bambini, come mostrava l'enfasi della pubblicistica del tempo sul significato vocazionale della professione della maestra.

È bene poi ricordare che con la seconda metà dell'Ottocento, in pieno Positivismo, si accende il dibattito sulla formazione degli insegnanti elementari, dibattito che avrà ricadute su alcuni provvedimenti che mirano a rafforzare la loro formazione pedagogico-didattica, sia per quanto riguarda il curriculum iniziale, con l'inserimento della Psicologia e del tirocinio, sia per coloro già provvisti di titolo, nei confronti dei quali si fa strada l'idea che vada favorita una formazione di tipo universitario, idea che porterà all'istituzione, nel 1904, da parte di Luigi Credaro del Corso di perfezionamento per maestri, un corso biennale facoltativo istituito presso le facoltà di Lettere e Filosofia. Ma è pure importante notare che proprio in questo periodo decolla la realizzazione di percorsi universitari *ad hoc*, rivolti ai futuri insegnanti secondari, come le cosiddette Scuole di Magistero, istituite nel 1875 dal ministro Bonghi presso i principali atenei italiani; esse verranno poi sostituite da Croce, nel 1920, con «corsi di esercitazioni di carattere scientifico e pratico» (R.D. n. 1546), in coerenza con la nuova visione neo-idealistica di docente. Del resto, il loro esito si rivelò ben presto fallimentare, poiché risultavano scarsamente frequentate, visto il loro carattere opzionale e anche perché rispecchiavano la dicotomia tra una formazione di tipo disciplinare e una di tipo pedagogico-didattico, frutto degli accesi contrasti tra disciplinacisti e pedagogisti. Come ci mostra il saggio di Maria Cristina Morandini, l'esperienza si rivelò inadeguata a causa di una molteplicità di fattori, tra cui «una impostazione che privilegiava la dimensione teorica a scapito di quella pratica in un difficile e ambiguo connubio tra ricerca e didattica, destinato a caratterizzare, ancora negli anni Duemila, il dibattito sulla preparazione degli insegnanti secondari», fino a giungere all'esperienza della Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS), e infine a quella del Tirocinio Formativo Attivo (TFA).

Il dibattito in età giolittiana tra coloro che sostengono, in senso neo-idealistico, il valore formativo di una solida preparazione culturale e coloro (positivisti e filo-herbariani) che rivendicano la necessità che gli insegnanti di ogni ordine e grado posseggano gli strumenti metodologico-didattici in vista di una formazione professionale qualificata, si riscontra nella questione relativa all'importanza assegnata al tirocinio.

All'interno di un confronto alquanto serrato, si profila l'interessante contributo offerto dal pedagogista lombardiano Giovanni Modugno, che – rileva Evelina Scaglia – «difese il ruolo del tirocinio come momento privilegiato in grado di corroborare il valore formativo – pur esaltato dai neoidealisti – della cultura generale, ma nella direzione di una compiuta e unitaria preparazione professionale». La nascita dell'Istituto Magistrale gentiliano fu infatti accolta da Modugno con un atteggiamento critico soprattutto per aver espunto il tirocinio dal bagaglio formativo dei futuri maestri. Egli infatti non mancò di sottolinearne l'importanza, ribadendo il ruolo centrale dell'osservazione, quale abito mentale fondamentale per i tirocinanti.

L'importanza assegnata all'osservazione, quale caratteristica peculiare dell'insegnante che opera in senso laboratoriale, si ritrova pienamente espressa nell'esperienza avviata da Maria Montessori presso i Corsi di formazione da lei istituiti presso la Società Umanitaria di Milano tra il 1911 e il 1918, Corsi che ritroviamo compiutamente analizzati nel saggio di Gabriella Seveso. Va notato che la novità dell'esperienza montessoriana consiste soprattutto nell'aver rivendicato l'importanza pedagogica dell'educazione per la fascia 3-6 anni, pressochè ignorata o perlomeno sottovalutata fino a quel momento, mentre – come osserva Seveso – il tirocinio pratico diventa il cardine della formazione di base, tale da valorizzare un «abito sperimentale-scientifico» nelle future insegnanti, in modo da prepararle all'osservazione sistematica e «alla formazione dello sguardo, che superi un approccio impressionistico e suggestivo per giungere ad un approccio metodico, conscio, analitico».

Il secondo dopoguerra si apre, in Italia, con uno scenario denso di molteplici problematiche, su cui gravano irrisolte questioni, difficilmente affrontabili sulla base della precedente impostazione gentiliana, fra tutte quella del divario nord/sud, città/campagna, con la conseguenza di dover affrontare con urgenza la formazione di insegnanti efficacemente preparati ad affrontare situazioni assai complesse, come evidenzia Francesca Pizzigoni nel suo saggio che affronta il *training* dell'insegnante pluriclasse nel corso degli anni Cinquanta. Non mancano neppure esperienze innovative, promosse dal basso da parte degli stessi insegnanti, volte a realizzare iniziative formative su campo, tra cui spicca quella delle colonie di vacanza organizzate dai CEMEA, su cui entra in dettaglio Luca Comerio.

Tuttavia negli anni 50/60 il dibattito pedagogico del tempo fa emergere le forti criticità della formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado, senza che la normativa ministeriale cambi più di tanto, fino a giungere al varo della scuola media unica nel 1963. E, del resto – rileva Francesca Borruso – anche nel caso di questa importante riforma, assistiamo ad un profondo scollamento tra proposte pedagogiche di ampia portata che considerano il tema della formazione degli insegnanti una delle *condicio sine qua non* per la riuscita della riforma stessa e la mancanza di provvedimenti incisivi *ad hoc*. Un aspetto questo che trova riscontro anche nella difficoltà da parte dei docenti di avvalersi di risorse quali la divulgazione scientifica e l'editoria ad essa collegata al fine di promuovere una solida didattica delle scienze; si tratta di una lacuna che emerge tuttora e che trova innegabili retaggi culturali nel passato (William Grandi).

Dunque, un percorso quello della formazione docente contrassegnato in Italia da forti ritardi e contraddizioni, su cui hanno pesato «eredità storiche, rappresentazioni culturali e meccanismi di riproduzione sociale» – come mette in luce l'analisi di Luana Salvarani, in merito alla mancanza di un percorso unitario della formazione dei professionisti del sistema 0-6.

Nota bibliografica

- Betti C. (2015). La formazione professionale degli insegnanti fra attese, arresti e svolte. *Mizar. Costellazione di Pensieri*, 1: 33-40.
- Ferrari M., Morandi M., Casale R., Windheuser J. (eds.) (2021). *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Morandi M. (2021). *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento ad oggi*: Brescia: Scholè.
- Pironi T. (2015). Il positivismo pedagogico nell'Università di Bologna. *Studium Educationis*, 1: 47-60.

Sguardi all'indietro e in avanti per la formazione del nuovo corpo insegnante

Looking backwards and forwards for building new teachers

Marco Lazzari

Un vento di restaurazione spira sulla didattica italiana. In primis su quella universitaria. Dopo tanto parlare di resilienza in epoca pandemica, ci stiamo lentamente avviando verso una nuova normalità che aspira a riportarci al punto di partenza pre-pandemico. Così, dopo tanto resistere, resistere, resistere, aspiriamo a rimetterci in carreggiata con la didattica in presenza come se niente fosse stato. Resilienza come ritorno nello *statu quo ante*.

Reazione umanamente comprensibile, aspirazione legittima al ritorno a un porto sicuro dopo una situazione di stress inimmaginabile, difficile da incasellare anche nella scala di Holmes e Rahe degli eventi che generano stress. Viene però da chiedersi quanto sia opportuno aspirare “soltanto” al ripristino delle condizioni di una volta, e quanto non sia piuttosto preferibile imparare dagli eventi intercorsi e puntare, più che sulla resilienza, sull'antifragilità, sulla capacità di riposizionarsi altrove, in una nuova stazione di equilibrio più salda.

Il ritorno alla didattica in presenza senza se e senza ma che si profila all'orizzonte del prossimo anno accademico, con il bando alle registrazioni che *trasformano le università tradizionali in telematiche senza avere le loro dotazioni tecniche*, come si sente dire nei corridoi e nelle aule finalmente ripopolate dei nostri atenei, appare però a molti come una rinuncia a sfruttare l'occasione drammatica della pandemia per virare verso l'opportunità di una nuova configurazione del sistema universitario.

L'altro fronte sul quale spira il vento di restaurazione è quello della formazione degli insegnanti. Nodo cruciale per un Paese che voglia avere cura delle nuove generazioni e del proprio futuro, da anni abbandonato nel limbo dei 24 crediti, torna di attualità nella temperie nazionale di ripresa e resilienza, che eleva a obiettivo strategico il miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti. E anche qui si suscitano sguardi all'indietro, di *laudatores temporis acti* che rimpiangono le belle esperienze del passato o le buone opportunità mancate, dalle Scuole di specializzazione al bambino mai nato del triennio della Buona scuola.

Se tornare al passato è improbabile in un Paese provato da un quindicennio di crisi, prima economica e poi sanitaria, interrogarsi sul passato per immaginare futuri possibili è un obbligo, con l'atteggiamento di chi è “*simul ante retroque prospiciens*”, con le parole di Petrarca, alla ricerca di nuovi paradigmi per crescere le nuove generazioni di insegnanti senza disperdere l'esperienza acquisita ma, anzi, facendone tesoro per nuovi progetti di formazione.

I saggi di area didattica raccolti nelle sezioni monografica e miscelanea ci propongono, ciascuno a suo modo, sguardi all'indietro, basati sull'evidenza di esperienze situate, per guardare più avanti, a cammini nuovi di formazione.

Nella sezione monografica, Dettori si interroga sul punto di vista dei destinatari finali dei processi di formazione, ascoltandone la voce (*student voice*) con un questionario somministrato a un ampio campione di studenti del triennio delle scuole superiori di nove regioni. L'idea chiave non è però solo interrogare gli studenti sui loro bisogni, ma anche renderli partecipi in prima persona dei processi di progettazione e valutazione della scuola. Ne emerge una generale sfiducia degli studenti, che non apprezzano il valore delle proposte formative e non percepiscono l'utilità di molte attività e pratiche didattiche tradizionali. La conclusione a cui giunge la riflessione è che la formazione degli insegnanti dovrebbe dare loro strumenti adatti

a padroneggiare le tecnologie didattiche, a promuovere forme di apprendimento cooperativo e a stimolare l'empatia e la comunicazione in classe.

Agrati e Potestio propongono un'esperienza concreta sviluppata nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria e ispirata al modello dell'alternanza formativa. Il modulo di insegnamento presentato prevede uno stretto coordinamento di esperienze formative, che in maniera generativa e riflessiva intrecciano “momenti del *fare* [...] del *dire* e dell'*agire*”, alternando l'insegnamento in aula, il laboratorio e il tirocinio, con il ricorso a metodologie attive e alla luce del costrutto dell'apprendimento esperienziale di matrice attivista. Gli Autori sostengono la “circolarità tra pratica, teoria, esperienza e riflessione” come motore per la formazione di docenti consapevoli dei “tratti di operosità e produttività del lavoro”. È un messaggio che dovrebbe tenere ben presente chi di questi tempi pensa a riformare il percorso di formazione degli insegnanti delle scuole secondarie e propugna la distribuzione delle sue attività specifiche lungo i percorsi quinquennali, senza particolare riguardo alle loro reciproche inter-relazioni.

Nell'area dei metodi e delle didattiche delle attività motorie e sportive, Borgogni e Agosti volgono lo sguardo all'indietro nella puntuale ricostruzione della peculiare storia della formazione dei docenti delle discipline del movimento in Italia, impostando una riflessione che a buon titolo si colloca nel paradigma delle scienze della complessità. Ed è appunto con fare *à la Morin* che propongono l'*esperienza dell'esperienza* come propulsore della crescita dei nuovi docenti, con l'imprescindibile presenza di momenti laboratoriali che facciano fare esperienza di sé ai discenti, che dovranno sperimentarvi la propria corporeità. Ciò può avvenire sia nei classici spazi destinati alla pratica sportiva, sia negli spazi dell'*outdoor education*, naturali o urbani, come già sperimentato con successo dagli Autori nei loro corsi.

I contributi confluiti nella sezione miscelanea aggiungono riflessioni interessanti da vari punti di vista.

Pacetti e Soriani affrontano il tema cruciale della (in)competenza digitale dei nostri docenti. Lo fanno con una ricerca esplorativa che ha coinvolto oltre 200 docenti della scuola primaria, ai quali è stato somministrato un questionario per indagare se e come il periodo della didattica a distanza abbia stimolato lo sviluppo di competenze digitali. L'evidenza è che effettivamente il periodo della pandemia ha favorito il consolidamento delle competenze digitali anche dei docenti più distanti dalla prospettiva tecno-educativa, in quanto ha costretto a vincere quell'attrito di primo distacco che sovente trattiene dall'approfondire tecniche e metodi della didattica digitale. Il problema ora, nella speranza dell'esaurimento della straordinarietà della fase emergenziale, è come agire con altrettanto successo nell'ordinaria formazione degli insegnanti. Gli Autori indicano la strada da percorrere nel “potenziamento della collaborazione professionale degli insegnanti” per quanto riguarda la formazione continua del personale in servizio, e nell'approccio del *reciprocal teaching* per le attività didattiche destinate alla formazione delle nuove leve.

Rizzo e Traversetti spostano il discorso sul mondo degli insegnanti di strumento musicale, la cui comunità è stata indagata rispetto a una formazione inclusiva attraverso analisi documentale, interviste, quattro focus group con docenti, dirigenti ed esperti e un questionario in rete che ha restituito più di 1000 risposte. I risultati sottolineano da una parte ancora una volta l'importanza delle tecnologie come facilitatori dell'azione didattica e dell'apprendimento musicale, e dall'altra, di nuovo, l'importanza della circolarità in modelli formativi che integrino la pratica didattica e la riflessione.

Infine, Menichetti e Piccioli rendono conto di uno studio effettuato somministrando un questionario a oltre 200 specializzandi del Corso per le attività di sostegno didattico sulle loro convinzioni circa l'inclusione. Ne emerge una sostanziale affinità tra le convinzioni dei docenti in formazione e il quadro di riferimento internazionale e una marcata aderenza ai principi della didattica inclusiva, in particolare nel senso della valorizzazione di ogni alunno come risorsa per l'intero gruppo classe.

La dimensione di ricerca per valorizzare la formazione delle e degli insegnanti

The research dimension to enhance teacher training

Guido Benvenuto

Da anni la formazione dei docenti è al centro di riforme istituzionali, del dibattito pubblico e della riflessione scientifico-accademica; tuttavia le diverse proposte e, talora, attuazioni di riforme negli ultimi venti anni, per limitarsi alla scuola dell'autonomia, non hanno ancora trovato un punto di equilibrio. La scuola e la formazione in generale ne risentono fortemente, in termini di qualità degli apprendimenti, per gli studenti, di soddisfazione e valorizzazione professionale, per gli insegnanti, di capacità organizzativa, per le strutture preposte all'istruzione e alla formazione (scuola, centri per la formazione, università).

L'agenda 2030, tra i vari obiettivi, ha declinato la necessità di qualificare maggiormente un'educazione di qualità a tutti i livelli. È questa una sfida globale, indispensabile per lo sviluppo sostenibile, che passa anche per l'educazione (Obiettivo 4) e che richiede una scuola che sappia ridurre le disuguaglianze in ingresso, offrendo opportunità di apprendimento in ragione delle diversità e specificità di ognuno, e in grado di ampliare lo spettro degli apprendimenti nell'ottica di un'etica delle "capacità". Una scuola di tale genere deve avere una classe insegnante all'altezza di questa sfida, per poter "assicurare ai bambini e ai giovani un ambiente stimolante per la piena realizzazione dei loro diritti e la messa in pratica delle loro capacità, aiutando i nostri paesi a beneficiare del dividendo demografico attraverso scuole sicure, comunità coese e le famiglie".

E questa sfida si può vincere solo attraverso una buona formazione per gli insegnanti, che deve rendere possibile la gestione dei diversi compiti assegnati al profilo insegnante, oggi, dispiegando le competenze necessarie e soprattutto un loro uso flessibile, adattabile ai diversi contesti, sociali, culturali, territoriali.

Non solo la preparazione didattica, ma anche l'organizzazione e la gestione dei curricoli e della collegialità, rimangono problemi aperti perché tutti i modelli di formazione sinora intentati, a partire dalle SSIS e passando per i TFA, i Pas, i 24 CfU, alle competenze necessarie per lo svolgimento della funzione insegnante hanno anteposto il problema del tempo a disposizione per il raggiungimento del riconoscimento dell'abilitazione. La preparazione e il mantenimento della funzione insegnante richiede un percorso a più stadi, attraverso una formazione stabile e la confluenza di dimensioni teoriche e applicative, accompagnate dall'affinamento di caratteristiche individuali di ordine psicologico e valoriale. Senza un disegno organico, che declini e che permetta la formazione e l'affinamento di competenze e di caratteristiche individuali, si rischia di generare percorsi che portano formalmente all'ottenimento di qualifiche e livelli di abilitazione, ma non a una classe docente all'altezza delle sfide dell'istruzione e dell'educazione, pubblica e privata.

Già verso il finire degli anni '70 Aldo Visalberghi aveva declinato le diverse aree e dimensioni per comporre il profilo dell'educatore, del maestro, dell'insegnante, indicando una sorta di "Enciclopedia Pedagogica". E negli anni a seguire innumerevoli tassonomie e classificazioni sono state messe a punto per indicare le competenze, il profilo, le caratteristiche che un buon insegnante dovrebbe possedere. Le diverse competenze declinate in molteplici studi da più aree e prospettive, sono, senza dubbio, da interpretare nel rispetto delle effettive e necessarie differenziazioni per i diversi ordini scolastici e per le diversità dei soggetti interessati all'istruzione scolastica e alla formazione. Indubbiamente tali modellizzazioni sono state alla base di proposte e prospettive teoriche, ma, nei fatti, i percorsi di formazione specifici e/o di integrazione ai corsi di studio sono stati uno strumento utile al reclutamento più che una risposta al bisogno di formazione di insegnanti di qualità e di scuole di qualità.

Le ricerche e gli studi nei diversi ambiti disciplinari, gli approfondimenti dei macrosettori scientifici più vicini alle scienze umane, e, non ultime, le proposte e i decreti delle politiche educative convergono da anni sulla necessità di qualificare le competenze per l'insegnamento. La qualità dei percorsi scolastici dipende fortemente, ma non esclusivamente, dai meccanismi e processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti. E non è un caso che il PNRR dedichi particolare attenzione proprio a tale dimensione (M4c1.2 "Miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti").

Alla luce di tali considerazioni, i settori scientifico disciplinari che la SIPED accoglie come differenti fonti per la riflessione e ambiti per la ricerca teorica e sperimentale sono una lente di assoluta importanza per analizzare le dimensioni e caratteristiche che dovrebbero comporre il quadro delle competenze per l'insegnamento, il bagaglio scientifico e culturale dell'insegnante professionista. Le diverse analisi e prospettive di studio dei settori pedagogici, non sono pedagogie diverse, ma modelli di riferimento e ambiti di approfondimento che si intrecciano e cooperano per migliorare la comprensione e i percorsi di intervento che riguardano i "fatti educativi". La riflessione sulle problematiche che il sistema scolastico e della formazione incontrano, e che nei sistemi educativi si registrano, richiede proprio la sinergia dei settori disciplinari, il confronto tra le teorie e le prospettive metodologiche di cui essi dispongono. È proprio dall'uso coerente e finalizzato delle teorie e dalla pluralità di approcci metodologici che possiamo partire per spostare il piano della formazione degli insegnanti sul piano di un atteggiamento indispensabile per la pianificazione, gestione e monitoraggio delle didattiche scolastiche: la prospettiva di un insegnante-ricercatore.

La formazione all'insegnamento può di fatto considerare l'atteggiamento e le competenze di metodologia della ricerca come strumenti necessari e, dunque, come obiettivi della formazione dei corsi di studio, della formazione iniziale e successivamente in servizio degli insegnanti. Un autentico approccio alla comprensione e miglioramento della propria e altrui didattica non può prescindere dall'analisi e dall'indagine sui processi di apprendimento e di insegnamento. E quando si è coinvolti come insegnanti, ma anche come progettisti, consulenti, ricercatori nasce il bisogno di monitorare il dispiegarsi delle nostre azioni professionali: l'insegnante ricercatore è l'insegnante che predispose le proprie azioni didattiche e le sottopone a verifica, a controllo, a sperimentazione, proprio per capire se e come funzionano, come migliorarle, come migliorarsi. La didattica si nutre di competenze disciplinari e metodologiche, ma in assenza di evidenze empiriche e di riflessioni teoriche sulle proprie e altrui azioni quelle azioni sono cieche.

Abbiamo bisogno di migliorare le capacità di ricerca sia per gli studenti in generale, nella scuola e nell'università, sia nello stile di insegnamento per le diverse aree disciplinari. Sviluppare atteggiamenti di ricerca significa sviluppare la curiosità intellettuale, le procedure di indagine, la prospettiva di comprensione e di dialogo di tutti, di confronto e di lavoro sulle evidenze empiriche, di capacità di argomentazione, logica e riflessiva. Ecco perché mi piace sottolineare la indispensabile chiave dello sperimentalismo come orizzonte non dell'improvvisazione legata allo studio delle contingenze, ma all'opposto, ma come prospettiva e approccio di indagine e di monitoraggio per un'azione formativa. Insegnamento non come trasmissione ma come ricerca individuale e collettiva.

In tale prospettiva occorre spingere la formazione degli insegnanti predisponendo strumenti e obiettivi per l'osservazione e per la documentazione sapiente delle esperienze, per incentivare le indagini sul campo. E tutto ciò nella prospettiva della ricerca empirica e della riflessione sugli interventi volti alla crescita e al miglioramento della professionalità dell'insegnante e dell'educatore nei contesti scolastici.

La ricerca e la riflessione sulla professionalità degli insegnanti, in presenza di evidenze empiriche e sperimentali, promuovono un'azione formativa quando è l'insegnante stesso protagonista di azioni e di attività di ricerca.

Bisogna iniziare a rendere conto dei risultati che gli interventi di formazione e di possibile monitoraggio hanno portato, illustrando le dimensioni e gli approcci organizzativi e metodologici adottati. Imparare a illustrare il piano del disegno della ricerca empirica, osservativa o sperimentale, inteso come processo conoscitivo e di investigazione critica su fenomeni osservati/situati nei contesti educativi e formativi, insegna a mettere in luce le dimensioni metodologiche, ad argomentare e ragionare sulle proprie azioni didattiche.

La prospettiva di ricerca e l'orizzonte della sperimentazione per l'innovazione nei diversi contesti scolastici e formativi, dalla prima infanzia al completamento dell'obbligo di formazione, possono contribuire al dibattito pedagogico e portare i risultati della ricerca educativa e della ricerca-formazione sulle distinte dimensioni dell'insegnamento: il raggiungimento dei traguardi formativi e dell'apprendimento (cognitivo,

psico-affettivo, sociale), l'analisi in termini di qualità ed equità dei risultati, le metodologie e le strategie didattiche più efficaci, la didattica digitale e l'emergenza di una didattica a distanza, la progettazione educativa, la valutazione delle competenze. Le sperimentazioni didattiche e le ricerche empiriche possono riguardare sia il livello di singole classi scolastiche sia la dimensione di sistema, accogliendo una dimensione sia disciplinare sia interdisciplinare, contribuendo alla costruzione di un modello che valorizzi e renda efficace a più livelli la formazione delle e degli insegnanti.

L'analisi pedagogica nella formazione iniziale dei docenti della secondaria italiana: una questione irrisolta

Pedagogical analysis in the pre-service training of Italian secondary school teachers: an unresolved question

Monica Ferrari

Full professor | Department of Humanities | University of Pavia (Italy) | monica.ferrari@unipv.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Ferrari, M. (2022). Pedagogical analysis in the pre-service training of Italian secondary school teachers: an unresolved question. *Pedagogia oggi*, 20(1), 18-25.

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-012022-02>

ABSTRACT

The closing of the SSIS (Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario) in 2008 had a profound impact on the initial training of Italian secondary school teachers. The institutional forms that followed in relation to the changes in the country's government and in the governance of the national school system have never formally introduced a systematic evaluation of processes, leading to the present situation in which the so-called PF24 (a 24-credit formative path) is separated from the FIT (Percorso di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente), namely, from a training course (that never started) that included an apprenticeship. Currently, the formative experience of secondary teachers does not contain any element of apprenticeship in relation to specific supervised projects and future Italian school secondary teachers do not actively participate in any of the research paths that had begun to take shape at the time of the SSIS. Using long-term theoretical suggestions, the essay will discuss pedagogical analysis as a means of deconstructing educational phenomena with the aim of encouraging an increase in the awareness and empowerment of the facilitators of learning.

La chiusura delle SSIS (Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario) nel 2008 ha inciso in profondità sulla formazione iniziale dei docenti della secondaria italiana. Le forme istituzionalmente subentrante, l'una dopo l'altra, in relazione a cambi di governo del Paese e di *governance* nel sistema dell'istruzione, senza mai introdurre formalmente una valutazione sistematica dei processi, hanno condotto a questa situazione: il cosiddetto PF24 (un percorso per l'acquisizione di 24 crediti) avulso dal FIT (Percorso di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente), cioè da un percorso (mai realizzato) che includeva il tirocinio. Nell'esperienza formativa dei docenti della secondaria non è, al momento, presente il tirocinio in rapporto a specifici progetti di supervisione e, con esso, l'attiva partecipazione dei futuri insegnanti della scuola italiana a percorsi di ricerca che avevano iniziato a prender forma ai tempi delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS). Anche sulla base di suggestioni teoriche di lungo periodo, nel saggio si discuterà dell'analisi pedagogica intesa come dispositivo di decostruzione dei fenomeni educativi che mira a incentivare la crescita in consapevolezza e l'*empowerment* dei facilitatori dell'apprendimento.

Keywords: Secondary school teacher training, Apprenticeship, Pre-service training, Educational research, Educational theories

Parole chiave: Formazione dei docenti della scuola secondaria, Tirocinio, Pre-service training, Ricerca pedagogica, Teorie dell'educazione

Received: February 18, 2022

Accepted: April 13, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Monica Ferrari, monica.ferrari@unipv.it

Premessa

La formazione iniziale degli insegnanti della secondaria in Italia è una questione che resta irrisolta per un lungo periodo, anche dopo il disegno della scuola della Costituzione delineatosi alla fine degli anni Quaranta del Novecento e ancora in corso di realizzazione (Matucci, Rigano, 2016; Ferrari, Matucci, Morandi, 2019; Matucci, 2019). Dobbiamo attendere il decreto del 26 maggio 1998 per vedere emergere la fisio-nomia della Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS) e, con essa, "istituzionalmente" il profilo di un docente che ha competenze nuove rispetto all'idea di un esperto concentrato essenzialmente sul proprio settore disciplinare, preoccupato soprattutto di "trasmettere" i fondamenti di un certo sapere, concretamente delineato nel curriculum istituzionale, a chi si suppone non ne sappia nulla. La formazione dell'insegnante della secondaria fino a quella data era in sostanza legata a una preparazione universitaria di base in un dato ambito, volta generalmente a introdurre al lessico scientifico di una disciplina e dunque in taluni casi forse anche a preparare il terreno per giovani ricercatori, peraltro formati a tale scopo in un particolare istituto, il dottorato di ricerca, predisposto nel nostro Paese solo nel 1984 (l. 13 agosto, n. 476), con un notevole ritardo rispetto alla situazione internazionale.

Tale quadro si connetteva così a una cultura della scuola postelementare che prevedeva, dopo il 1923, l'insegnamento di alcune "scienze sociali" (essenzialmente la psicologia e la pedagogia) soprattutto nell'istituto magistrale¹, giunto a sua volta in Italia nel 1998 alla fine della sua storia. La scelta "disciplinarista" per anni nel nostro Paese ha di fatto disconfermato, specie nel grado secondario, una cultura formativa che dalla fine del XIX secolo, dagli esordi di quella che globalmente potremmo definire la galassia dell'attivismo, attribuiva un nuovo significato alla relazione educativa, ponendo l'allievo al centro di un rapporto bidirezionale di reciproco riconoscimento. D'altro canto prima del 1998 gli autori che pure da cento anni almeno dibattevano di queste tematiche erano in larga misura estranei al "canone" relativo alla formazione istituzionale iniziale dei docenti della secondaria che non si fossero laureati in discipline socio-psico-antropo-pedagogiche o filosofiche, in quanto l'università italiana era appunto impegnata a formare disciplinaristi e ad alzare steccati scientifico-disciplinari che, non solo a mio parere, non giovano né al progredire della ricerca né ai "saperi della scuola del futuro" di cui parla Edgar Morin (1999/2001).

Se pure le suggestioni dell'*histoire des mentalités*, della storia culturale, della microstoria, insieme ai manifesti per la riforma dei sistemi educativi dell'Occidente², hanno lasciato un segno sul modo di procedere delle scienze umane e sociali, solo di recente, infatti, si sente parlare di una prospettiva di ricerca "intersezionale" che, sulla scorta di numerose suggestioni internazionali, focalizza l'oggetto di ricerca in un contesto ipercomplesso, frutto di un'interrelazione di diversi livelli sistemici³.

La discussa storia delle SSIS, conclusasi bruscamente nel 2008, e la vita breve del TFA (Tirocinio formativo attivo), dei PAS (Percorsi abilitanti speciali), il mancato decollo del FIT (Percorso di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente), di cui resta nell'anno accademico 2021-2022 solo il percorso denominato PF24 (cioè 24 CFU da acquisirsi in discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche declinate in obiettivi e contenuti indicati nel dettato normativo, quasi a istituire veri e propri "programmi"), non hanno risolto il problema della formazione iniziale dei docenti della secondaria⁴, né tantomeno è stato risolto e affrontato con sistematicità il problema della formazione continua e della riqualificazione in servizio di persone che, nel frattempo, vanno in pensione sempre più tardi⁵.

Nel contempo abbiamo assistito dopo la chiusura delle SSIS nel 2008 fino ad oggi, tra repentini mutamenti d'assetto del *pre-service training* di questa tipologia di insegnanti in relazione a diversi cambi di

1 Sull'ordinamento scolastico italiano con riferimento alla secondaria, anche per una bibliografia: Morandi (2014). Inoltre, Ricuperati (2015), De Giorgi, Gaudio, Pruneri (2019).

2 Nella consapevolezza della vastità della questione, solo ad esempio, Ferrari (2017) e Pironi (2020).

3 Ricorderò soltanto, per la storia delle mentalità, Le Goff, Nora (1974); sul *cultural turn*, Pazzaglia, De Giorgi (2005); per una definizione di microstoria rinvio alla declaratoria della collana aperta dal testo di Ginzburg (1981) su Piero della Francesca. Sul concetto di intersezionalità cfr. Zoletto (2020, pp. 20-24).

4 Rimando alla riflessione diffusa dalla Consulta delle società pedagogiche italiane nel gennaio 2022.

5 Mi limito, per brevità, a fare riferimento, anche per una bibliografia, ad alcuni testi recenti: Magni (2019), Ferrari, Morandi, Casale, Windheuser (2021), Morandi (2021).

governo, alla progressiva scomparsa del tirocinio dalla formazione iniziale dei docenti della secondaria italiana, mentre si è inceppato il meccanismo dell'assunzione in ruolo a tempo indeterminato anche tramite concorso⁶.

1. L'analisi pedagogica come strumento formativo

L'analisi intesa, secondo i dizionari della lingua italiana, come “scomposizione” ovvero decostruzione di un insieme complesso nei singoli elementi costitutivi in vista di uno studio che aiuti a coglierne il senso⁷, è, se posta in prospettiva pedagogica, uno strumento formativo ineludibile per chi si occupa di relazioni educative, tra scuola e università, lungo tutto l'arco della sua vita. Si tratta di una prospettiva di osservazione e di indagine sui fenomeni sociali⁸ fondata su una determinata sensibilità rispetto alle questioni che formano e trasformano gli esseri umani, presi nei gorghi dei congegni⁹ capaci di orientarli tra occasioni educative formali, non formali e informali. Ma tale sensibilità non si risolve nell'acquisizione di informazioni: con Paulo Freire potremmo dire che si tratta di un esercizio di “coscientizzazione” orientato ideologicamente al cambiamento per consapevolezza dei percorsi di individuazione dei singoli e dei gruppi al fine di cambiare, con essi, la società.

Tra essere e dover essere, tra osservazione sistematica della quotidianità negli ambienti di vita e di scuola, riflessione sugli aspetti formali del percorso definiti dalla normativa per istituzioni educative di cui è necessario studiare la storia, discussione dei modi di una valutazione che, in maniera più o meno dichiarata, di fatto incide sulla “fabbricazione degli individui” anche a partire dall'assetto del sistema formativo in cui si delinea, l'analisi pedagogica si muove in modo ipercomplesso e sistemico, mai neutro, possiede insomma specifici fini in vista che vanno dichiarati. Agli inizi del Novecento, John Dewey ci insegna, in *Democrazia e educazione* (1916), che è essenziale cercare di comprendere quali sono gli aspetti imprescindibili di una società democratica per analizzare gli ostacoli che, dall'interno del sistema scolastico specialmente istituito, ne impediscono la realizzazione e lavorano in senso contrario. Negli stessi anni Maria Montessori osservava con attenzione la vita delle persone non solo nelle scuole dell'infanzia del suo tempo per offrire ai bambini una nuova casa che liberasse le menti e i corpi dalla costrizione dei banchi ideati per disciplinarli.

Proverò quindi a problematizzare, in breve, alcuni aspetti dell'analisi pedagogica in ottica inclusiva che hanno rilevanza nei percorsi di crescita in consapevolezza dei formatori.

1.1 L'osservazione della quotidianità

Il primo dopoguerra vede il fiorire di nuovi studi sul comportamento insegnante (Ballanti, 1979): ancora una volta l'osservazione è un aspetto imprescindibile per chi si propone di costruire protocolli che registrino “ciò che fa l'insegnante quando parla alla classe”. In questi studi, che delineano serie di categorie preziose in quanto strumenti euristici, l'analisi pedagogica diventa l'occasione per studiare ciò che accade in un contesto istituzionale formale qual è una “classe” scolastica, a partire dalle forme della comunicazione, dapprima intesa solo in senso verbale. Nei protocolli osservativi, a carattere conversazionale, Mary Hughes, Gilbert de Landsheere (1974/1979) e, più tardi, Donald A. Schön (1983/1993 e 1987/2006) cercano di comprendere cosa accade nell'azione educativa e didattica, nelle pratiche formative che mettiamo in atto anche se non sempre ne siamo pienamente consapevoli, nel mentre dell'azione. Schön, sulle orme di Dewey (1933/2000), è interessato a quelle forme del pensiero riflessivo che si esplicano nel corso dell'azione durante il tirocinio dei professionisti; anche in questo caso si tratta di analizzare protocolli conversazionali frutto di processi osservativi, di carattere prettamente sistemico, mentre De Landsheere muove progressi-

6 Tema interessante quanto all'analisi dell'*hidden* curriculum di un sistema nazionale dell'istruzione (cfr. Larcher, 2013; Magni, 2019).

7 Quanto alla definizione in senso filosofico cfr. Abbagnano (1980, p. 34): “In generale la descrizione o l'interpretazione di una situazione o di un oggetto qualsiasi nei termini degli elementi più semplici”.

8 Al riguardo cfr. Baldacci (2019).

9 Per una riflessione sul tema cfr. Ferrari (2011).

vamente verso l'osservazione del "comportamento insegnante" tra aspetti verbali e non verbali (De Landsheere, Delchambre, 1979/1981) quando la pragmatica della comunicazione umana si impone nel dibattito internazionale (Watzlawick, Helmick Beavin, Jackson, 1967/1971).

A partire dagli anni Ottanta l'analisi del comportamento insegnante si va poi progressivamente saldando all'osservazione di situazioni gruppali, di cui l'insegnante è parte attiva, mentre, anche grazie alle suggestioni di Goffman (1963/1971), in alcuni studi le forme del coinvolgimento nelle situazioni sociali di vita quotidiana sono assunte come punto di partenza dell'analisi pedagogica (Ferrari, 2003).

1.2 *Lo studio dei dispositivi formativi in ottica diacronica*

Ma di quale scuola e di quale sistema formativo stiamo parlando? E per quale società? Si tratta di domande che hanno orientato le riflessioni deweyane sulle forme assunte dalla scuola nel Novecento quando arriva a compimento un percorso di istituzionalizzazione che in Occidente dapprima costruisce le università e per ultimi i nidi d'infanzia (Dewey, 1899/2018). Come a dire che dapprima si è pensato alla legittimazione dei processi di professionalizzazione delle élites culturali di cui una certa società aveva bisogno e per ultimo si è iniziato, faticosamente, a pensare alla scuola per tutte le fasce d'età. Con essa si è iniziato tuttavia a pensare (tra resistenze e innovazioni foriere sovente di antinomie) anche una nuova idea di istituzione formativa che non mirasse solo a escludere.

Le pratiche educative si situano insomma all'interno di un insieme complesso di rapporti con il sistema formativo che le orienta in diversi modi sul lungo periodo. Si pensi ad esempio ai programmi che in Italia almeno fino alla fine del Novecento e all'avvento dell'autonomia dettano i contenuti del curriculum, "materia" per "materia", e i modi della sua realizzazione in determinati tempi¹⁰, sulla scorta di "modelli"¹¹ didattici che affondano le loro radici in un passato di cui la *Ratio studiorum* dei collegi gesuiti reca testimonianza.

Il territorio elettivo dell'analisi pedagogica – e cioè le pratiche formative nel rapporto con le teorie, le loro derive e i condizionamenti dei contesti formali, non formali e informali tra essere e dover essere – trova i suoi dati in plurime fonti custodite in diversi archivi istituzionali, pubblici, familiari, privati, oltre che nella mente delle persone di cui è importante, se possibile, inseguire i ricordi e i processi di individuazione umana e sociale¹². Lo studio delle pratiche educative del passato e nella *longue durée* diventa così un'occasione per affinare l'analisi pedagogica del presente e, forse, anche per discutere più consapevolmente di manifesti per l'educazione del futuro.

1.3 *Valutazione e percorsi di individuazione*

Se pure la docimologia e l'*educational evaluation* hanno iniziato a delimitare un proprio campo di ricerca e a definire uno statuto epistemologico solo dagli inizi degli anni Trenta del Novecento¹³, oggi si tratta di una costellazione di saperi in divenire connessa quella "transdisciplina"¹⁴ che è la valutazione e che occupa tanta parte del dibattito internazionale relativamente alle istituzioni educative, nelle interconnessioni con la questione delle competenze per l'apprendimento permanente affrontate anche in specifiche raccomandazioni dell'Unione europea tra il 2006 e il 2018. Ancora una volta l'analisi pedagogica aiuta a discriminare tra le diverse forme di *educational evaluation* che si incrociano, sovente in maniera irriflessa, in pratiche e operatività attualmente al centro dei sistemi formativi dell'Occidente, anche in ottica comparativa.

10 La riflessione sulle origini delle materie e sulla cultura della scuola deve molto ad A. Chervel. Quanto al nostro Paese si veda almeno Bianchini (2010).

11 Sulla controversa nozione di modello in pedagogia cfr. solo ad es. Baldacci (2010).

12 Come tra l'altro di recente, riguardo agli educatori e agli insegnanti, si propone di fare la *public history*. Cfr. ad esempio: Bandini, Oliviero (2019).

13 Quanto alla valutazione scolastica, alla sua storia e al dibattito epistemologico che oggi la connota cfr. solo ad es., anche per una bibliografia, Ferrari, Morandi, Falanga (2018).

14 Per una riflessione sul tema: Scriven (2000).

Ricordo solamente, per gli anni Ottanta, le riflessioni di Guba e Lincoln (1989) sui diversi paradigmi che connotano l'*educational evaluation*, da una dimensione prettamente tecnicistica fino a una prospettiva ermeneutica, partecipativa e democratica, da loro definita di “quarta generazione”, di cui oggi a fatica si trovano le tracce nel mezzo di una “giungla” (Giovannini, 1994, p. 48) di termini e prospettive di diverso orientamento ideologico in continua sovrapposizione. Ma ricordo anche la lucida analisi di Peter Dahler-Larsen (2015) sulle antinomie delle forme valutative nel nostro mondo, travolto da meccanismi di valutazione, sempre intrinsecamente connessi a un orizzonte valoriale, che costruisce tuttavia il falso “mito” dell’oggettività (Del Rey, 2013/2018), mentre si fatica a compiere esperienze di *metaevaluation*. Si legittimano così operazioni valutative che non incentivano l'*empowerment* e l’autodeterminazione, attivando un “ingranaggio” capace di incidere profondamente sui percorsi di individuazione (Vidaillet, 2018) e sui processi identitari, terreno di analisi pedagogica.

2. Il tirocinio e la ricerca degli insegnanti

Di tutti questi aspetti e di molti altri ancora è intrisa l’analisi pedagogica in ottica diacronica, capace di attivare uno sguardo “intersezionale”, attento nel lungo periodo all’interazione a diversi livelli sistemici dei processi di individuazione umana e professionale in specifici contesti: una prospettiva di studio che aiuta a comprendere la complessità dell’oggetto di ricerca e il suo divenire nel tempo, nella consapevolezza della pluralità delle questioni in gioco e dell’intrinseca eterogeneità culturale di ogni ambiente di vita. Credo sia importante accompagnare i “facilitatori dell’apprendimento”, nella loro formazione iniziale e in servizio, in questo tirocinio dell’analisi pedagogica e della ricerca in educazione capace di sviluppare nuove consapevolezze, a partire da interrogativi a sfondo ermeneutico e decentrante. Sono quindi molte le domande che ciascuno di noi potrebbe porsi al riguardo in via preliminare, per iniziare a entrare in quella “conversazione riflessiva”¹⁵ con la situazione problematica capace di riorientare lo sguardo dei formatori/facilitatori, attivando forme di riflessione eversive rispetto a schemi “gestaltici” predefiniti, per formulare così, criticamente, nuove ipotesi.

Cos’è un gruppo e cos’è un gruppo istituzionale in quel contesto? Quali sono le regole implicite ed esplicite della comunicazione e della relazione che quello stesso contesto evoca? Siamo consapevoli di quello che facciamo concretamente quando siamo in una “classe”, quando ci viene affidato un gruppo istituzionale? Come procedere perché diventi un gruppo in apprendimento? (Zambelli, Cherubini, 1999). Fino a che punto siamo coscienti dei condizionamenti educativi operanti in un dato contesto intriso di una sua identità e del fatto che tutto l’ambiente educa a partire dalle “cose” che lo popolano? (Ferrari, Morandi, 2017). Conosciamo a fondo noi stessi, le nostre paure (Salzberger-Wittenberg, Williams-Polacco, Osborne, 1983/1993) e le nostre credenze (Zambelli, Cherubini, 1999) circa il “bene fare” nel “ruolo docente”? Abbiamo cognizione della storia in divenire di quella istituzione e della “materia” che siamo chiamati a insegnare? Siamo insomma capaci di porci questi e altri interrogativi e possediamo la “cassetta degli attrezzi” (Bruner, 1996/2001, p. 111) che ci aiuta a trovare qualche risposta, a partire dalla formulazione di una serie di problemi, per meglio conoscerli?

Da più parti e da molti anni si ribadisce che la formazione dei docenti merita riflessioni, dibattiti e cura, sia in riferimento alla fase iniziale sia nel farsi, durante la vita, delle esperienze umane e professionali, mentre l’analisi pedagogica dei processi di professionalizzazione attende sempre nuovi approfondimenti (Becchi, Ferrari, 2018), nelle controverse connessioni, discusse anche da Illich nel 1971, con gli orientamenti ideologici degli assetti societari. Gli sviluppi del dibattito deweyano sul pensiero riflessivo nel corso dell’azione educativa, il profilo del “professionista riflessivo” capace di entrare in conversazione con la situazione problematica discusso da Schön (Striano, 2001) e le indagini internazionali sull’insegnare riflettendo (Ferrari, 2003) degli ultimi trent’anni hanno sottolineato che il tirocinio e la ricerca degli insegnanti sul proprio fare nell’ambito di situazioni esperienziali sono aspetti essenziali di un percorso formativo di qualità per loro e per i loro allievi. E, sulla scorta di un ampio dibattito qui riproposto solo per minimi tasselli, per qualità in educazione intendo opportunità di crescita bidirezionale in consapevolezza, grazie

15 Di cui discute Schön (1983/1993).

a processi di pensiero e di emozione coltivati per un'“etica del genere umano” (Morin, 1999/2001 e 2014/2015) che promuove *capabilities* (Nussbaum, 2011/2012).

Analogamente a tante altre esperienze di formazione iniziale dei docenti diffuse a livello internazionale (Baldacci, 2013; Ferrari, Morandi, Casale, Windheuser, 2021), la SSIS aveva introdotto diverse forme di tirocinio, “diretto” e “indiretto”, in abbinamento a nuove forme di ricerca, tra scuola e università, tra specializzandi, ricercatori, supervisori, insegnanti in servizio. Il percorso si è interrotto bruscamente, in sintonia con altre forme di “spedagogizzazione” della formazione iniziale degli insegnanti diffuse in ambito internazionale (Casale, 2021). Ma tale itinerario, che aveva al centro il tirocinio (Bondioli, Ferrari, Marsilio, Tacchini, 2006) e che istituiva sinergie tra il lavoro degli specializzandi, dei supervisori, dei docenti universitari di riferimento, degli insegnanti in servizio, merita di essere nuovamente interrogato per coglierne luci e ombre, non ultimo indicazioni per nuove occasioni che dobbiamo costruire al fine di garantire a tutti piena inclusione, oltre le barriere della discriminazione, spesso frutto della compartimentazione tra i saperi come tra gli individui.

Inoltre, le esperienze didattiche svolte durante l'esperienza pandemica (De Giorgi, 2020; Laneve, 2020) invitano a muovere verso una nuova idea di formazione, di scuola e di società, a riflettere sui non-luoghi dei quali è intrisa la nostra esistenza, a ripensare alla definizione di professione e di professionalità, a studiare gli itinerari di professionalizzazione fuori e dentro le istituzioni che ci siamo dati. Ma cosa intendiamo per apprendimento? Che cos'è un fenomeno pedagogico? Come possiamo studiarlo? Tutto ruota sempre intorno alla domanda che già Dewey poneva: di quale scuola per quale società e di quale insegnante/facilitatore dell'apprendimento vogliamo parlare? E perché?

Ciò implica, tuttavia, in un doppio movimento, una discussione sullo statuto epistemico e sul riconoscimento sociale dell'analisi pedagogica, ove il fine in vista sia la decostruzione di fenomeni educativi irriflessi, dei congegni ricombinantisi secondo modalità imprevedibili nel gioco dei dispositivi capaci di orientare le condotte degli esseri umani¹⁶ e la costruzione di un libero spirito critico, di un atteggiamento culturale aperto a nuove consapevolezze, nel dialogo e nel reciproco rispetto.

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano N. (1980). *Dizionario di filosofia*. Torino: UTET.
- Agamben G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences and Society*, 1(1): 65-76.
- Baldacci M. (ed.) (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Ballanti G. (1979). *Analisi e modificazione del comportamento insegnante*. Teramo: Lisciani e Zampetti.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.) (2019). *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Firenze University Press.
- Becchi E., Ferrari M. (2018). Diventare professionisti. Un itinerario di ricerca. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 25: 229-242.
- Bianchini P. (ed.) (2010). *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*. Torino: SEI.
- Bondioli A., Ferrari M., Marsilio M., Tacchini I. (eds.) (2006). *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner J. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1996).
- Casale R. (2021). La “spedagogizzazione” della formazione degli insegnanti in Germania e la scienza dell'apprendimento come disciplina di riferimento dalla fine degli anni Novanta a oggi. In M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale, J. Windheuser (eds.). *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale* (pp. 264-279). Milano: FrancoAngeli.
- Chervel A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Dahler-Larsen P. (2015). The Evaluation Society: Critique, Contestability and Skepticism. *Spazio filosofico*: 21-36.
- De Giorgi F. (2020). *Scuola al bivio. Una riforma semplice e radicale*. Brescia: Morcelliana.

16 Sul vastissimo tema, di ascendenza foucaultiana, cfr., senza pretesa di esaustività, Agamben (2006) e Ferrari (2011).

- De Giorgi F., Gaudio A., Pruneri F. (eds.) (2019). *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*. Brescia: Scholé.
- De Landsheere G. (1979). *Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe*, trad. it. Teramo: Lisciani e Zampetti (ed. orig. 1974).
- De Landsheere G., Delchambre A. (1981). *I comportamenti non verbali dell'insegnante*, trad. it. Teramo: Lisciani e Giunti (ed. orig. 1979).
- Del Rey A. (2018). *La tirannia della valutazione*, trad. it. Milano: Elèuthera (ed. orig. 2013).
- Dewey J. (2000). *Come pensiamo*, trad. it. Milano: La Nuova Italia-RCS Libri (ed. orig. 1933).
- Dewey J. (2008). *Democrazia e educazione*, trad. it. Milano: Sansoni-RCS Libri (ed. orig. 1916).
- Dewey J. (2018). *Scuola e società*, trad. it. Roma: Edizioni Conoscenza (ed. orig. 1899).
- Ferrari M. (ed.) (2003). *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari M. (2011). *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari M. (2017). Manifesti per la riforma della scuola in Occidente: a cinquant'anni dalla *Lettera a una professoressa* (1967). *La Scuola classica di Cremona*: 165-174.
- Ferrari M., Matucci G., Morandi M. (2019). *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari M., Morandi M. (eds.) (2017). *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*. Mantova: Comune di Mantova.
- Ferrari M., Morandi M., Casale R., Windheuser J. (eds.) (2021). *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari M., Morandi M., Falanga M. (2018). *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*. Brescia: La Scuola.
- Giovannini L. (1994). *Valutazione sotto esame*. Milano: Ethel Editoriale Giorgio Mondadori.
- Goffman E. (1971). *Il comportamento in pubblico*, trad. it. Torino: Einaudi (ed. orig. 1963).
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park [etc.]: Sage.
- Illich I. (2010). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, trad. it. Milano-Udine: Mimesis (ed. orig. 1971).
- Laneve G. (ed.) (2020). *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*. Macerata: EUM.
- Larcher D. (2013). La formazione degli insegnanti in Austria. In M. Baldacci (ed.), *La formazione dei docenti in Europa* (pp. 119-145). Milano: Bruno Mondadori.
- Le Goff J., Nora P. (eds.) (1974). *Faire de l'histoire*. Paris: Gallimard, 3 voll.
- Magni F. (2019). *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia*. Roma: Studium.
- Matucci G. (ed.) (2019). *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola "aperta a tutti" alla prova della crisi economica*. Milano: FrancoAngeli.
- Matucci G., Rigano F. (eds.) (2016). *Costituzione e istruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Morandi M. (2014). *La scuola secondaria in Italia. Ordinamento e programmi*. Milano: FrancoAngeli.
- Morandi M. (2021). *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*. Brescia: Scholé.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1999).
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, trad. it. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 2014).
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, trad. it. Bologna: il Mulino (ed. orig. 2011).
- Pazzaglia L., De Giorgi F. (2005). Le dimensioni culturali e politiche della ricerca storica nel campo dell'educazione. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 12: 133-153.
- Pironi T. (ed.) (2020). *Autorità in crisi. Scuola, famiglia e società prima e dopo il '68*. Canterano (Roma): Aracne.
- Ricuperati G. (2015). *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*. Brescia: La Scuola.
- Salzberger-Wittenberg I., Williams Polacco G., Osborne E. (1993). *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, trad. it. Napoli: Liguori (ed. orig. 1983).
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it. Bari: Dedalo (ed. orig. 1983).
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad. it. Milano: FrancoAngeli (ed. orig. 1987).
- Scriven M. (2000). La valutazione: una nuova scienza. In A. Bondioli, M. Ferrari (eds.). *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola* (pp. 27-41). Milano: FrancoAngeli.
- Striano M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Vidaillet B. (2018). *Valutatemi! Il fascino discreto della meritocrazia*, trad. it. Aprilia: Novalogos.

- Watzlawick P., Helmick Beavin J.H., Jackson D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*, trad. it. Roma: Astrolabio-Ubaldini editore (ed. orig. 1967).
- Zambelli F., Cherubini G. (eds.) (1999). *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Tre volte relazione. Intersoggettività, culture, riflessività per la formazione pedagogica dell'insegnante di scuola secondaria

Threefold relationship. Intersubjectivity, cultures, and reflexivity for the pedagogical training of secondary school teachers

Elena Madrussan

Full Professor | Dept. Foreign Languages and Literatures and Modern Cultures | University of Turin (Italy) | elena.madrussan@unito.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Madrussan, E. (2022). Threefold relationship. Intersubjectivity, cultures, and reflexivity for the pedagogical training of secondary school teachers. *Pedagogia oggi*, 20(1), 26-32.

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-012022-03>

ABSTRACT

With extensive experience in the training of secondary school teachers of foreign languages and cultures and starting from a philosophical-educational analysis of relationship, the author highlights the centrality of the three forms of relational educational-formative agency necessary for the secondary school teachers. In general, it is a matter of promoting the awareness, in the work of the teacher, of the sense and horizons of an *intentionally* formative agency. Specifically, it is a question of moving from a still spontaneous and/or scientifically naive idea of educational relationship to a pedagogical understanding of intersubjectivity with pre-teens and teenagers; from a split between the educational needs of students and learning, to the formative typicality of contents; from an empirical-descriptive view of the institutional task to a reworking of professional action. Thus, both the reasons for the strictly pedagogical training of secondary school teachers and the supporting structures of an educational-formative agency that is correlated but not coincident with the didactic work take shape.

A fronte di una pluriennale esperienza di formazione degli insegnanti di scuola secondaria di Lingue e Civiltà straniere e a partire da un'analisi filosofico-educativa sulla relazione, l'autrice mette in luce la centralità delle tre forme di azione relazionale educativo-formativa necessarie all'insegnante di scuola secondaria. Si tratta, in generale, di favorire la consapevolezza, nel lavoro dell'insegnante, del senso e degli orizzonti di un'azione *intenzionalmente* formativa. In particolare, si tratta di passare da una concezione ancora spontaneista e/o scientificamente ingenua della relazione educativa alla conoscenza pedagogica dell'intersoggettività con preadolescenti e adolescenti; da una scissione tra esigenze formative degli allievi e apprendimento alla tipicità formativa dei contenuti; da una concezione empirico-descrittiva del compito istituzionale alla rielaborazione dell'agire professionale. Si configurano, così, sia le ragioni della formazione strettamente pedagogica degli insegnanti di scuola secondaria, sia le strutture portanti di un agire educativo-formativo correlato ma non coincidente con l'agire didattico.

Keywords: Intersubjectivity, Cultures, Reflexivity, Teachers of foreign languages and cultures, Secondary school

Parole chiave: Intersoggettività, Culture, Riflessività, Insegnante di Lingue e Civiltà straniere, scuola secondaria

Received: March 12, 2022

Accepted: April 7, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:
Elena Madrussan, elena.madrussan@unito.it

Premessa

Che il lavoro formativo dell'insegnante di scuola secondaria non coincida con il semplice espletamento di una funzione trasmissivo-erogativa, è questione assai nota nella cultura pedagogica, anche per la sua complessità. Per questo, l'affermazione di non coincidenza, coniugata all'indicativo presente, indica un'idea maturata e ridiscussa di tempo in tempo, perché correlata all'intenzionalità dell'insegnante e alla sua azione eticamente consapevole e culturalmente ponderata, strettamente intrecciata ai contenuti disciplinari e alla relazione educativa. Dunque, la prima istanza relativa alla formazione pedagogica dell'insegnante di scuola secondaria consiste nell'esigenza di dare direzione e senso all'agire, rendendo l'operatività intenzionalmente formativa, attraverso l'osservazione, l'analisi e l'intervento nella specifica situazione.

Laddove questo non sia, ad agire in modo intenzionale non sarà soltanto un atteggiamento culturalmente ingenuo, ma saranno convinzioni personali, ideologiche, morali e attitudini relazionali la cui elaborazione resta giocoforza casuale. Di qui, anche, l'importanza di collocare il lavoro dell'insegnante entro un orizzonte d'impegno etico-intellettuale, per il quale risulta essenziale esplicitare gli impliciti, mettere in discussione il significato dell'agire, curare l'intersoggettività in quanto *focus* dell'esperienza scolastica e dell'apprendimento, ripensare la propria funzione regolativa (e non imitativa o selettiva) a partire dagli scambi relazionali mediati da ambienti e saperi.

La rilevanza di questi aspetti, che legano contenuti disciplinari e didattica in uno spazio eminentemente pedagogico-generale, è data dal loro disporsi quali potenziali antidoti a fenomeni preoccupanti come la squalificazione della cultura dall'orizzonte esistenziale di tanti adolescenti, la disaffezione allo studio, la contrapposizione tra esperienza scolastica e vita vissuta. Al contrario, si tratta di ricomporre, in un quadro meno frammentario e potenzialmente più fecondo dal punto di vista esistenziale, un'idea e una pratica di scuola come occasione di senso. Vale a dire: una scuola antiriduzionista, in cui l'acquisizione di conoscenze e competenze concorra a definire la personalità, che lavori su "la capacità di dare significato alla propria esperienza" nell'incontro tra cultura utilitaria e cultura disinteressata (Baldacci, 2012, p. 12) e che riconosca, quindi, all'educazione, il ruolo di raccordo tra vita e cultura (Erbetta, 1983).

Per questo diventa necessario che l'insegnante agisca *a partire da* un "atteggiamento preliminare" (Madrussan, 2017, pp. 107-130, pp. 101-276; 2019, pp. 13-36) capace di regolare il proprio sguardo interpretante in ottica pedagogico-relazionale.

1. Per un'intersoggettività intenzionalmente educativa e formativa

La relazione intersoggettiva assume, a scuola, alcune caratteristiche peculiari, ma altre la investono in quanto tale, originariamente. In primo luogo, la *relazionalità* in quanto tale è lo spazio proprio del senso dell'agire educativo e formativo. Le due accezioni, concettuale e prassica, poi, si intrecciano in una costante dialettica che le vede influire dinamicamente l'una sull'altra nei concreti processi di costruzione della propria forma. Per questo motivo, disgiungerle implicherebbe non solo un errore epistemologico, ma uno sbilanciamento operativo che finirebbe per compromettere l'azione stessa (Baldacci, Colicchi, 2016). In questa chiave, l'intersoggettività è stata oggetto, negli anni più recenti, di studi approfonditi nei suoi diversi aspetti: il piano della corporeità come dispositivo formativo (Massa, 1986; Mariani, 2004; Erbetta, 2001; Balduzzi, 2002), quello delle direzioni della reciprocità (Bertolini, 1988/2021; Madrussan, 2005), quello del vissuto personale come luogo dell'ermeneutica del senso (Erbetta, 2005/2011; Cambi, 2010), quello della responsabilità educativa (Bertolini, 1996; Erbetta, 2001). Ultimamente, poi, è stato messo opportunamente in evidenza che la relazione educativa è "una costruzione dinamica di senso, in atto, prodotta, riprodotta e trasformata dal soggetto e dalle sue interazioni con gli altri soggetti o con situazioni che lo riguardano" (Mariani, 2021, p. 25), ricongiungendo, così, in una prospettiva comune le sue molte articolazioni.

Infatti, se l'intersoggettività a scuola viene considerata alla luce delle peculiarità istituzionali specifiche, essa, tuttavia, si struttura e si alimenta preliminarmente entro un quadro più complesso. Un quadro, cioè, che fa della scuola un'esperienza di relazioni intersoggettive variamente rilevanti, collocabili all'interno di un più ampio sistema d'intrecci relazionali, i quali, pur alimentandosi indipendentemente da essa, in essa, tuttavia, vivono la possibilità di una fondamentale riconfigurazione di senso. Quando Enzo Paci affermava

efficacemente che ogni soggetto è “un centro di relazioni” (Paci, 1952, p. 415), egli sintetizzava un principio che, seppure razionalmente evidente, rischia di essere trascurato nelle sue implicazioni contingenti. Detto altrimenti, il mondo della vita di ciascuno è attraversato da rapporti che si radicano nella personalità individuale senza, per questo, risultare consapevolmente o intenzionalmente operanti. La stessa reciprocità – spazio cardine dell’educazione intenzionale – agisce nelle soggettività secondo livelli d’intensità e di consapevolezza molto diversi. Compito dell’educare, dunque, è quello di portare in evidenza i significati di tali intrecci originari e – per usare un termine caro a Massa – “latenti”, facendo, come voleva Bertolini, della reciprocità stessa non un attributo della relazione, ma “parte costitutiva del sostantivo” (Bertolini, 1988, p. 177).

In questa chiave,

essere nella relazione significa anche sapere e tenere sempre conto che nessuna azione educativa è legittima o pedagogicamente produttiva, se chi la produce intenzionalmente non sa che essa è tale per la presenza attiva dell’educando, le cui reazioni di risposta debbono dunque essere considerate come elementi costitutivi della stessa azione educativa. E ciò, si noti, non vale solo nel senso che tener conto delle reazioni dell’educando all’intervento dell’educatore è utile ai fini di un suo più rapido e qualitativamente più soddisfacente processo di apprendimento. Ma vale anche nel senso che le risposte dell’educando [...] devono poter modificare la quantità e la stessa qualità del messaggio educativo che gli viene inviato (Bertolini, 1988, p. 179, *passim*).

È, dunque, secondo un processo di ascolto, accoglimento e ripensamento dell’agire educativo mediato dall’insegnante che studentesse e studenti possono veder attuato il riconoscimento di sé come esercizio di reciprocità. Ed è sempre nel dinamismo relazionale che l’insegnante può orientare le sue scelte vedendo maturare un “modo della relazione” (Paci, 1952, p. 415) al contempo specifico e dinamico. Ciò anche nei termini in cui nel “modo della relazione” rientrano scarti e rifiuti, timori e indifferenze, timidezze e ritardi. Del resto, è questa una delle ricorrenze relazionali che rendono il lavoro dell’insegnante “una reale possibilità per affinare ed estendere la sua stessa esperienza professionale” (Bertolini, 1988, p. 179).

Ha ragione, infatti, Edgar Morin a evidenziare che “uno dei due bisogni individuali più profondi è quello di essere riconosciuto dagli altri, mentre il secondo è la realizzazione delle sue aspirazioni” (Morin, 2015, p. 51). Se il senso di un incontro relazionale consiste proprio nel “ponte” che le parti costruiscono¹, allora esso diventa un ricettacolo dinamico di significati, i quali rendono eloquente l’esperienza scolastica nella sua completezza, in quanto luogo ove crescono e trovano riscontro entrambi i bisogni essenziali evocati da Morin.

Riconoscimento e aspirazioni, del resto, sono istanze che nutrono la reciprocità intersoggettiva di insegnanti e studenti. Tipicamente, nella scuola secondaria entrambe le istanze declinano intenzionalità educativa e costruzione della personalità del preadolescente e dell’adolescente. Dove, proprio per preadolescenti e adolescenti, riconoscimento e aspirazioni si radicano in quel più ampio sistema esistenziale che trova largo riscontro al di fuori delle mura scolastiche. Si tratta, quindi, di storie personali già strutturate da contesti sociali ed economici non sempre omogenei, da specificità identitarie che orbitano attorno a istanze di affermazione o di gregarismo, da orientamenti del carattere, gusti, attitudini, aspirazioni e affinità elettive rispetto alle diverse forme di cultura. Fattori, questi, ai quali non solo l’insegnante non può non far riferimento, ma sui quali è chiamato a lavorare in senso emancipativo, aprendo varchi di scoperta e di esercizio di sé.

Proprio su questo piano e al di là delle sensibilità risvegliate dalla pandemia, la scissione radicale tra educazione informale e educazione formale va considerata nella sua coerenza. Lo rilevava, già nel 1989, Olivier Reboul, affermando che “è provato che si impara molto fuori dalla classe, e che lo si impara tanto meglio in quanto non vi si è costretti” (1989, p. 36). Lo rilevano, ancora, i più recenti studi di storia dei media e della cultura visuale (Ortoleva, 2022), oltre che l’importanza delle “dimensioni residuali” dell’esperienza scolastica per certificarne la significatività nella memoria individuale (Massa, 1997, pp. 79-

¹ Esempio, a questo proposito, l’affermazione di Enzo Paci per la quale “un incontro non ha uno scopo solo per l’uno e per l’altro. Lo scopo trascende chi s’incontra. È nel *sensu* del rapporto. Vivono ambedue per il *significato*. Sono se stessi, e davvero se stessi, se nessuno dei due è soltanto se stesso” (Paci, 1973, p. 23; Madrussan, 2005).

80). Il rischio, per la scuola, è, quindi, di irrigidirsi entro pratiche consolidate, facendo ancora valere, più o meno esplicitamente, l'idea che solo la sua autoreferenzialità possa garantirne il mandato educativo, a sua volta esplicabile nella distanza ermeneutico-critica dalla realtà sociale. Tuttavia, simile atteggiamento rischia di precludere a molti studenti la possibilità concreta di veder interagire i saperi appresi con la realtà contingente nel tempo presente. Per farsi interprete del mondo, infatti, la scuola ha bisogno di mettere a disposizione di chi studia intrecci di saperi complessi, di insegnare a comprendere e a *fare* cultura. Tutt'altro che trascurabile, poi, è il fatto che una scuola autoreferenziale rischia sempre di intendere il proprio esercizio formativo come riproduzione sociale.

Nella strutturazione relazionale originaria dell'esistenzialità, sebbene siano le situazioni a dettare ruoli e funzioni di ciascuno, la questione della personalità individuale rimane, invece, continua e in permanente costruzione. Non c'è frammentazione, per l'adolescente, tra ciò che egli è (o desidera diventare) dentro o fuori la scuola. Così come non c'è separazione tra l'esigenza di riconoscimento e le aspirazioni che egli nutre rispetto ai suoi pari o rispetto agli adulti. Anche per questo i processi di costruzione della personalità possono subire inversioni, arresti, accelerazioni che non dipendono tanto dal singolo contesto, quanto dalle sinergie tra contesti diversi². E se la fruizione di contenuti 'a portata di mano' va distinta, come s'è detto, dalla conoscenza di quei contenuti e dalla possibilità/capacità di stabilire relazioni tra saperi, allora nella scuola secondaria si gioca, effettivamente, una partita importante – anche se non necessariamente salvifica – per rendere conto, mostrare e far emergere ciò che rimane opaco a un approccio superficiale.

Ecco perché la reciprocità della relazione può muoversi in una direzione più feconda all'interno di un'istituzione tanto cruciale quale è la scuola secondaria. Cruciale perché per molti adolescenti – è bene ricordarlo – essa rappresenta l'ultima occasione di elaborazione competente dei saperi ed è tale da poter consegnare loro le coordinate metodologiche per la propria autonomia intellettuale ed esistenziale. In simile contesto, infatti, riconoscimento e aspirazione possono trovare le loro parziali risposte non solo nel disincanto del mondo reale e nel fascino di quello virtuale o ideale, ma nel luogo in cui le parole che descrivono culturalmente soggettivazione e socializzazione trovano una pluralità di contenuti e di coordinate scientifiche dotati di storie, tradizioni culturali e linguaggi. Questi elementi, infatti, possono ambire a sottrarre preadolescenti e adolescenti (e non solo) alla estemporaneità dell'esperire. Così come una conoscenza articolata e argomentata può offrire un'alternativa reale e persuasiva alla visione del mondo così ben congegnata dagli spazi semplificati della fruizione virtuale e/o della genericità dell'esperienza.

2. Adolescenti e culture straniere

Gli strumenti che gli insegnanti hanno a disposizione sono, dunque, quelli disciplinari e quelli relazionali. Se l'apprendere assume per gli studenti la forma di una tensione verso il comprendere e l'interiorizzare in profondità, allora non sarà più né implicita né retorica la funzione di rischiaramento e di orientamento che i saperi detengono rispetto alla decifrazione della realtà corrente. Non si tratta, con ciò, di far entrare a scuola qualsiasi oggetto culturale proprio dell'educazione informale, quanto di *non perdere di vista* il rapporto che le lega.

Se possiamo, con Barone, intendere l'adolescenza come "età della differenza" e la sua azione come "flusso esperienziale" (Barone, 2009), allora i contenuti disciplinari possono diventare altrettanti "esercizi di sé" (Madrussan, 2017), che non chiamano in causa soltanto abilità e competenze, ma che si configurano, più in generale, come occasioni per vivificare l'esperienza del quotidiano attraverso il sapere.

Le risorse delle lingue e delle civiltà straniere, in questo orizzonte, sono davvero molteplici. Come si è tentato di mostrare altrove (Madrussan, 2014; 2019), tematiche di grande risonanza sia per una maggiore consapevolezza di sé sia per una maggiore capacità di comprensione del mondo sono già comprese nella struttura fondamentale di tali discipline. Dalla differenza come alterità sulla quale sono stati costruiti i diritti umani e quelli civili alla pratica dell'intercultura attraverso la parola poetica e letteraria; dall'importanza

2 In questo senso, la riduzione di riflessività, creatività, attitudini e personalità ai parametri valutativi delle così dette *soft skills* (o, peggio, *character skills*), oltre a sottovalutare la dinamicità complessa di tali fattori, sembra confondere le ragioni educative della scuola e la tensione verso l'autonomia degli studenti con il disciplinamento degli stili esistenziali.

del confronto con il testo letterario su temi come l'amore o la morte alla scoperta delle proprie capacità ed idiosincrasie attraverso l'esperienza teatrale in lingua, oltre alle molte altre forme di esperienza rischiarante la figura di sé in relazione a ciò che comunemente si considera estraneo o radicalmente altro. In vari modi, queste diverse esperienze pedagogicamente orientate contribuiscono a far emergere la propria involontaria postura pregiudiziale. Non solo: l'elemento trainante risulta essere una strutturazione costantemente rinnovata della relazione tra pari e con l'insegnante.

Il conoscere, in tutti questi casi e nei molti altri possibili, amplia le prospettive culturali ereditarie e affina il proprio rapporto con il senso del sapere. Allo stesso modo, far entrare nello spazio di apprendimento contenuti propri di un quotidiano corrente culturalmente arricchito significa imparare a decifrare linguaggi e contenuti semantici, come in gran parte dei casi la scuola sta già facendo. Dalle pubblicità ai discorsi ufficiali dei capi di Stato, dai testi delle canzoni ai documenti di scambio e cooperazione internazionale, dal linguaggio giornalistico a quello dei generi letterari, tutto concorre a descrivere non solo congiunture storico-culturali e sociali, ma veri e propri modi del pensiero: visioni del mondo che si relazionano a chi le sente, ne fruisce, vi partecipa. Come sostiene Baldacci a proposito della pedagogia del curriculum e all'ipotesi di inclusione di testi non canonici nell'offerta didattica, "la domanda da porsi non è tanto se le opere di altre culture posseggano un adeguato valore formativo, quanto quale diverso valore formativo acquista *complessivamente* il curriculum letterario se pratichiamo tale inclusione" (Baldacci, 2012, p. 21). Sicché "il problema non è 'disciplinare' nel senso stretto del termine, ma 'culturale' nel senso più ampio. Il criterio di valutazione dell'ampliamento del *canone* deve essere centrato sui diversi abiti mentali che esso conduce a sviluppare" (*ibidem*). Ciò è possibile quando l'intenzionalità pedagogica è "preliminare" e programmatica. Preliminare perché orienta l'approccio stesso all'insegnamento e programmatica perché, rimanendo aperta alla relazione reciproca nel suo svolgersi e nel suo prendere corpo, tiene fermo l'orizzonte di senso come bussola dell'agire intenzionale.

3. L'insegnante e il suo *ethos*

Sul terzo piano relazionale, ovvero quello dell'insegnante con la propria professione, sembrano urgenti almeno due questioni, unite dall'istanza di riflessività. La prima riguarda l'esigenza dell'apprendimento duraturo, cioè significativo. La seconda riguarda l'esigenza del cambiamento in situazione.

Se con apprendimento duraturo (*perché* significativo) s'intende una pratica di relazione stretta e profonda tra soggettività e cultura, non s'intende, tuttavia, che tale apprendimento debba rimanere immutato – e quindi inerte – nella memoria individuale. Anzi, esso ha piuttosto bisogno di trovare una via di uscita dinamica dalla staticità del conosciuto senza cedere al riduzionismo dell'utile.

Ad ascoltare Reboul, le caratteristiche precipue della conoscenza scolastica, a differenza delle altre forme di conoscenza, si articolano tutte attorno al perno del loro scopo. Che non va mai eluso o oscurato. E il fine dell'educazione scolastica è la formazione (per il filosofo dell'educazione francese: non-strumentale) di studenti e studentesse. In questa prospettiva, compito dell'insegnante è quello di testimoniare, con il proprio lavoro, l'antidogmatismo dei saperi, sicché egli è chiamato ad avere "la competenza per insegnare ciò che non si trova nei libri", cioè "se non un sapere nuovo, un nuovo modo di far sapere", che significa, nella fattispecie, non "confondere l'informazione con la cultura" (Reboul, 1980/1983, pp. 90-91, *passim*). Essendo costitutivo al sapere stesso, il suo antidogmatismo – e quindi anche l'antidogmatismo dell'insegnamento – vede la sua manifestazione tangibile in uno stile d'insegnamento questionante, capace di interpretare la situazione. E la situazione scolastica specifica è tanto legata al contesto storico, territoriale, economico-sociale suo proprio, quanto alle soggettività in esso coinvolte.

L'idea che "essere in situazione" significhi dotarsi dei parametri contingenti per operare in senso adattivo sulla formazione degli allievi, lungi dal corrispondere a una definizione condivisa, è, piuttosto, una scelta pedagogica, che consideriamo parziale e fuorviante, facile preda di pratiche di disciplinamento e di addestramento.

Se, invece, l'intenzionalità etico-pedagogica dell'agire dell'insegnante si muove a partire da una responsabilità emancipativa e liberatrice, allora la concezione della *situazione* rinverrà in maniera più appropriata alla accezione che ne dà Sartre, secondo cui la contingenza e i suoi significati sono dati dal *modo in cui i soggetti agiscono le circostanze* (Sartre, 1946/1978; Id., 1960/1963). In questa accezione, le circostanze im-

manenti non sono che il quadro di riferimento da riconoscere e interpretare per determinare il senso dell'azione educativa. Tale atteggiamento, in linea con un'idea trasformativa dell'educare, fa dell'insegnante un agente di formazione, la cui tensione progettuale lavora già nella relazione intersoggettivo-culturale, rendendo evidente la *pertinenza* del contenuto culturale. Per Morin, non a caso, è proprio la 'conoscenza pertinente' a insegnare a comprendere un problema in quanto sistema complesso di questioni (Morin, 2015, pp. 16 e sgg). E il ruolo dell'insegnante, in questo caso e come sostiene Reboul, "non è di esporre tutto ciò che sa, ma di giudicare che cosa gli conviene dire, a chi, in quale momento, ecc. ed è in questa scelta che si afferma la sua 'padronanza', non soltanto rispetto agli allievi, ma in rapporto ai libri e all'istituzione scolastica" (Reboul, 1980/1983, p. 95).

Lungo quest'asse, imparare a decifrare il proprio tempo anche comprendendo le ragioni e le ambivalenze semantiche di diversi codici linguistici – per esempio quello della comunicazione pubblica formale in lingua straniera – oppure cogliere la complessità di un certo periodo storico ricorrendo non solo a testi, ma anche a immagini, ambientazioni, ricostruzioni di atmosfere culturali diverse dalla propria che aprano la possibilità di paralleli percorsi interdisciplinari, significa fare ricorso ad attività programmatiche da parte dell'insegnante, ma anche immaginativo-creative da parte degli studenti.

Il tema delle differenze, allora, risulta un grimaldello pedagogicamente assai fecondo per mettere in campo – cioè imparare a conoscere in maniera pertinente – sia argomenti di tipicità e di costanti culturali, sia nuove istanze che attraversano, comunque e inesorabilmente, le vite di studenti e studentesse: dalle questioni dell'identità culturale e di genere a quelle dell'impegno ambientale come impegno civile globale, dalla conoscenza della microlingua strumentale alla sua istanza comunicativo-relazionale-argomentativa. Il rispecchiamento di sé nei contesti della differenza, poi, oltre a rendere potenzialmente molto più eloquenti i saperi, restituisce anche al singolo la misura del proprio stesso tratto di personalità. Mettendo in luce aspetti della soggettività che sono mutati – e come – nel corso del tempo oppure limiti costitutivi del proprio orizzonte di pensiero, sarà favorita quella significativa 'uscita' dai propri abituali parametri di decifrazione del reale che funge – appunto – da esperienza questionante.

Sicché, i due filoni principali dell'*ethos* educativo e formativo per l'insegnante di scuola secondaria cui qui si è fatto cenno rinviano a un lavoro di spoliatura dagli impliciti che regolano il giudizio etico-culturale sul mestiere d'insegnare, per riconsegnarli, da una parte, all'esigenza di rendere l'apprendimento duraturo, cioè eloquente, e, dall'altra parte, all'esigenza di fare dell'azione educativa e formativa una pratica di potenziale emancipazione sociale e intellettuale.

Del resto, sono queste le istanze per una scuola libera, in cui gli insegnanti siano educatori consapevoli e cultori attenti alle proprie discipline.

Nell'ottica dell'*ethos* professionale, quindi, risulta centrale l'esercizio di riflessività dell'insegnante, in relazione alle sue pratiche (intersoggettive e culturali) e alle sue scelte progettuali. Basti qui ribadire, a mo' di chiusura del cerchio argomentativo, che le tre forme della relazione – intersoggettiva, con la cultura, con il senso dell'insegnare – sono tra loro interdipendenti. Che, in altre parole, non è dato un "attenersi alla relazione" intersoggettiva (Bertolini, 1988/2021, p. 185) che non implichi, quasi di necessità, conseguenze sul piano dei contenuti, dei metodi, delle scelte. È questa la tensione etica di un agire educativo che si lascia guidare, più che dalle personali convinzioni dell'insegnante, dal suo compito formativo-emancipativo. Di qui, allora, e per molto altro, l'urgenza di lavorare alla consapevolezza pedagogica degli insegnanti di scuola secondaria.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2012). Pedagogia, didattica e curriculum scolastico. In Id. (ed.), *L'insegnamento nella scuola secondaria* (pp. 9-36). Napoli: Tecnodid.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M., Colicchi E. (eds.). (2016). *Teoria e prassi in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Baldacci M., Colicchi E. (eds.) (2020). *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione Istruzione Formazione*. Roma: Avio Edizioni Scientifiche.
- Balduzzi L. (ed.) (2002). *Voci del corpo*. Firenze-Milano: La Nuova Italia-RCS.
- Barone P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini.
- Bertolini P. (1988). *L'essere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.

- Bertolini P. (1996). *La responsabilità educativa*. Torino: il Segnalibro.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Erbetta A. (1983). *La pedagogia come teoria della cultura*. Milano: Marzorati.
- Erbetta A. (ed.) (2001). *Il corpo spesso. Esperienze letterarie e vissuti formativi*. Torino: Utet.
- Erbetta A. (2001). *Il tempo della giovinezza*. Firenze-Milano: La Nuova Italia-RCS.
- Erbetta A. (2005/2011). *L'educazione come esperienza vissuta*. Como-Pavia: Ibis.
- Erbetta A. (ed.) (2010). *Decostruire formando*. Como-Pavia: Ibis.
- Madrussan E. (2005). *Il relazionismo come paideia*. Trento: Erickson.
- Madrussan E. (ed.) (2014). Il mondo a scuola. Formare gli insegnanti di lingue e letterature straniere. *RiCognizioni*, 1(I): 81-188.
- Madrussan E. (2017). *Educazione e inquietudine*. Como-Pavia: Ibis.
- Madrussan E. (ed.) (2019). *Esperienze formative nella scuola secondaria. Lingue, civiltà, culture*. Como-Pavia: Ibis.
- Mariani A. (ed.) (2004). *Corpo e modernità*. Milano: Unicopli.
- Mariani A. (2021). La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata. In Id. (ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 13-26). Roma: Carocci.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ortoleva P. (2022). *Il secolo dei media. Stili, dinamiche, paradossi*. Milano: il Saggiatore.
- Paci E. (1952). Relazione, forma e processo storico. *aut aut*, (14): 409-417.
- Paci E. (1957). *Dall'esistenzialismo al relazionismo*. Messina: D'Anna.
- Paci E. (1973). *Diario fenomenologico* (1961). Milano: Bompiani.
- Reboul O. (1980/1983). *Apprendimento, insegnamento, competenza*. Roma: Armando.
- Reboul O. (1989/1997). *La filosofia dell'educazione*. Roma: Armando.
- Sartre J.-P. (1946/1978). *L'esistenzialismo è un umanismo*. Milano: Mursia.
- Sartre J.-P. (1960/1963). *Critica della ragione dialettica*. Milano: il Saggiatore.

The ethical and pedagogical competence of the teacher in personal training and building a community of practice

La competenza etico-pedagogica dell'insegnante tra formazione personale e costruzione della comunità di pratiche

Mirca Benetton

Associate Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | mirca.benetton@unipd.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Benetton, M. (2022). The ethical and pedagogical competence of the teacher in personal training and building a community of practice. *Pedagogia oggi*, 20(1), 33-39.

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-012022-04>

ABSTRACT

Given the historical and social significance of the current times, a new educational impetus is needed in schools, provided not least through the work of the teacher, who must responsibly take on the role both of facilitator, with regard to the education of individual students, and at the same time, of a professional who is expertly capable of contributing to the reconstruction of a democratic citizenship. This calls for discernment in both epistemological and didactic aspects of teaching, but also in the ethical and political spheres. It is essential that teachers acquire competence in ethical and pedagogical areas from the start of their training, so that they are able to identify values and attitudes, shared by others in the profession, which can be translated into ethical and social education in schools. These ethical capabilities also enable teachers to build a community of practice, as a constitutive element of professional identity, with the ideal of life-long training in view. The practices in which the teacher is involved call for adherence to an ethic of responsibility that must be developed by everyone working in education, not individually, but collectively and adopting a reflective approach, nurturing a community of teaching professionals ready to avow, express and take on pedagogical and educational values that will shape the direction of learning in school.

L'attuale momento storico-sociale richiede che si dia nuovo vigore educativo alla scuola, anche mediante l'operato dell'insegnante messo in grado di rivestire responsabilmente il ruolo di facilitatore per la formazione della persona-studente e di rappresentare, al contempo, un professionista esperto nel contribuire alla ricostruzione di una cittadinanza democratica. Egli è quindi chiamato a compiere scelte epistemologiche, didattiche, ma anche etiche e politiche. Diviene fondamentale fornire l'insegnante di competenze etico-pedagogiche sin dalla sua formazione iniziale, così da individuare valori e orientamenti, condivisi dai professionisti educativi, che si potranno tradurre nell'educazione etico-sociale scolastica.

Tali competenze etiche permettono inoltre ai docenti di edificare una comunità di pratiche costitutive dell'identità professionale in un'ottica di formazione continua. Le pratiche di cui si occupa l'insegnante richiedono l'assunzione di un'etica della responsabilità che ogni operatore educativo non dovrebbe costruire individualmente, ma collegialmente e in maniera riflessiva, alimentando una comunità di professionisti educativi che dichiara, esprime e assume valori pedagogico-educativi per definire la direzione dell'impegno scolastico.

Keywords: Professional teacher, Pedagogical competence, Ethical competence, Community of practice, Democratic education

Parole chiave: Insegnante professionista, Competenza pedagogica, Competenza etica, Comunità di pratiche, Educazione democratica

Received: March 12, 2022

Accepted: April 22, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Mirca Benetton, mirca.benetton@unipd.it

1. Ethical competence in the teaching profession

Practices, experience, learning, training, self-tuition: these are all expressions that relate to a range of different professional activities, but take on a particular significance when considering the *educational* aspect of *professions* and, more especially, the profession of teacher.

Education is indeed constantly associated with questions of values and ethics¹ given that it is concerned with the complete fulfilment of human beings, individually and collectively, by embracing “the ethical, political and educational option of democracy as a way of life” (Baldacci, 2020, p. 25). Given its community-based nature, the school must feel involved in an educational pathway that brings with it a moral duty with regard to taking responsibility for minors and responding to their need for integral growth; the moral education must be considered with both individual and social dimension. An echo of this awareness is discernible in recent discussion generated following the introduction of civic education in school as required under Italian Law n° 92 of 20 August 2019. In practice, the aim with this kind of “teaching” is not only to provide knowledge on rules of law or regulations concerning constitutional or environmental matters, etc., but also, and above all, to give guidance to the student on being and behaving as a citizen, developing a cultural approach which, if it is to be understood and embraced by students, must be reflected in “virtuous” teachers in the school itself. The school environment, in effect, must become a setting in which to gain experience of a democratic community capable of building educational relations that humanize and give due regard to the value that each person has in the intergenerational exchange. Accordingly, the ethical competence of the teacher has a social characterization that places it at the service of education in citizenship and at the same time inspires engagement in establishing a professional community of practices. In other words, it is a question of expressing ethical competence as the ability to perform the tasks pertinent to one’s role with moral awareness, taking ethical decisions (Rest, 1986). Moreover, all these elements take account of what has emerged from studies on the subject, which have widened the debate on the meaning and the application of ethical competences possessed by the teacher (Cheetham, Chivers, 1996; Tochon, 2000; Prairat, 2001; Campbell, 2003; Husu, Tirri, 2007), and on the ethical and moral characterization of the community of practices that can be created and cultivated by teachers.

The ethical-moral imprint of the school environment is identifiable consequently both in the *mission* of the institution and in the way that the individual action of the teacher is characterized (Baldacci, 2020, p. 25). The two aspects are interrelated: as an institution, the school must project an ethical identity, consistent with the standards and values that the community it represents considers essential for fulfilment of the individual. These values and standards must also hold good for the educational-training network made up by the various actors in education and by the relative dynamics: between teachers, between teachers and school principal, and between teachers and families. Similarly, the morality of single teachers represents a guarantee for their professional qualification, given that this involves the acceptance of responsibility for identifying what is right and good for the educand. Alongside standard practices concerned with organizational and management or subject and curriculum related aspects, the teacher is entrusted *in primis*, as one who carries on a “moral profession”, with pursuing an empathetic educational approach whereby knowledge can be didacticized (Damiano, 2007) and personalized to render it educational, with the needs of every single student in mind. In this way, the school can be set up as an educating community able to engage with persons who are growing up and help them to build their personality. To this end, the school is called on to renew the democratic spirit, and this means taking care in educational activity over dialogue and words, the originality and creativity of every person-student, openness, adopting an experimental and altruistic attitude, and avoiding standardization, demagoguery, corruption of consciences, deception (Zagrebelsky, 2007). It is therefore essential that the teacher should be ethically competent, capable of reflecting on these values, practising them and sharing in them. There is in effect a *sui generis* element to the work of the teaching profession: its unique educator-educand relationship, given the very uniqueness of the two persons, has to combine with the universality of the educational process, in a blend of precepts, rules, ideals, acculturation pathways and anthropological visions of humankind. In addition, the relationship established is asymmetrical in nature, and so the situation of dependency experienced by the student can create a sense of fragility and subordination that must be dealt with ethically.

1 In this context the terms *ethical* and *moral* are used synonymously.

This said, the moral conceptual categories that define educational practices – i.e. those designed to bring about the improvement of persons – are often not manifested in the classroom, despite being one of the key dimensions in defining the quality of the instruction and education process. Such categories are considered, at best, as a topic for theoretical and philosophical disquisitions and seen as not directly relevant to the business of teaching, which it is felt should be left to the individual specialist and discipline-based judgement of the single teacher. In reality, the business of educating is at once educational, ethical, political, academically instructive (Broccoli, 2017, p. 9) and subject to public accountability.

As Cambi states, the teacher carries on a public ethical profession that means being in the spotlight as a provider “of clear-cut social skills and responsible subjects”, whilst the community “delegates to the school and to the teacher that entry-into-the-social-world and that integral (or more integral) growth of young citizens which is the essential task of every organized community” (Cambi, 2002).

The problem today is often that the school, faced with the uncertainty of the human condition and of the meaning of life (Mancuso, 2021), and with the demands of ethical pluralism, prefers to fall back on the standardized technical and managerial approach, whereas teachers, preoccupied with the values of the person, mistakenly focus on their own technical, educational, informative and subject-related skills and consequently do not see it as their first duty to concentrate on helping students to develop so-called *character skills* (Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021), which include social and emotional skills, and general character-building. Through *character skills*, sciences and school subjects are turned into genuine knowledge capable of providing answers to the needs of a global and complex society (Ceruti, Bellusci, 2020). They are conveyed by the establishment of an ethical educational relationship between teacher and student, which renders their implementation possible through a kind of “dual contract” (Damiano, 2007, p. 197 et seq). In short, the teacher provides a formal educational offering based on knowledge and assessment, but at the same time puts the student on the right path, rationally and authoritatively (Baldacci, 2020, p. 84 et seq). Students must therefore take part in the school experience with conviction, so that the teacher can properly recognize where they are wanting to go and help them on the path to empowerment, as their talents gradually emerge. This calls for the teacher to adopt an ethical approach of responsibility, commitment, cooperation and dialogue, and to foster the respect that currently risks being impossible to establish in school (Volpicelli, 2015, p. 30), with the result that education is reduced to a “sequence of geometrical and statistical procedures” (Broccoli, 2017, p. 77). Today, in order to reinvigorate the school and restate its importance in education, there is a need to uphold the educational experience of teaching as an ethical and moral experience related to an ethics of care (Broccoli, 2017, p. 149), to be instilled from the earliest stages of teacher training and cultivated through career-long training pathways.

The factor on which analysis of the teacher as a reflective professional must focus (Schön, 1993) is that the school stands as an institution having the special task of providing education, but in a context of social relations that prepares the educand for the process of developing ethical and social behaviours (Baldacci, 2020, p. 10). Teachers cannot underestimate the need to work toward ensuring that the human condition of the educand can be secured in a spirit of morality and democracy. And democracy – seen not as a mere acknowledgement of common usages and customs, but as the basis on which to build a life plan – has a moral foundation, speaking to the development of human character, of manners and virtues, which in their turn find their expression in civic life or citizenship (Mari, Musaiò, 2018).

This has relevance to the “heightened morality” (Derbolav, 1988, p. 61) inherent in the exercise of the teacher’s profession, testifying to the moral conduct of the professional and to an awareness that the student must be educated to develop a responsible and civil mode of conduct. Teacher training must therefore deal with personal and professional reflection, but also with the identification of good practices on the ethical front (Fabbri, 2014), which, when re-discussed and reviewed, contribute to the establishment of a professional community of practices. This becomes a milieu in which teachers themselves can continue training and self-learning, while at the same time setting the conditions in which an educational environment replete with moral and civil stimuli can flourish.

The question is much in discussion today, the post-human age, a time of secularization, polytheism of values, or indeed the absence of values, the primacy of the economic over the human, of the individual good, whilst the behavioural tendencies of the young become increasingly problematic, and not only in school. But it is precisely in view of these difficulties that the ethical training of teachers becomes even more needful and urgent, and the question is certainly a complex one, beginning with identification of

the ethical model to which the person adheres. In any case there is more involved than the simple philosophical definition of an ethical model – which is not designated from above but must develop in its turn from the professional experience of teachers – and, moreover, the model must be transposed and reworked in applying the “pedagogical touch” (Derbolav, 1988, p. 77), which has a practical and moral characterization.

The professionalism of the teacher, therefore, is diluted in a series of actions that cause a person also to “feel in particular ways” (MacIntyre, 1988, p. 181). First and foremost, in effect, this means taking on the responsibility of managing to unite multiple aspects – subjective and objective, eidetic and universal, of dependence and independence, technical and human – in the educational equation, and therefore in implementation of the teaching and learning pathway. It also means exploring a reality that calls for thoughtfulness and circumspection, elegance and grace, readiness and willingness to embrace a challenge not confined to imagining the existence of an ethical-moral protocol divorced from the professional intentionality of providing care (Fabbri, 2014, pp. 118-119). As Zagrebelsky points out, “the classics teach us that good rules in themselves are not enough; we also need good men, that is to say men who act in the spirit of the rules” (2007, p. 13).

2. Training for ethical competence through community of practices

In seeking to reflect and to identify the most suitable way to proceed, bearing in mind responsibility of choice and freedom of discretion, to give substance to a genuinely democratic educational relationship with the student and with the class, the teacher can find support through participation in the teaching community, operating as a community of practices. Perception of the school as a *community of practices* can be useful as a point of reference for the shaping and implementation of ethical competence. As a *community of practice*, or perhaps better, *of practices* and *of thought* (Michelini, 2016), the teaching profession does not in fact set itself objectives connected merely with the circulation of information, such as knowledge in school subjects, but seeks collectively to identify and build skills relative to the ethical responsibility that all teachers find themselves having to exercise, often alone, in the course of carrying out their everyday instructional and educational duties and interacting with the student.

This often consists in “telling stories” of a kind that illustrate the ethical aspect of human being and becoming, in other words the various educational situations, relationships and agreements that the teacher develops with the single student and with the class. The “making public” of such stories (Maletta, 1997) provides a way of overcoming the individualism that holds sway in the school, the reductionist and fragmented view of the professional role filled by the teacher, the outlook of simply teaching one’s own subject and running one’s class by oneself. By “narrating” professional cases or critical incidents, teachers in a community of practices can share whatever may be seen as the singular aspect of a given educational relationship, perceivable during the actual experience of training. In this way, participants can identify, shape and develop ethical competence, not by translating it into an abstract culture of theories or a sterile moral code or charter of ethics, but relating it to a set of ethical and educational practices that the school community can subscribe to and process, arriving at the *modus operandi* best compatible with interpersonal respect.

In defining *community of practice*, the contributions of Wenger (1998), and in particular of MacIntyre (1988), seem fundamental as references to support the ethical and moral, historicized and communitarian dimension of educational practice.

In a period when “the population is more society than community [and] the web unites individuals more than associations” (Cassese, 2021, p. 82), the establishment of a community of practices to support the development of ethical competence in teachers can help give life to new ties and a renewed sense of responsibility, expressed in the quest for the common good linked closely with the good of the educand. The community of practices endeavours to shed light on that which gives substance to education, the implicit values it underpins, and the common standards that also translate into a responsibility on the part of professionals to bring these same standards to the fore in relational practice between teacher and student.

The term *community of practice* or *practices* unites two important concepts for recognition and endorsement of the teaching professions from the ethical standpoint: the idea of *practice* as relating to professional

experience, and that of *community*, associated with joint reflection on such experience, collective or individual, and with the sharing of goals and values, as well as methods and tools. In a community of practices made up of school professionals, one is able first of all to gauge the importance of situational and proximity-related aspects that are common to a given group of professionals, especially when considering education, an activity that happens precisely through practice, by a process of enculturation where there are different areas of knowledge and subjects of study in play.

In other words, in the community of practices, teachers seek to recognize the salient features of *educational practices*, and that which binds the work of caring for the citizen-student, as well as turning professional action into informational and curricular products and content, rules and constructs, accessible to everyone. The idea of community, maintains MacIntyre, seems to be inseparable from that of practice, but from practice come the implicit values by which it is also developed. The philosopher states, in effect: “by practice I mean every coherent and complex form of socially established cooperative human activity through which goods internal to that form of activity are realized in the course of trying to achieve those standards of excellence which are appropriate to, and partially definitive of, that form of activity, with the result that human powers to achieve excellence, and human conceptions of the ends and goods involved, are systematically extended” (MacIntyre, 1988, p. 225). The community of practices is built on the basis of *expertise* as well as on a wealth of theoretical and cultural learning, acquired along a recursive/recurrent pathway that goes “from information, to formation, to transformation” (Formenti, 1996, p. XV). If it is from experience and in experience that educational activity is put to the test, it is also true that this must be interpreted ecologically and shared, conceptualized, rendered a virtuous practice as meant by MacIntyre (1988), and reconstructed as theory and praxis.

The importance of ethical competence in generating an educational and instructional pathway that reflects the specific nature and the quality of the educator-educand relationship is manifested once the community of practices converges on the idea of practice in its *inner recognition*, which means the capacity to regulate and interpret the selfsame practice, on the part of the originator. Thus, in the definition of practice offered by MacIntyre, and in the reference to goods internal to it, emphasis is placed on the importance of the community being governed by practical rationality, able to seek out and share within it, through practices, a conception of what makes a good life, in which the participating members learn one from another not by seeing individual good and the common good separately, but perceiving both as integrated expressions of human good. Having excluded the “fetishism of rules” (MacIntyre, 1997, p. 23), the *wisdom of conformity* is noted within the scope of practice not only and not so much in connection with objectively noted external standards, but with the identification of its nature. Being concerned with professionalism in teaching, this means that teachers have the task and the responsibility of always defining the significance assumed by the instructional and educational practice they apply on each occasion, observing the rules and the models that distinguish it from others, interpreting it in the historical sense and in relation to the single pathway of each educand, and renewing it continuously. A practice such as this therefore calls additionally for the cultivation and possession of certain virtues, namely honesty, justice, temperance and courage, which allow the professional to display MacIntyre’s “goods internal to the practice”. These attributes allow professionals both to improve their “performance” and to achieve personal growth, the practice providing them with motives for enrichment and for betterment of their lives. The distinguishing and qualifying element of school-teaching practices should be that of pointing the way toward ends and values concerned with integral growth, with achieving the good of the student and of democratic society. Accordingly, it is the internal benefits of practice that must be pursued, and not only the external, such as seeking the relative assets like economic well-being, acquiring student clients, achieving a certain social status, or furthering one’s career.

As a community, education professionals recognize certain practices, which therefore take on ethical and democratic connotations and at the same educate the mind to absorb them. They state that the distinguishing mark of educational practices is that they should be able to convey ends and values of enrichment for a person within the community. Once an educational or school-teaching practice is developed, teachers must ask themselves what value it holds for improvement of the person and the community, in what way does it contribute to the definition of a *good life* for humans, for their “state of being well and doing well in being well” (MacIntyre, 1988, p. 180). Sharing the history of practices, each single professional finds motivation for growth and personal development.

3. Ethical intelligence

The development of ethical competence also comes about through communication and dialogue between professionals who recognize the importance of overseeing the process of education adopting ethical and moral competencies influenced by traditional cultures, by planning and teaching models, by different schools of thought, by personal ethical choices, all of which will rarely, or not at all easily, be the subject of shared reflection in everyday practice. The community of practices and “of discourse” (Mortari, 2008) can thus also be seen as a community of “learners”, operating in an environment of collaboration, creativity and cooperation (Alessandrini, 2007). It is founded on a basis of dialogue, situation, sharing and awareness; the “relating of experience” is an element characteristic of this model, one that is able to disqualify the action of the professional, who can re-interpret the case in question on the basis of a process of argument in order to arrive at a sort of *proposal of meaning*. Professionalism in education is founded on an ethical competence developed through experience, compared and shared with a sense of responsibility and commitment. In short, a set of professional ethical values, hence public, but nonetheless linked to the personal dimension, which by way of a hermeneutical process can evolve to the point of being embodied in a code or charter of ethics. Codified regulation of such a document, while essential, is not enough; the hermeneutic aspect is necessary in that it allows professionals to rediscover their professionalism by seeing their role acknowledged and endorsed to the full.

Looking to develop the essentially pedagogical approach by adding a chiefly psychological perspective, it could be claimed that the community of practices allows the development of what Gardner defines as *ethical intelligence*, which represents one of five intelligences this author considers fundamental and necessary if humanity is to develop in the future (Gardner, 2007, p. 135 et seq). He highlights its importance in the place of work, pointing out how there is a greater probability that the ethical mentality of a professional will permeate work that is *good* – i.e. ethical – where there is a shared pursuit of this end among all those involved in the profession. The community of practices is thus conducive to the sharing of an *ethical mentality*. The author identifies “four signposts” to the achievement of good work (p. 155 et seq) which, with suitable adjustments, we might see as methodological contribution» for the community of practices relating to the teaching profession. They are: *mission*, *models*, *mirror test I: individual version*, and *mirror test II: professional responsibility*.

- *Mission* is concerned with the ability and willingness to identify the goals that inspire the professional to be an educator and the values that characterize this activity, that is, in the language of MacIntyre, the goods internal to the practice.
- By *models* the author means the possibility of relating to sources of knowledge, traditions and expert professionals that will provide help, not least to the young professional, in defining what is “good work” in educational terms.
- The *mirror test I: individual version*, relates to the capacity of professionals for constant self-examination and self-assessment of their performance, and, to avoid self-referentiality, the fact that they are able to rely on consultation and the expert guidance of other figures with regard to the activity carried on by the educator. This is made possible in part by the practice of narrative.
- The *mirror test II: professional responsibility*, represents perhaps the most critical aspect in seeking to project the profile of the ethical professional, but in this regard the community of practices can offer dependable support. This fourth signpost makes the point that it is not enough for single professionals to act as ethical watchdog over their own work, given that such an arrangement “does not suffice if one’s colleagues are behaving in ways that are unprofessional” (Gardner, 2007, p. 156).

A community of practices takes on the idea of professionalism as a search for guidelines that are open to change in a supportive civic environment. It enables the development of a socialised competence (Chiosso, 2018, p. 60), identifying a set of educational goals that give the practice of teaching and learning direction coherently and ethically, not merely in a contractual sense.

Bibliography

- Alessandrini G. (ed.) (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Broccoli A. (2017). *Educazione senza morale. Risorse e limiti dell'etica pedagogica*. Brescia: Morcelliana.
- Cambi F. (2002). *Etica e professione: quale codice deontologico per gli insegnanti?* In <https://docenti.one/rubriche/articoli/studi-ricerche/etica-professione-docente.html> (consulted on: 03/02/2022).
- Campbell E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead: Open University Press.
- Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano-Udine: Mimesis.
- Cheetham G., Chivers G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20, 5: 20-30.
- Chiosso G. (2018). *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Firenze: Mondadori.
- Chiosso G., Poggi A.M., Vittadini G. (eds.) (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: il Mulino.
- Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Derbolav J. (1988). Etica pedagogica e politica dell'educazione. In W. Flitner, J. Derbolav, *Problemi di etica pedagogica* (pp. 45-102). Brescia: La Scuola.
- Fabbri M. (2014). Fra etica, riflessività e deontologia. Direzioni di paradossalità, andata e ritorno: oltre il doppio legame. In M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza* (pp. 117-151). Milano: FrancoAngeli.
- Formenti L. (1996). Prefazione all'edizione italiana. Note a margine di una lettura. In M.S. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia* (pp. IX-XVII). Milano: Raffaello Cortina.
- Gardner H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Husu J., Tirri K. (2007). Developing whole school pedagogical values – A case of going through the ethos of “good schooling”. *Teaching and Teacher Education*, 23, 4: 390-401.
- MacIntyre A. (1988). *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*. Roma: Armando.
- MacIntyre A. (1997). Politica, filosofia e bene comune. *Studi Perugini*, II, 1: 9-29.
- Maletta S. (1997). L'etica tra storie e teorie. *Studi Perugini*, II, 1: 31-56.
- Mancuso V. (2021). *A proposito del senso della vita*. Milano: Garzanti.
- Mari G., Musajo M. (eds.) (2018). *La sfida dell'educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Michellini M. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Prairat E. (2001). L'éthique éducative: entre déontologisme et conséquentialisme. *Revue Française de Pédagogie*, 137: 37-46.
- Rest J.R. (1986). *Moral Development: Advance in Theory and Research*. New York: Praeger.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tochon F.V. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, 133: 129-157.
- Volpicelli I. (2015). Educazione ed etica: un problema aperto. In G. Elia (ed.), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione* (pp. 39-52). Milano: FrancoAngeli.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zagrebelsky G. (2007). *Imparare democrazia*. Torino: Einaudi.

Educazione al giudizio professionale
e dilemmi della pratica docenteEducation for professional judgement
and the dilemmas of teaching practice

Stefano Oliverio

Associate professor | Department of Political Science | University of Naples Federico II (Italy) | stefano.oliverio@unina.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Oliverio, S. (2022). Education for professional judgement and the dilemmas of teaching practice. *Pedagogia oggi*, 20(1), 40-47.

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-012022-05>

ABSTRACT

Many recent studies have insisted on “dilemmas” as a constitutive element of the teaching profession. This paper endeavours to explore in what sense education for professional judgement is a crucial part of teacher education for teachers to be able to engage with the dilemmas embedded in their practice in a conscious and reflective manner.

The argument is set out in two steps: first, I will introduce the notions of *general professional identity* and *professional subjectification* and I will suggest that education for professional judgement, which Biesta links to subjectification, acquires its full meaning exclusively within the perspective of the cultivation of the “critical consciousness” – both critical-epistemological and historical-critical – that Baldacci outlines, by integrating Deweyan and Gramscian motifs.

Against this backdrop, secondly, I will indicate in education for “judgement of practice” (via the community of philosophical inquiry) a possible vehicle for the promotion of abilities of complex thinking in order to reflectively and critically recognise and confront the dilemmas of the profession.

Molte indagini recenti hanno insistito sulla questione dei “dilemmi” come elemento costitutivo della professione docente. Nel contributo si intende esplorare in che senso l’educazione al giudizio professionale sia cruciale nella formazione degli insegnanti al fine di riconoscere e affrontare in modo consapevole e riflessivo i dilemmi iscritti nella propria pratica.

L’argomentazione si snoderà in due momenti: dapprima si introdurranno le nozioni di *identità professionale generale* e di *soggettivazione professionale* e si suggerirà che l’educazione al giudizio professionale, che Biesta associa alla soggettivazione, acquista pieno senso solo nell’orizzonte della formazione alla “consapevolezza critica” – tanto critico-epistemologica quanto storico-critica – che Baldacci delinea integrando motivi deweyani e gramsciani.

In riferimento a tale sfondo teorico, si indicherà nell’educazione al “giudizio di pratica” (attraverso il dispositivo della comunità di ricerca filosofica) un possibile veicolo di promozione di abiti di pensiero complesso per il riconoscimento e fronteggiamento riflessivo e critico dei dilemmi della professione.

Keywords: Judgement of practice, Professional identity, Professional subjectification, Dilemmas, Practical intelligence

Parole chiave: Giudizio di pratica, Identità professionale, Soggettivazione professionale, Dilemmi, Intelligenza pratica

Received: March 15, 2022

Accepted: April 19, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Stefano Oliverio, stefano.oliverio@unina.it

1. Crisi e dilemmi nella professione docente

In uno studio ‘classico’ sul ruolo dei docenti, Bryan Wilson (1962) passa in rassegna “conflitti e insicurezze” inerenti alla professione, soprattutto in società sempre più complesse, distinguendo sei possibili categorie (ivi, pp. 27 sgg.): conflitti derivanti dai diversi obblighi cui gli insegnanti sono tenuti (p.es. l’essere agenti tanto “affettivi” quanto “disciplinari”, nel lessico del sociologo britannico); quelli connessi alle diverse attese degli altri attori con cui si interagisce (dirigenti, colleghi, famiglie etc.); quelli esperiti quando il proprio ruolo risulta marginale; quelli collegati a un insufficiente sostegno da parte delle istituzioni; quelli originati dalla possibile divaricazione fra i vincoli del ruolo e le esigenze di carriera; e, infine, quelli causati da una divergenza fra i valori intrinseci alla professione e i valori dominanti nella società.

Tali tensioni rendono il lavoro di insegnante esposto a una “perenne crisi” (Argentin, 2018). Interessa in particolare l’ultima tipologia di conflitti, che si sono addirittura inciprigniti nei sei decenni trascorsi dall’articolo di Wilson. Si pensi alle indagini di Doris Santoro (2018), che ha investigato, in chiave pedagogica e non sociologica, come le pressioni derivanti dalle pratiche di *accountability* e dalla ‘cultura’ neo-liberista della misurazione e dei test conducano i docenti a una forma di “demoralizzazione”, che spesso ha come esito l’abbandono del lavoro, perché si esperiscono tali richieste sociali come lesive dell’integrità della propria professione, quando non del benessere degli allievi. È importante sottolineare che Santoro introduce la nozione di “demoralizzazione” come un termine tecnico che

indica un problema *normativo* che l’insegnante vede nel contesto di lavoro. L’insegnante considera molto difficile, se non impossibile, impegnarsi in un buon lavoro nella sua posizione. [...] La nozione di “buon lavoro” opera come valutazione morale che esamina i fini e le ricompense morali di una professione. [...] I centri morali degli insegnanti sono articolati in valori e impegni che essi apportano e attribuiscono al lavoro. La valutazione non riguarda degli esterni che giudicano il contenuto del centro morale di un insegnante. La verifica implica, piuttosto, il valutare quanto i valori e gli impegni inerenti al lavoro possano essere realizzati nel lavoro stesso (Santoro, 2018, pp. 44 e 49. Cfr. anche Oliverio, 2022a, 2022b/in stampa).

Nell’orizzonte fin qui tratteggiato, che considera le tensioni intrinseche alla professione docente e, in particolare, quelle connesse allo scontro di valori, il presente contributo intende esplorare in che misura e come la formazione degli insegnanti possa/debba attrezzare i futuri docenti delle abilità di pensiero per fronteggiare in modo consapevole e riflessivo tali conflitti. In questo senso – si argomenterà – centrale diventa un’educazione al giudizio professionale che sarà inteso come “giudizio di pratica”.

Più specificamente ci si focalizzerà su come formare al giudizio in riferimento alla questione dei dilemmi. Nella teoria pedagogica contemporanea è stato proposto un “approccio dilemmatico all’educazione” (Sarid, 2021), sul presupposto che, quando si tratta di pratiche educative, i dilemmi rappresentino una categoria essenziale del pensiero e dell’azione. Ma non ci si riferisce qui a questo livello generale di teorizzazione bensì alle indagini che hanno sottolineato il carattere *strutturale* di taluni dilemmi nell’esperienza dei docenti, per esempio quelli di socializzazione/selezione¹, eguaglianza/selezione², eguaglianza/differenze³, tradizione/innovazione⁴ (cfr. Besozzi, 2006; Romano, 2012; Colombo, 2017; Argentin, 2018). Non si

- 1 “[I]l dilemma per i docenti è capire in quale misura la scuola debba accogliere, socializzando tutti allo stesso modo, e quanto invece si tratti di uno spazio di allocazione degli studenti a posizioni diverse nel sistema sociale” (Argentin, 2018, pos. 293).
- 2 Il dilemma è connesso al fatto che “trattare tutti ugualmente comporta implicitamente svantaggiare nella selezione quanti hanno maggiori risorse su cui contare e si traduce in disuguaglianze negli esiti sociali degli studenti” (Argentin, 2018, pos. 296).
- 3 Nella parole di Maddalena Colombo (2017, p. 82): “Come passare dalla scuola ‘per tutti’, che obbligava a portare l’uniforme in ossequio al principio di eguaglianza, alla scuola ‘di ciascuno’, dove si dà spazio al reclamo individuale, al più piccolo diritto? Gli insegnanti si mostrano spesso frastornati di fronte a questo dilemma, anche perché all’eterogeneità degli allievi non ha corrisposto una diversificazione dei docenti (né una nuova distribuzione delle mansioni) [...]”.
- 4 Si tratta di un dilemma sempre più pressante in presenza, da un lato, di una crescente insistenza su una sorta di dovere all’innovazione e, dall’altro, del fatto che i docenti sono chiamati a tramandare il patrimonio conoscitivo e valoriale di una società. È vero che, come nota Colombo (2017, p. 84), “[g]li insegnanti [...] conoscono bene la differenza tra novità e in-

discuteranno nel dettaglio questi dilemmi, ma ci si concentrerà sul fatto che essi costituiscano un elemento *costitutivo* della professione, dal che deriva che possa essere opportuno coltivare nei docenti abiti di pensiero che consentano di articolare e gestire il carattere dilemmatico delle loro pratiche.

L'argomentazione si snoderà in due momenti: dapprima, nel § 2, si esplorerà la nozione di giudizio professionale, da un lato recuperando l'idea di "virtuosità" e "soggettivazione professionale" che Gert Biesta (2014) ha proposto di contro alla comprensione – invalente e invadente nel discorso neoliberale contemporaneo – del docente come tecnico che opera esclusivamente alla luce di "ciò che funziona" e, dall'altro, indicando come la visione di Biesta rischi di essere limitata e debba essere ri-compresa nell'idea di "identità professionale generale" come elaborata da Massimo Baldacci (2020); successivamente, nel § 3, l'idea di giudizio professionale in quanto giudizio di pratica verrà declinata secondo una matrice deweyana, suggerendo un possibile dispositivo formativo di marca pragmatista per educare i professionisti alla riflessione sui dilemmi della propria pratica.

2. Soggettivazione e/o identità professionale generale?

Nelle sue critiche alla concezione neoliberista della professione docente (cfr. OECD, 2005), Biesta (2010) ha sottolineato come essa implichi un *modello tecnologico* in quanto "assume che i fini dell'azione professionale siano dati e che le sole questioni rilevanti da porsi (tanto a livello professionale quanto di ricerca) riguardino i modi più efficienti ed efficaci di conseguire quei fini" (p. 34). Tale impostazione scotomizza il fatto che l'insegnamento non è una pratica meramente tecnica, che le interazioni pedagogiche sono di natura non deterministicamente causale (sicché il vocabolario dell'efficienza ed efficacia rischia di essere sviante) e che la questione dei fini è interna e non estrinseca alla pratica stessa. Per questo il pedagogista olandese, da un lato, propone di sostituire al vocabolario 'tecnologico' dell'efficienza ed efficacia quello del "giudizio professionale" e, dall'altro, rivendica il carattere 'morale' di tale giudizio.

Il modo in cui ha profilato questa visione alternativa ha dapprima attinto alle risorse dell'epistemologia deweyana (in quanto opposta alla moderna "ricerca della certezza" e ispirata piuttosto all'idea di riflessività: cfr. Striano, Melacarne, Oliverio, 2018, cap. 1) ma, successivamente, ha mobilitato motivi aristotelici, in particolare la distinzione fra *poiesis* e *praxis*, vedendo nell'impianto pedagogico neoliberista un'impostazione fondamentalmente poietico-produttivistica antitetica a una concezione che invece valorizzi la *phronesis* dei docenti:

[L]a questione non è tanto se gli insegnanti dovrebbero essere competenti a fare le cose – si potrebbe dire che è ovvio che debbano esserlo – ma che la competenza, l'abilità di fare le cose, non è in sé stessa *mai sufficiente*. Per dirla senza tanti giri di parole: un insegnante che possessa tutte le competenze di cui gli insegnanti hanno bisogno ma sia incapace di giudicare quale competenza si debba dispiegare e in che occasione, è un docente inutile. I giudizi rispetto a che cosa si debba fare devono essere formulati sempre in riferimento agli scopi dell'educazione (Biesta, 2014, p. 130).

Ora, l'abilità di formulare giudizi "pedagogicamente saggi" (che, come detto, implica sempre un riferimento a finalità e valori) non è "una qualche forma di 'ammennicolo', qualcosa che non ci interessa in quanto persone, ma piuttosto denota ciò che potremmo chiamare una qualità olistica, qualcosa che permea e caratterizza l'intera persona" (ivi, p. 134). Biesta parla, a tal proposito, di "virtuosità", dando a tale termine una connotazione né moralistica né 'estetico-performativa' ma intendendo sottolineare che – quando si tratta di formazione dei docenti – una domanda da porsi è "[c]ome possiamo divenire una *persona pedagogicamente saggia*" (*Ibidem*). La risposta è che si tratterebbe di operare in favore della formazione dell'intera

novazione, tra moda e innovazione. Cercano di 'incorporare' il nuovo oggetto (un contenuto o un dispositivo di apprendimento) all'interno di una cultura disciplinare e professionale e di formarsi un *habitus* prima di maneggiarlo con destrezza e portarlo in classe". Ma, onde evitare sia atteggiamenti troppo conservativo-resistenti al cambiamento sia troppo euforicamente pronti alla novità, può essere importante essere equipaggiati a riflettere sulle implicazioni di tale dilemma anzi, per essere più precisi, a *cogliere tale tensione come dilemma*.

persona in quanto professionista e, secondo Biesta, ciò rimanda a un processo di “sogettivazione professionale” e non di mera qualificazione o socializzazione:

La formazione insegnanti non riguarda solo l’acquisizione di conoscenze, abilità e disposizioni (qualificazione) o il fare le cose che anche gli altri docenti fanno (socializzazione) ma inizia dalla formazione e trasformazione della persona ed è solo a partire da qua che entrano in gioco le questioni concernenti conoscenza, abilità e disposizioni, e valori e tradizioni, nonché competenza ed evidenze empiriche (ivi, p. 135).

Alcune precisazioni sono opportune: nel passo appena citato Biesta, da un lato, riprende la sua tripartizione dei domini dell’impresa educativa (cfr. Biesta, 2010, pp. 19 sgg.) e la mobilità per differenziare diverse dimensioni della formazione insegnanti e, dall’altro, valorizza la sua ottica ‘esistenzialista’. Ciò implica che, quando parla di “valori”, assegnandoli all’ambito della socializzazione, intende riferirsi a quelli propri di certe tradizioni della pratica ma non esclude che nella sogettivazione professionale, in quanto “formazione professionale *focalizzata sul giudizio*” (Biesta, 2014, p. 136) ne vada di un tipo di formazione che, in ultima istanza, pone a tema “la questione di che cosa sia pedagogicamente desiderabile in relazione a una particolare costellazione di scopi educativi” (Ibidem), sicché non ci si può limitare, nel formare i docenti, a “una qualsiasi forma di apprendimento esperienziale o pratico [ma se ne deve promuovere] uno che prenda costantemente come suo punto di riferimento l’abilità di formulare giudizi pedagogici saggi” (Ibidem).

Mentre si deve apprezzare il tentativo di Biesta di cercare vocabolari alternativi rispetto alla visione efficientista e tecnologica imperante e di ricollocare al centro l’inevitabilità di una formazione al giudizio in quanto non riducibile all’acquisizione di alcune conoscenze o abilità metodologiche, si può legittimamente sollevare il dubbio se la prospettiva esistenzialista che alla fine abbraccia – come detto, progressivamente lasciando sullo sfondo quella deweyana con cui dapprima aveva combattuto le oltranzes delle contemporanee visioni della professione – sia pienamente convincente. Infatti, se la sogettivazione professionale concerne in ultima istanza la coltivazione della capacità di porsi la domanda circa ciò che è pedagogicamente desiderabile, può questo avvenire in una sorta di vuoto storico, in una sorta di esistenzialistico istante della decisione? Giudicare senza appiattirsi sui dettami della mera efficienza è sicuramente una ‘virtù’ necessaria per i docenti (se vogliamo arpeggiare su un campo semantico affine a quello di Biesta) ma esige che si abbia un’*idea di scuola* (nell’accezione forte disegnata da Baldacci [2014]), che deve essere “dotata di rilevanza storico-sociale [e] non [...] riferita a uno sviluppo in astratto dell’essere umano, limitandosi alla sua crescita intellettuale ed etico-sociale ‘in generale’” (pos. 71).

Il fronteggiamento ‘giudizioso’ dei dilemmi segnalati nel paragrafo precedente non può essere affidato a una generica “formazione dell’intera persona del docente in quanto professionista” se non si è in grado, da un lato, di cogliere e articolare riflessivamente il modo in cui il modello scolastico del capitale umano intende, per esempio, “selezione”, “socializzazione”, “innovazione”, “differenze” etc. e, dall’altro, di elaborare una comprensione alternativa di tali nozioni. Infatti, come Baldacci (2021) eloquentemente rimarca,

[i]n forza dell’assedio ideologico portato avanti con pervicacia dal neoliberismo, la cultura pedagogica degli stessi insegnanti ha subito una pressione omologante. Una pressione alla quale non è facile resistere, in quanto l’ideologia neoliberista ha modellato le logiche dell’istituzione scolastica, e perché il mancato allineamento ad esse è delegittimato in vari modi (dall’accusa di anacronismo, a quella di timore dettato dall’incompetenza, fino a quella di fannullonismo) (p. 66).

Mentre l’opera di Biesta può essere letta come un tentativo di opporsi alla *koiné* neoliberista dilagante e di rilanciare un progetto democratico di scuola e di missione docente (e, quindi, manifesta aspirazioni per molti aspetti convergenti con quelle di Baldacci), quando si arriva alla formazione degli insegnanti rischia di lasciarli sguarniti proprio rispetto alla coltivazione di quel tipo di abiti di giudizio che sarebbero loro necessari per esercitare la professione nel modo che egli giudica auspicabile. La matrice fondamentale ‘levinasiana’ del suo congegno teorico sembra collocare i docenti nello spazio di un incontro di sogettività che avviene in una sorta di *epoché* della concretezza storica. Peraltro, la nozione di giudizio accostata attraverso quella di ‘virtuosità’ rischia di non avere un legame intrinseco con le risorse del dispositivo

teorico deweyano, che pur Biesta aveva dapprima dispiegato ovvero di non integrare adeguatamente le due traiettorie, quella esistenzialista e quella deweyana.

Per quanto l'invocazione di un'educazione al giudizio professionale come formazione della persona nella sua interezza possa essere utile in funzione 'polemica' (ossia per svelare le angustie dei discorsi egemoni sulla formazione dei docenti, che li condannano in ultima istanza a una forma di de-personalizzazione sull'altare della misurabilità e standardizzazione delle loro prestazioni), essa rischia di essere inane. Per questo motivo, pur volendo conservare alcune delle suggestioni della nozione di soggettivazione, si ritiene che essa vada ri-compresa (in tutte le accezioni del termine) in quella di "identità professionale generale" come Baldacci (2020) l'ha delineata in quanto strutturalmente "calibrat[a] in rapporto al tipo di scuola che si desidera" (p. 34).

In questo senso, Baldacci – nella lettura che qui se ne offre – potrebbe convenire con Biesta che qualificazione e socializzazione, per quanto importanti, non possano essere esaustive, ma eccepirebbe sul pericolo di 'astrattezza' di una soggettivazione professionale declinata nel senso della virtuosità come su descritta e potrebbe rivendicare che una formazione focalizzata sul giudizio richiede anzitutto la promozione di una "consapevolezza critica" (ivi, p. 35), la quale si articola a sua volta nelle due dimensioni della consapevolezza critico-epistemologica e storico-critica, l'una rinviante a una matrice deweyana e l'altra a un'ispirazione gramsciana.

In questo modo l'idea di scuola, che Baldacci (2014) formula come alternativa al modello neoliberista del capitale umano, si traduce in una rivisitazione del profilo di docente da formare, che dev'essere al contempo un "ricercatore" e un "intellettuale". Il primo aspetto rimanda anzitutto al Dewey delle *Fonti di una scienza dell'educazione* (1929) e al protagonismo degli insegnanti in percorsi di indagine ivi adombrato, di contro tanto a una ricerca accademica avulsa dal contatto con la pratica quanto a una pratica non rischiarata dal metodo scientifico. Ovviamente si tratta non di una "realtà in atto, ma [di un] obiettivo formativo da perseguire in modi coerenti, e rispetto al quale va pensato l'intero percorso della formazione iniziale dei docenti, così come la loro formazione in servizio" (Baldacci, 2020, p. 35).

D'altra parte, la consapevolezza epistemologica non può essere sganciata da una domanda sulla traiettoria che si intende percorrere e sugli scopi che si vogliono perseguire. Ma, se Biesta, come detto, rischia di situare tale questione in un vuoto storico, Baldacci opportunamente richiama l'esigenza di una "consapevolezza storico-critica" e, quindi, di una formazione dell'insegnante come intellettuale nel senso gramsciano. Ancora più rilevante è il fatto che, laddove Biesta finisce per giustapporre semplicemente il momento deweyano-epistemologico e quello esistenzialista, Baldacci nitidamente sottolinea che

il modello dell'insegnante come intellettuale risulta *complementare* a quello che lo vede come un ricercatore. Secondo quest'ultimo, infatti, si tratta di affrontare i problemi della pratica didattica – così come si danno in una situazione particolare e determinata – con un atteggiamento scientifico (riflessivo, critico ed empirico). Ma 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 (Baldacci, 2020, pp. 36-37. C.vo aggiunto).

Riferendo la discussione qui condotta alla questione dei dilemmi affacciata nel precedente paragrafo, si evidenzia ancor più perché si è affermato che la nozione di "soggettivazione" andrebbe ri-compresa in quella di "identità professionale generale". Che di fronte al dilemma socializzazione-selezione (o eguaglianza-selezione o eguaglianza-differenze o tradizione-innovazione etc.) non ci siano soluzioni tecniche e che, quindi, sia necessario coltivare abilità di giudizio professionale – in modo da cogliere quali siano gli scopi pedagogicamente saggi – è certamente un punto importante da evidenziare; ma esso è parziale, in quanto, anzitutto, l'individuazione di siffatti scopi non può non promanare da una consapevolezza storico-critica delle interpretazioni alternative di ciascuno dei poli dei dilemmi, a seconda dell'idea di scuola che si intende promuovere; e, inoltre, la sperimentazione di modi di gestione dei dilemmi attraverso la progettazione di pratiche didattiche accordate ai fini che si intende perseguire, richiede una capacità di ricerca e abiti di indagine.

Certo, nel vivo della pratica spesso i docenti trovano delle mediazioni fra i termini dei dilemmi (Romano, 2012) ma il rischio è che, in assenza di una consapevolezza critica, essa avvenga all'insegna del senso comune colonizzato dal discorso neoliberista. Come promuovere, invece, abilità di giudizio? È questa la domanda che si affronterà nel paragrafo conclusivo proponendo un possibile approccio (quello della co-

munità di ricerca filosofica), che non pretende di essere unico e che, pur essendo di matrice pragmatista, potrebbe offrire una componibilità con istanze ‘gramsciane’ (una traiettoria argomentativa che non si potrà, tuttavia, qui sviluppare⁵).

3. Giudizio di pratica e indagine filosofica dei dilemmi

Nel secondo dopoguerra alcuni teorici del Teachers College, prendendo atto della pluralità di concezioni del mondo e dei conflitti valoriali che rendevano impossibile dare per scontato un orizzonte assiologico condiviso, rimarcarono come gli attori dell’educazione formale (ispettori, dirigenti, docenti) si trovavano di fronte a una sfida nuova, ossia di dover prendere decisioni in assenza di una comunanza di visione e, per questo motivo, indicarono la coltivazione del giudizio di pratica come essenziale alla loro formazione professionale. Distinguevano siffatti giudizi – che, in ultima istanza, concernono questioni di valore – da quelli scientifici nella misura in cui implicavano nella loro logica il carattere di chi giudica: “I giudizi di pratica operano per ricostruire i significati ai fini del ripristino di un’azione più sicura di sé. È quindi di estrema importanza notare che il carattere del soggetto che giudica è esso stesso costituito di significati. Questi significati sono integralmente coinvolti nella situazione insoluta” (Raup et al., 1950, p. 87). Enfatizzando che il carattere del soggetto che giudica “non incorpora solo significati accumulati [...ma] anche abiti e tecniche per ricostruire questi significati” (ivi, p. 88), gli studiosi del Teachers College coniarono la nozione di “carattere metodologico” da intendersi come l’organizzazione di abiti e tecniche nell’unità di una configurazione soggettiva di disposizioni all’azione.

Senza poter equiparare tale idea con quella di “virtuosità”, si può notare come essa – opportunamente ricontestualizzata – possa offrire un raccordo fra le due dimensioni – l’esistenziale e l’epistemologica – che Biesta rischia di mantenere scisse nella sua critica alla concezione tecnologica della professionalità docente. In questa prospettiva si possono ridescrivere alcune esigenze sollevate dal pedagogista olandese (anzitutto quella di soggettivazione professionale in quanto favorita da una formazione basata sul giudizio) nel senso della coltivazione di un “carattere metodologico” che consenta di operare giudizi di pratica.

Ma, a differenza dei teorici del Teachers College, che consideravano la loro ottica alternativa a quella di Dewey (il quale avrebbe sviluppato, secondo loro, solo una teoria del giudizio ‘scientifico’), si suggerisce che proprio la teoria deweyana del giudizio di pratica ci permetterà di affinare un modello di formazione alla consapevolezza critica. Senza ricostruire la complessa visione del filosofo statunitense, se ne vogliono lumeggiare solo un paio di punti: anzitutto, il giudizio di pratica nell’accezione ampia che egli ascrive al termine, si impianta in riferimento ad azioni future (ossia da compiere) in presenza di situazioni indeterminate che devono essere fatte evolvere verso assetti auspicati. Più in particolare, quando arriva a trattare i giudizi su valori (che sono una delle forme del giudizio di pratica) Dewey opera una significativa distinzione fra efficienza e valore (ossia i due termini che sono in gioco nella contrapposizione fra una concezione tecnologica e una ‘morale’ della professione docente). Mette conto citare per esteso un suo passo:

C’è una relazione stretta tra il prevalere, l’audacia, la valentia e il valore. Ma il termine ‘valore’ non è una mera duplicazione del termine ‘efficienza’: esso aggiunge qualcosa. Quando ci muoviamo verso un risultato e al tempo stesso siamo stimolati a muoverci verso qualcos’altro che è incompatibile con esso [...], una cosa ha una potenza duale. [...] In questo senso] [n]on qualsiasi potenza [...] ma la potenza che possiede la caratteristica specifica di ricadere nel giudizio relativo ad azioni future, indica quindi valore o cose dotate di valore. [...] La riflessione è il processo che consiste nel trovare ciò che vogliamo, ovvero ciò che, come si dice, vogliamo *veramente*, e questo significa formare nuovi desideri, nuove direzioni di azione (Dewey, 1979, pp. 34-35).

L’efficienza non può essere il criterio (o, almeno, non l’unico) nelle situazioni in cui si dà la possibilità di due corsi di azione, entrambi *prima facie* parimenti desiderabili, sicché si tratta di individuare che cosa

5 In altra sede si è accennato a come si potrebbe rileggere il lavoro svolto all’interno della comunità di ricerca filosofica, soprattutto quando indirizzata ad adulti, attraverso le riflessioni di Gramsci sul “senso comune” come “folclore” (cfr. Oliverio, 2012, pp. 154-156).

privilegiamo e questo atto di valutazione è istitutivo di valore nella misura in cui stabilisce ciò che in quella costellazione pratica si ritiene valevole di essere perseguito.

Ora, andando un passo oltre il testo deweyano, possiamo dire che i dilemmi sono un caso quintessenziale di “potenza duale” in quanto non sono logicamente risolvibili in una sintesi integrativa. Imparare a fronteggiare i dilemmi esercitando abilità di giudizio di pratica non è quindi attrezzarsi a individuare le soluzioni bensì apprendere a valutare – nell’accezione deweyana appena introdotta – in casi in cui la dualità di potenzialità di azioni si profila in forme che escludono ogni facile conciliazione.

Al fine di promuovere questo tipo di abilità si suggerisce il dispositivo della comunità di ricerca filosofica (Lipman, 2003; Cosentino, Oliverio, 2011), che rientra nella prospettiva pragmatista di educazione al pensiero riflessivo ma con un’importante innovazione, ossia di curvare il metodo dell’indagine deweyana in direzione della trattazione delle questioni filosofiche, intendendo con questa espressione non già un campo disciplinare specialistico, bensì tutte quelle domande in cui è in gioco una riflessione di metalivello sui significati della nostra rete di credenze. In questo senso, la comunità di ricerca filosofica si raccomanda in tutti quei percorsi formativi in cui si vogliono attivare dei percorsi di riflessività che riguardino il livello delle concezioni di fondo (e, in modo eminente, i valori) che strutturano il proprio agire.

Una tipica sessione di indagine filosofica è articolata in una serie di fasi: si parte dalla lettura condivisa di un testo stimolo, cui segue la formulazione di domande da parte dei partecipanti, le quali vengono quindi analizzate per individuare un piano di discussione (preferibilmente sintetizzato sotto forma di una domanda di tipo “filosofico”), che costituirà la tematica dell’indagine dialogica comune; questa è sostenuta dall’opera di un facilitatore, il quale ‘socraticamente’ vigilerà a che essa non decada in mera conversazione (=presentazione acritica di posizioni inesaminate) ma che ogni tesi venga sostenuta da buone ragioni, con un esercizio di riflessione e co-costruzione di argomentazioni che aiuta a rompere la crosta del senso comune.

Per il taglio del presente contributo interessa una particolare declinazione del modello, messa a punto in Spagna (cfr. García Moryón, 2012), che utilizza proprio i dilemmi come punto di partenza dell’educazione ad abilità di giudizio. In questo caso lo stimolo iniziale è dato dalla illustrazione di una situazione dilemmatica (possibilmente attraverso un testo narrativo opportunamente congegnato) e si chiede, quindi, ai partecipanti di analizzarla in base a tre domande di ricerca: a) quali sono i valori e i diversi obblighi insiti nella situazione di conflitto presentata (infatti, come sagacemente osserva García Moryón [ivi, p. 179], l’avvertimento dell’esistenza di una tensione non assicura che vi sia una comprensione rischiarata di quali siano i valori coinvolti né che si sappia concettualizzare tale conflitto; b) quali sono le ragioni che supportano ciascuno dei due poli del dilemma (deviando un po’ dalla spiegazione di García Moryón, che non concerne la formazione professionale, si può dire che questa fase deve servire a rendere consapevoli della sostenibilità di ambedue le opzioni ma anche ad esaminare come esse derivino da differenti orizzonti assiologici); e c) che corso di azione si intraprenderebbe nella situazione descritta e come la si giustificerebbe sulla scorta del lavoro analitico condotto nelle due fasi precedenti.

Coltivare abilità di giudizi di pratica attraverso laboratori di indagine filosofica di questo tipo, all’interno dei percorsi formativi dei docenti, potrebbe promuovere il *carattere metodologico* nel senso sopra descritto, con un *focus* specifico sulla questione dei dilemmi, così favorendo quella “consapevolezza critica della problematica formativa” (e dei suoi dilemmi) che vada oltre “il mero possesso delle competenze” (Baldacci, 2020, p. 37), ossia oltre il livello della qualificazione e socializzazione.

Riferimenti bibliografici

- Argentin G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*. Bologna: il Mulino. Kindle edition.
- Baldacci M. (2014). *Per un’idea di scuola*, Milano: FrancoAngeli. Kindle edition.
- Baldacci M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2021). La scuola attraverso Gramsci. *L’ospite ingrato*, 9: 55-66.
- Besozzi E. (2017). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci.
- Biesta G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.

- Biesta G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Colombo M. (2017). *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cosentino A., Oliverio S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- Dewey J. (1979). The Logic of Judgments of Practice. In J.A. Boydston (ed.), *The Middle Works of John Dewey, vol. 8: 1915* (pp. 14-82). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- García Moryión F. (2012). Thinking Skills and Competences in Moral Judgment. In M. Santi, S. Oliverio (eds.), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, Advances, and Proposals for the New Millennium* (pp. 169-181). Napoli: Liguori.
- Lipman M. (2003). *Thinking in Education*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Oliverio S. (2012). *Prospettive sulla "buona educazione" per un moderno a-venire*. Napoli: Liguori.
- Oliverio S. (2022a). The Teachers' Pascalian Wager. The Reasonable Folly of Education as a Public Good. *Revista de Educación*, 395, 81-107. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-525>.
- Oliverio S. (2022b/in stampa). I docenti tra "rischio bello dell'educazione" e "demoralizzazione". In C. Sindoni, D. De Salvo, *Maestre e Maestri d'Italia. Le storie, i progetti ed i sogni*. Messina: Messina University Press.
- Raup R.B. et al. (1950). *The Improvement of Practical Intelligence. The Central Task of Education*. New York: Teachers College University Press.
- Romano T. (2014). *Le riflessioni dei docenti. Percorsi professionali in un'istituzione in crisi*. Napoli: Liguori.
- Santoro D.A. (2018). *Demoralized: Why Teachers Leave the Profession They Love and How They Can Stay*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Sarid A. (2021). *A Dilemmatic Approach to Education*. London-New York: Routledge.
- Striano M., Melacarne C., Oliverio S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive modelli, pratiche*. Brescia: Morcelliana – Scholé.
- Wilson B. (1962). The Teacher's Role. A Sociological Analysis. *The British Journal of Sociology* 13(1): 15-32.

Didattica o ricerca? La formazione degli insegnanti di scuola secondaria nelle scuole di Magistero (1875-1920)

Teaching or research? The training of secondary school teachers in Magisterium Schools (1875-1920)

Maria Cristina Morandini

Full Professor | Department of Philosophy and Educational Sciences | University of Turin (Italy) | maria.morandini@unito.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Morandini, M. C. (2022). Teaching or research? The training of secondary school teachers in Magisterium Schools (1875-1920). *Pedagogia oggi*, 20(1), 48-54.

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-012022-06>

ABSTRACT

In 1875 the minister Bonghi instituted – at the Faculties of Letters and Philosophy and of Mathematical, Physical and Natural Sciences of some Italian Universities - the Magisterium Schools, aimed at obtaining the diploma for teaching in teacher training school and high schools.

The experience proved inadequate due to a variety of factors: short training; recourse to University professors as educators; poor economic investments. The greatest limitation was the preference given to an approach that favored the theoretical dimension at the expense of the practical one in a difficult and, at times, ambiguous combination of research and teaching, that characterizes, still in the 2000s, the debate on the preparation of secondary teachers.

Emblematic is the case of the Magisterium School of the Letters Faculty of Turin that started a series of publications of students, considered valuable for scientific value and documentation of sources.

Nel 1875 il ministro Bonghi istituiva, presso le Facoltà di Lettere e Filosofia e di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali di alcune università italiane, le Scuole di Magistero, finalizzate al conseguimento del diploma per l'insegnamento nelle scuole normali e nei licei.

L'esperienza si rivelò inadeguata a causa di una pluralità di fattori: breve percorso di formazione; ricorso a professori universitari come docenti; scarso investimento economico. Il limite maggiore era costituito dalla preferenza accordata ad una impostazione che privilegiava la dimensione teorica a scapito di quella pratica in un difficile e ambiguo connubio tra ricerca e didattica, destinato a caratterizzare, ancora negli anni Duemila, il dibattito sulla preparazione degli insegnanti secondari.

Emblematico è il caso della Scuola di Magistero della facoltà umanistica torinese che avviò una collana di pubblicazioni degli studenti, ritenute pregevoli per valore scientifico e documentazione delle fonti.

Keywords: Magisterium School, Secondary school teachers, Teaching, Research, Conferences

Parole chiave: Scuola di Magistero, Insegnanti di scuola secondaria, Didattica, Ricerca, Conferenze

Received: March 14, 2022

Accepted: April 12, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Maria Cristina Morandini, maria.morandini@unito.it

Premessa

Nel 1875 il ministro Bonghi, sulla base di uno studio comparato relativo alla legislazione scolastica dei principali paesi europei (Morandi, 2021, p. 61), istituisce, per la formazione degli insegnanti secondari, le Scuole di Magistero che si affiancano, all'interno delle università, ai corsi ordinari orientati al conseguimento della laurea: vengono infatti attivate dal Ministero della Pubblica Istruzione presso le Facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali e quelle di Lettere e Filosofia che si configurano come centro “di vita scientifica e letteraria, operosa e produttiva” (R.D. n. 2743/1875). Complessivamente sono otto: a Bologna, Napoli, Padova, Pisa, Roma e Torino è possibile l'accesso ad entrambi gli indirizzi, a Palermo e a Pavia soltanto a quello finalizzato all'insegnamento delle discipline scientifiche (BUMPI, 1876, pp. 372-373).

Suddivise in più sezioni, corrispondenti alle diverse tipologie di abilitazione, tali scuole riflettono “un carattere specialistico a forte curvatura disciplinare” (Ascenzi, 2004, p. 159). Sotto il profilo metodologico e didattico prevedono la frequenza, durante il secondo biennio del percorso universitario, di una serie di conferenze e di esercitazioni che consistono nella presentazione e nella discussione, di fronte al docente della disciplina e ai compagni di corso, di lavori condotti dagli studenti su temi liberamente scelti o indicati dal professore.

Durante l'anno successivo alla laurea, il futuro insegnante è “obbligato ad assistere alle classi di un istituto secondario”: è un'esperienza che prevede anche la possibilità di svolgere della didattica in aula. Segue, quindi, l'esame che, articolato in una parte teorica (dissertazione scritta dal candidato su una materia prevista nel piano di studi) e in una pratica (simulazione di una lezione), consente di ottenere il diploma per l'esercizio della professione docente¹. Per coloro che intendono insegnare solo nelle tre prime classi del ginnasio e nelle scuole tecniche è sufficiente, dopo aver superato il primo livello del percorso universitario (la licenza), seguire “con assiduità e profitto” il corso di pedagogia alla Facoltà di Lettere.

L'aspetto innovativo e, come vedremo, anche problematico della proposta risiede nella scelta di individuare nel mondo accademico l'ambiente idoneo a garantire una preparazione adeguata alla classe docente delle scuole secondarie.

L'analisi dell'esperienza della Scuola di Magistero sarà focalizzata sulle disposizioni relative all'insegnamento delle materie filosofico-letterarie.

1. Una storia travagliata

Il ministro Coppino, a distanza di dodici mesi dal provvedimento di Bonghi, emana un nuovo regolamento in cui, in linea con il predecessore, puntualizza la duplice finalità attribuita alle Scuole di Magistero: rendere i futuri docenti non solo “esperti dei metodi e dei limiti dell'insegnamento”, ma anche “atti alla ricerca ed alla esposizione originale delle dottrine scientifiche” (R.D. n. 3434/1876) secondo una prospettiva ibrida incline a coniugare competenza didattica e saperi disciplinari.

Nel testo, snello nel numero degli articoli, viene ridotta a due anni la durata del percorso di abilitazione con la significativa scomparsa del terzo post-laurea, riservato al tirocinio, e con l'eliminazione di precisi riferimenti ai contenuti e alle modalità dell'esame, sostituiti da una generica affermazione relativa al rilascio di un attestato comprovante le “conoscenze scientifiche” e “le attitudini” alla docenza. Il margine di discrezionalità riconosciuto alle singole sedi nella modalità di valutazione spesso si traduce in uno sbilanciamento in favore della dimensione teorica come si evince dalle caratteristiche dell'elaborato richiesto al termine del percorso, simile ad una tesi “qualche volta migliore anche di quella di laurea e non meno scientifica” (Villari, 1891, p. 247).

È un orientamento che trova conferma nelle risposte dei direttori delle Scuole di Magistero al tentativo, promosso nella metà degli anni Ottanta dallo stesso Coppino, di individuare misure efficaci per far fronte

1 Solo nel 1889-1890 e 1890-1891 la Scuola di Magistero ha una durata che coincide con quella dei corsi di laurea filosofico-letterari e scientifici. In questo caso gli insegnamenti del primo biennio sono finalizzati a “rinvigorire le conoscenze fondamentali di matematica, lingua, di sintassi e di stile” (R.D. n. 5888/1888).

alle criticità evidenziate dall'esperienza. Si pensi, ad esempio, alla posizione assunta dalla facoltà filosofica e letteraria di Napoli che ritiene "non solo difficile e quasi impossibile, ma dannoso separare il fine didattico e professionale della scuola da quello scientifico" (Boselli, 1889, p. 265).

Non sorprende, pertanto, l'invito della circolare del 4 novembre 1884 a circoscrivere in senso più marcatamente didattico la funzione e i contenuti della scuola nella consapevolezza che le principali lacune nei giovani laureati destinati all'insegnamento non risiedono nel "corredo delle cognizioni relative ai progressi delle discipline letterarie", ma "nell'arte di ottenere risultati" e, quindi, nel mancato possesso di metodologie in grado di consentire "l'adattamento delle materie" alle conoscenze e all'intelligenza degli studenti (Annuario, 1884-1885, pp. 347-348). Nel documento si propone, inoltre, di introdurre in ciascuna sezione solo quelle discipline che figurano nei programmi dell'istruzione secondaria oltre al riconoscimento del diploma di Magistero come titolo preferenziale nei concorsi finalizzati all'assegnazione delle cattedre nelle scuole classiche, tecniche e normali.

In questa prospettiva si collocano i diversi regolamenti che, emanati nei decenni successivi, non a caso, per la prima volta, fanno esplicito riferimento, nell'intitolazione, alla Scuola di Magistero quasi a rimarcare la specificità e, quindi, la distanza dal progetto culturale della Facoltà di Lettere e Filosofia. Già in quello redatto dal ministro Boselli si individua come fine unico del percorso "la preparazione pratica all'insegnamento secondario" (R.D. 5888/1889).

È un aspetto che, ribadito un paio d'anni dopo da Villari, è all'origine della decisione di definire in maniera più puntuale la tipologia di attività richieste ai professori: l'esposizione del metodo più adatto all'insegnamento di una determinata disciplina con una serie di indicazioni relative ai "migliori libri di testo" e ai contenuti previsti dal programma per le scuole secondarie; la frequenza (una volta alla settimana) e la durata (almeno mezz'ora) delle conferenze; l'assegnazione, nell'ambito delle esercitazioni finalizzate "all'applicazione del metodo insegnato", di lezioni da tenere, se possibile, anche nei ginnasi o licei, nelle scuole tecniche o in quelle normali (R.D. n. 711/1891).

Il tirocinio ("l'alunnato") assume una particolare importanza nel regolamento del 1902, firmato da Nasi. Si tratta di un'esperienza annuale che costituisce, al pari dell'attestazione di frequenza alle conferenze e a quella di profitto nelle esercitazioni pratiche, uno dei requisiti d'accesso all'esame per il conseguimento del diploma di Magistero:

L'alunnato da compiersi presso una scuola secondaria permetterà certamente che per gradi venga a raddoppiarsi sulla tradizione di coltura una tradizione di arte didattica, e risparmierà ai giovani che entrano nell'insegnamento quei lunghi tentennamenti che non permettono a ciascuno di costituirsi un metodo razionale d'insegnamento se non dopo molti anni, durante i quali gli scolari fungono da soggetti sottoposti ad esperimenti di vivisezione mentale (GU, 1902, p. 1493).

Vengono specificati i criteri nella designazione della sede e nella definizione dei compiti del tirocinante che, affiancato ad un professore di scuola secondaria a cui funge da assistente, interroga gli allievi sul programma precedentemente svolto, aiuta il titolare dell'insegnamento nella correzione dei temi e lo sostituisce in un numero di lezioni compatibile "con le necessità didattiche e disciplinari" (R.D. n. 70/1902).

Raddoppia il numero settimanale delle conferenze e, di conseguenza, anche quello delle ore. Parallelamente si assiste ad una riduzione delle materie nelle singole sezioni con l'obbligo di frequenza, per gli iscritti, di alcuni corsi (pedagogia, didattica generale, istituzioni e legislazione scolastica comparata) professati nella Scuola o nella Facoltà di Lettere. Dettagliate sono le indicazioni relative all'esame finale, articolato in tre parti: interrogazione su "questioni di metodo" attinenti all'insegnamento nelle scuole secondarie; discussione di una memoria, redatta dal candidato, su una delle discipline caratterizzanti l'indirizzo scelto nella Scuola di Magistero; svolgimento di una lezione, di almeno 20 minuti, idealmente pensata e rivolta agli alunni dei ginnasi/licei, delle scuole normali, delle scuole/istituti tecnici.

Un ulteriore elemento di novità è rappresentato dal coinvolgimento dei professori secondari. Nel regolamento si stabilisce che gli insegnanti della Scuola di Magistero debbano essere, di preferenza, "professori ufficiali o liberi docenti che esercitino o abbiano esercitato l'insegnamento almeno per un triennio nelle scuole secondarie", presidi di liceo o direttori di scuole normali, "provetti insegnanti delle scuole secondarie". I docenti universitari figurano come quarta e ultima opzione. I professori dell'indirizzo tecnico e di quello classico sono inoltre chiamati a far parte, insieme al direttore di tirocinio, della commissione d'esame per il conseguimento del diploma. È una svolta destinata a rimanere sulla carta a causa delle disposizioni

degli articoli provvisori che consentono, in via transitoria, il mantenimento dello *status quo*, ma soprattutto in virtù delle norme introdotte dal ministro Orlando (R.D. n. 519/1903).

Il nuovo testo, infatti, sancisce, sotto questo aspetto, un ritorno al passato come si evince dalla volontà di scegliere il corpo docente solo tra i “professori ordinari e straordinari, dottori aggregati e liberi docenti” seppur con una predilezione per coloro che possono vantare un’esperienza di insegnamento nell’ordine secondario degli studi (art. 3). D’altronde il nuovo provvedimento ridimensiona la portata innovativa del precedente (nessun accenno alla didattica generale, facoltatività della legislazione scolastica comparata) oltre a riconoscere una maggiore autonomia alle singole sedi: si pensi alla totale discrezione concessa a ciascun consiglio in merito all’opportunità di introdurre l’esperienza del tirocinio (art. 16) e nell’indicazione degli anni di corso in cui prevedere lo svolgimento delle conferenze (art. 17).

È un’inversione di tendenza imputabile, presumibilmente, alle perplessità e alle critiche espresse in ambito accademico che, come vedremo nel caso torinese, sono indice di una forte preoccupazione nei confronti di un eccessivo sbilanciamento in favore della dimensione didattica.

A questa fase, caratterizzata dalla presentazione di due regolamenti nell’arco di un solo biennio, segue un lungo periodo di silenzio. In assenza di proposte di riforma e di occasioni di dibattito sul tema della formazione degli insegnanti secondari, la Scuola di Magistero si svuota di significato e procede per inerzia verso la soppressione. Le indiscrezioni del 1916 in ordine ad una modifica dell’ordinamento in senso restrittivo, avversata da più sedi (Torino, Roma, Pavia)², seppur non destinate a trovare riscontro, sono significative perché anticipano la decisione ministeriale di porre fine all’esperienza. Nel 1920, infatti, Croce sostituisce, senza opposizione nell’opinione pubblica, le Scuole di Magistero con “corsi di esercitazioni di carattere scientifico e pratico” (R.D. n. 1546) che, tenuti presso le facoltà e gli istituti d’istruzione superiore, sanciscono “l’esclusiva afferenza della formazione universitaria al mondo della ricerca” (Morandi, 2021, p. 81). È una scelta coerente con la visione idealistica che, veicolata dalla Riforma Gentile del 1923, propone un’immagine di insegnante non come esperto di metodologie didattiche, ma come maestro di vita “con una chiara coscienza di sé” (Codignola, 1917, p. 25).

D’altra parte è un percorso che, oggetto di numerose variazioni sul piano normativo, si rivela fallimentare, come testimonia il basso numero di laureati in Lettere o Filosofia che conseguono il diploma di Magistero. Emblematico è il caso di Torino: tra il 1898 e il 1919 – periodo di cui disponiamo con regolarità dei dati nel registro esami – sono 325 gli abilitati all’insegnamento a fronte dei 754 che completano gli studi universitari in area umanistica.

È un insuccesso che si spiega, da un lato, con la scelta di rendere preferenziale ma non obbligatorio tale diploma, dall’altro, con la volontà di consentire l’accesso all’abilitazione anche attraverso sessioni straordinarie di esami, prassi consolidata all’indomani dell’Unità³. Non bisogna inoltre dimenticare che risulta gravoso essere impegnati, contemporaneamente, sul versante accademico con l’intento di giungere alla laurea e su quello didattico per aspirare ad una cattedra di scuola secondaria. Non a caso la denuncia della scarsa frequenza alle conferenze e alle esercitazioni è ricorrente nelle relazioni dei professori (Relazione Generale, 1882-1883).

Un altro limite, infine, è rappresentato dallo stanziamento di fondi inadeguati al fabbisogno della Scuola: il governo provvede alla retribuzione dei professori (500/600 lire annue) oltre ad erogare un finanziamento straordinario, insufficiente a sostenere le spese relative all’individuazione degli spazi, all’acquisizione del materiale didattico e alla fornitura di libri alla biblioteca.

2 L’iniziativa è promossa nel capoluogo piemontese con la presentazione di un ordine del giorno, approvato dalle altre sedi (Verbali SdM, 20 giugno e 16 giugno 1916).

3 Nell’adunanza della Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Università di Torino del 9 maggio 1885 si dà notizia di una petizione degli studenti al ministro per l’abolizione degli esami straordinari di abilitazione all’insegnamento, destinati a penalizzare gli iscritti alla Scuola di Magistero.

2. Il caso dell'Università di Torino

La Facoltà di Lettere e Filosofia di Torino attiva i primi corsi della Scuola di Magistero nell'anno 1875-1876⁴. Il materiale conservato presso l'archivio storico dell'università, assai eterogeneo nella tipologia, non copre l'intero arco dell'esperienza. Dalla lettura incrociata della documentazione emergono, tuttavia, alcuni elementi che denotano una generale tendenza nel corpo docente a privilegiare la ricerca scientifica nella formazione degli insegnanti secondari, in linea con l'orientamento dei colleghi della penisola. Basti pensare alla pubblicazione, con l'editore Loescher, di una collana che, a cura della stessa Scuola di Magistero della Facoltà, raccoglie i lavori più meritevoli degli studenti. È il professore orientato a proporre alle stampe il testo di un proprio allievo a designare gli altri due membri della commissione incaricata dell'esame dell'opera. Il giudizio, espresso in una relazione, è successivamente sottoposto all'approvazione della maggioranza del Consiglio.

La lettura dei processi verbali della scuola e l'analisi della quarta di copertina dei volumi hanno consentito di ricostruire l'elenco delle pubblicazioni. Si tratta di sette monografie, su tematiche relative a storia, letteratura italiana, latina e greca, a cui si affiancano articoli apparsi sulla "Rivista di filologia e d'istruzione classica" anch'essa edita da Loescher (Chiosso, 2004, p. 326). I titoli, pubblicati tra il 1885 e il 1890, sono indicativi di una ricerca specialistica: da *Battista Guarini ed il pastor Fido* di Vittorio Rossi (1886) a *Scolii al Pluto ed alle rane d'Aristofane* di Carlo Oreste Zuretti (1890). Non è quindi casuale il rifiuto del ministero alla richiesta della facoltà torinese di devolvere alle pubblicazioni degli studenti parte del sussidio concesso alla scuola (Verbali SdM, 9 maggio 1885).

È sufficiente sfogliare i testi, corredati da documenti inediti e da un apparato bibliografico, per cogliere il livello di approfondimento e il rigore metodologico dello studio, criteri richiesti per la pubblicazione dalle stesse commissioni esaminatrici: se Arturo Graf elogia la *Vita di Virgilio* di Vittorio Cian perché "condotta con un buon metodo, ricca di notizie nuove, scritta con cognizioni ordinate e precise", Ettore Stampini esprime parere contrario alla stampa del *Vaso di Dressel* del già citato Zuretti, ritenuto un lavoro di pura compilazione che non offre un contributo innovativo alla ricerca (Verbali SdM, 21 marzo 1885 e 26 maggio 1888). La diffusione delle opere nei circuiti delle biblioteche lombarde (la Braidense di Milano, la governativa di Cremona, l'universitaria di Pavia) è un'ulteriore conferma del loro valore (Corrispondenza, 1886-1887).

Non sorprende, pertanto, che molti autori abbiano avviato un rapporto di collaborazione con l'università come liberi docenti e intrapreso la carriera accademica: alcuni a Torino nella facoltà in cui hanno compiuto gli studi (Vittorio Cian, ordinario di Letteratura italiana e Luigi Valmaggi, ordinario di Grammatica latina e greca); altri presso atenei lombardi e siciliani (Carlo Oreste Zuretti, ordinario di Letteratura greca a Palermo; Carlo Merkel, ordinario di Storia moderna e Vittorio Rossi di Letteratura italiana, entrambi presso l'università di Pavia).

Dai verbali emerge inoltre il disappunto dei professori dell'ateneo subalpino che percepiscono l'incarico presso la Scuola di Magistero come limitazione all'esercizio della docenza universitaria. La contrarietà è evidente nelle parole del prof. Carlo Passaglia, che considera la modalità di insegnamento prevista dalla scuola lesiva del decoro degli insegnanti e dannosa per gli stessi allievi (Verbali SdM, 2 dicembre 1880), così come nella posizione assunta dal Consiglio in merito al possibile aumento del numero settimanale di conferenze, ipotesi da scongiurare «perché non venga sottratto agli insegnanti troppo tempo alla preparazione del corso che rappresenta il loro primo dovere» e perché "non venga loro impedito di seguire il movimento della scienza professata e di promuoverne, dal canto loro, l'incremento" (Verbali SdM, 29 marzo 1889).

La sollecitazione perché almeno se ne riconosca, come alle origini, anche la valenza scientifica assume toni forti e decisi ad inizio Novecento, in concomitanza con la pubblicazione dei regolamenti Nasi e Orlando che, come ricordato, focalizzano l'attenzione sulla dimensione metodologico-didattica. In un'adunanza della Facoltà di Lettere e Filosofia si approva il testo di una relazione in cui, oltre a caldeggiare l'abolizione del tirocinio e l'esclusione dal corpo docente dei presidi, dei direttori e degli insegnanti secondari, si propone il ritorno al progetto iniziale:

4 Sull'esperienza avviata presso la Facoltà di Scienze Naturali dell'ateneo torinese si veda la pubblicazione di Giacardi (2003).

Pur non respingendo il nuovo Regolamento nelle sue linee generali, non si [manca] di notare quanto grande vantaggio si potrebbe trarre dall'imprimere alle scuole di Magistero anche un carattere scientifico. In tal caso, l'opera di tali scuole potrebbe dare frutti d'assai più probabile valore che non si possa sperarne da istituti d'indole meramente didattica, ai quali, si può dire che manchi quasi ogni campo a serie esercitazioni pratiche (Verbale 3 febbraio 1902, p. 186)⁵.

Analogo è il contenuto dell'OdG che, proposto due anni dopo dal prof. Rodolfo Renier, viene approvato all'unanimità dai colleghi:

La Facoltà [...] esprime il desiderio vivissimo che tutti i corsi aventi obbligo d'esame abbiano le loro conferenze di Magistero, affinché l'intento didattico della Scuola di Magistero abbia quella integrazione ed assuma quel carattere scientifico che è essenzialmente conforme allo spirito universitario (Verbale 18 luglio 1905, p. 484).

A maggior ragione si comprende il giudizio sfavorevole della Facoltà sull'istituzione, all'interno degli atenei, del corso di perfezionamento per i licenziati delle scuole normali in possesso di una preparazione inadeguata rispetto al livello di "cultura scientifica dell'insegnamento universitario" (Verbale adunanze, 21 marzo 1905)⁶. L'italianista Arturo Graf (1848-1913) si rifiuta di tenere, per questi studenti, le esercitazioni speciali relative alla sua materia.

Interessanti sono anche i resoconti annuali sull'andamento generale della scuola così come quelli delle singole discipline: da essi traspare un timido, ma non velato accenno alle perplessità sull'efficacia del modello per la formazione degli insegnanti secondari. Il prof. Ernesto Schiaparelli, docente di storia antica, afferma che sarebbe opportuno dare a questo percorso di studi "un altro indirizzo" (Relazione 1° giugno 1891), mentre Domenico Pezzi, professore di grammatica e lessicografia greca, sottolinea come "il valore delle conferenze", nonostante la "lodevole volontà" degli studenti, sia "per lo più appena mediocre" (Relazione 26 maggio 1891).

D'altra parte appare evidente la tendenza a coniugare ricerca e didattica nelle conferenze e nelle esercitazioni. Emblematici, ancora una volta, sono i programmi d'italiano del già ricordato Graf: se nel 1890-1891 il docente pone l'accento sulla duplice necessità di "allargare la cultura" degli studenti e "di coltivare in essi le qualità necessarie all'insegnamento e il metodo dello insegnare", nel 1893-1894 scrive che gli argomenti trattati hanno offerto lo spunto per osservazioni e discussioni "nelle quali la parte scientifica non andò disgiunta mai dalla pratica" (Novaria, 2014, pp. 207-208). In alcuni casi l'insegnamento è addirittura circoscritto alla dimensione teorica per ragioni indipendenti dalla volontà del docente: il prof. Guido Cora, ad esempio, dichiara l'impossibilità nel corso di geografia di prevedere esercitazioni pratiche per la mancanza di un locale adatto e di mezzi adeguati (Relazione 27 maggio 1891).

3. Conclusioni

Il breve *excursus* sulle Scuole di Magistero della Facoltà di Lettere e Filosofia, con un particolare sguardo alla realtà torinese, ha messo in evidenza l'inadeguatezza di un percorso di studi non rispondente, fin dall'inizio, alle esigenze formative degli insegnanti di scuola secondaria. Al di là dei già ricordati limiti nell'adozione di alcune scelte, appare evidente l'incapacità dei ministri di difendere l'impostazione didattica attribuita a questa tipologia di scuola di fronte alle resistenze e alle pressioni esercitate dagli ambienti accademici. Non a caso la principale criticità risiede nella mancata rinuncia alla dimensione della ricerca scientifica con il conseguente rischio di immettere in ruolo professori in possesso di "una scarsa perizia

5 Il testo, redatto da un'apposita commissione, si riferisce alla proposta di regolamento "Nasi", giunta all'inizio del mese, in via ufficiosa, al Consiglio della Facoltà di Lettere e Filosofia torinese.

6 Le scuole di perfezionamento per i licenziati delle scuole normali (le cosiddette "scuole pedagogiche"), istituite con R.D. del 19 gennaio 1905 (n. 29) allo scopo di abilitare i maestri alla carriera didattica e ispettiva, vengono abolite da Gentile nel 1923 contestualmente alla nascita dell'Istituto Superiore di Magistero. Sull'esperienza torinese cfr. Rossi (2003) nella sezione monografica del decimo numero della rivista "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche" (pp. 9-287).

metodologica e didattica” e “di una non sempre adeguata comprensione delle abilità e delle competenze richieste dal proprio ufficio” (Ascenzi, 2004, p. 161).

Da questa premessa deriva un ulteriore elemento, destinato a contribuire, in maniera decisiva, al fallimento dell'esperienza. È infatti il rifiuto del mondo universitario ad assumere un atteggiamento di apertura, finalizzato a promuovere forme di confronto e di interazione con gli insegnanti secondari, all'origine di una proposta di conferenze e di esercitazioni, eccellenti sotto il profilo teorico, ma difficilmente proponibili nelle aule di un liceo o di un istituto tecnico. D'altra parte non va dimenticato che i professori della Scuola di Magistero, gli stessi dei corsi istituzionali della Facoltà, si rivelano poco preparati sulle questioni pedagogiche e di metodo.

È interessante notare, come a distanza di tempo, l'idea di una formazione universitaria degli insegnanti di scuola superiore così come l'interrogativo sul carattere scientifico e/o didattico di questa preparazione ritornino di attualità: basti pensare, in epoca recente, all'esperienza della Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS), sostituita, poi, da quella del Tirocinio Formativo Attivo (TFA).

Riferimenti bibliografici

- Archivio storico dell'Università di Torino, *Verbali della Scuola di Magistero (1885-1920)*, VII/70-VII/71; *Verbali del Consiglio di Facoltà di Lettere e Filosofia*, VII/54-VII/56, VII-59, VII/62-VII/66; *Corrispondenza. Carteggio classificato. Facoltà di Lettere e Filosofia (1876-1906)*, f. V; *Verbali degli esami di diploma (1892-1919)*, X F 142-143.
- Ascenzi A. (2004). *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*. Milano: Vita & Pensiero.
- Boselli P. (1889). *Sull'istruzione secondaria classica: notizie e documenti presentati al Parlamento nazionale*. Roma: Siminberghi.
- Chiosso G. (2003). Ermanno Loescher. In Id. (ed.), *Teseo Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento* (pp. 325-329). Milano: Editrice Bibliografica.
- Codignola E. (1917). *La riforma della cultura magistrale*. Catania: Battiato.
- Giacardi L. (2003). Educare alla scoperta. Le lezioni di Corrado Segre alla Scuola di Magistero. *Bollettino dell'Unione Matematica Italiana*, 6: 141-164.
- Morandi M. (2021). *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento ad oggi*. Brescia: Morcelliana.
- Novaria P. (2014). Arturo Graf nei documenti istituzionali conservati all'Archivio storico dell'Università degli Studi di Torino. In C. Allasia, L. Nay. *Il volto di Medusa, Arturo Graf e il tramonto del Positivismo* (pp. 193-231). Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- R.D. 11 ottobre 1875, n. 2743 – Regolamento della Facoltà di Lettere e Filosofia.
- R.D. 8 ottobre 1876, n. 3434 – Regolamento Speciale per la Facoltà di Lettere e Filosofia.
- R.D. 30 dicembre 1888, n. 5888 – Regolamento per le Scuole di magistero annesse alle Facoltà di Lettere e Filosofia.
- R.D. 29 novembre 1891, n. 711 – Regolamento per le Scuole di magistero presso la Facoltà di Filosofia e lettere e di Scienze matematiche e naturali.
- R.D. 13 marzo 1902, n. 70 – Regolamento speciale per la Scuola di Magistero annessa alla Facoltà di Lettere e Filosofia.
- R.D. 6 dicembre 1903, n. 519 – Regolamento delle Scuole di Magistero annesse alle Facoltà di filosofia e lettere e di Scienze fisiche, matematiche e naturali.
- R.D. 8 ottobre 1920, n. 1546 – Istituzione di corsi di esercitazioni presso le Università e gli istituti di istruzione superiore. Regia Università degli Studi di Torino (1885). *Annuario accademico per l'anno 1884-85*. Torino: Stamperia Reale.
- Relazione a S.M. (1902). *Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia*, 83: 1491-1493.
- Rossi M. M. (2003). La scuola pedagogica di Torino. *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 10: 117-156.
- Salina J. (2014). Premessa. In G. Gentile, *La filosofia di Marx*. Pisa: Edizioni della Normale.
- Scuole di Magistero nelle Università (a.a. 1875-1876). *Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione*, II: 372-373.
- Villari P. (1891). *Nuovi scritti pedagogici*. Firenze: Sansoni.

I corsi di formazione montessoriani a Milano negli anni 1911-1918: note sulle relazioni dei docenti nelle pagine de *La Coltura Popolare*

The Montessorian training courses in Milan in the years 1911-1918: reflections on the lecturers' reports published in *La Coltura Popolare*

Gabriella Seveso

Full Professor in History of Education | Department of Human Sciences for Education "R. Massa" | University of Milano-Bicocca (Italy) | gabriella.seveso@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Seveso, G. (2022). The Montessorian training courses in Milan in the years 1911-1918: reflections on the lecturers' reports published in *La Coltura Popolare*. *Pedagogia oggi*, 20(1), 55-61.

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-012022-07>

ABSTRACT

In the first two decades of the twentieth century, the fruitful meeting between Maria Montessori and the Umanitaria Society of Milan enabled the establishment of the first Case dei Bambini (Children's Houses) in the city and as a result, elevated the issue of teacher training to a matter of urgency. At the same time, lively debate was also taking place on this matter at the national level: in fact, there were proposals to reform the Normal School with different positions on the methods used in primary schools and in childhood being compared. In this context, the Umanitaria Society and Montessori organised a number of training courses that involved significant personalities in the pedagogical and scientific culture of the time.

This contribution aims to reconstruct aspects of these training courses (the content, teachers, and coordination) from documents published in the pages of the journal *La Coltura Popolare* in the years between 1911 and 1918.

Nei primi due decenni del Novecento, il felice connubio fra Maria Montessori e la Società Umanitaria di Milano permise la realizzazione delle prime Case dei Bambini nel capoluogo lombardo e di conseguenza pose in maniera urgente il problema della formazione delle insegnanti. Nello stesso periodo, anche a livello nazionale, il dibattito su questo tema si rivelava molto vivace, grazie all'emergere di proposte di riforma della Scuola Normale e grazie al confronto fra differenti posizioni in merito al metodo praticato nelle scuole primarie e dell'infanzia. In questo clima, la Società Umanitaria e Montessori organizzarono alcuni corsi di formazione che coinvolsero in maniera significativa personalità della cultura pedagogica e scientifica del tempo. Il contributo intende ricostruire alcuni aspetti di questi corsi di formazione (contenuti, docenti, coordinamento) a partire da documenti pubblicati sulle pagine della rivista *La Coltura Popolare* negli anni fra il 1911 e il 1918.

Keywords: Teacher training in the early 20th century, Teacher training and Montessori, Maria Montessori in Milan, Umanitaria Society, Montessori's schools in Milan

Parole chiave: Formazione degli insegnanti nel primo Novecento, Formazione degli insegnanti in Montessori, Maria Montessori a Milano, Società Umanitaria e Maria Montessori, Scuole montessoriane a Milano

Received: March 15, 2022

Accepted: April 21, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:
Gabriella Seveso, gabriella.seveso@unimib.it

Il tema della formazione delle insegnanti delle scuole elementari e degli asili fu particolarmente dibattuto nei primi due decenni del Novecento, un momento storico durante il quale apparve con chiarezza l'ineadeguatezza della preparazione professionale fornita dalla Scuola Normale: molteplici furono gli attori che presero parte a tale dibattito, sia sulla scena politica, sia su quella culturale e pedagogica, provocando una riflessione sempre più ampia ed approfondita e dando vita a differenti proposte di riforma. Il tema si intrecciava, inoltre, a problematiche molto articolate riguardanti la scuola e il ruolo docente, quali l'avocazione della scuola elementare allo Stato, l'innalzamento o meno dell'obbligo scolastico, la retribuzione degli insegnanti, i metodi di insegnamento (Chiosso, 2019): problematiche che videro schierarsi e confrontarsi le prime associazioni di categoria, sorte proprio in questo torno di tempo, quali ad esempio Unione Nazionale Magistrale, nata nel 1901 e molto attiva come interlocutrice del mondo politico in merito alle questioni del precariato, dello stato giuridico degli insegnanti, della preparazione di base. Da questo vivace dibattito prese forma, nel 1910, la proposta di riforma della Scuola Normale, elaborata da Luigi Credaro, prima coordinatore di Unione Nazionale Magistrale e poi Ministro della Pubblica Istruzione, proposta assai innovativa per il notevole peso attribuito alle discipline pedagogiche, psicologiche, biologiche e didattiche e per il consistente aumento del monte ore di tirocinio da svolgere nelle scuole (Morandi, 2019). In questo clima così fervido a livello nazionale, si verificò a Milano, a partire dal 1908, il felice incontro fra Maria Montessori e Società Umanitaria, incontro che diede vita, da un lato, alla fondazione delle prime Case dei Bambini nel capoluogo lombardo, dall'altro ad un confronto molto vitale e fecondo in merito ai metodi educativi e didattici, al ruolo e al profilo professionale docente, alla formazione degli insegnanti (Colombo, Beretta Dragoni, 2008; De Giorgi, 2018). Non è possibile in questa sede, né rientra fra gli obiettivi del presente contributo, ricostruire dettagliatamente la storia dell'incontro fra Umanitaria e Montessori: ci preme, però sottolineare come vi fossero fra la dottoressa marchigiana e la fondazione milanese una condivisa attenzione ad alcuni principi e ideali, quali il rispetto del singolo e della sua libertà, la necessità di favorire e supportare l'autodeterminazione e l'autonomia degli individui attraverso percorsi emancipativi e di promozione dell'autodisciplina, nonché la tensione verso il rinnovamento educativo e scolastico e la viva sensibilità verso il problema della formazione docente (Negri, Seveso, 2021).

In merito a quest'ultimo tema, il fecondo connubio fra Società Umanitaria e Maria Montessori portò alla realizzazione di corsi di formazione per insegnanti delle Case dei Bambini, a partire dal 1911 e negli anni successivi, con sempre maggiore attenzione a fornire una complessa articolazione dei corsi stessi e la possibilità di coinvolgimento di docenti qualificati. Nel presente contributo, vorremo mettere in luce come la Società Umanitaria seppe rendere questi corsi occasioni di riflessione e di confronto, attraverso la pubblicazione, sulla rivista *La Coltura Popolare*¹, di informazioni, commenti, relazioni dei docenti coinvolti: grazie alla lettura di queste fonti, è possibile ricostruire alcuni importanti passaggi dell'organizzazione dei percorsi formativi e notevoli considerazioni relative ai contenuti e al profilo professionale delle insegnanti, ed è possibile comprendere il ruolo attivo che la rivista svolse nel dibattito nazionale sulla formazione delle insegnanti. A questo proposito, l'interesse della Società Umanitaria nei confronti del tema della formazione docente divenne sempre più urgente quando emerse con chiarezza la difficoltà di trovare personale adeguatamente formato per le Case dei Bambini milanesi: come ricorda Tiziana Pironi (2018), Augusto Osimo scrisse in data 8 agosto 1910 una lettera nella quale esprimeva le sue preoccupazioni in merito. A fronte di questa situazione, l'Umanitaria organizzò il primo Corso magistrale per Educatrici di Asili Infantili con metodo Montessori dal 16 ottobre al 30 novembre del 1911, affidandone la direzione a Teresa Bontempi, indicata dalla pedagogista marchigiana stessa come docente qualificata e competente². Di questo Corso abbiamo notizia nelle pagine de *La Coltura Popolare*, poiché Osimo stesso, nel contributo "Per l'educazione tecnica della donna e per l'educazione infantile", ricorda l'apertura delle iscrizioni e i requisiti di ammissione: "sono ammesse maestre, signore e signorine anche sfornite di patente e diploma che sentano di possedere le attitudini per dedicarsi all'educazione della prima infanzia" (Osimo, 1911, p. 590); sottolinea,

1 Il periodico *La Coltura Popolare*, organo dell'Unione Italiana dell'Educazione popolare, fondata e diretta da un gruppo di riformisti attivi all'interno della Società Umanitaria, costituì una voce imprescindibile nel dibattito culturale e pedagogico a livello nazionale, come ebbe modo di sottolineare anche Giuseppe Lombardo Radice (1919), fondatore della rivista *Educazione Nazionale*:

2 Sulle complesse e contraddittorie relazioni fra Teresa Bontempi, Ispettrice degli Asili ticinesi, e Maria Montessori, si veda la dettagliata ricostruzione proposta da W. Sahlfeld e O. Vanini (2018).

infine che “le aspiranti non maestre subiranno una prova di coltura generale” e che “alla fine del corso le allieve subiranno un esame davanti a apposita Commissione presieduta dalla dottoressa Maria Montessori” (*ibidem*). Il corso si tenne presso la Casa dei Bambini di Via Solari diretta da Maria Valli, allieva di Teresa Bontempi e attraverso le pagine della rivista possiamo anche ricostruire quali furono i contenuti affrontati: Maria Sanguini, infatti, a sua volta direttrice della Casa dei Bambini delle Rottole, al termine del corso pubblica un breve contributo che appare una sorta di bilancio del percorso formativo indicando come “tutte le teorie di psicologia fisiologica, da quelle di Weber e di Fechner a quelle di Wundt, le dottrine del Séguin, gli ideali pedagogici dei più antichi amici della gioventù, studiati, amalgamati, rifiutati, semplificati, anatomizzati, offrirono il tema alle singole lezioni” (1912, p. 68). Da questo rapido cenno, possiamo osservare come il corso si fosse focalizzato su tematiche e approfondimenti certamente innovativi e connessi con gli ambiti della psicologia, della pedagogia, della biologia, ritenuti evidentemente fondamentali per la formazione di base delle future docenti. Maria Sanguini esprime anche un giudizio molto entusiasta sull’esperienza nel suo complesso e sulla coordinatrice, Teresa Bontempi: “non si sarebbe potuto trovare un’interprete più geniale e più convinta delle nuove teorie educative” (*ibidem*). In realtà, il corso non fu giudicato soddisfacente dalla pedagogista marchigiana, che prese progressivamente le distanze dalla Bontempi, ma “esso rimane un passaggio importante, perché fu il punto di partenza di un lungo e fondamentale percorso, che vedrà l’Umanitaria, per molti anni, al fianco della Montessori nell’organizzazione di corsi di formazione, che daranno un enorme contributo all’iniziale diffusione del Metodo, in particolare in Italia”. (Pozzi, 2015, p. 105).

L’insoddisfazione per il breve corso del 1911 e la sempre più vivace sensibilità verso il tema della formazione (Errera, 1912), spinsero, infatti, la Società Umanitaria a dare vita poco tempo dopo, nel 1914, al primo Corso magistrale sistematico, che contemplava lezioni teoriche presso la sede della Società e lo svolgimento del tirocinio presso la prima classe elementare con insegnante Lina Olivero e presso la nuova Casa dei Bambini modello, inaugurata in Via San Barnaba, proprio al fine di offrire un ambiente adeguato per le tirocinanti, secondo le indicazioni pressanti della Montessori stessa: “il tirocinio di tipo osservativo – scrive a questo proposito Tiziana Pironi (2018) – doveva infatti assumere un ruolo nevralgico, da svolgersi non a conclusione del percorso formativo, bensì per tutto l’arco della durata del corso, nelle ore mattutine” (p. 21). Ampia è la documentazione relativa a questo corso presente nelle pagine de *La Coltura popolare*, a testimonianza del notevole investimento, non solo economico, profuso da Augusto Osimo. Nel numero IV del 1914, la rivista pubblica un vivace resoconto dell’inaugurazione del Corso, sottolineando come “alla cerimonia intervenne un pubblico foltissimo” (1914, p. 937) e come Montessori abbia proposto agli astanti “una dotta e lucida prolusione”; descrive, poi, come la dottoressa “dopo aver richiamati i grandi maestri della pedagogia informata a concetti di libertà” (*ibidem*), abbia offerto riflessioni sul rapporto fra pedagogia e igiene, sui materiali di sviluppo e sulla disciplina. Il contributo informa i lettori anche del programma del Corso stesso, ricordando che le lezioni di Pedagogia Scientifica saranno tenute dalla Montessori stessa, e a queste si affiancheranno le lezioni di Giulio Cesare Ferrari (Fisiologia e Psicologia infantile), di Pietro Chiesa (Metodo per l’insegnamento del disegno), di Pio Foà e Gino De Din (Igiene), di Maurilio Salvoni (Guida all’osservazione dei fatti naturali). Un percorso ricco e innovativo, dunque, affidato ad esponenti della cultura del tempo noti e impegnati, e reso efficace e completo dal tirocinio guidato da Anna Maria Maccheroni. La rivista pubblica anche, nel medesimo numero, il discorso inaugurale pronunciato da Pio Foà, docente di anatomia presso l’Università di Torino e studioso molto attento ai temi della formazione dei docenti: l’autore ricorda la volontà e la determinazione dell’Umanitaria nel dare vita al corso a Milano, “città che non odia il nuovo e non si rifiuta ai buoni esperimenti” (1914, p. 1012) ed “esempio di altri lodevoli tentativi di riforma nel campo dell’istruzione, ed è bene citare la scuola rinnovata della prof.ssa Pizzigoni e la scuola privata tenuta dal prof. Salvoni” (*ibidem*). Il discorso di Foà sottolinea “che la nostra scuola elementare in ogni sua fase abbia bisogno di essere riformata, nel senso di avvicinarla sempre più alla vita, e nel darle metodi che attraggano coll’interesse didattico il fanciullo, e non lo respingano colle coercizioni mentali e morali” (ivi, p. 1013). Interessante l’insistenza sul tema della libertà e della disciplina interiore “basata sulla libertà dell’esercizio e creata dalla soddisfazione acquisita coll’uso dei propri sensi” (*ibidem*), fulcro del “metodo nuovo”. A seguire, è pubblicata integralmente la prolusione tenuta da Maria Montessori, che richiama sostenitori del concetto di libertà nella storia della pedagogia, quali Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Herbart, e si posiziona poi molto esplicitamente rispetto a modelli innovativi internazionali a lei contemporanei: “Il Tolstoj concepisce la Scuola libera sull’opera del maestro,

il quale sbarazzato da programmi e da altri legami, può liberamente intendere i bisogni del fanciullo e assecondarli. E il Dewey affida invece la libertà delle scuole ai fanciulli, fondandosi sul reciproco controllo e sul sentimento di responsabilità degli scolari. Ma anche in questi due fondamentali indirizzi non c'è una determinazione della libertà...” (1914, p. 1013). Il discorso si sofferma in seguito sul tema della libertà come attiva e non passiva e come vero e proprio “problema scientifico” (*ibidem*); a questo tema dell'autoeducazione si riallaccia una dettagliata spiegazione dei materiali di sviluppo. È significativo come i due discorsi inaugurali, di Foà e della Montessori, mostrino una notevole convergenza di temi, focalizzandosi in particolare sul problema della libertà e dell'autodeterminazione. Le convergenze fra i due, del resto, appaiono anche evidenti qualora si rifletta sulla costante insistenza della Montessori in merito alla necessità di ampliare e sostenere il tirocinio pratico quale cardine della formazione di base e sulle posizioni relative a questo tema presenti in un articolo dello stesso Pio Foà pubblicato qualche mese prima da *La Cultura Popolare*: già nel 1913, il medico scriveva, nel suo contributo “I problemi scolastici”, dell'urgenza di migliorare e riformare la scuola normale, in modo tale “che l'insegnamento sia prevalentemente pratico e che esse scuole diventino il vero laboratorio da esperimento sui problemi che ogni giorno si agitano intorno all'insegnamento” (1913, p. 637); il richiamo al tirocinio è reso ancora più esplicito nel prosieguo dello scritto, ove in parallelo si sottolinea l'importanza di fondare una pedagogia scientifica e sperimentale e l'urgenza di adottare nuovi metodi didattici ed educativi che accompagnino gli allievi con continuità dei diversi gradi scolastici. Questa consonanza di vedute che emerge dalla lettura delle pagine della rivista appare assai significativa poiché in realtà i docenti dei corsi non erano stati scelti da Montessori, ma da Osimo, come rileva dal carteggio fra i due³. A questo primo Corso magistrale sistematico *La Cultura Popolare* offre ampio spazio anche in seguito, quando esso risulta concluso e la rivista informa i lettori dell'andamento dell'iniziativa, proponendo loro riflessioni interessanti su molteplici aspetti. Nel numero V del 1915 un ampio saggio annuncia la riapertura di un corso a breve e propone una sorta di bilancio di quello appena concluso, sottolineando “l'appoggio morale e finanziario” del Ministero della Pubblica Istruzione e del Comune di Milano, fondamentali per la prosecuzione dell'esperimento. In merito alla valutazione del Corso ormai svolto, l'articolo rende nota la volontà di introdurre modifiche ai programmi proprio sulla scorta di alcune criticità emerse, e comunica ai lettori che il metodo sarà applicato anche alla seconda classe elementare: il Corso del 1914, infatti, ebbe come risultati importanti sia la formazione di alcune allieve, che in seguito contribuirono in maniera notevole alla diffusione del metodo, sia l'avvio della sperimentazione sulla scuola elementare, che poi diverrà oggetto di approfondita riflessione da parte della Montessori nel volume *L'autoeducazione nella scuola elementare*, edito nel 1916. L'articolo descrive anche l'andamento degli esami conclusivi, svoltisi alla fine di giugno, esami che prevedevano prove scritte, orali, lezioni pratiche e prove di disegno, di fronte ad una Commissione molto nutrita, all'interno della quale, oltre ad Augusto Osimo e al presidente dell'Umanitaria, ritroviamo tutti i docenti del Corso, Lina Oliverio, collaboratrice della Montessori e direttrice della Casa dei bambini di Via San Barnaba sede di tirocinio, Anna Kuliscioff, l'Assessore alla Pubblica Istruzione, alcune ispettrici e direttrici di Scuole Normali, a testimonianza di un sostegno molto ampio da parte delle autorità, del mondo politico e culturale e dell'associazionismo milanese. La rivista informa della partecipazione agli esami estivi da parte di ventiquattro allieve su quarantanove: dieci di queste avevano poi superato tutte le prove, le altre avrebbero dovuto presentarsi alla sessione autunnale; dati, questi, che farebbero pensare a una certa selettività degli esami. Nel medesimo numero della rivista è possibile soffermarsi su un interessante e articolato saggio che prosegue nel tracciare questa sorta di bilancio del Corso del 1914, saggio scritto da Maurilio Salvoni, docente incaricato dell'insegnamento di Guida all'osservazione dei fatti naturali e personalità conosciuta nel mondo pedagogico del tempo: era, infatti, fondatore, direttore e insegnante dell'Istituto Salvoni, che riuniva giardino d'infanzia e scuola elementare improntati ad un nuovo metodo educativo e didattico, focalizzato sull'esperienza, sulla cooperazione e sull'autonomia del bambino (Tomarchio, D'Aprile, 2010)⁴. L'autore si sofferma inizialmente sulla cornice teorica ed epistemologica del proprio insegnamento, sottolineando come non possa trattarsi di un programma di cultura naturalistica proprio per ragioni pedagogiche: il

3 T. Pironi rileva anzi come la Montessori avesse espresso alcune obiezioni riguardo alla scelta dei docenti, obiezioni alle quali Osimo aveva risposto sottolineando l'alto valore degli studiosi coinvolti (Pironi, 2018).

4 Salvoni non era nuovo ad attività di formazione: nel 1913 *La Cultura Popolare* pubblicizza un corso di esercitazioni pedagogiche per insegnanti organizzato dallo stesso Salvoni (1913, p. 111).

bambino – scrive Salvoni – possiede una sua spontanea curiosità soggettiva verso i fenomeni naturali che lo attraggono nel momento in cui colpiscono i suoi sensi; sarebbe, quindi, utile che

avesse contatto spirituale con persone che anziché appagarsi abitualmente di un'accozzaglia di notizie sui fatti naturali attinte ai soliti trattatelli scolastici, e spesso male comprese e punto assimilate, siano avvezze all'attenta osservazione personale, all'opportuna incredulità verso le affermazioni altrui, e le proprie affermazioni prime, ed a pensare e esprimersi con rigore logico (1915, p. 664).

Secondo Salvoni, quindi, la finalità del corso è quella di elicitarne un “abito sperimentale-scientifico” nelle future insegnanti, in modo da formarle all'osservazione sistematica e ai metodi di studio “propri della pedagogia sperimentale e della psicologia pedagogica” (*ibidem*): appare, in questi passi, la fondamentale attenzione alla formazione dello sguardo, che superi un approccio impressionistico e suggestivo per giungere ad un approccio metodico, conscio, analitico e che consenta di formulare osservazioni con linguaggio chiaro, preciso, trasmissibile. Prima di procedere con la descrizione dettagliata del programma svolto, l'autore propone anche alcune riflessioni su un'altra tematica dibattuta, ovvero quella dell'attitudine a suo parere richiesta alle future insegnanti, ricordando la necessità di

una grande curiosità non utilitaria e un vivissimo interesse conoscitivo e logico intrinseco, che nell'indagare per se stesso gli procuri una fonte di godimento spirituale, una certa freschezza d'animo, che lo faccia pronto al meravigliare, e insieme un'ardente sete di verità (1915, p. 665).

Il bilancio tracciato da Salvoni prosegue mettendo in luce anche alcuni elementi di difficoltà incontrati: il numero a suo parere elevato delle iscritte al corso non gli aveva permesso, infatti, di accettare come punto di partenza “interessi e curiosità personali delle singole allieve” (ivi, p. 666) o di utilizzare occasioni per l'esercizio di abilità sensoriali, manuali o logiche individuali, costringendolo ad adottare un “andamento collettivo”, a causa anche della scarsità di tempo a disposizione. In realtà, il saggio, nel narrare dettagliatamente le attività svolte, mostra come per quanto riguarda alcune di queste Salvoni avesse adottato una suddivisione in piccoli gruppi della classe, tentando evidentemente di seguire una didattica innovativa alternativa alla lezione frontale o alla discussione di grande gruppo, elemento questo esplicitato anche dalla descrizione delle metodologie adottate, che rifuggivano “ogni forma mnemonico-verbale di insegnamento e di studio” (*ibidem*), spronando le allieve a dedicarsi alla sperimentazione e all'osservazione diretta. Oltre alla scarsità di tempo, l'autore denuncia anche la preparazione in ingresso delle allieve, del tutto deficitaria nell'ambito delle discipline scientifiche ma in particolare nell'ambito del metodo scientifico e dell'attitudine all'osservazione, proponendo una differente organizzazione dei corsi paralleli al suo in un'eventuale nuova edizione del Corso magistrale.

Confrontando i saggi pubblicati dalla rivista in merito al primo Corso del 1911 con quelli riguardanti il Corso sistematico del 1914 è possibile evidenziare un'evoluzione anche nel dare notizia in maniera lucida e dettagliata, nel presentare la sperimentazione formativa in maniera articolata e nel tracciare con chiarezza e con equilibrio il bilancio dell'iniziativa, dando voce ai docenti stessi e mostrando sia aspetti innovativi ed efficaci, sia elementi di criticità⁵. Nel frattempo, proprio mentre *La Coltura Popolare* pubblicava questi scritti, purtroppo, l'Italia era entrata nel conflitto mondiale e la Società Umanitaria aveva deciso di impegnarsi in maniera molto attiva per il soccorso ai profughi e per offrire rifugio ed istruzione ai piccoli orfani o migranti. Nonostante questi tragici eventi, evidentemente la formazione delle insegnanti restava al centro delle preoccupazioni di Osimo e della Società, a tal punto che nel 1916 quest'ultima organizzò, dal 29 ottobre al 1 novembre, un importante Convegno Internazionale sulla scuola primaria e sull'insegnamento professionale, all'interno del quale era collocata un'esposizione sui problemi dell'insegnamento e della pedagogia moderna. La Società intendeva offrire, così, un notevole spazio di riflessione sui temi dei nuovi sistemi educativi e scolastici, compresa la formazione dei docenti: il discorso tenuto da Anna Fedeli, allieva

5 In merito ad alcuni elementi di criticità, è possibile per noi leggere anche alcune considerazioni che Augusto Osimo indirizzò all'Ispettore per la Pubblica Istruzione Luigi Friso, in cui lamentava la scarsa presenza di Maria Montessori al corso e l'avvicendamento delle sue allieve nella conduzione del tirocinio, con la conseguente discontinuità didattica: in effetti, lo svolgimento del corso coincise con i viaggi della dottoressa marchigiana all'estero, in particolare negli Stati Uniti.

della Montessori, in occasione dell'inaugurazione della prima mostra montessoriana all'interno del Convegno, pubblicato da *La Coltura Popolare* nell'ottobre del 1916 costituisce una sorta di ricostruzione della storia dell'ideazione e della diffusione del metodo fino a quel momento e una disamina molto articolata e vivace riguardo al materiale montessoriano e all'immagine di bambino a questo sottesa (Fedeli, 1916). È significativo che quasi contemporaneamente a questo evento di portata internazionale, l'Umanitaria abbia dato vita di nuovo ad un Corso di formazione magistrale, giustificato anche dall'enorme successo del Convegno stesso. In questa sede non ci è possibile, per mancanza di spazio, proporre un'analisi di quanto compare su *La Coltura Popolare* in questi anni. Ci limitiamo a sottolineare come anche nel 1917 venne organizzato un Corso magistrale, di cui la rivista fornisce ampie informazioni: l'elenco dei programmi che compare nel numero I del 1917 mostrerebbe un consolidamento delle discipline scientifiche (appaiono infatti Biologia generale, affidata da Angelo Pugliese, Botanica a Michele Abbado, Zoologia a Felice Supino, nonché la già presente Nozioni elementari di anatomia e fisiologia dell'infanzia condotta da Gino De Din), una conferma delle discipline umanistiche (Disegno tenuto dal pittore Pietro Chiesa, Psicologia da Giulio Cesare Ferrari), e l'affidamento del corso di Pedagogia Scientifica ad Anna Fedeli. Negli anni successivi, la Società Umanitaria potenzierà ulteriormente i corsi di preparazione magistrale, dimostrando la sua particolare sensibilità a questo tema, e *La Coltura Popolare* consentirà ai suoi lettori di seguire costantemente l'evolversi di tali corsi, partecipando in maniera significativa al dibattito nazionale sulla formazione delle insegnanti e sul loro profilo professionale.

Riferimenti bibliografici

- Ascenzi A., Covato C., Meda J. (eds.) (2020). *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Macerata: EUM.
- Babini V. P., Lama L. (2000). *Una "donna nuova". Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milano: FrancoAngeli.
- Bucci S. (1990). *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel a Montessori*. Roma: Bulzoni.
- Cagnolati A. (ed.) (2010). *Maternità militanti. Impegno sociale tra educazione ed emancipazione*. Roma: Aracne.
- Catarsi E. (1994). *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola «materna» e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chiosso G. (2019). *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: il Mulino.
- Cives G., Trabalzini P. (2017). *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azioni sociale*. Roma: Anicia.
- Colombo C. A., Beretta Dragoni M. (2008). *Maria Montessori e il sodalizio con l'Umanitaria. Dalla Casa dei Bambini di via Solari ai corsi per insegnanti (1908-2008)*. Milano: Raccolto.
- Covato C. (1996). *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia, tra Otto e Novecento*. Roma: Archivio G. Izzi.
- Culverwell E. P. (1913). *The Montessori Principles and Practices* Londra: Hard Press.
- De Giorgi F. (ed.) (2018). *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, sezione monografica "Maria Montessori e le sue reti di relazioni", 25. Brescia: Morcelliana.
- De Giorgi F. (2012). I cattolici e l'infanzia a scuola. Il 'metodo italiano'. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 9: 71-88.
- De Stefano C. (2020). *Il bambino è maestro. Vita di Maria Montessori*. Milano: Rizzoli.
- Foschi R. (2012). *Maria Montessori*. Roma: Ediesse.
- Gentile G. (1919). *Il problema scolastico del dopoguerra*. Napoli: Riccardo Ricciardi.
- Grazzini M. (2006). *Sulle fonti del Metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*. Brescia: Centro Studi pedagogici Pasquali-Agazzi.
- Lentini S. (2011). La pedagogia delle scuole nuove. *Scuola e Vita*, 1: 4-13.
- Montessori M. (1898). Miserie sociali e nuovi ritrovati della scienza. *Il Risveglio Educativo XV*, 17: 130-132.
- Montessori M. (1999). *La scoperta del bambino* [1909]. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2000). *L'autoeducazione nelle scuole elementari* [1916]. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2007). *Come educare il potenziale umano* [1947]. Milano: Garzanti.
- Morandi M. (2019). Luigi Credaro e la pedagogia scientifica: i temi della prolusione romana del 1903. *Civitas educationis*, VIII, 1: 15-19.
- Negri M., Seveso G. (2021). La formazione degli insegnanti nell'approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine de *La Coltura Popolare* (1911-1922). *Rivista di Storia dell'Educazione*, 8 (2): 59-71.
- Pesci F. (2003). *Antropologia e pedagogia a Roma da Giuseppe Sergi a Maria Montessori*. Roma: Aracne.
- Pironi T. (2007). L'insegnante secondo Maria Montessori. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2: 7-13.
- Pironi T. (2010a). *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*. Pisa: ETS.

- Pironi T. (2010b). La progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia: da Ellen Key a Maria Montessori. *Studi sulla Formazione, 1*: 81-89.
- Pironi T. (2017). Maria Montessori e la formazione degli insegnanti per una nuova scuola. *Metis, 12*: 40-45.
- Pironi T. (2018). Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, sezione monografica "Maria Montessori e le sue reti di relazioni", *25*: 8-26.
- Piseri M. (2008). *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea*. Brescia: La Scuola.
- Pozzi I. (2015). La Società Umanitaria e la diffusione del Metodo Montessori (1908-1923). *Ricerche di Pedagogia e Didattica, 10, 2*: 103-114.
- Regni R. (2007). *Infanzia e società in Maria Montessori*. Roma: Armando.
- Sahlfeld W., Vanini A. (2018). La rete di Maria Montessori in Svizzera. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*. Sezione monografica *Maria Montessori e le sue reti di relazioni, 25*: 163-180.
- Sani R. (2001). L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai. In L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Società e scuola nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro Sinistra* (pp. 239-256). Brescia: La Scuola.
- Scaglia E. (2020). Montessori e *Il bambino in famiglia*: per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione. *Formazione, Lavoro, Persona, IX, 29*: 135-143.
- Seveso G. (2001). Insegnando. *Adulità. Disagio e relazioni di aiuto, 2*: 176-186.
- Seveso G. (2018). Il diritto delle bambine all'istruzione sulle pagine di due riviste dell'inizio del Novecento: 'Unione Femminile' e 'La difesa delle lavoratrici'. *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea, 34*. Ultima consultazione 9 gennaio 2022.
- Seveso G. (2018). Non solo seggioline e tavolini. Il valore sociale della proposta di Maria Montessori. *Educação, XLIII, 4*: 641-654.
- Tognon G. (2016). Polvere di stelle. Maria Montessori e i confini nella costruzione dell'uomo. In L. De Sanctis (ed). *Il volo tra le genti di Maria Montessori oltre ogni confine* (pp. 5-23). Roma: Fefé.
- Tomarchio M., D'Aprile G. (eds.) (2010). *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del Novecento*. Atti del convegno internazionale di Catania del 25-26-27 marzo 2010, Vol. I: Modelli, temi. Num. mon. *I Problemi della Pedagogia, 4-6*.
- Tornar C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Roma: FrancoAngeli.
- Trabalzini P. (2003). *Maria Montessori da 'Il Metodo' a 'La scoperta del bambino'*. Roma: Aracne.
- Trabalzini P. (2016). Maria Montessori insegnante. *Vita dell'Infanzia 11-12*: 14-23.
- Zago G. (2005). Il dibattito sulla formazione degli insegnanti nella 'Rivista pedagogica'. In M. Chiaranda (ed.), *Teorie educative e processi di formazione nell'età giolittiana* (pp. 129-170). Lecce: Pensa MultiMedia.

Articoli pubblicati su *La Coltura Popolare*:

- Fedeli A. (1916). Il metodo Montessori. *La Coltura Popolare VI, 17-18*: 876-888.
- Foà P. (1913). Problemi scolastici. *La Coltura Popolare III, 14*: 635-640
- Foà P. (1914). I discorsi inaugurali del Corso per la preparazione delle educatrici secondo il metodo Montessori. *La Coltura Popolare, IV*: 1012-1013.
- Lombardo Radice G. (1919). La Coltura Popolare. *La Coltura Popolare IX, 7-8*: 546.
- Montessori M. (1914). I principi fondamentali del metodo. *La Coltura Popolare, IV, 22*: 1013-1015.
- Montessori M. (1915). Quando la scienza entrerà nella scuola... *La Coltura Popolare, V, 1*: 12-14.
- Osimo A. (1911). Per l'educazione tecnica della donna e per l'educazione infantile. *La Coltura Popolare, I, 15*: 589-590.
- Saffiotti F. U. (1911). Il Primo congresso Pedagogico Nazionale. *La Coltura popolare, 15*: 581-583
- Salvoni M. (1915). Un esperimento di preparazione scientifica magistrale. *La Coltura Popolare, V, 15*: 664-670.
- Sanguini M. (1911). Per il metodo negli asili. *La Coltura Popolare, I, 9*: 393-396.
- Sanguini M. (1912). A proposito di un corso per insegnanti d'asilo. *La Coltura Popolare, II, 2*: 68.
- Solari M. (1916). Un secondo anno di esperimento del Metodo Montessori nelle classi elementari presso la Soc. Umanitaria. *La Coltura Popolare, VI, 14*: 632-634.

* Articoli pubblicati senza firma:

- (1913). Milano: Un'iniziativa privata degna di essere segnalata, *La Coltura Popolare, 3*: 111.
- (1914). L'inaugurazione del corso montessoriano. *La Coltura Popolare, IV, 20-21*: 937-938.
- (1915). Il Corso di preparazione delle Educatrici secondo il Metodo Montessori istituito dalla Società Umanitaria, *V, 15*: 660-663.
- (1917). La Scuola Magistrale dell'Umanitaria, *La Coltura Popolare, 1*: 26-32.

La scuola media unica (1962) e il dibattito politico-pedagogico della sinistra italiana sulla formazione degli insegnanti

The single middle school (1962) and the political-pedagogical debate on teacher training within the Italian Left

Francesca Borruso

Associate Professor | Department of Education | Roma Tre University (Italy) | francesca.borruso@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Borruso, F. (2022). The single middle school (1962) and the political-pedagogical debate on teacher training within the Italian Left. *Pedagogia oggi*, 20(1), 62-68.

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-012022-08>

ABSTRACT

The 1962 law that established the single middle school is considered, almost unanimously, as one of the most important post-World War II school reforms, although its legislative process has been uneven and demanding and the political-cultural compromises it entailed have not always been deemed successful. It contributed, albeit with some difficulties and contradictions, to changing the identity of the Italian school, seeking to make it more authentically democratic and combatting the class selection that affected the most socially and culturally deprived classes. This contribution aims to analyse the pedagogical debate on teacher training in those years, an issue that was widely discussed among the various pedagogical trends of the time and, moreover, was considered decisive to the success of the reform. Indeed, the issue was the training of a new model of middle school teacher, who would be endowed with thorough pedagogical and didactic knowledge, as well as a democratic mentality and a disposition towards community work.

La legge del 1962 che istituì la scuola media unica è considerata, secondo opinione quasi unanime, come una delle più importanti riforme della scuola del secondo dopoguerra, nonostante il suo iter legislativo sia stato accidentato, faticoso e carico di compromessi politico-culturali non sempre felici. Essa ha contribuito, non senza difficoltà e contraddizioni, a mutare il volto della scuola italiana cercando di renderla più autenticamente democratica e combattendo quella selezione di classe che colpiva i ceti più deprivati sul piano socio-culturale. Il contributo proposto intende analizzare il dibattito pedagogico di quegli anni sul tema della formazione degli insegnanti, che fu ampiamente affrontato dalle diverse correnti pedagogiche e, inoltre, considerato decisivo per il successo della riforma. Si trattava, infatti, di formare una nuova figura di insegnante della scuola media, dotato di una seria preparazione pedagogica e didattica, oltre che di una mentalità democratica e di una disposizione al lavoro comunitario.

Keywords: Teachers, Education, School, Middle school reform, Discussion

Parole chiave: Insegnanti, Formazione, Scuola, Riforma scuola media unica, Dibattito

Received: March 4, 2022

Accepted: April 9, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Francesca Borruso, francesca.borruso@uniroma3.it

1. Gli obiettivi della riforma

L'istituzione della scuola media unica in Italia, obbligatoria e gratuita per tutti, è stata una delle più significative riforme della scuola del secondo dopoguerra, nonostante gli estenuanti tempi per raggiungerla – «la guerra dei trent'anni» scrive Codignola (1986, pp. 120-148) – e i conflitti culturali espressi dalle diverse fazioni politiche, che avevano idee diverse sulle funzioni e sul ruolo della scuola nella società di quegli anni (Volpicelli, 1960). Dalla prima approvazione nel 1962 con la legge n. 1859 (Ambrosoli, 1982; Baldacci *et alii*, 2004; Oliviero, 2007; Santamaita, 2021), la riforma raggiungerà un assetto definitivo con due successivi decreti ministeriali: quello del 24 aprile 1963, che stabiliva orari e programmi, e quello del 15 ottobre 1965 che sanciva le modalità di svolgimento degli esami con scopi più orientativi che selettivi. Dovremo attendere il 1977 per altre importanti novità. In primo luogo l'eliminazione del latino dal programma di studi - presente dalla seconda media e anche se opzionale, vincolante per accedere al liceo classico - che era stato oggetto di una lunga battaglia politico-culturale. Infatti, per le correnti progressiste - in un dibattito non privo di voci discordanti anche all'interno del PCI, come quella di Concetto Marchesi (Pruneri, 1999) - la sua eliminazione era funzionale ad una scuola che si rendesse strumento di giustizia sociale, poiché le tecniche selettive colpivano immediatamente la sfera linguistico-espressiva degli studenti, mentre per i conservatori il mantenimento del latino era importante poiché era un «baluardo della civiltà occidentale, in quanto lingua dell'umanesimo e della cattolicità» (Galfrè, 2017, p. 205). Ancora, vennero riscritti i programmi che si spostarono sempre di più dall'ideale umanistico-letterario di stampo gentiliano a quello storico-scientifico, simbolo di un nuovo umanesimo basato su una visione scientifica «della realtà naturale e umana» (Alicata, 1956, p. 45); mentre l'abbinamento fra storia ed educazione civica, importante «per avvicinarsi alla storia come a una dimensione più profonda della [...] esistenza associata» (Capitini, 1962, p. 8), era presente fin dalle origini della riforma. Vennero anche abolite le classi differenziali (Galfrè, 2020, pp. 245-260), mentre l'istituto del doposcuola, facoltativo e gratuito, si trasformerà gradualmente nel tempo pieno, in relazione a quella idea di scuola integrata concepita proprio per bypassare le deprivazioni socio-culturali patite dagli studenti (Cives, 1967).

Nonostante queste trasformazioni successive, graduali e tormentate – secondo alcuni a causa della resistenza al cambiamento di un ceto dirigente formatosi in larga parte in epoca fascista, (Sani, 2020, p. 45) – la scuola media unica ha contribuito a mutare il volto della scuola italiana, proprio in virtù dei suoi principi ispiratori, volti a perseguire quella democrazia sostanziale che non aveva ancora avuto piena attuazione dall'emanazione della carta costituzionale. Tutto questo accade all'interno di un boom economico che aveva trasformato velocemente gli stili di vita degli italiani così come le attese di mobilità sociale, oltre alla necessità di formare nuove competenze in relazione ad un mondo del lavoro in espansione e trasformazione (Barbagli, 1974, p. 20). La riforma, così, era volta non solo a garantire l'obbligo degli otto anni di istruzione obbligatoria, ma soprattutto a trasformare in modo radicale i compiti della scuola, che da selettivi si trasformarono in compiti formativi e di educazione alla convivenza democratica – «formare l'uomo e il cittadino» scrive Codignola (1962, p. 30) – e, al contempo di orientamento, ossia volti alla valorizzazione delle diverse e personali progettualità formative, scerve il più possibile dalle ipoteche di censo e di classe.

Il tema della formazione degli insegnanti appare, sin da subito, una delle *condicio sine qua non* per la riuscita della riforma, sia perché i docenti dovevano misurarsi con i nuovi programmi che contemplavano un'idea nuova di cultura, sia perché dovevano affrontare, sul piano didattico e psicologico, una nuova popolazione scolastica, composta non solo da alunni con origini sociali e culturali fortemente diverse, ma anche compresi in un'età particolare – quella degli 11/14 – che la stessa psicologia dell'età evolutiva individuava come un'età specifica, diversa dall'infanzia e dalla seconda adolescenza (Codignola, 1960, pp. 121-127), e che richiedeva insegnanti con una solida preparazione interdisciplinare sia sul piano psicologico sia sul piano didattico (Pironi, 2014, p. 141 e *sgg.*).

La riforma, inoltre, incuteva timore agli stessi insegnanti che si sentivano minacciati dall'ascesa delle classi inferiori e dal declassamento del proprio ceto per colpa dell'istruzione di massa, trasformandosi così in difensori della classe media, da cui provenivano o a cui tendevano ad appartenere (Barbagli, Dei, 1969, p. 88). La celebre inchiesta qui richiamata viene interpretata da Dina Bertoni Jovine non tanto come espressione di tendenze conservatrici, bensì come paura del cambiamento connesso alla necessità di «rinnovare metodi e sistemi pedagogici» (DBJ 1963, p. 3).

Una questione complessa quella della professionalità docente, che si intrecciava con altri problemi, ancora tutti da risolvere, che erano quelli del reclutamento degli insegnanti ancora farraginoso e lungo; degli stipendi inadeguati che spesso costringevano il docente al doppio lavoro (Laporta 1966, p. 28); del lungo precariato, al punto che nella scuola secondaria i precari erano il 76% contro il 32% del 1927 (Barbagli, 1974); dell'isolamento scientifico e didattico vissuto, sia all'interno della scuola, nella quale ogni docente era chiuso nella propria autoreferenzialità, sia in relazione alla ricerca universitaria, ben poco presente nella scuola di allora; infine della svalutazione sociale di un mestiere, che appariva poco seducente agli occhi dei giovani, spesso scelto per ripiego o per disincanto di potersi realizzare altrimenti. Tutti elementi che contribuivano ad infragilire la categoria, spaesata sul piano della propria identità professionale ancora alla fine degli anni Settanta (Cobalti, Dei, 1979) e che prolungavano una condizione di subalternità socio-culturale. Era chiaro agli animatori della riforma che la trasformazione democratica della società di cui la scuola doveva farsi avamposto attraverso la sua opera educativa radicandola nel costume, nei pensieri, nei sentimenti, nel comportamento dei cittadini (Borghi, 1962, p. 100), presupponesse non solo una formazione adeguata sul piano universitario, ma anche una condizione di non ricattabilità della categoria insegnante, di valorizzazione del loro ruolo sociale: solo così era possibile vincere le tante resistenze socio-culturali che si frapponivano alla realizzazione della riforma, considerata da alcuni la prima riforma antigentiliana del Novecento. Nella scuola, scrive Manacorda: «quando c'è libertà [...] è una libertà non esercitata, ma sommariamente recitata, come in una liturgia [...] e ogni docente vive in un quasi assoluto isolamento democratico» (1963, p. 9). Da qui un dibattito culturale intenso sulla formazione degli insegnanti, già negli anni contigui alla riforma, e che sarà oggetto dell'analisi che segue.

2. L'insegnante della scuola media unica: «Una figura tutta da inventare».

Aveva ragione Santoni Rugiu quando scriveva che la figura dell'insegnante della scuola media unica era una figura nuova, «tutta da inventare» (1960, p. 157), poiché fino a quel momento, la scuola media inferiore non era stata solo selettiva, autoritaria e valutativa, ma aveva sostanzialmente proseguito lungo la tradizione, riproducendo una scuola libresca, astratta, fondata su vecchi contenuti e metodi di studio, ancorata allo studio grammaticale delle lingue morte ritenute ancora 'forme privilegiate' da possedere per accedere a tutto il resto del sapere; mentre aveva completamente ignorato la cultura moderna contemporanea – sia umanistica sia scientifica –, che invece era ora che facesse il suo ingresso a scuola, affrancandosi dalla circolazione elitaria o specialistica che l'aveva caratterizzata fino a quel momento.

E che rinnovamento dei contenuti e dei metodi di insegnamento fossero strettamente intrecciati, ritenendo finalmente superata l'equazione gentiliana – «chi sa, sa anche insegnare» –, era una conquista assodata anche nelle relazioni ministeriali che accompagnarono la riforma del 1962, le quali prevedevano la figura di un insegnante dotato di una formazione interdisciplinare, che unisse alla preparazione disciplinare, conoscenze teoriche e applicative relative alle scienze dell'educazione, alla didattica, alla valutazione. Ed ancora, emergeva l'importanza della promozione a scuola del lavoro comunitario, ritenuto uno strumento di motivazione all'apprendimento e di educazione alla convivenza democratica (Borghi, 1962, p. 81; 1964), ma che per realizzarsi richiedeva, in primo luogo negli insegnanti, l'acquisizione di un nuovo habitus mentale.

Questa futura scuola dell'obbligo imporrà questa svolta, in cui dovranno lavorare insieme insegnanti di belle lettere e di scienze, con quelli di attività espressive e tecniche [...] una mentalità comunitaria cooperativa fra compagni di lavoro scolastico, difficilmente plasmabile se non si è costituito nei neo-insegnanti un atteggiamento del genere durante la fase di formazione (Santoni Rugiu, 1960, p.157).

Nel 1963 Lucio Lombardo Radice avvia un dibattito sulla formazione degli insegnanti dalle pagine di *Riforma della scuola*, che alimenta ben 15 repliche nei mesi successivi. Insegnare, dice Lucio Lombardo Radice, è un mestiere bellissimo, artigianale ma che richiede certamente una nuova formazione dei docenti. Questi, infatti, sono chiamati a rinnovare la didattica scolastica, dando spazio ad attività culturali sollecitate dagli interessi degli studenti – secondo la lezione attivista interpretata dalla pedagogia laico-progressista italiana di quegli anni (Cambi, 1982) – e realizzate con quello spirito comunitario che trasformi la scuola

in una comunità di esperienza vitale, dove «l'insegnante di lingue si fa regista di recite, il professore di scienze è segretario di un circolo naturalistico, il professore di materie letterarie organizza letture e dibattiti, mentre il suo collega pittore o musicista cura la mostra o il concerto» (1963, p. 8). Insomma, attività che rendano lo studente parte attiva del processo di apprendimento, nell'ambito di una idea di formazione non più trasmissiva bensì attiva, circolare, e in cui i voti vengano ridotti «per quantità, per frequenza, per peso nella vita della classe; insegnanti e alunni debbono essere serenamente attivi, liberi dalla preoccupazione, dall'incubo del 'voto'» (Lombardo-Radice, 1964, p. 8).

Tutti gli interventi successivi – quelli di Santoni Rugiu, Lamberto Borghi, Raffaele Laporta, Mario Alighiero Manacorda, Aldo Capitini, solo per citare i più noti – concordano sulla necessità di realizzare sia una scuola attiva, democratica e inclusiva, sia una formazione universitaria del futuro docente che valorizzi lo studio delle scienze dell'educazione e delle tecniche didattiche e, argomento cruciale, che sia caratterizzata dalla presenza del tirocinio, spesso pensato come un 5° anno professionale, orientato al tipo di insegnamento scelto e organizzato dalla Facoltà di provenienza di concerto con la Facoltà di Pedagogia.

Dal dibattito emergono, inoltre, le diverse sensibilità interpretative del fenomeno. Per Santoni Rugiu la nuova formazione degli insegnanti dovrebbe incidere sui costumi mentali degli insegnanti (pregiudizi, stereotipi, condizionamenti culturali), poiché sono gli stessi docenti a ritenere le sperimentazioni didattiche iniziative inutili rispetto «alla prassi della lezione dalla cattedra, delle regole a mente e della sfilza di compiti e compitini» (Santoni Rugiu 1963, p. 6). Occorre progettare una formazione che costruisca «un comune denominatore professionale» dei docenti, «che si prolungherà dopo la laurea attraverso un anno di tirocinio 'guidato' nelle scuole, a cura di nuovi organismi universitari ad hoc. Durante questo corso abilitante il giovane sarà retribuito e, superate le prove finali (che potranno avere anche valore di concorso), entrerà direttamente nei ruoli» (Santoni Rugiu 1963, p. 8). Lamberto Borghi sottolinea l'importanza di una formazione continua attraverso l'aggiornamento obbligatorio almeno ad anni alternati (1966, p.4), mentre Mario Alighiero Manacorda affronta il tema di un rinnovamento pedagogico-didattico che venga progettato dal basso, ossia dagli stessi insegnanti costruendo dentro la scuola occasioni di incontro e progetti culturali comuni (1963, p. 11). Aldo Capitini, invece, sottolinea l'importanza di istituire collegi universitari che diano vitto, alloggio e presalario agli studenti che possano averne bisogno, al fine di promuovere quell'auspicata mobilità sociale perché «contadini, operai, modesti impiegati e commercianti debbono saperlo tutti: che i loro figli e figlie, se studiano molto bene, avranno sicuramente il posto d'insegnante (1963, p. 12).

Toccherà a Lombardo-Radice tirare le fila del lungo dibattito, durato quasi un anno e mezzo, con alcune considerazioni problematiche: su tutte quelle del disagio socio-culturale dell'insegnante che si sente svalutato nel suo ruolo e che non è formato per questa nuova idea di scuola, che è finalizzata alla promozione socio-culturale degli individui superandone la funzione selettiva del passato. E, al contempo, proposte che sono quelle di una laurea abilitante all'insegnamento e, nelle more, corsi abilitanti per i neo-laureati che diano quella formazione interdisciplinare di cui sopra, che intrecci teoria e prassi. Una formazione orientata verso una figura di «insegnante-ricercatore» non più ripetitore di saperi, conscio delle innovazioni più moderne delle scienze dell'educazione, a tempo pieno, meglio retribuito, che nel pomeriggio possa dirigere le diverse attività di una classe o di un piccolo gruppo e che abbia, inoltre, il tempo per il suo *otium* – un vero e proprio semestre sabbatico ogni 5 o 6 anni, propone Luigi Volpicelli (1963, p. 5), che gli dia la possibilità di leggere, studiare, scrivere, partecipare alla vita pubblica (Lombardo-Radice, 1964, p. 13).

Erano proposte di formazione della professionalità docente che si affrancavano, finalmente, dalla mistica della vocazione, categoria interpretativa irrazionale ma nonostante ciò molto abusata nel passato – soprattutto in relazione alla figura femminile (Covato, 1991) – che nella vita scolastica aveva storicamente svolto una funzione mistificatoria, rendendo di fatto il docente meno formato e quindi meno critico e più sottomesso ai modelli formativi suggeriti dagli ambienti istituzionali e/o dominanti. Di contro l'idea di formazione suggerita era quella di una formazione dei docenti (e quindi degli studenti) critica, aperta al dialogo fra le scienze, non più nozionistica – aspetto che aveva convissuto con le primitive strutture formative della scuola del passato – con processi individualizzati di formazione, privata del suo tradizionale atteggiamento inquisitorio, che tenesse conto del soggetto e delle sue condizioni ambientali. Una scuola insomma, fatta «per accogliere e sollevare» a differenza di quella del passato che era fatta «per tagliare e tornire» (Santoni Rugiu, 1975, p. 216). Per fare ciò, diventava indispensabile un insegnante che non solo avesse una formazione elevata e adeguata al compito, ma che non patisse più l'alienazione profonda indotta da una condizione professionale frustrante e svalutata sul piano socio-culturale.

3. Formazione degli insegnanti e proposte di riforma

Nel dibattito pedagogico degli anni 60/70 continua ad emergere quella evidente scissione che intercorreva fra la formazione del docente di scuola secondaria (il professore appunto) e il docente ‘meno nobile’ della scuola dell’obbligo (Santoni Rugiu, 1959), che si formava per lo più nei corsi di laurea di Magistero – definiti veri e propri *cursus minoris juris* – e che implicitamente riproponeva l’idea di stampo liberale di una scuola dell’obbligo a carattere popolare, dotata di docenti con una formazione ‘proletaria’, mentre i professori della scuola secondaria provenivano dai tradizionali corsi universitari umanistici o scientifici (Cives, 1960, p. 4). Nelle more del dibattito sulla scuola media unica, il Ministero aveva più volte manifestato la volontà di destinare il Magistero alla formazione degli insegnanti della scuola dell’obbligo 11-14 anni con diverse proposte – compresa quella di un triennio universitario per i licenziati degli istituti magistrali – soluzione contestata soprattutto dall’area laica che, invece, proponeva la soppressione del Magistero per trasformarlo in Istituto Pedagogico, volto alla formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado (Santoni Rugiu, 1960, pp. 3-7).

Emblematica della situazione di incertezza che dominava lo scenario culturale italiano, oscillante fra l’istanza di congiungere oppure di distinguere la formazione culturale da quella professionale, era la proposta di legge Medici del 1960 che ipotizzava una riforma universitaria con due indirizzi di studio: uno scientifico-professionale con il fine di preparare alla carriera dell’insegnamento, che si sarebbe concluso con un esame sulla maturità del candidato (nessun elaborato di tesi), e l’altro, di avviamento alla ricerca scientifica che si sarebbe concluso con la tesi di laurea. Non si può negare che la proposta riproponesse l’idea di un metodo scientifico non necessario alla preparazione professionale di buoni insegnanti, immaginando per loro percorsi subalterni di formazione sotto il pretesto della preparazione professionale. L’abolizione della tesi di laurea, inoltre, e la sua sostituzione con un esame orale, finivano per eliminare una esperienza di elaborazione originale accentuando l’implicito carattere acritico della formazione insegnante.

Nel 1963, comunque, la Commissione nazionale di indagine aveva proposto la costituzione di un comitato interfaccoltà, che poi sarebbe stato sostituito in via definitiva da una Scuola superiore di Magistero, la quale si sarebbe occupata della preparazione pedagogico-didattica degli insegnanti secondari di ogni ordine e grado mediante un biennio post-lauream comprensivo del tirocinio guidato.

Fra gli anni 60/70 la formazione degli insegnanti continuava ad essere connessa sostanzialmente solo alle conoscenze disciplinari, con la presenza di qualche opzionale insegnamento pedagogico solo in alcuni percorsi di laurea umanistici. Inoltre, in quegli anni, il reclutamento nella scuola media sarà massiccio, affidando la preparazione professionale dei nuovi insegnanti a forme di aggiornamento isolato, gestite da alcune associazioni professionali, come il MCE o i centri Cemea, a titolo esemplificativo (Santamaita, 1989). Inoltre, nonostante la solennità delle intenzioni, la riforma mostrava le sue crepe sia perché la scuola continuava ad essere selettiva, nonostante le celebri denunce che nel frattempo erano intervenute (Scuola di Barbiana, 1967) – nel 1975 ancora «circa il 40% dei ragazzi in età d’obbligo non completa la scuola» (Santoni Rugiu, 1975, p. 213) – sia perché le libere attività complementari, ritenute fondanti l’idea di scuola integrata, sembravano restare operazioni di facciata, mostrando una sovrapposizione, più che una sostituzione di due diverse idee di scuola decisamente antagoniste (Laporta, 1973, p. 208). Sul significato del fallimento parziale della riforma si rivelano particolarmente interessanti le analisi socio-politiche di quegli anni, che assegnavano alla scuola la funzione di apparato ideologico di stato riproduttore dei rapporti di produzione (Althusser, 1978), o quella di inibire sostanzialmente la mobilità sociale, attuandola all’interno della popolazione scolastica in modo più accelerato rispetto alla mobilità relativa al sistema occupazionale (Boudon, 1978). Categorie interpretative queste che potevano, in una certa misura, decodificare non solo il parziale fallimento della riforma, ma anche la scarsa motivazione degli studenti universitari, rilevata da alcune inchieste sociologiche di quegli anni, secondo le quali i giovani erano consapevoli della spaccatura tra le proprie aspettative e le possibilità concrete di mobilità ascendente. Inoltre, quanto più il background socio-culturale era basso, tanto più lo studente sembrava autoemarginarsi e vivere incertezza sulla possibilità di raggiungere i traguardi formativi, mentre le tecniche selettive se non colpivano immediatamente, spostavano la loro incidenza all’ingresso nel mondo del lavoro e al suo svolgimento (Bordieu, Passeron, 1971).

Il tema viene rilanciato nel 1981, quando sull’onda della profonda riforma universitaria realizzata con la legge n. 28 e con il d.p.r n. 382 del 1980, Carmela Covato e Lucio Lombardo Radice, (1981, pp. 3-8)

ipotizzano una riforma radicale della prima formazione degli insegnanti, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria. Le proposte dei due Autori, che avviano un dibattito complesso durato più di un anno su *Riforma della Scuola*, ribadiscono la necessità di prevedere una laurea abilitante per gli insegnanti di ciascun ordine e grado di scuola, con un curriculum studi che intrecci formazione culturale e tirocinio, senza che questo titolo conseguito precluda la scelta di percorsi professionali altri. Il corso di studi veniva ipotizzato con un primo biennio comune a tutti gli studenti, ciascuno nel proprio settore disciplinare, e un secondo biennio scientifico-didattico con tirocinio, al quale accedere per concorso, con numero limitato di posti, stipendio e obbligo di frequenza, e garanzia di ammissione nei ruoli dell'insegnamento, dopo avere superato la prova di altri due anni di tirocinio guidato post-laurea. La gestione del secondo biennio abilitante sarebbe stata assolta da una struttura interdipartimentale costituita dal dipartimento di scienze dell'educazione e dai singoli dipartimenti disciplinari (di materie letterarie o scientifiche).

Come sappiamo i tempi di realizzazione di una formazione unitaria degli insegnanti saranno lunghi e complessi e dovremo raggiungere la fine degli anni novanta per vedere l'istituzione delle SSIS universitarie, poi sostituite a partire dal 2011 dal TFA, quest'ultimo ancora sostituito dai 24 cfu in discipline antropopsico-pedagogiche e in metodologie e tecnologie didattiche (L.107/2015). Una trasformazione, quest'ultima, che non può ritenersi certo evolutiva poiché non si è tradotta in un plausibile e condiviso modello teorico e pratico di formazione e che finiva per ignorare del tutto il dibattito pedagogico 'di lunga durata' che aveva affrontato il tema nella sua globalità pedagogica e socio-culturale.

Riferimenti bibliografici

- Alicata M. (1956). *La riforma della scuola*. Roma: Editori Riuniti.
- Althusser L. (1978). *Ideologia e apparati ideologici di stato*. Roma: Editori Riuniti.
- Ambrosoli L. (1982). *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*. Bologna: il Mulino.
- Baldacci M., Cambi F., Lacaita C.G., Degl'Innocenti M. (2004). *Il centro-sinistra e la riforma della scuola media (1962)*. Manduria: Lacaita.
- Bertoni Jovine D. (1963). Una scuola integrata. *Riforma della scuola*, IX, 8-9: 3.
- Barbagli M. (1974). *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico*. Bologna: il Mulino.
- Barbagli M., Dei M. (1969). *Le vestali della classe media*. Bologna: il Mulino.
- Bordieu P. (1978). La trasmissione dell'eredità culturale. In M. Barbagli, *Istruzione, legittimazione e conflitto* (pp. 170-185). Bologna: il Mulino.
- Bordieu P., Passeron J.C. (1971). *I delfini. Gli studenti e la cultura*. Bologna: Guaraldi.
- Borghi L. (1964). *Scuola e comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi L. (1962). *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F. (1982). *La scuola di Firenze, da Codignola a Laporta (1950-1975)*. Napoli: Liguori.
- Capitini A. (1962). Il presente. *Riforma della scuola*, VIII, 8-9: 8.
- Capitini A. (1963). Attrarre i giovani all'insegnamento. *Riforma della scuola*, IX, 10: 11-12.
- Cives G. (1960). Docenti della scuola dell'obbligo e superprofessori. *Riforma della scuola*, VI, 11: 4.
- Cives G. (1967). *Scuola integrata e servizio scolastico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cobalti A., Dei M. (1979). *Insegnanti: innovazione e adattamento. Una ricerca sociologica sugli insegnanti della secondaria superiore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Codignola T. (1960). Una scuola democratica per una società democratica. *Scuola e città*, 4-5:121-127.
- Codignola T. (1962). *Nascita e morte di un Piano*. Firenze: La Nuova Italia.
- Codignola T. (1986). *La guerra dei trent'anni. Come è nata la scuola media in Italia*. In M. Gattullo, A. Visalberghi, *La scuola italiana dal 1945 al 1983* (pp. 120-148). Firenze: La Nuova Italia.
- Covato C., Lombardo Radice L. (1981). Sei tesi per la prima formazione. *Riforma della scuola*, 27, 4: 3-8.
- Covato C. (1991). *Un'identità divisa*. Roma: Archivio Guido Izzi.
- Galfre M. (2017). *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Galfre M. (2020). La scuola media unica, il ritardo scolastico e gli «alunni disadattati». I primi bilanci. In A. Ascenzi, R. Sani, *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi* (pp. 245-260). Milano: Franco Angeli.
- Laporta R. (1966). Gli insegnanti e la nuova scuola media. *Riforma della scuola*, XI, 3: 28.
- Laporta R. (1973). *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lombardo Radice L. (1963). Un mestiere bellissimo. *Riforma della scuola*, IX, 8-9: 8.

- Lombardo Radice L. (1964). La logica dell'amministrazione non è quella della pedagogia. *Riforma della scuola*, X, 10: 8-10.
- Lombardo Radice L. (1964). Riforma intellettuale e morale e programmazione immediata. *Riforma della scuola*, X, 3: 10-13.
- Manacorda M.A. (1963). Attrarre i giovani all'insegnamento. *Riforma della scuola*, IX, 10: 9.
- Oliviero S. (2007). *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*. Firenze: CET.
- Pironi T. (2014). Gli insegnanti e la loro storia: una pista di ricerca all'avanguardia. In C. Betti, G. Bandini, S. Oliviero, *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu* (pp. 141-162). Milano: FrancoAngeli.
- Pruneri F. (1999). *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*. Brescia: La Scuola.
- Santamaita S. (1989). *L'aggiornamento. Dalla parte degli insegnanti*. Milano: Mursia.
- Santoni Rugiu A. (1959). *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Santoni Rugiu A. (1960). Gli insegnanti della scuola media dell'obbligo. *Scuola e città*, 1: 155.
- Santoni Rugiu A. (1960). La riforma delle facoltà di Lettere e Magistero. *Riforma della scuola*, VI, 11: 3-7.
- Santoni Rugiu A. (1963). Un mestiere che dovrà diventare bellissimo. *Riforma della scuola*, IX, 10: 6.
- Santoni Rugiu A. (1975). *Crisi del rapporto educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Sani R. (2020). La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione della classe dirigente a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne. In A. Ascenzi, R. Sani, *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi* (pp. 25-46). Milano: FrancoAngeli.
- Santamaita S. (2021). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Pearson.
- Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Visalberghi A. (1966). L'opinione dei pedagogisti. *Riforma della scuola*, XII, 1-2: 3-6.
- Volpicelli L. (1960). *Contro la scuola unica*. Roma: Armando.
- Volpicelli L. (1963). Il mestiere d'insegnare. *Riforma della scuola*, IX, 12: 5-6.

La formazione degli insegnanti e la divulgazione scientifica in Italia: il ruolo della letteratura per l'infanzia

Teacher education and the popularization of science in Italy: the role of children's literature

William Grandi

Associate Professor | Department of Education Studies | University of Bologna (Italy) | william.grandi@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Grandi, W. (2022). Teacher education and the popularization of science in Italy: the role of children's literature. *Pedagogia oggi*, 20(1), 69-76.

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-012022-09>

ABSTRACT

This article aims to examine the relationship between the dissemination of scientific knowledge and teacher training from a historical, pedagogical and narrative point of view. From the time of national reunification to the present day, scientific culture in Italy has been marked by different and contradictory periods: the theme of the popular vulgarization of scientific content has always engaged both schools and society intensely, as anti-vax positions during the current pandemic still demonstrate today. Faced with these difficult controversies, the dissemination of scientific knowledge and the publications that accompany this qualify, even historically, as important educational resources which initial and ongoing teacher training needs to take into account: the aesthetic, communicative and literary potential of scientific narrative works helps young people to access formal knowledge of a technical, biological and physical nature. However, this awareness is barely present in the context of teacher training.

L'articolo intende esaminare da un punto di vista storico, pedagogico e narrativo il rapporto tra divulgazione e formazione dei docenti. La cultura scientifica in Italia dai tempi dell'unificazione nazionale ad oggi ha vissuto periodi diversi e contraddittori: il tema della diffusione popolare dei contenuti scientifici ha sempre coinvolto in modo intenso sia la scuola, che la società, come dimostrano ancora oggi le posizioni no-vax durante l'attuale pandemia. Davanti a questi contesti di difficile dibattito, la divulgazione scientifica e l'editoria collegata si qualificano, anche storicamente, come importanti risorse educative di cui la formazione iniziale e in servizio dei docenti deve tenere conto: il potenziale estetico, comunicativo e letterario delle opere narrative di stampo scientifico ha la capacità di aiutare i giovani ad accedere al sapere formale di natura tecnica, biologica e fisica. Tuttavia si tratta di una consapevolezza che a fatica si sta facendo strada nei contesti di formazione dei docenti.

Keywords: Popular science, Children's literature, Teacher education, Picture books, History of education

Parole chiave: Divulgazione scientifica, Letteratura per l'infanzia, Formazione dei docenti, Albi illustrati, Storia dell'educazione

Received: February 11, 2022

Accepted: April 13, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

William Grandi, william.grandi@unibo.it

1. Premessa

La cultura scientifica in Italia vive da tempo una sorta di condizione contraddittoria: da un lato, la nostra storia è attraversata da importanti presenze scientifiche come quelle di Galilei, Volta, Marconi, Levi Montalcini; presenze che in taluni casi – vedi Leonardo e Anna Morandi Manzolini – sanno coniugare l'indagine biologica e tecnica con la tensione artistica. Da un altro lato, invece, il nostro Paese soffre di una penuria quasi imbarazzante di mezzi e di sensibilità nel sostenere la ricerca scientifica, come ha ricordato recentemente Giorgio Parisi all'atto di ricevere il premio Nobel per la Fisica nel 2021¹.

Del resto, le furiose polemiche pseudoscientifiche, che oppongono attualmente i cosiddetti *no-vax* ai percorsi sanitari previsti in tempi di Covid-19, sono la drammatica conferma della diffidenza che circonda la scienza: e ciò non può non interrogare anche la pedagogia, come ambito che si occupa della diffusione del sapere.

Ritenere che la debolezza della cultura scientifica in Italia sia stata causata da un'atavica e irresponsabile primazia del settore umanistico – dovuta magari al successo intellettuale dell'idealismo filosofico di Croce e Gentile – è quasi un luogo comune che, tuttavia, è stato di fatto ridimensionato dalle puntuali e irriverenti osservazioni del matematico e storico della scienza Giorgio Israel: per l'accademico romano la scienza non ha trovato lo spazio adeguato nel panorama intellettuale italiano non tanto – o non soltanto – a causa degli strali di Croce, quanto piuttosto per l'incapacità della scienza stessa di superare l'univoca e, quindi, soffocante relazione con le applicazioni tecnico-pratiche; ovvero, per Israel la scienza non è stata in grado di farsi “anche” cultura, cioè orizzonte di senso, capace di dialogare con i saperi umanistici e con le grandi domande che animano la società (Israel, 2008).

La disaffezione di cui la scienza soffre in questi nostri anni è confermata anche dal numero ridotto di studentesse e di studenti che scelgono all'università i percorsi STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*): il numero drammaticamente ridotto di iscritti alle facoltà scientifiche e matematiche sembra essere il sintomo grave di un disinteresse generale nei confronti di questo settore del sapere così importante per la stessa tenuta delle nostre società avanzate².

E tutto ciò non può lasciare fuori la ricerca pedagogica: anzi, come vedremo, l'indagine storico-pedagogica e narrativa sull'educazione è in grado di individuare significative risorse, per affrontare il problema e per pensare percorsi di formazione dei docenti che consentano realmente a questi ultimi di suscitare interesse verso la scienza nelle giovani generazioni.

2. Formazione e divulgazione: una relazione pedagogica

La condizione di disaffezione verso la scienza non è, pertanto, questione che coinvolge solo gli scienziati, dal momento che essa ha ricadute – e quindi possibili soluzioni – anche in ambito educativo. L'atto di veicolare la scienza riguarda in primo luogo i percorsi di istruzione: sia quelli formali come la scuola, sia quelli informali come le narrazioni divulgative per ragazzi. Va da sé che, in quest'ottica, tanto la scuola, quanto la divulgazione per le giovani generazioni sono ambito di prevalente – anche se non esclusivo – interesse pedagogico. Infatti senza una riflessione anche di natura storica sull'infanzia, sul suo immaginario e sui suoi orizzonti educativi non è possibile ricostruire i passaggi che hanno caratterizzato – e che possono caratterizzare nel futuro – l'approccio dei giovani alla scienza; inoltre, senza una tale riflessione non è nep-

1 https://www.ansa.it/canale_scienza_tecnica/notizie/fisica_matematica/2021/10/05/alle-1145-lannuncio-dei-vincitori-del-nobel-per-la-fisica-diretta_592745dd-6f74-4cb9-814e-cd6f6e86141f.html - Sito web ANSA consultato il 3 gennaio 2022.

2 Il tema della carenza di iscrizioni alle lauree scientifiche e del cosiddetto *Gender Gap* (ovvero della prevalenza degli studenti maschi in questo settore) è da tempo al centro di un forte dibattito come testimoniano numerosi articoli sui quotidiani tra cui segnaliamo a titolo d'esempio: S. Intravaia, “Ocse: Italia in fondo per numero di laureati, troppi titoli umanistici”, *La Repubblica*, 12 settembre 2017; E. Dellapasqua, “Lauree Stem, l'onda rosa si è fermata (ma non in Lombardia)”, *Corriere della sera*, 23 novembre 2020; V. Giannoli, “Giornata delle donne e delle ragazze nella scienza, ma in Italia pesa il gender gap: nelle stem si laurea solo il 16, 5% delle giovani”, *La Repubblica*, 11 febbraio 2021; E. Bruno, “Università, lauree Stem: iscrizioni in crescita (ma troppo lentamente)”, *Il Sole 24 Ore*, 23 febbraio 2021.

pure possibile individuare quelle risorse (culturali, immaginative, narrative e didattiche) con cui avviare nuovi itinerari di formazione scientifica finalmente soddisfacenti.

La divulgazione è stata a lungo – e lo è ancora adesso – ambito di forte interesse giornalistico (Materia, 2011, pp. 15-25): e tuttavia essa è in realtà storicamente connessa con un'intenzionalità pedagogica, spesso esplicita e consapevole, che aveva e che ha proprio nell'infanzia e nell'adolescenza una delle sue destinazioni prevalenti: un'intenzionalità pedagogica non esente da elementi di spettacolarizzazione e di intrattenimento nel momento in cui vengono esposti i paradigmi scientifici (Faeti, 2018, pp. 82-85).

Il nostro punto di attenzione, però, riguarderà soprattutto il ruolo affidato ai docenti nell'ambito della divulgazione scientifica e, pertanto, la necessità di una loro formazione specifica che connetta la divulgazione con la pratica didattica. Del resto, non è certo un caso, come vedremo, che il libro divulgativo per eccellenza dell'Italia unita – ovvero *Il Bel Paese* di Antonio Stoppani (1824-1891) – sia divenuto pure un testo scolastico, dimostrando già nella seconda metà dell'Ottocento l'estrema fluidità che esiste nel rapporto tra divulgazione e didattica. Una fluidità che, sotto molti punti di vista, è addirittura auspicabile proprio perché consente un rinnovato approccio dei giovani alla scienza durante il loro periodo d'istruzione.

Ma gli insegnanti sono davvero preparati per questo? Sono mai stati avviati specifici e ben elaborati percorsi di formazione per i docenti su questi temi? La risposta da un punto di vista storico purtroppo è no: in Italia – fatta salva l'esperienza purtroppo limitata degli “esercizi di osservazione scientifica” di Maurilio Salvoni (1915, pp. 664-670) nei corsi di formazione montessoriana nel secondo decennio del Novecento – non sembra mai essersi avviato concretamente questo tipo di formazione. Tuttavia, esistono frammenti di consapevolezza pedagogica intorno alla necessità – forse anche all'urgenza – di evocare un solido incontro tra divulgazione e didattica nell'ambito della formazione docente. E proprio dalla raccolta ragionata di questi frammenti sarà necessario partire, per elaborare nel futuro percorsi pensati esplicitamente per gli insegnanti in modo tale che venga reso possibile il connubio, nell'ambito dell'educazione scientifica, tra pratiche didattiche e narrazioni divulgative.

3. Che cos'è la divulgazione?

Ma forse è bene chiarire che cosa sia la divulgazione, un termine di uso comune, a volte abusato e quindi bisognoso di qualche utile precisazione. In generale, possiamo considerare la divulgazione scientifica come uno dei mezzi che consentono al sapere di oltrepassare i limiti del cerchio ristretto della comunità degli scienziati (Govoni, 2018, p. 39). Questa definizione apre almeno a due possibili direzioni: da un lato indica nella divulgazione la possibilità per gli scienziati afferenti a diversi e separati settori, di comunicare tra loro scoperte, osservazioni e nozioni, rendendo così più facile l'interconnessione tra gli svariati ambiti di ricerca specialistica; da un altro lato tale definizione richiama, soprattutto nell'uso comune, la possibilità di diffondere le conoscenze di natura scientifica anche a un pubblico non esperto o addirittura incolto, ma comunque interessato. Questo secondo aspetto della definizione di divulgazione è quello che utilizzeremo per le presenti riflessioni.

Detto in altri termini, la divulgazione può essere intesa come modalità di comunicazione, per esporre i contenuti delle scienze ai non specialisti con l'esplicita finalità di “informare”, ma non necessariamente di “formare”: quest'ultimo orizzonte appartiene, in effetti, più propriamente alla didattica delle scienze. Del resto, l'elemento che maggiormente distingue la divulgazione dalla didattica è l'estemporaneità della prima rispetto alla programmazione della seconda: un prodotto divulgativo (sia esso un albo illustrato o un documentario) può essere fruito casualmente, in modo rapsodico, in maniera intenzionale oppure in una miscela di queste tre opzioni, senza che questo rappresenti, per così dire, un problema tanto per il realizzatore, quanto per il fruitore. Al contrario, ogni atto didattico è intenzionale e programmato sia per chi lo realizza, sia per chi ne beneficia. D'altra parte, come già accennato, la divulgazione – a differenza della didattica – ha un esplicito e importante carattere di intrattenimento, di svago, di disimpegno, anche se sempre con uno scopo fondamentalmente istruttivo e informativo: e di questo, d'altra parte, erano già assai consapevoli i divulgatori ottocenteschi quando parlavano di “scienza dilettevole”, ovvero di popolarizzazione in forma piacevole e ludica di esperimenti chimici, osservazioni naturalistiche e giochi matematici (Marazzi, 2016, pp. 19-47). E tuttavia, i caratteri di estemporaneità e intrattenimento non impediscono alla divulgazione scientifica di qualità di interagire fruttuosamente con la didattica: proprio quegli elementi

“divergenti” e divertenti possono in realtà rappresentare risorse interessanti, per promuovere la curiosità e quindi l’apprendimento verso i contenuti scientifici.

Nei fatti la divulgazione si qualifica così come uno specifico genere narrativo, sebbene i suoi contenuti non siano fittizi come quelli, per dire, di romanzi o fiabe: il testo divulgativo – sia esso a stampa o a video – può essere considerato un genere narrativo, in quanto racconta storie intorno a dati di fatto, osservazioni reali ed elementi comprovati, non limitandosi a riportare i contenuti nella loro cruda e semplice determinazione, bensì inserendoli in contesti letterari dove la verità scientifica è esposta in forme espressive, creative ed artistiche. Lo stesso Stoppani, proprio presentando *Il Bel Paese*, rifletté sul rapporto tra dato di verità ed elemento di finzione, riconoscendo che, per essere capite, le conoscenze scientifiche dovevano essere esposte in una forma narrativa gradevole ovvero “dolce” (Zanoni, 2014, pp.151-153): per il geologo lombardo questo implicava il ricorso prudente anche a elementi afferenti al campo del “verisimile” ovvero della finzione (p.157).

4. Per una storia del rapporto tra divulgazione e formazione docente

Che la divulgazione possa rappresentare un valido elemento per la formazione degli insegnanti, emergeva chiaramente già da alcune riflessioni proprio di Antonio Stoppani, quando indirizzò la premessa de *Il Bel Paese* “agli istitutori”, ovvero ai membri del Regio Istituto Lombardo di Scienze e Lettere che premiarono il libro nel 1877: in quelle righe emergeva la chiara volontà dell’autore di sensibilizzare gli indirizzi educativi nazionali, e quindi la classe docente, verso quei temi geologici-geografici così importanti per la formazione culturale e morale dei nuovi italiani. Temi che non sempre trovavano adeguato spazio nella stampa e nella scuola dell’epoca, come Stoppani a più riprese suggeriva in quelle stesse pagine (Stoppani, 1876/1925, pp. 15-20). Nella premessa l’autore si augurava, inoltre, che la sua fatica potesse divenire libro di testo nelle scuole primarie e magistrali (p.19). Che la formazione scientifica dei docenti attraverso la divulgazione fosse ritenuta importante da Stoppani appare evidente dal costante impegno che l’abate geologo – come molti altri accademici dell’epoca – mostrava nel tenere numerose e periodiche conferenze popolari su temi scientifici: questi incontri erano organizzati da Stoppani intenzionalmente di giovedì per favorire l’accesso di maestri e professori (Zanoni, 2014, pp. 172-173), essendo allora il giovedì un giorno festivo per la scuola.

Il Bel Paese, uscito in prima edizione nel 1876, fu il libro divulgativo più diffuso nelle aule e nelle famiglie italiane per molti decenni (Traniello, 2012, pp. 59-81), ma il suo prestigio come strumento di conoscenza scientifica venne via via incalzato da altre risorse che si dimostrarono nel tempo sempre più importanti. A questo proposito di notevole impatto furono, soprattutto tra gli anni Trenta e gli anni Settanta del Novecento, le enciclopedie per bambini.

Senza soffermarci sulle origini illuministiche del genere enciclopedico, va ricordato comunque che questa tipologia di pubblicazione iniziò a imporsi come strumento divulgativo popolare in Europa e in Italia con il positivismo ottocentesco. In quell’epoca furono prodotte molte enciclopedie divulgative di successo per il pubblico adulto (Govoni, 2018, pp. 77-80). Con gli inizi del XX secolo nacquero anche le prime enciclopedie per ragazzi: una delle più antiche e più importanti è *The Children’s Encyclopædia* curata dallo scrittore per bambini e giornalista Arthur Mee (1875-1943) ed edita in Gran Bretagna dal 1908 (Hammermerton, 1946, pp. 120-137) fino agli anni Sessanta. In realtà, è stato dimostrato che il pubblico di questa enciclopedia non era composto solo da bambini o adolescenti, ma comprendeva anche molti docenti; l’opera di Mee, infatti, presentava e organizzava le conoscenze, accogliendo le sollecitazioni pedagogiche delle “scuole attive”, diffuse tra la fine dell’Ottocento e l’inizio del Novecento. Il movimento del “progressive” o “active schooling” invocava un apprendimento attraverso l’esperienza, “il fare” e “l’interesse” dei bambini: tutte sollecitazioni acquisite ampiamente dall’enciclopedia di Mee (De Oliveira, 2018, pp. 9-10). *The Children’s Encyclopædia* diveniva nei fatti una modalità di autoformazione per gli insegnanti sensibili alle teorie educative più aggiornate. L’enciclopedia di Mee conobbe un grande successo e fu tradotta in molte lingue: l’edizione italiana fu curata prima da Cogliati (lo stesso editore di numerose ristampe de *Il Bel Paese*) nel 1909 e poi da Mondadori nel 1928 col titolo di *Enciclopedia dei ragazzi* (Hammermerton, 1946, pp. 135-136); nel 1935 ne uscì una nuova edizione – sempre per Mondadori – interamente rivista (Palazzolo, 2011, pp. 588-595).

Del resto, il periodo fra le due guerre mondiali fu anche per l'Italia un momento fecondo per l'affermazione di una visione nazionale dell'enciclopedia come modalità di diffusione e popolarizzazione del sapere: nel marzo 1929, infatti, comparve il primo volume dell'*Enciclopedia Italiana* diretta da Giovanni Gentile e completata nel 1937 (Turi, 2006, pp. 448-463). Si trattava di un'opera notevole, voluta per organizzare le conoscenze nell'ambito della cultura italiana in modo simile, ma autonomo, rispetto a quanto già accadeva, per esempio, nel mondo anglosassone con la prestigiosa *Encyclopædia Britannica*. Contestualmente comparvero alcune fortunate enciclopedie per ragazzi completamente italiane come l'*Enciclopedia Labor del ragazzo italiano*, il cui primo volume uscì nel 1938, e *Il tesoro del ragazzo italiano*. *Enciclopedia illustrata* edita da UTET a partire dal 1939 a cura di Vincenzo Errante e Fernando Palazzi, i due direttori della notissima collana per ragazzi degli anni Trenta "La Scala d'Oro". Già dal titolo di queste serie appare chiaro l'intento di "italianizzare" lo strumento enciclopedico, per renderlo autonomo da eventuali riferimenti stranieri. I dati bibliografici confermano che entrambe queste opere poterono vedere il loro completamento solo dopo la fine del secondo conflitto mondiale. Ed è a partire, appunto, dal secondo dopoguerra che l'enciclopedia per ragazzi si afferma come risorsa divulgativa di successo. Una delle più note è senza dubbio *Conoscere* dei Fratelli Fabbri (Carotti, 2006, pp. 22-26): inizialmente l'editore aveva proposto all'allora ministro della Pubblica Istruzione di sostituire i libri di testo con dei fascicoli periodici che gli alunni avrebbero ritirato in edicola. L'idea era quella di mantenere sempre alta la curiosità dei bambini verso i testi in uso a scuola: curiosità che anche i normali libri scolastici inizialmente suscitano negli allievi, salvo poi perdere velocemente d'interesse; al contrario, fascicoli periodici sempre nuovi e sorprendenti avrebbero contribuito a tenere alta l'attenzione dei piccoli studenti nel corso dei mesi di lavoro scolastico. L'idea suscitò a livello ministeriale qualche interesse perché davvero originale e fondata, ma non fu accettata per via delle evidenti difficoltà gestionali. Il progetto non fu, tuttavia, cancellato dall'editore, ma fu trasformato in un'enciclopedia a fascicoli, da rilegare in volumi, che si affiancavano e si integravano con i percorsi scolastici: l'enciclopedia *Conoscere*, anche grazie alla grande cura dei testi e delle illustrazioni, ebbe un enorme successo, rappresentando nei fatti una delle prime occasioni di divulgazione di massa per ragazzi. I testi, le immagini, gli argomenti di *Conoscere* furono attentamente vagliati ed elaborati da un gruppo di docenti e di esperti molto qualificati: e ciò rese questa enciclopedia uno strumento di formazione non solo per studenti, ma pure per tanti insegnanti che – in modo personale – poterono migliorare le proprie conoscenze in molti ambiti del sapere e, contestualmente, individuare nuove e più accattivanti modalità per presentare nozioni storiche, artistiche, letterarie e, soprattutto, scientifiche.

Il successo di *Conoscere* fu accompagnato dalla parallela pubblicazione di numerose altre enciclopedie per ragazzi curate da tanti editori diversi: non si può qui analizzare in profondità questo settore così interessante sia per la divulgazione, che per la letteratura e l'illustrazione per l'infanzia. Basti ricordare alcuni titoli come *Vita meravigliosa* (pubblicata da Confalonieri negli anni Cinquanta), *Il mio amico* (Garzanti, anni Cinquanta-Settanta) e *I quindici* (serie americana, tradotta e adattata per l'Italia negli anni Sessanta-Settanta). Merita un cenno più approfondito *Ulisse. Enciclopedia della ricerca e della scoperta* curata dal matematico Lucio Lombardo Radice (figlio del noto pedagogista Giuseppe Lombardo Radice) ed edita a partire dal 1976 dalla casa editrice Editori Riuniti (Lusito, 2020, pp. 1-22). Autore di diversi libri di scienza per ragazzi e collaboratore di programmi televisivi divulgativi, Lucio Lombardo Radice fu il promotore di questa enciclopedia per bambini dalle forti basi storico-scientifiche e di chiara impronta marxista: il suo interesse per la divulgazione aveva un'esplicita matrice politica volta a favorire lo sviluppo culturale non solo dei giovani, ma anche dei membri della classe lavoratrice che, per vari motivi, non avevano potuto studiare. I lettori di questa enciclopedia, quindi, non erano solo bambini – che pure rimanevano i principali destinatari – ma anche quei salariati che intendevano prendere coscienza del mondo e delle sue dinamiche in modo più consapevole: del resto gli anni in cui si pubblicò l'enciclopedia *Ulisse* erano anche quelli della nascita e della diffusione delle cosiddette "150 ore": a partire dal 1973 fu possibile anche per i lavoratori, infatti, conseguire, per esempio, la licenza di scuola media, partecipando a specifici corsi (Causarano, 2016, pp. 141-158). Per Lombardo Radice l'emancipazione culturale delle masse lavoratrici passava quindi anche attraverso la divulgazione scientifica. È importante ricordare che lo stesso Lombardo Radice si fece promotore della sua enciclopedia soprattutto presso gli insegnanti (Lusito, 2020, p. 12), a cui indirizzò lettere informative per spiegare loro gli aspetti più originali – soprattutto da un punto di vista pedagogico e scientifico – dell'opera: il matematico-divulgatore invitava ad apprezzare l'impostazione innovativa della sua enciclopedia che offriva una visione unitaria del sapere, superando sin dalle scuole elementari le barriere

pregiudiziali tra cultura storico-umanistica e ricerca scientifica. Anche in questo caso l'enciclopedia per ragazzi diventava uno stimolo per rinnovare l'impostazione del lavoro dei docenti, alla luce delle nuove opportunità di autoformazione offerte proprio dalla divulgazione.

Ma gli anni Settanta rappresentarono anche, per così dire, l'ultimo periodo di reale diffusione delle enciclopedie per ragazzi: nei tempi successivi questo genere editoriale lentamente declinò, venendo poi letteralmente affossato dal web e dalle infinite risorse di investigazione e di ricerca che esso offre, pur senza tutte le garanzie culturali e scientifiche che le "vecchie" enciclopedie cartacee offrivano: ma questo è un altro discorso che non possiamo affrontare ora.

5. L'albo illustrato *non-fiction*

Come rilevato quasi un secolo fa con puntuali e brillanti riflessioni da Walter Benjamin (2012, pp. 97-104), la letteratura per l'infanzia da sempre si accompagna alle illustrazioni: libri per bambini e figure sembrano vivere sin dai tempi di Comenio in un connubio stretto, duraturo e proficuo.

Facendo tesoro delle prove artistiche di grandi illustratori ottocenteschi come Crane e Caldecott, è soprattutto a partire dagli inizi del Novecento che nel mondo anglosassone tra i libri illustrati per i piccoli lettori inizia a diffondersi in modo sempre più ampio la tipologia dell'albo: si tratta di una pubblicazione capace di narrare una storia, magari complessa, in un numero limitato di pagine dove immagini, figure e disegni diventano protagonisti della comunicazione; in Italia, anche a seguito delle importanti esperienze grafico-artistiche di Rubino e Munari, l'albo illustrato di nuova concezione arriva alla fine degli anni Sessanta, grazie a un'editrice di grande intelligenza come Rosellina Archinto (Terrusi, 2011, pp. 156-159). Nell'albo le illustrazioni non sono ornamento, non sono strumentale e ridondante esplicazione dei contenuti. In questi libri di nuovo approccio le illustrazioni sanno raccontare le storie in autonomia, affiancandosi al testo, ma senza sudditanza verso questo e, a volte, addirittura senza lo stesso testo: come accade nei libri di sole figure, "senza parole" (Mirandola, 2012, pp. 111-141). E tutto ciò vale non solo per gli albi illustrati di natura narrativa, ma pure per quelli a carattere informativo, che nella loro dimensione divulgativa possono essere definiti con termine inglese come *non-fiction picturebooks*, per distinguerli così da quelli letterari (*fiction*).

A livello globale, poi, col passaggio verso il nuovo millennio sono progressivamente apparsi sempre più albi illustrati *non-fiction* che si spingono oltre il puro obiettivo informativo-comunicativo: le dimensioni artistiche delle illustrazioni e dei testi di queste pubblicazioni di recente approccio non solo hanno lo scopo di stimolare la reazione intellettuale del lettore-bambino, ma hanno anche l'obiettivo di incoraggiare nei piccoli fruitori una risposta emotiva, estetica e affettiva verso i contenuti divulgati da quelle pagine (Grilli, 2020, pp. 14-18). Per fare alcuni esempi molto noti, albi famosi e premiati come *Le Livre des Terres imaginées* di Guillaume Duprat (2008) o *Paisajes perdidos de la tierra* illustrato da Aina Bestard (2020) sanno raccontare ai giovani lettori in modo accessibile, catturante e ineccepibile dei contenuti ricchi – anche emotivamente – che rimandano alla complessità della cosmologia e all'evoluzione geologica e biologica del nostro pianeta. E questo ha portato diversi ricercatori a interrogarsi sia sulle caratteristiche specifiche di questi nuovi albi *non-fiction*, sia sulle potenzialità didattiche che essi posseggono, sia, infine, sulla necessità di dotare gli insegnanti di strumenti formativi con cui utilizzare consapevolmente queste speciali risorse editoriali nel lavoro di classe. Si tratta di un nuovo filone di ricerca nel settore della letteratura per l'infanzia che sta coinvolgendo a livello internazionale molti studiosi (Grilli, 2020, p.13) e che merita di essere accolto anche nel nostro paese.

Una delle analisi più interessanti in questo ambito è quella sviluppata dalla studiosa norvegese Nina Goga (2020, pp. 51-67), docente di Letteratura per l'infanzia nel dipartimento che si occupa della formazione degli insegnanti presso la Western Norway University of Applied Science. La ricercatrice scandinava rileva che tanto gli albi narrativi (*fiction*), quanto quelli informativi-divulgativi (*non-fiction*) ricorrono in modo simile e legittimo a metafore, allitterazioni, assonanze, ovvero a modi espressivi tipici della letteratura, confermando così il fatto che la divulgazione per ragazzi non può essere studiata a prescindere dalle ricerche sulla letteratura per l'infanzia. Nina Goga sostiene che gli albi illustrati divulgativi vadano esaminati prestando attenzione a tre elementi: innanzitutto, i contenuti di tali libri; quindi, le modalità con cui questi contenuti sono presentati ai giovani lettori e, infine, i modi con cui testi e immagini si organizzano tra

loro. La studiosa norvegese evidenzia che negli albi *non-fiction* la conoscenza può essere organizzata in tre modi specifici ovvero *cronologicamente* (prospettiva cumulativa della conoscenza), *tassonomicamente* (prospettiva gerarchica della conoscenza) o *organicamente* (prospettiva procedurale della conoscenza). Va notato che in uno stesso prodotto editoriale questi tre modi possono intersecarsi, sebbene spesso solo uno di essi prevalga. Nina Goga, poi, sviluppa la sua analisi entrando in dettagli più puntuali come, per esempio, la maniera con cui questi volumi “interpretano” il loro lettore bambino o combinano tra loro le diverse strategie verbali e visuali per impartire conoscenze sulla natura e sui fatti scientifici. È evidente che un’analisi così particolareggiata – nata in un contesto di ricerca dedicato alla formazione docente – meriti attenzione anche nei nostri percorsi di preparazione professionale degli insegnanti: l’uso “esperto” dell’albo illustrato divulgativo nei percorsi didattici – magari in integrazione o in sostituzione del libro di testo – consente sicuramente una trasmissione-elaborazione in classe del sapere scientifico di maggiore ricchezza comunicativa, contenutistica, iconografica.

Analogamente meritano attenzione anche le ricerche dello studioso canadese Larry Swartz (2020, pp.183-203) che insegna all’Ontario Institute for Studies in Education presso l’Università di Toronto: anche in questo caso ci troviamo di fronte ad una ricerca sul rapporto tra albo divulgativo e docenza, in un contesto di alta formazione degli insegnanti. Lo studioso canadese rileva che attualmente l’infanzia accede alle conoscenze – anche scientifiche – attraverso diversi canali che non sono sempre quelli previsti tradizionalmente dalla scuola. Swartz nota che i libri divulgativi, come pure il web, offrono ai giovani delle strade alternative verso la conoscenza che non possono essere estranee alla preparazione e alla professionalità dei docenti. Lo studioso canadese sottolinea quanto sia importante che gli insegnanti scelgano e usino con cura gli albi illustrati nel loro lavoro con gli alunni: per questo i docenti necessitano di strumenti critici per identificare i titoli di pubblicazioni divulgative di qualità per ragazzi, per suddividere i libri nella classe sulla base delle diverse abilità di lettura degli studenti, per incrociare questi libri con gli obiettivi del curriculum scolastico: in questo modo gli albi illustrati divulgativi non diventano solo risorse per gli apprendimenti in ambito scientifico, ma sono anche occasioni per contribuire a formare gli studenti come lettori.

Non è possibile in questa sede entrare nel dettaglio delle articolate analisi e proposte operative di Nina Goga e di Larry Swartz: come pure non è stato possibile sottolineare i dettagli delle intuizioni formative per docenti che erano sottese nelle pagine di Stoppani o dei curatori di enciclopedie per ragazzi. È doveroso confessare che, nella presente trattazione, sono stati tralasciati, sempre per motivi di spazio, altri promettenti percorsi sui rapporti tra divulgazione e formazione docente come, per esempio, quelli che emergono in molte pagine di riviste magistrali e sommari di letteratura per ragazzi ad uso dei futuri insegnanti: pagine che dal 1923 – anno della riforma Gentile – e almeno fino agli anni Settanta hanno rappresentato una fonte di formazione per molti docenti di scuola primaria. Su queste tracce si ritornerà eventualmente in altre occasioni.

Ma in conclusione, abbiamo potuto apprezzare il fatto che le pubblicazioni divulgative sono spesso più innovative rispetto alle pratiche didattiche in uso nel corso del tempo: già nell’Ottocento il modo di presentare la scienza nei volumi informativi era più attraente, ma non meno preciso, di quello scolastico. I divulgatori hanno compiuto spesso sforzi notevoli per adeguare i propri libri a un livello comunicativo ed estetico elevato, in grado di attrarre l’attenzione pure dei più piccoli. E questo sforzo, in diverse occasioni, si è diretto anche verso gli insegnanti, tentando di sensibilizzare la loro categoria verso le nuove modalità di comunicare la scienza (si pensi a Lucio Lombardo Radice). Ora è necessario fare un salto ulteriore: la divulgazione deve diventare parte integrante delle riflessioni intorno alla formazione dei docenti, per consentire una diffusione migliore del sapere scientifico. La cosa non è più rimandabile: in una società come quella attuale, così radicata nella scienza e nella tecnica, la divulgazione deve divenire finalmente parte del patrimonio professionale dei docenti, come risorsa fondamentale del loro bagaglio formativo.

Riferimenti bibliografici

- Benjamin W. (2012). Uno sguardo sulla letteratura per l’infanzia. In F. Cappa, M. Negri (eds.), *Walter Benjamin. Figure dell’infanzia: educazione, letteratura, immaginario* (pp. 334-382). Milano: Raffaello Cortina.
- Bestard A. (2020). *Paisajes perdidos de la tierra*. Barcellona: Zahori Books.
- Carotti C. (2006). Le dispense dei Fratelli Fabbri. *FdL - La Fabbrica del Libro*, 2: 22-26.

- Causarano P. (2016). «La scuola di noi operai». Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore. *RSE – Rivista di Storia dell'Educazione*, 1: 141-158.
- De Oliveira B.J. (2018). Science in The Children's Encyclopædia and its Expropriation in the Twentieth Century in Latin America. *BJHS Themes*, 3: 1-24.
- Duprat G. (2008). *Le Livres des Terres imagines*. Paris: Éditions du Seuil.
- Faeti A. (2018). La fiaba di Penny Parrish e le peripezie di Sciuscià. In E. Beseghi (ed.), *I tesori nelle isole non trovate. Fiabe, immaginario, avventura nella letteratura per l'infanzia* (pp. 73-95). Parma: Junior.
- Goga N. (2020). Verbal and Visual Informational Strategies in Non-Fiction Books Awarded and Mentioned by the Bologna Ragazzi Award 2009-2019. In G. Grilli, *Non-fiction Picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience* (pp. 51-67). Pisa: ETS.
- Govoni P. (2018). *Un pubblico per la scienza. La divulgazione scientifica nell'Italia in formazione*. Roma: Carocci.
- Grilli G. (ed.) (2020). *Non-fiction Picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience*. Pisa: ETS.
- Hammerton J. (1946). *Child of Wonder. An Intimate Biography of Arthur Mee*. London: Hodder & Stowghton.
- Israel G. (2008). *Chi sono i nemici della scienza?* Torino: Lindau.
- Lusito F. (2020). «Diamo l'assalto al cielo!» («Let's assault the sky»): science communication between scientists and citizens and Lombardo Radice's television in Italy in the years of the protests. *JCOM*, 19 (03), A03. <https://doi.org/10.22323/2.19030203>.
- Marazzi E. (2016). Istruire dilettando. Strategie editoriali nel libro didattico-educativo del secondo Ottocento. In E. Marazzi (ed.), *Miei piccoli lettori... Letteratura e scienza nel libro per ragazzi tra XIX e XX secolo* (pp. 19-47). Milano: Guerini e Associati.
- Materia A. (2011). *Raccontare la scoperta. La divulgazione scientifica tra testo giornalistico e radiotelevisivo*. Acireale-Roma: Bonanno.
- Mirandola G. (2012). Libri senza parole? Li voglio subito. In Hamelin (eds.), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- Palazzolo M.I. (2011). Mondadori Arnoldo. In *Dizionario Biografico degli Italiani* (pp. 588-595). Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Salvoni M. (1915). Un esperimento di preparazione scientifica magistrale. *La Coltura Popolare* 5(15): 664-670.
- Swartz L. (2020). Choosing and Using Non-Fiction Picturebooks in the Classroom. In G. Grilli *Non-fiction Picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience* (pp.183-203). Pisa: ETS.
- Terrusi M. (2011). Leggere il visibile: il mondo figurato nelle pagine. Forma e poetica nei libri per la prima infanzia. In E. Beseghi, G. Grilli *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini* (pp. 143-164). Roma: Carocci.
- Traniello P. (2012). Il Bel Paese: un cammino editoriale nell'Italia in cammino. In P. Redondi (ed.), *Un Best-Seller per l'Italia unita: Il Bel Paese di Antonio Stoppani*. (pp. 59-81). Milano: Guerini e Associati.
- Turi G. (2006). *Giovanni Gentile*. Torino: UTET.
- Zanoni E. (2014). *Scienza, Patria, Religione. Antonio Stoppani e la cultura italiana dell'Ottocento*. Milano: Franco-Angeli.

La faglia dei tre anni. I due canali di formazione per i professionisti del sistema 06, tra eredità storiche, rappresentazioni culturali e meccanismi di riproduzione sociale

The age-of-three break. The different training paths for educators in the 0-6 system, between historical heritage, cultural representations and mechanisms of social reproduction

Elena Luciano

Associate Professor | Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries | University of Parma (Italy) | elena.luciano@unipr.it

Luana Salvarani

Full Professor | Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries | University of Parma (Italy) | luana.salvarani@unipr.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Luciano, E., Salvarani, L. (2022). The age-of-three break. The different training paths for educators in the 0-6 system, between historical heritage, cultural representations and mechanisms of social reproduction. *Pedagogia oggi*, 20(1), 77-84.

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-012022-10>

ABSTRACT

In the realm of childhood education, initial teacher training in Italy is structured around a division between educators of children aged 0 to 3 and of those aged 3 to 6. This distinction implies different practices but also different employment conditions and legal backgrounds.

This article aims to propose some research paths concerning the historical and cultural reasons for this distinction, a subdivision of the seven-year structure to be found in the *Corpus Hippocraticum* and variously recollected in Renaissance literature on education. Moreover, it will try to outline the main social representations of childhood and educators that are implied and reproduced by this distinction. The analysis will be conducted on various sources, including Italian law and provisions from the last century up to the most recent documents. The conclusions will consider the role of ethics education in providing continuity in teacher training, and its importance when conducted in critical terms.

Il percorso di formazione iniziale di educatori e insegnanti per l'infanzia, in Italia, è strutturato su una cesura tra chi opera in ambito 0-3 anni e in ambito 3-6, cesura che implica differenti pratiche educative, inquadramenti contrattuali e profili normativi.

L'articolo intende proporre linee di indagine sulle ragioni storiche e culturali di tale scansione – che suddivide ulteriormente quella classica in settenni, consolidata già nel *Corpus Hippocraticum* e variamente riproposta nella letteratura pedagogica umanistico-rinascimentale – e individuare le rappresentazioni sociali della professionalità educativa e dell'infanzia che la cesura sottende e (ri)produce. Verranno analizzate diverse tipologie di fonti, tra cui, per l'ultimo secolo, documenti programmatici e normativi fino alle recenti linee guida pedagogiche 06. In conclusione dell'analisi, si rifletterà sul ruolo dell'educazione etico-sociale e sulla necessità di un suo ripensamento critico come strumento di continuità nella formazione di educatori e insegnanti.

Keywords: Teacher training, Age groups, History of education, Childhood images, Ethics education

Parole chiave: Formazione degli insegnanti, Classi di età, Storia dell'educazione, Immagini di infanzia, Educazione etica

Received: March 15, 2022

Accepted: May 1, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Elena Luciano, elena.luciano@unipr.it

Credit author statement

L'articolo è il risultato del lavoro e della discussione congiunta tra i due autori. I paragrafi 1. e 3. sono da attribuirsi a Elena Luciano, i paragrafi 2. e 4. a Luana Salvarani.

1. *Split system*, cesure e disconnessioni

Nei paesi europei, si distinguono due principali offerte di educazione e cura dell'infanzia: un primo percorso è quello unitario, che accompagna i bambini in età prescolare nella medesima struttura, senza interruzioni né trasferimenti fino all'inizio della scuola primaria.

Un secondo tipo di percorso è invece quello separato, che prevede l'offerta educativa in strutture diverse e destinate, rispettivamente, “a bambini più piccoli e a bambini più grandi (di solito, a bambini di età inferiore e superiore ai tre anni)” (Eurydice, 2017, p. 8): in questo caso la responsabilità della gestione, dell'amministrazione e del finanziamento dell'educazione e cura della prima infanzia è ripartita generalmente tra due diverse autorità, mentre le linee guida si applicano per lo più all'offerta di educazione e cura destinata ai bambini più grandi.

In Italia, la legge 107 del 2015 ha istituito formalmente il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni, ovvero un sistema costituito sia dai servizi educativi per l'infanzia, rivolti ai bambini dalla nascita ai tre anni, sia dalle scuole dell'infanzia, che li accolgono invece dai tre anni fino al loro ingresso nella scuola primaria. Tale sistema integrato 06, coerentemente con la storia recente di tali servizi, ha una duplice finalità: “garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell'offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie” (L.107/2015, Art.1, comma 181, e).

L'istituzione di tale sistema ha avuto ed ha una rilevanza culturale eccezionale. Esso ha segnato infatti il superamento del tradizionale sistema italiano diviso (*split system*), che ha sempre caratterizzato l'organizzazione della proposta educativa e formativa in modo disgiunto sulla base della fascia di età, con una cesura netta a tre anni e la divisione tra servizi per l'infanzia (0/3 anni) e la scuola dell'infanzia (3/6 anni), già rilevabile nei presepi per i ‘lattanti e divezzi’ fino ai 3 anni circa e nei primi asili apertiani, rivolti ai bambini dai 2 anni e mezzo in poi, oltre che nei tentativi dell'Italia unita di regolamentare a livello nazionale gli asili d'infanzia destinati alla fascia 3/6 anni, come emerge per esempio dalla relazione Paolini del 1888 (Caroli, 2014, 204-205 e 209).

In alcuni rari casi, l'offerta educativa delle amministrazioni comunali italiane dedicata alla fascia di età 0/6 anni si è articolata in strutture organizzative, gestionali, amministrative e pedagogiche unitarie; in altri contesti, il passaggio del sistema dei nidi dal settore del welfare a quello dell'educazione e istruzione è avvenuto, già da tempo, nell'ottica della valorizzazione della centralità del bambino e della cura delle transizioni tra contesti educativi 0/3 e 3/6. Tuttavia, in generale, in Italia la divisione tra i due segmenti divisi proprio sulla soglia dei tre anni è ampiamente accettata a livello di rappresentazioni d'infanzia e si è tradotta in differenti regolamentazioni, percentuali di diffusione, modalità di offerta, denominazioni e investimenti di risorse pubbliche, oltre che in differenti percorsi di formazione e di qualificazione professionale di chi vi opera.

Dal punto di vista istituzionale, in Italia i servizi per la fascia di età 0/3 – a partire dagli anni Settanta del Novecento – sono stati regolamentati dalle politiche sociali delle Amministrazioni regionali, gestiti dalle amministrazioni comunali, da enti privati e dal privato sociale, oltre che compresi tra i servizi “a domanda individuale”, non diversamente da cimiteri e macelli pubblici. Diversamente, la scuola dell'infanzia è stata tradizionalmente regolamentata dalle politiche in materia di istruzione dell'Amministrazione dello Stato (MIUR) ed è un servizio di interesse generale.

Anche rispetto al curriculum e alla formalizzazione di documenti pedagogici per l'organizzazione degli obiettivi di educazione e di apprendimento, la separazione dei due segmenti li ha resi autonomi. Per definire progetti pedagogici e ambiti di apprendimento specifici, i singoli enti gestori e titolari dei servizi per l'infanzia 0/3 si sono ispirati alle normative regionali oltre che alla ricerca scientifica nei contesti per l'infanzia, i cui dati ed esiti talora sono stati assunti anche all'interno dei provvedimenti normativi.

Per la scuola dell'infanzia, invece, esistono da molto tempo in Italia documenti normativi e di indirizzo che formalizzano finalità e obiettivi di apprendimento ed esplicitano anche specifiche modalità educative per raggiungerli. Nel tempo, il curriculum della scuola dell'infanzia ha trovato fondamento negli “Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali” (Decreto Ministeriale del 3 giugno 1991), nella Legge n.53/2003, nel Decreto Legislativo n.59/2004 (Riforma Moratti) cui sono allegati le Indicazioni

Nazionali. In particolare, le Indicazioni Nazionali attualmente in vigore (MIUR, 2012), aggiornate con i Nuovi Scenari del 2018, rappresentano per la comunità scolastica, nonché per tutto il sistema 0/6, un documento di indirizzo fondamentale.

Oggi, alla luce dell'istituzione del sistema integrato dalla nascita ai sei anni, il riferimento per entrambe le categorie di servizi sono le "Linee pedagogiche per il sistema integrato 'zerosei'" (Ministero dell'Istruzione, 2021a), che rappresentano "una cornice di riferimento pedagogico e il quadro istituzionale e organizzativo in cui si colloca il sistema educativo integrato dalla nascita fino ai sei anni, per favorirne lo sviluppo e il consolidamento" (Ministero dell'istruzione, 2021a, p.4). Tali linee sono state formalizzate nel 2021 dalla Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65), che ha successivamente elaborato anche i primi "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia" (Ministero dell'istruzione, 2021b), con focus specifico sul percorso educativo da 0 a 3 anni.

L'istituzione del nuovo sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni porta, dunque, con sé la precisa scelta di costruire progressivamente un'offerta armonica, coesa e coerente di educazione, cura e istruzione per i bambini dalla nascita fino all'ingresso nella scuola primaria, senza cesure né salti, senza anticipazioni né accelerazioni, bensì nel rispetto dello sviluppo olistico dell'infanzia nei primi anni di vita.

Tuttavia, permangono diverse contraddizioni e cesure, tra le quali quella relativa alla formazione di base dei professionisti che lavorano nei due segmenti che compongono il sistema integrato 06. Se pur una formazione comune in servizio sia richiesta a tutti i professionisti dello 06, oggi operano educatori laureati nei corsi di laurea di classe L-19 con indirizzo infanzia nei servizi per l'infanzia, mentre nella scuola dell'infanzia prestano servizio insegnanti laureati nei corsi di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria LM-85 bis. Ci proponiamo in questo articolo di indagare alcuni elementi per comprendere meglio le ragioni delle rappresentazioni di infanzia legate alle due classi di età, che sottendono tale struttura organizzativa con la sua ricaduta sulla formazione degli educatori.

2. *Infanzia: elementi per la storia di una faglia*

Riflettendo sulla storia dell'infanzia si deve sempre tenere conto del fatto che, come rilevato da Egle Becchi, "la condizione dell'infanzia è quella di soggetto di una comunità politica [...]; laddove di questa comunità si sa di meno, ogni traccia dell'infanzia scompare" (Becchi, Julia, 1996, vol. I, pp. 3-4). Ciò implica che le fonti scritte e iconografiche riflettono pressoché esclusivamente la realtà dell'infanzia socialmente privilegiata. Tuttavia, nel nostro caso, tale limitazione comporta minori conseguenze, in quanto si intendono qui brevemente indagare le sole *rappresentazioni culturali e sociali* dell'infanzia che hanno presieduto alla sua bipartizione in due fasi prima dell'aprirsi della stagione dei servizi, assistenziali e educativi, su cui rimandiamo agli studi di riferimento per il caso italiano (Caroli 2014). L'ambito 0-3 è peraltro assunto, come scelta di metodo, dalla recente ricognizione storica compiuta da Evelina Scaglia sull'arco temporale dall'antichità a oggi (Scaglia 2020).

La faglia dei tre anni oggi applicata conclude la prima fase al compimento del terzo anno, facendo iniziare la seconda fase all'inizio del quarto anno di vita e facendola concludere alla fine del sesto, ovvero all'ingresso nel settimo anno di vita. Costituisce quindi una bipartizione del primo settennio, considerando la ripartizione in settenni ben radicata nella tradizione greca almeno a partire dal carne 19 Diehl di Solone (Musti, 1990) e ripresa nel *Corpus Hippocraticum*. Nell'insieme delle opere attribuite a Ippocrate, il *Peri Hebdomadon* è dedicato interamente a questo argomento. Nella problematica traduzione latina in cui ci è pervenuto, il testo recita:

Puerulus usque ad septem annos in dentium immutationem. Puer autem usque ad seminis emissionem quatuordecim annorum ad bis septinos. Adulescens autem usque ad barbas [...] (*Corpus Hippocraticum*/Littre, 1853, p. 636)

scandendo così la crescita in blocchi settennali definiti da passaggi fisiologici. In questo contesto, una partizione che divide il primo settennio in due potrebbe avere motivazioni più culturali che fisiologiche,

per esempio anche la sola utilità di marcare i trienni in modo da contare più facilmente l'età del bambino.

Nel libro settimo della *Politica*, Aristotele, che sostanzialmente segue la divisione in settenni (“Quelli che dividono l'età per settenni generalmente non dicono male: in realtà bisogna seguire la divisione della natura”, Aristotele/Laurenti, 2019, 1336b-1337a), distingue un “primo periodo” (non esplicitamente definito, che potrebbe concludersi attorno ai due-tre anni), al quale segue il periodo “fino ai cinque anni” e infine la conclusione del settennio:

Nel primo periodo di vita conviene usare un trattamento di tal genere [cura della nutrizione, esposizione al freddo] o uno simile a questo: in quello successivo, fino ai cinque anni, in cui non è ancora opportuno indirizzarli verso lo studio o le fatiche del lavoro per non pregiudicarne la crescita, si richiede quel tanto di attività per cui evitino l'inerzia del corpo – e ciò si deve ottenere con vari mezzi, pure col gioco.[...] Ma passati i cinque anni, per i due seguenti fino ai sette, bisogna che ormai assistano come spettatori agli insegnamenti che dovranno apprendere. (Aristotele/Laurenti, 1991, 1336a-1336b).

Torneremo a breve sulla periodizzazione: qui è sufficiente notare quello che sarà un tema condiviso da tutta la rilettura rinascimentale della tradizione classica fino a tutto l'*ancien régime* (Cazes, 2008), ovvero il passaggio dall'epoca della cura, affidata alle donne, all'epoca dell'apprendimento e dell'educazione, con l'affidamento a un maestro o precettore verso la fine del primo settennio (non mancano però voci critiche come quella di Matteo Palmieri, che nel Quattrocento scriveva: “[...] altri vogliono innanzi a' i sette anni non essere i fanciulli apti ad eruditione. Questi sono decti non havere riguardo all'utilità di chi impara, ma più tosto torre la fatica & tedio di chi insegna”: Palmieri, 1430/1529, f. 14r.). La lunga durata di tale schema è evidente nel modello contemporaneo che fa iniziare la “scuola” vera e propria a sei anni compiuti (quindi entrando nel settimo anno di vita).

La tradizione medievale continua a definire l'*infantia* come il periodo dalla nascita ai sette anni, in quanto, per definizione, l'*infans* cessa di essere tale quando il suo linguaggio diviene intelligibile e strutturato. Una cesura veniva posta da autori come Vincenzo di Beauvais, Konrad von Megenberg e Aegidius Romanus (Shahar, 1990, p. 23) attorno ai due anni, quando il rischio di mortalità infantile decresceva in modo significativo. Il bambino ad altissimo rischio di mortalità, come quello sotto i due anni, non poteva essere oggetto di un investimento educativo ed è presumibile che si cercasse al massimo di limitare l'attaccamento.

Da questo punto di vista, e considerando l'utilizzo generalizzato del latino nella lingua scritta, va tenuto conto del fatto che uno dei modi di designare l'età considerava non l'anno compiuto ma quello in corso, per cui un bambino di due anni (che ha compiuto due anni) è designato come *tertium annum agens* (sta trascorrendo il terzo anno di vita). In tal modo, nell'avvicinarsi di traduzioni e citazioni è del tutto verosimile che il confine tra i due e i tre anni sia rimasto molto sfumato, così come il confine tra i sei e i sette, per cui la distinzione tra l'antico modello dei settenni e il più recente 0/6 è da considerarsi più di natura linguistica che sostanziale.

Un altro tema relativo ai passaggi d'età, e che richiederebbe una trattazione a parte, è quello (ovviamente prefreudiano) della innocenza infantile, ovvero l'impermeabilità agli stimoli di natura sessuale. Un autore del primo Rinascimento come il frate domenicano Giovanni Dominici pone a tre anni l'età in cui è necessario cominciare ad allontanare i bambini dalla nudità e da contatti fisici troppo stretti, anche con la madre (Dominici, 1401/1860, pp. 144-145); ed è probabile che altri autori di impostazione religiosa mantengano altrettanto basso questo limite d'età.

Nel vasto ambito della trattatistica rinascimentale, Alessandro Piccolomini si distingue per la sua esplicita scansione dell'educazione in blocchi che riprendono la faglia dei tre anni: nella sua *Institutione* del 1542, i capitoli 2, 3 e 6 del libro II si intitolano *De l'education de i fanciulli fino al terzo anno*, *De la institution de i fanciulli dal terzo al quarto anno* [ovvero *quintum annum agens*], *De l'offitio del Precettore, doppo il quinto anno de i fanciulli*, e *prima quanto a l'institutione de i buon costumi*. Piccolomini si ispira ad Aristotele, citando dichiaratamente il passo prima ricordato della *Politica*, per cui la sua proposta interpreta nei tre anni la conclusione del “primo periodo” aristotelico (uno studio di natura filologica potrebbe verificare se tale interpretazione abbia origine nelle edizioni o traduzioni di Aristotele utilizzate dal Piccolomini). Ha la stessa fonte l'indicazione di un periodo dai cinque ai sette anni in cui si inserisce già l'azione

del precettore sia per l'educazione morale che per quella disciplinare, come vedremo meglio nell'ultima parte del presente articolo.

Non ci è qui possibile entrare nel merito dei contenuti educativi che Piccolomini propone per la fase “fino al terzo anno” e in quella successiva: ci basti notare che, mentre per la prima fase Piccolomini si concentra – come Aristotele – sulla nutrizione e sulla cura del corpo, a partire dal terzo anno, “nel qual tempo comincia alquanto a pigliar vigor l'intelletto” (Piccolomini, 1542, f. 20v.), consiglia di affidarli alle madri (s'intende nobili) e non più alle nutrici, per esporli all'apprendimento spontaneo di una lingua corretta e per educarli, tramite giochi con fanciulli di pari livello, alle regole di convivenza della propria classe sociale. Si rileva quindi in Piccolomini, al passaggio dei tre anni, una transizione tra cura e educazione che persisterà fino a tempi recentissimi e che costituisce la vera sostanza della “faglia” per come si è consolidata in buona parte dei sistemi formativi europei. Per motivi di spazio, non è qui evidentemente possibile ripercorrere tutte le fasi della storia delle rappresentazioni culturali d'infanzia e di quanto ne è disceso in termini di cura ed educazione. Ci limitiamo a osservare che l'attuale tentativo di superamento dello *split system* si inquadra comunque all'interno di categorie che, come evidenza Pascale Garnier commentando Philippe Ariès, hanno gradualmente imposto “l'enfant défini par ses différences d'âge” rispetto alla precedente definizione sociale di infanzia “comme un état de dépendance et de subordination inscrit dans une hiérarchie domestique”, senza alcuna rigida determinazione di età (Garnier, 2021, 47).

3. La faglia tra cura ed educazione

Fin dalla nascita della scuola materna statale nel 1968 e degli asili nido comunali nel 1971, nell'ambito dello *split system* italiano, la cesura tra i due tipi di servizi – a livello politico-istituzionale, organizzativo-gestionale, progettuale, pedagogico-educativo – si è tradotta nella prevalenza di dicotomie atte a esplicitare la distinzione dei due segmenti (0/3 anni e 3/6 anni) e a dichiararne la diversità e la lontananza, più che le somiglianze e le coerenze.

In tal senso, anche il linguaggio ha tradotto tale cesura, distinguendo i bambini “piccoli” dei nidi da quelli “grandi” della scuola, gli educatori dagli insegnanti, l'accudimento dall'istruzione, il gioco dall'apprendimento, gli affetti dalle cognizioni, le esperienze dalle discipline, la cura dall'educazione. In particolare, quest'ultima coppia di termini appare rilevante in relazione al tema della faglia dei tre anni impressa dallo *split system* e ai ruoli professionali in esso coinvolti.

La cura e l'educazione, nonché la cura educativa, sono oggi riconoscibili come categorie fondamentali della pedagogia (Palmieri, 2000; Mortari, 2006) e hanno avuto ampio spazio nella letteratura scientifica di settore, che le ha problematizzate criticamente. Sul piano politico-istituzionale, nell'ambito dei documenti nazionali ed europei di indirizzo, l'inscindibile alleanza tra cura e educazione è divenuta una formula volta a definire la qualità dei servizi, tanto che la loro denominazione europea fonde entrambi i termini (ECEC, *Early Childhood Education and Care*).

A livello europeo, la riconnessione tra cura e educazione è dunque un *Leitmotiv* di diverse Comunicazioni e Raccomandazioni sull'ECEC ma, in particolare, viene esplicitamente concettualizzata nel documento relativo ai principi chiave della qualità elaborati dal Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia sotto l'egida della Commissione Europea:

[...] il piano della prassi deve intrecciare il livello politico a quello educativo, all'interno di un approccio pedagogico olistico che integra – anche nella didattica – cura ed educazione e che adotta questo binomio inscindibile quale fondamento della professionalità di tutti quegli operatori (insegnanti, educatori, personale ausiliario...) che nelle istituzioni educative per l'infanzia lavorano (Commissione Europea, 2016, p. 6).

In Italia, nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione emerge che:

Il curriculum della scuola dell'infanzia [...] si esplica in un'equilibrata integrazione di momenti di cura, di relazione, di apprendimento, dove le stesse routine (l'ingresso, il pasto, la cura del corpo, il riposo,

ecc.) svolgono una funzione di regolazione dei ritmi della giornata e si offrono come “base sicura” per nuove esperienze e nuove sollecitazioni (Miur, 2012, p. 23).

Tale riconciliazione tra cura e educazione torna come aspetto cardine anche nelle recenti Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”:

In questa fascia di età educazione, cura, socialità, emozioni, apprendimento sono dimensioni strettamente intrecciate, che implicano un’attenzione simultanea; - la cura va intesa come atteggiamento relazionale che comunica all’altro fiducia e valore (“tu per me sei importante”) ed in questo risiede la sua valenza formativa (Ministero dell’istruzione, 2021a, p. 18).

Nel documento relativo agli Orientamenti educativi nazionali per lo 0-3, nuovamente l’integrazione tra cura e educazione emerge come fattore cardine:

Il veloce dispiegamento delle potenzialità espressive e motorie dei bambini si attua all’interno di una condizione fisiologica ed emotiva che richiede una cura particolare da parte degli adulti. L’intervento educativo in questo periodo si contraddistingue proprio per il particolare impegno nel coniugare la funzione di cura con il sostegno alle potenzialità di sviluppo dei bambini e delle bambine, nel dar risposta ai loro bisogni materiali ed emotivi mentre si promuove la loro socialità e il loro interesse a conoscere (Ministero dell’istruzione, 2021b, p. 5).

Se dunque oggi la dicotomia tra cura ed educazione è apparentemente ricongiunta, almeno nei documenti di indirizzo, nonché nelle pratiche discorsive, tuttavia ciò non garantisce certo una reale connessione nelle pratiche educative, da un lato, e la più matura consapevolezza di ciò nelle rappresentazioni sociali e nelle convinzioni dei professionisti dei servizi per l’infanzia, dall’altro.

4. Per una formazione oltre la faglia

Il tema della consapevolezza è indubbiamente centrale nella formazione dell’educatore, a tutti i livelli, ma ci pare particolarmente rilevante nella formazione specifica (Bondioli, 2017) dell’educatore per l’infanzia: una figura più delle altre gravata da pregiudizi e idee preconcepite sul suo ruolo e funzioni, a partire dalla femminilizzazione della funzione educativa fino alla supposizione che tale funzione coincida con forme molto basilari di cura e intrattenimento esercitabili sulla base della mera emotività (“mi piacciono i bambini”).

Tra gli aspetti di tale consapevolezza, vorremmo qui porre l’accento su quelli che, a causa della faglia, sono più marginalizzati nella rappresentazione culturale dell’educatore 0/3 e, di conseguenza, nella sua formazione: il ruolo pubblico dell’educatore per l’infanzia e l’importanza della prospettiva etico-sociale in tutte le fasi del percorso educativo. Gli attuali percorsi relativi a tale figura (definiti piuttosto recentemente dal DM 378/2018) formano una varietà di competenze pedagogiche, psicologiche e nelle scienze umane, che non necessariamente vengono declinate in modo tale da formare la consapevolezza storica, politica e culturale dell’educatore per l’infanzia. Riprendendo Aristotele nella *Politica*:

È evidente, dunque, che dev’esserci una legislazione sull’educazione e che questa deve perseguirsi in comune: ma quale sia l’educazione e come la si debba impartire non deve restare nascosto. Adesso si discute sulle materie d’insegnamento: in realtà non tutti ritengono che i giovani devono imparare le stesse cose sia in vista della virtù sia in vista della vita migliore, e neppure è chiaro se conviene aver di mira l’intelligenza o piuttosto il carattere morale. [...] Neppure riguardo a ciò che conduce alla virtù c’è concordia (perché tutti onorano senz’altro la virtù, ma non la stessa, sicché è logico che differiscano anche riguardo al modo di esercitarsi in essa. (Aristotele/Laurenti, 2019, 1337a-1337b)

I problemi posti da Aristotele devono sempre essere tenuti presenti: l’educazione, in tutto il suo percorso, deve “perseguirsi in comune”, in quanto ha un ruolo centrale nella costruzione della compagine sociale; e oltre le “materie d’insegnamento” è necessario occuparsi anche del “carattere morale”. Tali finalità non hanno certo un’età di inizio, bensì devono essere tenute in considerazione nell’intero percorso formativo;

meritoriamente la ricerca ha iniziato da qualche anno anche a occuparsi di educazione morale nell'infanzia (Mortari, Ubbiali, Vannini, 2020), e si auspica che tale riflessione vada in parallelo con un ripensamento critico dell'educazione 0/3 che, in nome di una visione troppo rigida delle tappe di sviluppo, finisce a volte per tarpare le ali ai desideri di apprendimento e alle curiosità intellettuali della prima infanzia, altre volte per sommergere lo sviluppo in un accumulo frenetico di conoscenze di corto respiro.

Negli ultimi secoli, per mutate condizioni ambientali e sanitarie, in Occidente non è più presente quella "zona grigia" dei primi due-tre anni, ove la fragilità stessa della vita del bambino rendeva impossibile qualsiasi rappresentazione in prospettiva del suo futuro e, quindi, ogni reale investimento educativo oltre la cura del corpo. Sebbene già da due secoli la medicina, impostando la distinzione tra 'prima' e 'seconda' infanzia, abbia di fatto sottratto la prima fase al regno dell'imponderabile, l'eredità storica non si cancella facilmente e incide necessariamente sul nostro modo di percepire e pensare l'infanzia. Essere consapevoli di queste radici è importante per capire perché fino ad ora una faglia abbia diviso profondamente i percorsi di formazione dell'educatore per l'infanzia. Piccolomini indicava nei cinque anni l'inizio degli apprendimenti veri e propri, sia di tipo intellettuale sia etico:

Arrivati i fanciulli al quinto anno, nel qual tempo per haver già col vigor de le membra preso tanto di valor lo intelletto che in qualche parte cominciano a cognoscere il ben da'l male, posson commodamente a qualche disciplina adattarsi. (Piccolomini, 1542, f. 26r.)

Nell'attuale contesto si può affermare che questa barriera cronologica abbia perso di significato, sia pure nella consapevolezza delle diverse abilità di ogni bambino nelle fasi della sua crescita (Bondioli, Savio, 2018). Diviene quindi possibile pensare, per i percorsi formativi degli educatori 0/3 e 3/6 che verosimilmente rimarranno a lungo separati, aspetti di continuità che valorizzino la possibilità di fare educazione etico-sociale, educazione al pensare e all'apprendere consapevole anche nei primi anni di vita.

Tutto questo senza negare la cura e l'educazione emotiva come aspetti fondanti, ma intersecandoli con la consapevolezza che ogni singolo gesto di cura e di relazione porta con sé contenuti etici impliciti e conoscenze latenti che devono essere padroneggiate dall'educatore con molta sicurezza. Se si afferma con insistenza, come la documentazione europea fa da diversi anni, che si è membri della *polis* fin dalla nascita, è necessario arricchire il percorso formativo dell'educatore di conoscenze che gli consentano di guidare con consapevolezza questo ingresso in società, scavalcando quella faglia che, pur facendo parte integrante della nostra cultura, comincia a poter essere messa in discussione.

Riferimenti bibliografici

- Aristotele/Laurenti R. (ed.) (2019). *Politica*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi E., Julia D. (ed.) (1996). *Storia dell'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Bondioli A. (2017). How to form educators for children from 0-6 years old. *Pedagogia Oggi*, XV(2), 59-73.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Caroli D. (2014). *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*. Milano: FrancoAngeli.
- Cazes H. (ed.) (2008). *Histoires d'enfants. Représentations et discours de l'enfance sous l'Ancien Régime*. Québec: Les presses de l'Université de Laval.
- Commissione Europea (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- Corpus Hippocraticum/Littré E. (1853). Peri Hebdomadon. In *Œuvres complètes d'Hippocrate*. Paris: Baillière, [1839-1861], vol. 8: 616-673.
- Dominici G. (1401/1860). *Regola del governo di cura familiare [...] illustrato dal prof. Donato Salvi*. Firenze: Garinei.
- Eurydice (2017). *Strutture dei sistemi educativi europei 2017/18: Diagrammi. Eurydice Facts and Figures*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea.
- Garnier P. (2021). Ariès: entre histoire, philosophie sociale et connaissance ordinaire des enfants. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 54(1), 35-52.
- Lazzari A. (ed.) (2016). *Un quadro Europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave. Rapporto elaborato dal Gruppo di Lavoro Tematico sull'Educazione e Cura dell'Infanzia sotto l'egida della Commissione Europea*. Bergamo: ZeroSeiUp.

- Luciano E. (2017). *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Miur (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. In http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
- Miur (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. In <http://www.indicazioninazionali.it/2018/02/18/documento-indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari/>
- Ministero dell'Istruzione (2021a). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*. In <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei->
- Ministero dell'Istruzione (2021b). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. In <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L., Ubbiali M., Vannini I. (2020). *MelArete. Educazione all'etica per la scuola dell'infanzia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Musti D. (1990). La teoria delle età e i passaggi di status in Solone. Per un inquadramento socioantropologico della teoria dei settennii nel pensiero antico. *Mélanges de l'École française de Rome. Antiquité*, 102(1): 11-35.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri M. (1430 ca./1529). *Libro della vita civile composta da Mattheo Palmieri fiorentino*. Firenze: Giunti.
- Piccolomini A. (1542). *De la institutione di tutta la vita de l'homo nato nobile e in città libera. Libri X*. Venezia: apud Hieronymum Scotum.
- Scaglia E. (2020). *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*, 2 voll., Roma: Studium.
- Shahar S. (1990). *Childhood in the Middle Ages*. New York: Routledge.

Lavoro come esperienza e formazione iniziale di maestri e maestre: il modulo 'Alternanza formativa' presso l'Università degli Studi di Bergamo

Work as experience and initial training of primary teachers: the 'Alternance training' module at the University of Bergamo

Laura Sara Agrati

Associate Professor of Didactics | Department of Human and Science | University of Bergamo (Italy) | laurasara.agrati@unibg.it

Andrea Potestio

Associate Professor of Education | Department of Human and Science | University of Bergamo (Italy) | andrea.potestio@unibg.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Agrati, L.S., Potestio, A. (2022). Work as experience and initial training of primary teachers: the 'Alternance training' module at the University of Bergamo. *Pedagogia oggi*, 20(1), 85-92.

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-012022-11>

ABSTRACT

Work is an unavoidable topic in the education of tomorrow's citizens; it has redefined curricula and teaching intervention practices. Viewed as a specific form of human experience, work is also an element for training of primary and infant schoolteachers, not through impromptu solutions but by integrating training activities and adopting teaching practices from different disciplines.

The proposal addresses, in the first part, the theme of human experience as a fundamental aspect of education and learning, from the space it occupies within the infant and primary school curricula and the professional profile of the teacher, as well as its ability to promote concrete experiences. The second part contains a description of a training experience using the 'concrete' didactic model, – with reference to teaching and internship experiences – which inspired the implementation of the 'Formative alternation' module of the Primary Education Course at the University of Bergamo.

Il lavoro rappresenta un tema ineludibile per la formazione dei cittadini di domani, tanto da ridefinire curricula e pratiche di intervento formativo. Inteso come forma specifica dell'esperienza umana, il lavoro si traduce in istanza cui il percorso formativo dei docenti primari è in grado di rispondere se adotta soluzioni non estemporanee ma integranti attività formative e insegnamenti di diversa area.

La proposta affronta, nella prima parte, il tema dell'esperienza dell'uomo come aspetto fondativo della formazione e dell'apprendimento, a partire anche dallo spazio che trova nei curricula di scuola dell'infanzia e primaria e rispetto al profilo professionale del docente – come capacità di valorizzare e promuovere l'esperienza concreta di allievi e allieve. Nella seconda parte viene presentata l'esperienza condotta sul modello didattico 'concreto' che ha ispirato l'implementazione e le soluzioni operative del modulo di 'Alternanza formativa' del CdS Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bergamo.

Keywords: Experience, Work, Education, Primary education science, Alternance training

Parole chiave: Esperienza, Lavoro, Educazione, Scienze della Formazione Primaria, Alternanza formativa

Received: March 14, 2022

Accepted: April 29, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Laura Sara Agrati, laurasara.agrati@unibg.it

Credit author statement

L'articolo è stato progettato e condiviso da entrambi gli autori. Nello specifico, Laura Sara Agrati ha scritto l'introduzione, il paragrafo 2 e le riflessioni conclusive, Andrea Potestio il paragrafo 1.

Introduzione. Il lavoro di ieri e di domani

Il concetto di ‘lavoro’ trova soprattutto oggi una nuova ridefinizione e collocazione all’interno delle proposte educative anche grazie alle novità introdotte nell’agenda mondiale 2030 (UN, 2015; Grange, 2018) che lo definiscono come necessità indispensabile da garantire in maniera equa e, per questo, tema includibile per la formazione dei cittadini di domani (Bertagna, 2011; D’Aniello, 2015).

A differenza del passato quando è stato riconosciuto quale ‘meta formativa’ comune ai percorsi interdisciplinari – il riferimento va all’esperienza della ‘scuola come centro di ricerca’ (Giunti, 1973/2012) –, a una lettura attenta dei curricula e delle pratiche di intervento formativo (nota MIUR n. 3645/2018; Perla, 2020), il tema del lavoro appare oggi sempre più argomento implicito per via del cambiamento che stanno subendo il concetto stesso e, di conseguenza, le istanze da porre alle agenzie formative, tra le quali la scuola. Una prospettiva originale e rispondente alle nuove emergenze è quella con cui l’OECD (Schleicher *et al.*, 2019) ha affrontato il tema del ‘lavoro’ in relazione alle rappresentazioni dei bambini della scuola primaria nel documento ‘Envisioning the Future of Education and Jobs: Trends, Data and Drawings’¹. Tra le linee di tendenza del lavoro attuale e futuro, da comunicare alle giovani generazioni, il documento suggerisce aspetti come globalizzazione, sicurezza ambientale, digitalizzazione, *lifewide* e il *lifelong learning*, collaborazione e cooperazione, e affida alla scuola il compito di stabilire una stretta connessione con lo scenario attuale, stimolando le aspirazioni lavorative e offrendo una visione più ampia del mondo del lavoro.

Inteso come forma specifica dell’esperienza umana (Rousseau, 2016; Benjamin, 2003; Weil, 1994), il lavoro viene rilanciato come istanza cui il percorso formativo dei maestri e delle maestre di scuola primaria e dell’infanzia deve poter rispondere a patto, tuttavia, di adottare soluzioni non estemporanee ma integranti attività formative e insegnamenti di diversa area.

1. Il lavoro come esperienza formativa dell’uomo

Pur presentando una struttura complessa e articolata, il lavoro può essere considerato una modalità dell’esperienza umana (Potestio, 2020, pp. 7-15), che mostra, al suo interno, almeno due polarità essenziali. Infatti, nel pensiero greco e latino, esistevano due termini distinti per indicare le attività lavorative. Il *ponos* greco, a cui corrisponde il *labor* latino, rimanda alla dimensione della fatica, dello sforzo che spinge il singolo essere umano a procurarsi i mezzi che gli permettono di sopravvivere e di soddisfare i propri bisogni, sia fisici, sia psicologici. Al contrario, l’*ergon* greco, a cui corrisponde l’*opus* latino, descrive l’aspetto intenzionale, attivo e produttivo che appartiene al lavoro, rendendolo un’autentica esperienza operosa. La prima dimensione del lavoro come *ponos/labor* è sottolineata da Arendt nella distinzione tra lavoro, opera e azione: «l’attività lavorativa corrisponde allo sviluppo biologico del corpo umano, il cui accrescimento spontaneo, metabolismo e decadimento finale sono legati alle necessità prodotte e alimentate nel processo vitale dalla stessa attività lavorativa. La condizione umana di quest’ultima è la vita stessa» (Arendt, 1994, p. 7).

L’esperienza lavorativa pone l’uomo in connessione con i limiti e i vincoli della necessità, a partire dai bisogni corporali e psicologici. I prodotti del lavoro sono destinati, in gran parte, a essere consumati rapidamente dai bisogni della vita. Inoltre, le modalità di produzione sono, spesso, oggetto di dispositivi esterni che condizionano e, a volte, rendono difficoltose e servili le condizioni lavorative. A partire dalla sua esperienza come operaia, Weil ha ben sintetizzato l’impossibilità, all’interno di specifiche modalità di organizzazione del lavoro come quelle del sistema fordista novecentesco, di alternare la dimensione del *ponos/labor* con quella dell’*ergon/opus*: «quando dico macchinale, non credere che si possa pensare ad altro, facendolo; o ancor meno riflettere. No, il tragico di questa situazione consiste nel fatto che il lavoro è troppo mac-

1 Il documento pubblica il progetto promosso dall’OCSE sulla base dei dati dell’edizione 2018 di ‘Education at a Glance: OECD Indicators (OECD, 2019) e del sondaggio ‘Drawing the Future’ (Chambers *et al.*, 2018). Il sondaggio del 2017 ha voluto indagare i fattori che influenzerebbero le scelte di carriera delle giovanissime generazioni. A oltre 20.000 bambini in età scolare dai 7 agli 11 anni di 13 Paesi diversi, è stato chiesto di disegnare un’immagine rappresentativa del lavoro che volessero fare da grandi e di esplicitare come ne fossero venuti a conoscenza, se per testimonianza diretta di qualcuno che svolge/ha svolto tale lavoro desiderato o tramite racconti di prima o di seconda mano.

chinale per offrire materia al pensiero e impedisce tuttavia ogni altro pensiero» (Weil, 1994, pp. 24-25).

Pur prendendo in considerazione la forza della dimensione impositiva, ripetitiva e di sforzo descritta da Arendt e Weil, il lavoro inteso – per utilizzare le parole di Benjamin – come esperienza operosa (cfr. Benjamin, 2003, p. 539) non si esaurisce nella dimensione servile e meccanica, ma presenta al suo interno, in determinate situazioni e condizioni, l'orizzonte della generatività e produttività, ossia ciò che lo rende un'esperienza pienamente umana capace di valorizzare le potenzialità umane. Persino l'attività più necessitata e governata da dispositivi esterni e interni lascia una traccia, un'opportunità nell'identità di colui che lavora e gli consente di riconoscere aspetti che lo possono portare a trasformare le condizioni esistenti e a migliorarle, favorendo gli spazi di libertà e autonomia. Per questa ragione, anche il lavoro meccanico e ripetitivo presenta potenzialità che, se vengono riconosciute, possono promuovere azioni consapevoli e tipicamente umane. In prospettiva pedagogica, Bertagna sottolinea: «c'erano schiavi, infatti, che non lavoravano, come avrebbero dovuto e potuto fare, come strumenti e macchine, ma addirittura meglio dei loro padroni, con una perizia tecnica, con un'intelligenza originale delle cose, con una critica, con un entusiasmo» (Bertagna, 2017, p. 55). I liberti del mondo classico di cui parla la citazione, ossia persone che grazie alla riflessione, all'intenzionalità e all'autonomia sono riusciti a migliorare se stessi e la propria condizione sociale, testimoniano che è possibile, proprio attraverso lo sforzo, la ripetizione, la fatica fisica e psicologica, integrare in un'azione lavorativa consapevole le polarità che appartengono all'uomo. Naturalmente, è una possibilità isolata e ridotta a pochi essere umani fortunati e capaci, se le condizioni lavorative sono quelle servili degli schiavi della cultura greca o latina o quelle delle fabbriche fordiste descritte da Weil. Al contrario, è una possibilità che si moltiplica in modo esponenziale se le condizioni e i dispositivi diventano più flessibili e aperti e consentono, o addirittura favoriscono, una reale alternanza formativa tra pratica e teoria, percezione e riflessione, lavoro e studio. Una possibilità che permette di affermare la dimensione formativa del lavoro che rappresenta un'esperienza, utile e necessaria, per far emergere vocazioni, consapevolezze e potenzialità, soprattutto, nelle professioni educative.

1.1 Il lavoro come esperienza per la formazione delle maestre e dei maestri

La dimensione esperienziale e formativa del lavoro ci consente di proporre qualche riflessione sul tema specifico di questo articolo, riguardante la formazione iniziale delle maestre e dei maestri della scuola primaria. Come è messo in evidenza da gran parte della letteratura pedagogica (Bertagna, 2020; Perla, 2010; Damiano, 2004) la figura del docente non si identifica solo in un professionista capace di trasmettere conoscenze o indicare vie per capire meglio la realtà, ma anche in una persona in grado, attraverso azioni e parole, di promuovere le potenzialità degli altri, grazie a un costante equilibrio tra pratica e teoria, esperienza e riflessione. Un equilibrio che si basa su ciò che, in queste pagine, possiamo chiamare principio dell'alternanza formativa, non intesa solo come una metodologia che si può concretizzare in singoli percorsi di insegnamento-apprendimento come il tirocinio, il laboratorio, l'alternanza scuola-lavoro o l'apprendistato, ma come principio generale della pedagogia (Potestio, 2020). L'alternanza formativa mostra che all'interno di ogni processo educativo e formativo, a partire dall'infanzia attraverso il gioco fino alle strategie didattiche più articolate, è necessario alternare, senza creare gerarchie, le polarità che costituiscono l'essere umano: pratica e teoria, esperienza e riflessione, lavoro e studio.

Se il principio dell'alternanza formativa sottolinea l'importanza di pensare pratica e teoria, corpo e mente, esperienza e ragione al di fuori di ogni gerarchia, è indispensabile che anche le maestre e i maestri possano sperimentare, fin dai percorsi iniziali nei corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria, processi di apprendimento non astratti e teorici, ma immersi in contesti ed esperienze professionali, orientati a saper interpretare criticamente la complessità della dimensione pratica e esperienziale dell'apprendimento (cfr. nota MIUR n. 3645/2018, pp. 17-18). Non a caso Damiano afferma: «La formazione degli insegnanti non è un problema da soluzioni facili nemmeno quando ci si colloca nella prospettiva della pratica. [...] Il laboratorio è lo spazio pedagogico – insieme al Tirocinio, ma ancora più distintamente – in cui si cimenterà la ricerca di soluzioni alternative per aprire la strada alla soluzione integrativa» (Damiano, 2004, pp. 295-296).

Riflettendo a partire dagli stimoli di Dewey (1961), Damiano propone per la formazione dei docenti in generale - ma il discorso assume un significato ancora più pregnante per i maestri e le maestre - un ap-

proccio integrato, basato su laboratori e tirocini. La direzione è quella di un apprendistato al lavoro, consapevole che nella dimensione pratica professionale vi sono tutti gli elementi e gli stimoli necessari, se ben analizzati e interpretati con l'aiuto di colleghi esperti, per formare i nuovi maestri. Non tanto, quindi, una formazione astratta e disciplinare che teorizza, prima, l'acquisizione di un solido sapere disciplinare e, solo successivamente, quasi a ricaduta necessaria e subordinata, l'immersione nei problemi concreti e pratici della vita professionale del docente. Al contrario, un processo integrato attraverso il quale, accanto al consolidamento delle conoscenze, si possono sperimentare, nei laboratori e nel tirocinio, i problemi e le dinamiche concrete dei processi educativi e di apprendimento, per far emergere la vocazione e la complessità della figura magistrale.

Questo modello integrato di formazione iniziale in alternanza formativa, basato sull'apprendistato al lavoro, non sempre è riuscito ad affermarsi nella formazione dei maestri in Italia. Per questa ragione, può essere interessante approfondire alcune strategie proposte nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università di Bergamo, che tentano di sperimentare proprio una costante alternanza tra pratica e teoria, lavoro e riflessione, esperienza e studio.

2. Il modello didattico 'con-creto' a 'Scienze della Formazione primaria' (UniBg)

Se il concetto di 'lavoro' trova nuovi significati all'interno del dibattito sulle sfide educative odierne (Bertagna, 2017; Schleicher *et al.*, 2019), bisogna chiedersi, allora, come essi possano tradursi in istanze formative da riconoscere all'interno dell'odierno profilo professionale del docente di scuola primaria – si pensi, ad esempio, alla capacità di valorizzare e promuovere l'esperienza concreta di allievi e allieve come pure alla capacità di sensibilizzare loro alle tematiche generali e ai nuovi profili professionali richiesti dal mondo del lavoro. In questo modo sarebbe anche possibile, in maniera specifica, porre la questione dello spazio che il concetto di 'lavoro' realisticamente occupa all'interno dei curricula di formazione dei futuri insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia.

Nella seconda parte dell'articolo viene presentata un'esperienza formativa tesa ad attivare le predette capacità del futuro docente di scuola primaria presso l'Università degli Studi di Bergamo. Viene di seguito descritto il modello didattico 'con-creto' (Bertagna, 2016), che ha ispirato l'organizzazione, l'implementazione e le soluzioni operative del modulo 'Alternanza formativa' dell'insegnamento di Didattica III, al terzo anno del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria e, successivamente, viene descritta l'esperienza realizzata nell'a.a. 2021/22.

Il corso di laurea, giunto ormai al suo primo ciclo completo all'attivazione, conta circa 750 iscritti provenienti prevalentemente dai territori limitrofi alla provincia di Bergamo. L'articolazione del corso si ispira al modello pedagogico dell'alternanza formativa (Bertagna, 2016, 2020; Potestio, 2020), fondato sul coordinamento delle diverse attività formative (insegnamenti, laboratori, tirocini, occasioni formative personalizzate) allo scopo di favorire lo scambio di esperienze, che studenti e studentesse maturano in ambito universitario e scolastico, nonché la profonda riflessione su esso (Magni, 2016; Casaschi, 2018).

Il modello fa proprio l'inscindibile 'connessione tra insegnamento e apprendimento, tra docente e discente [...] sapere ed esperienza, conoscenze e vita, contenuto dei pensati e pensiero, astratto (*dis-creto*) e reale (*con-creto*)' (Bertagna, 2016, p. 346), gli elementi del percorso formativo che si presentano in forma *analogica*, 'ovvero tra essi intrecciata e continua' (idem). Emerge così un ideale movimento 'senza fratture', che intende assicurare continuità tra momenti del *fare* (es. eseguire un compito di tipo procedurale/protocollo, senza che si possieda ancora il perché, senza esserne pienamente responsabili), del *dire* (es. esplicazione della logica, della valenza, sottese a una procedura) e dell'*agire* (es. esecuzione responsabile e consapevole di un compito). Tale movimento a tre momenti, riferito alle attività formative del corso di studi, sarebbe riconoscibile rispettivamente nelle azioni del:

- *fare* – nell'esperienza del tirocinio durante le prime due annualità del Corso;
- *dire* – nei momenti di riflessione post-attiva, ossia durante gli incontri di tirocinio indiretto o nei laboratori ordinamentali/curricolari, come anche in occasioni formative specifiche – es. moduli interni agli insegnamenti ispirati a logiche e procedure di tipo induttivo (Perla, Agrati, 2020; Felisatti *et al.*, 2021);
- *agire* – nella fase di ritorno in sede di tirocinio con in mano (e in mente) procedure 'informate' per mezzo di dispositivi (es. UDA, piani di lavoro, compiti autentici, ecc.) utili al lavoro di indagine – ad

es., quello finalizzato all'elaborazione della parte operativa della tesi di laurea cfr. fig. 1 – come anche nell'intervento effettivo in contesto scolastico reale – ad es. ingaggio tramite messe a disposizione e/o per graduatorie provinciali per la supplenza.

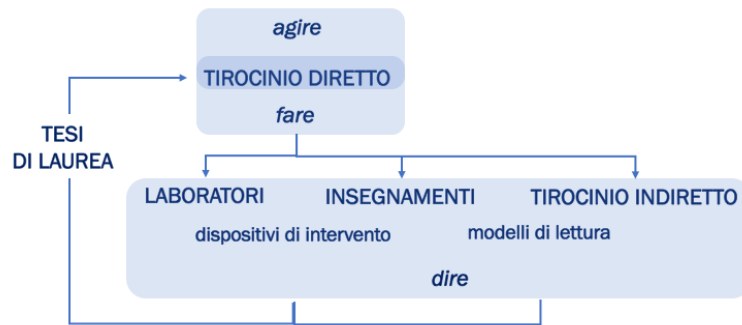


Fig. 1 – Modello didattico: movimento continuo tra *fare*, *dire* e *agire* – es. ‘tesi di laurea’

Simile percorso² sarebbe così capace di superare la tradizionale successione *dis*-creta (nel senso di separata, *dis*-continua) di momenti, luoghi e azioni secondo cui ‘prima, si debba incontrare l’astratto concettuale-culturale ordinato sui libri (le idee chiare e distinte delle differenti discipline) e, poi, solo poi, si possano fare i conti con il concreto spesso disordinato della vita contingente, esistenziale e professionale, come se fossero due momenti successivi e tra loro estranei a livello crono e topologico o, al massimo, tra loro paralleli, e non l’uno mezzo e condizione dell’altro’ (Bertagna, 2016, p. 324).

2.2 Il modulo di ‘Alternanza formativa’: esperienza di formazione

Al modello dell’‘alternanza formativa’, descritto come movimento continuo di momenti del *fare*, del *dire* e dell’*agire*, si è ispirato il modulo di ‘Alternanza formativa’ (4 CFU) dell’insegnamento Didattica III, al terzo anno di corso di studi. L’insegnamento concorre con altri alla costruzione delle specifiche competenze di area metodologico-didattica del profilo finale del docente (cfr. SUA CdS) e pone tra gli obiettivi formativi quello di ‘progettare e organizzare esperienze di intervento ed itinerari formativi di alternanza formativa nella Scuola dell’infanzia e Scuola primaria’ (cfr. syllabus). All’interno dei gruppi di lavori viene chiesto a studenti e studentesse di:

- ‘sperimentare attività laboratoriali a partire da esperienze concrete e tese all’elaborazione di sapere dell’esperienza ad andamento circolare’;
- ‘confrontare criticamente tali attività con i modelli dell’*experimental learning* più noti, sapendone cogliere limiti e potenzialità (cfr. syllabus).

Il modulo ‘Alternanza formativa’ si caratterizza per un’esplicita connessione, sul piano curriculare, con altre attività formative che in ordine temporale precedono e seguono il III anno di svolgimento – in primis gli insegnamenti di Didattica I, al I anno, e di ‘Istituzioni di Pedagogia’ al II anno, ma anche il tirocinio del II anno (c.d. T2) e l’insegnamento ‘Problemi e tecniche della valutazione’ del V anno. Tale connessione si realizza, sul piano operativo, attraverso:

- a. una ripresa ‘generativa’ di alcuni contenuti di apprendimento già affrontati da studenti/esse nell’ambito degli insegnamenti che precedono Didattica III (es. metodologie della progettazione, alternanza for-

2 Definito da Bertagna come un ‘rincorrersi di *fare* e *agire* sul e nel «mondo della vita» per *dire* concettualmente (proposizionalmente) e di *dire* concettualmente (proposizionalmente) per *fare* ed *agire* sul e nel «mondo della vita» (Bertagna, 2016, p. 324).

mativa, modelli pedagogici dell'*experimental learning*³) ma esplicitati nelle rispettive declinazioni didattico-metodologiche;

- b. l'elaborazione da parte degli/le studenti e studentesse di dispositivi⁴ di intervento operativo (piani di lavoro, compiti autentici) col valore di artefatti che documentano le competenze in corso di maturazione e, pertanto, utili ai fini della valutazione finale.

La Tabella 1 illustra, in forma semplificata, il processo ricorsivo che intende connettere i contenuti di apprendimento e i dispositivi afferenti il modulo 'Alternanza formativa' (Didattica III) del terzo anno ad alcune attività formative di annualità precedenti, nel caso in esempio l'insegnamento 'Istituzioni di Pedagogia', il tirocinio diretto e indiretto del II anno (T2).

Attività formative	I anno	II anno	III anno	Contenuti di apprendimento	Dispositivo
Insegnamenti	Istituzioni di Pedagogia			Didattica III Modulo 'Alternanza formativa'	Metodologie attive (<i>Workplace learning</i>)
Tirocinio indiretto		Analisi di caso (T2)			Diario
Tirocinio diretto		Esperienza	Esperienza		

Tab. 1 – Modulo 'Alternanza formativa' continuità tra insegnamenti e tirocini

Dalla prospettiva del modello didattico *con-creto* (cfr. par. 2) verrebbe così assicurata una continuità analogica tra:

- l'esperienza reale, vissuta dagli studenti al II anno di tirocinio diretto (*fare*);
- le descrizioni di tale esperienza a più livelli – teorico, alla luce del costrutto di *experimental learning* affrontato in Istituzioni di Pedagogia; metodologico-operativo nell'elaborazione dello strumento di intervento (il 'piano di lavoro') all'interno del modulo 'Alternanza formativa' (*dire*);
- il ritorno all'esperienza reale resa più consapevole – 'messa in forma didattica' (Agrati, 2020) – proprio alla luce del dispositivo operativo elaborato nel modulo (*agire*).

Il modulo 'Alternanza formativa' nell'a.a. 2020/21 ha dedicato al lavoro un percorso tematico articolato di 2 seminari e 2 attività laboratoriali strutturato come di seguito – Tab. 2:

- A titolo puramente esemplificativo ci riferiamo al processo di elaborazione ricorsiva a partire dal costrutto di *experimental learning*, che dal concetto deweyano di indagine logica (Dewey, 1961) porta studenti e studentesse a coglierne i tratti metodologici e operativi, all'interno del c.d. 'ciclo esperienziale' proposto da Kolb (1984), poi aggiornati in prospettiva situata dagli studi sulle 'comunità di pratica' (Lave e Wenger, 1991; Fabbri, 2007) fino ai successivi modelli organizzativi della complessità (Engeström, 2004).
- Strumento materiale e mentale che favorisce l'organizzazione, oltre che la sintesi, di più informazioni e più piani di lettura di un argomento o un'attività complessa. Nello specifico, dalla prospettiva della formazione alle abilità didattiche, il ricorso ai dispositivi favorisce in studenti e studentesse i processi del complesso lavoro di pianificazione e valutazione che sono alla base (Parmigiani, 2017; Agrati, 2020).

Modalità e data	Tematica	Attività
Seminario, 27 ottobre	Il lavoro di ieri e di domani Aspirazioni lavorative nella fascia 6-11 e mercato del lavoro	Presentazione del documento* Approfondimento per gruppi di discussione *Envisioning the Future of Education and Jobs: Trends, Data and Drawings' (Schleicher et al., 2019)
Seminario, 29 ottobre	Lavoro come 'esperienza' Caratteri: situazione contingente, legame tra passato e futuro nell'atto produttivo, singolarità e originalità della produzione	Presentazione del paragrafo** Approfondimento per gruppi di discussione di esempi assimilabili tratti dalle esperienze di tirocinio **par. 6 'Valenza formativa del lavoro', Cap. 1 del testo 'Alternanza formativa' (Potestio, 2020)
Laboratorio, 5 novembre	Sensibilizzazione degli allievi di scuola primaria al tema del lavoro come 'esperienza'	In gruppi di max. 4, studenti/sse progettano attività/percorsi di sensibilizzazione al lavoro inteso come 'esperienza' Ricorso al dispositivo del Piano di lavoro
Laboratorio, 10 novembre		Restituzione in plenaria delle attività e dei percorsi progettati nel laboratorio e realizzati in contesti concreti, di tirocinio o lavorativi

Tab. 2 – Modulo 'Alternanza formativa': percorso tematico sul 'lavoro'

Riflessioni conclusive

L'esperienza condotta nel modulo 'Alternanza formativa' dell'insegnamento Didattica III presso il CdS Scienze della Formazione Primaria all'Università di Bergamo rappresenta una delle possibili declinazioni operative dell'omonimo principio pedagogico (Potestio, 2020).

Il modulo è caratterizzato, sul piano curricolare, dalla stretta connessione con altri insegnamenti e le esperienze di tirocinio e, sul piano dei contenuti di apprendimento, dalla ripresa 'generativa' di costrutti cardine come l'*experimental learning*. È stato così tracciato un percorso funzionale allo sviluppo di futuri/e docenti capaci:

- in primis, rispetto al se professionale e al proprio percorso formativo, di sperimentare e fare tesoro della circolarità continua e fruttuosa tra momenti del *fare*, del *dire* e dell'*agire* e porsi, così in maniera non brutta, *naïve* ma 'informata' e consapevole rispetto alla realtà scolastica;
- proprio per questo, rispetto agli alunni, di promuoverne le potenzialità attraverso interventi educativi e didattici basati sulla circolarità tra pratica, teoria, esperienza e riflessione e che permettono di sperimentare la dimensione produttiva del lavoro, sia esso specificamente scolastico o, in generale, come attività umana.

Condividiamo, in generale, il suggerimento dell'OECD (Schleicher *et al.*, 2019) circa il compito della scuola di stimolare le aspirazioni lavorative delle giovani generazioni attraverso la condivisione delle richieste del mercato del lavoro. Riteniamo tuttavia che, rispetto al tema del lavoro, l'istanza ancora più urgente (e in questo anche più ambiziosa) per la scuola sia di contribuire a stimolare negli allievi quel desiderio di vivere con operosità ogni esperienza e con generatività e produttività il proprio lavoro, al di là della specifica tipologia. Per questo diventa necessario investire su una nuova generazione di docenti capaci non solo di conoscere i tratti di operosità e produttività del lavoro, nemmeno solo di saperli replicare attraverso interventi educativo-didattici coerenti, ma soprattutto di volerli attestare attraverso il proprio esempio.

Riferimenti bibliografici

- Agrati L.S. (2020). *Mediazione e insegnamento. Il contributo di Peirce al sapere didattico*. Milano: FrancoAngeli.
- Arendt H. (1994) [1958]. *Vita activa. La condizione umana*. Bompiani: Milano.
- Benjamin W. (2003) [1933]. Esperienza e povertà. In W. Benjamin, *Opere Complete* (pp. 538-542). Torino: Einaudi.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna G. (2016). Dall'esperienza alla ragione, e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento. *Ricerche di Psicologia*, 3: 319-360.
- Bertagna G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 49-89). Milano: FrancoAngeli.
- Bertagna G. (2020). *La scuola al tempo del covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Roma: Studium.
- Casaschi C. (2018). La formazione dell'insegnante di scuola dell'infanzia e primaria a Bergamo nel quadro del contesto europeo: peculiarità e sfide. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, (18)1: 220-233.
- Chambers N., Rehill J., Kashefpakdel E.T., Percy C. (2018). *Drawing the Future. Exploring the career aspirations of primary school children from around the world*. Education and Employers, London (2018) - www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2018/01/DrawingTheFuture.pdf.
- D'Aniello F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitica del lavoro*. Fano: Aras.
- Damiano E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Dewey J. (1961) [1910]. *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Engeström Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, 16 (1/2): 11-21. DOI: 10.1108/13665620410521477.
- Fabbi L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Felisatti E. et alii (2021). La progettazione del Questionario di Valutazione dei Laboratori (QVL) del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 6/1: 25-54.
- Giunti A. (2012) [1973]. *La scuola come centro di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Grange T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1: 19-32.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, I, Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Lave J., Wenger E. (1991). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (tr. it., 2006. Trento: Erickson).
- Magni F. (2016). L'alternanza formativa e l'"agire in modo riflessivo" nella formazione iniziale dei docenti. *Ricerche di psicologia*, 3: 361-368.
- OECD (2019). *Trends Shaping Education 2019*. Paris: OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/trends_education-2018-en.
- Parmigiani D. (2017). Dispositivi, ambienti, artefatti. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 231-246). Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2020). L'insegnamento dell'educazione civica: prodromi educativo-didattici e 'prove tecniche' di curricolo. *Nuova Secondaria*, 10: 222-238.
- Perla L., Agrati L.S. (2020). Formare l'abilità progettuale alla luce del paradigma dell'"agire educativo". Studio comparativo dei dispositivi laboratoriali nei CdL-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro e dell'Università Telematica 'Giustino Fortunato'. *Form@re*, 20(2): 145-168.
- Potestio A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Rousseau J.J. (2016) [1762]. *Emilio o dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- United Nations (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1).
- Weil S. (1994) [1951]. *La condizione operaia*. Milano: SE.

L'Ordinanza 172/2020 e la valutazione nella scuola primaria: la proposta di un modello di ricerca-formazione

The Ministerial Decree 172/2020 and evaluation in primary school: a research-training path

Chiara Bertolini

Associate Professor of Didactics and Special Pedagogy | Department of Education and Human Sciences | University of Modena and Reggio Emilia (Italy) | chiara.bertolini@unimore.it

Andrea Pintus

Researcher of Experimental Pedagogy | Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries | University of Parma (Italy) | andrea.pintus@unipr.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Bertolini, C., Pintus, A. (2022). The Ministerial Decree 172/2020 and evaluation in primary school: a research-training path. *Pedagogia oggi*, 20(1), 93-100.

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-012022-12>

ABSTRACT

The Ministerial Decree 172/2020, that replaced numerical grades with a descriptive judgment, has produced an important change in the evaluation methods used in primary schools. The ministerial guidelines underline the formative character of assessment, and set as its object the learning process, examined through 4 dimensions: situation, resources, autonomy, and continuity. From the point of view of educational research and didactics, there is substantial reference to elements and processes such as formative evaluation, socio-constructivist teaching and the practice of observation. The Ministerial Decree represents a challenge for schools, including in terms of the need for specific training. This paper proposes to schools a research-training path, which has been developed through teachers' involvement in seminars, laboratories and collaborative research projects.

L'Ordinanza 172/2020, che supera il voto numerico e introduce il giudizio descrittivo, ha imposto un importante cambiamento delle modalità di valutazione nella scuola primaria. Le linee guida ministeriali assumono come funzione principale della valutazione il suo carattere formativo e ne fissano come oggetto il processo di apprendimento esaminato attraverso 4 dimensioni: situazione, risorse, autonomia, continuità.

Sul piano sia docimologico che didattico è forte il richiamo ad elementi e processi quali la valutazione formativa, la didattica socio-costruttivista e la pratica osservativa. L'Ordinanza rappresenta una sfida per le scuole, rispetto alla quale vi riconoscono un bisogno di formazione a cui anche le Università stanno dando risposte. In tale prospettiva si colloca il presente contributo che intende rendere conto di un modello di Ricerca-Formazione messo a punto e proposto alle scuole per far fronte alle richieste normative, attraverso il coinvolgimento degli insegnanti in attività seminariali, laboratoriali, progettuali, di sperimentazione e di ricerca congiunta.

Keywords: Primary school, Evaluation, Teachers' professional development, Research-training, Formative assessment

Parole chiave: Scuola primaria, Valutazione Formazione, Insegnanti, Ricerca-Formazione, Valutazione formativa

Received: March 14, 2022

Accepted: May 5, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Andrea Pintus, andrea.pintus@unipr.it

Credit author statement

Chiara Bertolini è Autrice dei paragrafi §3, §4, §5 e §6; Andrea Pintus è Autore dei paragrafi §1, §2, §7 e delle Conclusioni.

1. La valutazione come problema

Parlare di valutazione suscita da sempre sentimenti contrastanti. Se si pensa all'esperienza della scuola, a partire dalla primaria, probabilmente l'associazione più immediata che viene in mente ai più è proprio con il dispositivo valutativo che ha contraddistinto un dato ciclo o grado in un certo periodo storico (voti, giudizi, pagelle, esami, consigli di orientamento, ecc.). Eppure, o forse proprio per tale ragione, il tema, anche tra gli addetti ai lavori (*in primis* gli insegnanti) è attraversato da incomprensioni e fraintendimenti.

Viene da lontano, e per questo motivo è ancora presente nel senso comune, ad esempio, l'idea che la valutazione corrisponda a un giudizio complessivo e sintetico sulle capacità di un individuo (Giovannini, 1994; Vertecchi, 2003). Idea rinforzata nel corso del tempo, anche, dal ricorso al voto numerico e a una certa enfasi quasi esclusiva su una delle sue possibili funzioni, ovvero quella sommativa. È, altresì, possibile riconoscere anche una funzione formativa della valutazione (Scriven, 1967; Vertecchi, 1976), ovvero quella tesa a fornire un'informazione circa il modo in cui l'allievo procede nel suo itinerario di apprendimento al fine di poterlo correggere in corso d'opera. Una forma di valutazione che assume, quindi, tanto per il discente quanto per il docente, il significato di "verifica del processo di apprendimento nel suo sviluppo" (Benvenuto, 2021, p. 8), utile per mettere in evidenza le lacune o le potenzialità degli studenti e per riflettere sull'adeguatezza dell'intervento formativo stesso.

Problematizzare il tema della valutazione dell'apprendimento è un'operazione non semplice, anche alla luce della giungla terminologica che caratterizza il lessico che viene adoperato da chi si occupa di questo argomento (Popham, 1975). Molto spesso, ad esempio, per definire cosa si intenda per "valutazione" vengono usati come sinonimi sostantivi quali, controllo, misurazione, accertamento, che però se presi in considerazione con più attenzione, presentano significati propri, solo parzialmente sovrapponibili tra loro (Giovannini, 1994).

La valutazione, più che un momento conclusivo del percorso didattico, è da intendersi come un processo, il cui punto di partenza consiste in una rappresentazione fattuale di un fenomeno ed il punto finale una rappresentazione codificata dello stesso (Barbier, 1989). I due momenti sono chiaramente distinti: il primo corrisponde alla rilevazione delle evidenze degli apprendimenti, alla loro misurazione (Vertecchi, 1993); il secondo alla comparazione di quanto raccolto (ad esempio attraverso prove di verifica o resoconti osservativi) con dei modelli/standard di riferimento auspicati/ideali, dei criteri, cioè, attraverso i quali interpretare in termini di valore (soddisfacente, insoddisfacente, adeguato, inadeguato, ecc.) l'apprendimento raggiunto (Coggi & Notti, 2002). In questo senso, la questione della ricerca dell'oggettività nella valutazione si svela come un problema mal posto, in quanto, anche in una situazione di forte strutturazione e standardizzazione, l'irriducibile soggettività di chi valuta è sempre riconoscibile proprio in questi criteri, rappresentabili come dei filtri che si sovrappongono o, meglio, si inseriscono tra i due momenti appena descritti (Castoldi, 2012). Sono allocabili tra questi filtri gli obiettivi, che Calonghi (1976, p. 19) colloca come entità di confronto con i risultati raggiunti. Gli obiettivi rappresentano il cambiamento atteso in seguito a un processo educativo (Bloom, 1956), la descrizione della performance che gli studenti devono essere in grado di mostrare, ovvero il risultato che ci si attende con l'istruzione (Mager, 1984), ciò che dovrebbe essere raggiunto attraverso le azioni didattiche (Benvenuto, 2003), tanto in termini di acquisizione di contenuti che di processi cognitivi (Anderson, Krathwohl, 2001).

2. L'Ordinanza 172/2020

La decisa curvatura verso la funzione formativa e l'importanza della definizione degli obiettivi di apprendimento come criterio guida attraverso cui interpretare il processo valutativo, sono forse i due elementi più distintivi dell'Ordinanza ministeriale 172 del 4 dicembre 2020, che ha recentemente modificato la disciplina della formulazione della valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria, superando di fatto il voto numerico e introducendo al loro posto i giudizi descrittivi per ciascuna delle discipline previste dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum, Educazione civica compresa.

L'Ordinanza, e le Linee Guida che la accompagnano e che ne specificano la cornice culturale, proponendo, inoltre, una declinazione operativa per gli insegnanti, muove da una precisa idea di valutazione,

ovvero quella “per l’apprendimento”, cioè con un marcato “carattere formativo”¹. Questa caratura è coerente con le Indicazioni Nazionali, dove si afferma che la valutazione, intesa come processo regolativo, non giunge alla fine di un percorso, ma “precede, accompagna, segue” ogni processo curricolare e valorizza i progressi negli apprendimenti degli allievi². In particolare, il nuovo dispositivo normativo pone l’attenzione su due elementi: l’identificazione dell’oggetto del giudizio valutativo (il *che cosa* si valuta) e la costruzione di una scala sulla quale esprimere il proprio apprezzamento (il *come* si valuta) (Agrusti, 2021).

Esplicito oggetto di valutazione (il *che cosa* si valuta) sono gli obiettivi di apprendimento, i quali descrivono manifestazioni dell’apprendimento in modo sufficientemente specifico ed esplicito da poter essere osservabili. In continuità con la certificazione delle competenze per la quinta classe della scuola primaria, i docenti sono chiamati a valutare per ciascun alunno il livello di acquisizione dei singoli obiettivi di apprendimento da loro individuati secondo quattro livelli (avanzato; intermedio; base; in via di prima acquisizione). I livelli, a loro volta, vanno definiti in base ad almeno quattro dimensioni (il *come* si valuta): a) l’autonomia dell’alunno nel mostrare la manifestazione di apprendimento descritto in uno specifico obiettivo; b) la tipologia della situazione (nota o non nota) entro la quale l’alunno mostra di aver raggiunto l’obiettivo; c) le risorse mobilitate per portare a termine il compito (appositamente predisposte dal docente o reperite spontaneamente nel contesto di apprendimento o in altri contesti informali e formali); d) la continuità nella manifestazione dell’apprendimento.

È evidente che l’Ordinanza intende spostare l’attenzione dei docenti sulle scelte didattiche da mettere in atto per promuovere gli apprendimenti degli studenti, ridurre, cioè, la distanza tra il punto in cui si trovano e quello che possono raggiungere (Benvenuto, 2021). In questa prospettiva, definire gli obiettivi (in termini di azioni/comportamenti/processi cognitivi e conoscenze/contenuti) rispetto ai quali formulare i giudizi descrittivi, più che un adempimento burocratico, corrisponde – o dovrebbe corrispondere – ad interrogarsi operativamente su quali esperienze di apprendimento proporre agli studenti affinché il processo del loro apprendimento sia visibile, e quindi osservabile.

3. Cambiare la valutazione per cambiare la didattica

Quando ci chiediamo quali potrebbero essere i cambiamenti attesi all’interno della scuola determinati da questa novità normativa, ci pare chiaro che l’Ordinanza non intenda “solo” cambiare la veste delle schede di valutazione. Nelle intenzioni si intravede anche altro.

Leggendo attentamente l’Ordinanza e le Linee Guida e riflettendo sui processi che la nuova valutazione richiede per poter essere svolta, ci pare chiaro che tale novità abbia una portata anche sul piano della didattica, almeno per quanto concerne aspetti che ci sembrano riconducibili a tre “azioni” al centro della professionalità docente: la progettazione, l’osservazione e la metodologia didattica.

È un’Ordinanza, infatti, che rimette in evidenza il rapporto di forte intreccio tra l’agire didattico e l’agire valutativo, che talvolta vengono percepiti dagli insegnanti come due momenti distinti: “prima insegno e dopo valuto”. La letteratura illustra, certamente non da tempi recenti (ad es., le quattro domande di Tyler, 1949), quanto le due azioni costituiscano invece un unico processo, quello della progettazione didattica, intesa come quel ciclo di azioni che, ripetute in modo ricorsivo durante l’anno scolastico, di unità di apprendimento in unità, concretizzano il processo di insegnamento-apprendimento (Baldacci, 2006).

Secondo la letteratura, tale processo prende avvio da una valutazione diagnostica che consente di conoscere la “situazione di partenza” della classe (Pellerey, Grzadziel, 2011). A partire da essa e tenendo conto delle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione – che costituiscono il “faro” che orienta l’azione didattica (Fiorin et al., 2013) – (oltre che del Curricolo di Istituto), gli insegnanti definiscono gli obiettivi che intendono perseguire attraverso le unità di apprendimento.

Una volta definite le “mete” verso cui accompagnare la classe, gli insegnanti progettano le esperienze, le attività che intendono proporre ai bambini. Non si tratta di una programmazione del lavoro immutabile,

1 <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/ordinanza.html>

2 <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>

quanto di un'ipotesi di lavoro (Bonaiuti et al., 2007), di un'imbastitura del processo (Brandani & Tomisich, 2005), il quale può essere modificato rispetto a quanto pensato, in virtù della valutazione in itinere, che consente di raccogliere informazioni di feedback necessarie e indispensabili per ri-orientare l'azione didattica. È al termine di tale ciclo che si esplica la valutazione sommativa, utile per verificare l'efficacia delle proposte didattiche nei termini dell'accertamento del raggiungimento degli obiettivi (Ciani et al., 2020).

È in tale processo di progettazione didattica che l'Ordinanza pensiamo agisca in termini di cambiamento e innovazione delle pratiche.

4. Rendere visibile l'apprendimento

L'Ordinanza 172/2020 chiede alle scuole di indicare nella valutazione periodica e finale non un esito per disciplina, quanto piuttosto un esito per obiettivi di apprendimento. Si tratta di una novità per certi versi interessante, capace di riportare l'attenzione della scuola sulle Indicazioni Nazionali, oltre che sulla progettazione del lavoro didattico. Ogni scuola deve interrogarsi ancora e di nuovo su quali sono gli obiettivi di apprendimento irrinunciabili per ciascuna disciplina e per ciascuna annualità, da inserire nelle schede di valutazione, rispetto ai quali accompagnare tutti i suoi studenti, in un'ottica di individualizzazione dell'apprendimento (Calvani, 2011). Per fare questo, occorre: analizzare le Indicazioni Nazionali, studiare i traguardi di sviluppo delle competenze a fine scuola primaria, esaminare gli obiettivi di apprendimento a fine terza e fine quinta e selezionare su quali obiettivi di apprendimento lavorare in ciascuna disciplina e in ciascuna annualità, talvolta anche riformulando gli obiettivi di apprendimento delle Indicazioni Nazionali.

Accompagnare gli studenti verso gli obiettivi di apprendimento inseriti nelle schede di valutazione richiede tuttavia uno sforzo ulteriore. Gli obiettivi di apprendimento, infatti, indicano saperi e abilità che i bambini dovrebbero mostrare al termine dell'annualità, in termini ancora ampi e generali. Si tratta di "macro" mete che per essere perseguite devono essere scomposte e tradotte in obiettivi specifici in forma operativa (Trincherò, 2021), il cui raggiungimento, uno dopo l'altro, consente di giungere al termine dei quadrimestri agli obiettivi di apprendimento. L'Ordinanza, insomma, rinnova richieste già presenti nelle Indicazioni Nazionali, talvolta disattese dalla scuola, come quella di concentrarsi sul passaggio dal curriculum della scuola a quello di ciascuna classe, il quale richiede di tornare sulla progettazione disciplinare e interdisciplinare delle unità di apprendimento (Baldacci, 2006).

In che modo le 4 dimensioni, utili per attribuire i livelli di apprendimento, entrano nel lavoro degli insegnanti?

Alcune dimensioni dipendono dalle scelte progettuali degli insegnanti. Se dobbiamo tener conto delle manifestazioni di apprendimento dei bambini in situazioni note e non note, attraverso l'impiego di risorse anche fornite dagli insegnanti, allora quando gli insegnanti progettano, non solo le prove di verifica, ma anche le attività di insegnamento, devono, da un lato, ideare molteplici occasioni didattiche (note e non note), dall'altro predisporre risorse stimolanti per tutti, che non siano, cioè, semplici aiuti da fornire a chi ne ha bisogno. Sullo sfondo dell'Ordinanza, infatti, si colloca la didattica per competenze, che intende la competenza "come l'essere in grado di far fronte a una tipologia di situazioni sfidanti [...] mettendo in gioco tutto il patrimonio personale di conoscenze, abilità e altre qualità personali, valorizzando inoltre le risorse esterne disponibili" (Pellerey, Grzadziel, 2011, p. 186).

Altre dimensioni richiedono all'insegnante di rinnovare il suo sforzo rispetto alla pratica osservativa. Per definire i livelli occorre verificare se le manifestazioni di apprendimento sono continuative nel tempo, se c'è autonomia nel processo di apprendimento e se vi è l'utilizzo di risorse sia proprie che fornite. L'osservazione è una delle modalità per raccogliere tali evidenze. Un'osservazione che non vuole essere impressionistica, quanto il più possibile sistematica (Cardarello et al., 2019). Per giungere all'attribuzione dei livelli, non basta la valutazione sommativa: trova nuovo vigore la valutazione in itinere. Diventa necessario raccogliere informazioni in merito al processo di apprendimento di ciascuno studente durante il percorso, ossia in alcune occasioni didattiche che gli insegnanti ritengono significative.

In questa prospettiva, diventa importante progettare percorsi che mettano i bambini nelle condizioni di mostrare il processo di apprendimento che stanno portando avanti.

Risulta necessario in sede di progettazione prevedere l'impiego di modalità di insegnamento che con-

sentono di rendere visibile l'apprendimento dei bambini. Si ribadisce, cioè, che l'architettura recettiva-trasmissiva (Bonaiuti, 2014) non è sufficiente. È rinnovato l'invito alla scuola di progettare itinerari di insegnamento nella prospettiva socio-costruttivista, che pensa all'apprendimento come alla costruzione di saperi e abilità nuove attraverso l'agire con gli altri. È in architetture come quelle simulativa, collaborativa, esplorativa e metacognitiva, che gli studenti hanno la possibilità di costruire per scoperta gli apprendimenti (e non per ricezione, prendendo in prestito i concetti di Ausubel, 1978), attraverso azioni e processi concreti e dunque visibili. In tale ottica possono risultare utili diversi formati, quali per esempio (ma non solo) i compiti autentici o di realtà, le tecniche di insegnamento cooperativo, la discussione tra pari o la tecnica del pensiero ad alta voce.

È in tali situazioni, mentre i bambini “fanno” o raccontano il proprio “fare”, che l'insegnante ha la possibilità e l'occasione di raccogliere evidenze in merito alle dimensioni, necessarie per giungere all'attribuzione dei livelli di apprendimento e alla stesura dei giudizi descrittivi.

5. Una proposta di Ricerca-Formazione

In seguito alla pubblicazione dell'Ordinanza 172/2020, molte sono state le richieste di formazione pervenute dalle scuole, percependosi impreparate di fronte alle novità normative.

A fronte di un invito così forte, ci siamo interrogati rispetto alla forma e le modalità attraverso i quali proporre un percorso non solo informativo, ma capace di sostenere i processi di innovazione nella scuola.

È parso evidente che una formazione di tipo trasmissivo era per certi versi necessaria per presentare i contenuti dell'Ordinanza e delle Linee Guida, tuttavia non sufficiente. Benché le scuole cercassero forse “ricette pronte” e soluzioni “veloci” per rispondere alle richieste della normativa, si è scelto di progettare un dispositivo formativo secondo il modello della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) (R-F). Si tratta di un dispositivo complesso, ove i ruoli del ricercatore/formatore e dell'insegnante, pur nella loro diversità, sono collocati su un piano paritetico. Il ricercatore diventa un accompagnatore verso la costruzione di risposte, la trasformazione dell'agire e l'innovazione didattica (Castoldi, 2015).

Come scrive Ira Vannini (in Asquini 2018, p. 22), la R-F “è una scelta politico-metodologica per fare ricerca in collaborazione con gli insegnanti, per un'effettiva ricaduta dei risultati nella realtà scolastica e formativa”.

Nella R-F, infatti, il percorso formativo prende le forme di una ricerca condotta in modo congiunto dal ricercatore e dall'insegnante. Si tratta di una ricerca che diventa occasione di “formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e della riflessività dell'insegnante” (Asquini 2018, p. 9).

Il dispositivo formativo che descriviamo in questo contributo è stato proposto a tre soggetti:

1. un Ambito territoriale per la formazione della provincia di Reggio Emilia, composto da 13 Istituti Comprensivi (IC). La proposta ha coinvolto 67 insegnanti di scuola primaria, nell'anno scolastico 2020-21;
2. un IC di Parma: la proposta è stata erogata nell'anno scolastico 2021-22 ed è stata rivolta a 40 insegnanti di scuola primaria e a 15 di scuola secondaria di primo grado;
3. un IC di Piacenza, ove la proposta ha coinvolto 35 insegnanti di scuola primaria, nell'anno scolastico 2021-22.

In seguito all'esame delle richieste, alla valutazione delle risorse (anche in termini di tempo a disposizione) e all'analisi dei bisogni di ciascun soggetto³, sono stati progettati e condotti 3 percorsi differenti, su misura per ciascuna istituzione, ma accumulati da una medesima architettura formativa sottostante.

3 Prima dell'avvio della proposta formativa, sono stati somministrati questionari utili per una prima esplorazione di idee, opinioni e pratiche progettuali e valutative degli insegnanti coinvolti.

6. L'architettura del dispositivo formativo

Il dispositivo formativo proposto vede l'alternanza di due formati: prevede alcuni incontri in plenaria e alcuni cicli di laboratorio, ciascuno composto da workshop, diario di bordo, esercitazione e feedback.

La formazione frontale è stata rivolta agli insegnanti in grande gruppo. È stata impiegata per introdurre contenuti e condividerne i significati. Le plenarie hanno costituito l'avvio e la conclusione del percorso. Sono state centrate su alcuni temi, quali la descrizione dell'Ordinanza 172/2020, la ripresa di alcuni elementi chiave della teoria e della pratica valutativa, lo studio della progettazione didattica e le ricadute su quest'ultime determinate dalle novità normative.

Diversamente, le occasioni di formazione di natura laboratoriale sono state condotte suddividendo gli insegnanti in gruppi più ridotti e sono state centrate su alcuni processi richiesti dall'Ordinanza 172/2020, quali⁴ per esempio la scrittura degli obiettivi di apprendimento in ottica verticale, la progettazione di attività in situazioni non note, la predisposizione di risorse fornite dagli insegnanti, l'analisi di prove di verifica da de-costruire e ricostruire in una forma utile per l'attribuzione dei livelli, la costruzione di strumenti di osservazione per la raccolta di evidenze in merito alle quattro dimensioni, la scrittura dei feedback rivolti agli studenti e la stesura dei giudizi descrittivi.

Durante la sezione laboratoriale del percorso, sono state proposte diverse occasioni di formazione, tra loro connesse, dipendenti e ricorsive.

Innanzitutto sono stati organizzati dei *workshop*, in cui sono stati presentati e commentati esempi e condotte discussioni su alcuni temi (per es.: in riferimento ad un'attività didattica descritta, quando uno studente è da intendere come autonomo? Quali risorse proprie lo studente potrebbe utilizzare? ...).

Dopo ogni workshop, l'insegnante aveva due compiti. Il primo era quello di compilare il proprio *diario di bordo* (che era in condivisione, in forma anonima, con i formatori). Il diario invitava a riflettere sia sui contenuti affrontati nel workshop che sulla propria pratica, e a scrivere sia i guadagni percepiti rispetto allo sviluppo della propria professionalità docente, che le domande rimaste aperte.

Il secondo era costituito da una *consegna esercitativa* da svolgere "a casa", preferibilmente in piccolo gruppo, volta a mettere gli insegnanti nelle condizioni di provare "a fare" quanto discusso nei workshop.

I formatori esaminavano le esercitazioni svolte dagli insegnanti e fornivano in forma individuale e/o di gruppo un feedback formativo utile sia per identificare le aree di miglioramento che per fornire suggerimenti capaci di affrontare tali aree.

Il dispositivo formativo è stato erogato prevalentemente a distanza, con alcuni workshop condotti in presenza.

Tale dispositivo ha dato vita a tre differenti itinerari di R-F, volti a sostenere lo sviluppo professionale, attraverso un percorso che ha sostenuto la conoscenza di contenuti, la realizzazione di esperienze e pratiche nuove nella dimensione della comunità di pratiche e la riflessione sulle pratiche abituali ed esperite nel percorso.

Ciascun itinerario formativo ha preso avvio da una simile richiesta di formazione, che successivamente grazie al confronto tra gli insegnanti e i formatori durante i workshop è stata tradotta in differenti domande di ricerca, talvolta ri-precisate in itinere attraverso l'utilizzo del diario di bordo.

Nelle tre situazioni, il gruppo di R-F attraverso le esercitazioni, i feedback e i workshop ha co-costruito differenti strumenti di lavoro, utili per la valutazione in itinere e periodica, per definire in verticale gli obiettivi di apprendimento per ciascuna disciplina, o per osservare le quattro dimensioni.

Infine, i diari di bordo e i feedback hanno consentito al gruppo di discutere e negoziare in itinere gli esiti dalla proposta formativa, anche per ricalibrarla in funzione dei guadagni e delle difficoltà percepite dagli insegnanti.

4 Nella parte di proposta laboratoriale, ai tre soggetti a cui è stata rivolta la formazione non sono stati proposti gli stessi temi, ma gli aspetti per loro ritenuti importanti in seguito al confronto con i Dirigenti scolastici di riferimento e all'iniziale analisi dei bisogni.

7. La risposta delle scuole

Al fine di avere un'indicazione sull'impatto del tipo di proposta formativa realizzata in chiave, anche, di una riprogettazione futura, in due dei tre contesti provinciali interessati (Reggio Emilia e Piacenza), tra il primo momento plenario ed il primo appuntamento laboratoriale, è stato somministrato per via telematica un questionario contenente una serie di domande a cui si poteva rispondere attraverso delle scale auto-anonime da 1 (valore minimo) a 10 (valore massimo), aventi come scopo quello di indagare: 1) l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti dell'Ordinanza nel suo complesso (chiarezza ed accordo); 2) l'auto-efficacia⁵ percepita in relazione ad alcuni aspetti delle proprie pratiche valutative (definire gli obiettivi, osservare e descrivere gli apprendimenti).

Al termine dell'ultimo appuntamento laboratoriale è stato, poi, somministrato, sempre per via telematica, un secondo questionario contenente una serie di domande con medesime modalità di risposta (accordo su scala 1-10), aventi come oggetto nuovamente l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti dell'Ordinanza e l'auto-efficacia percepita rispetto alle proprie pratiche valutative, ma anche alcune domande concernenti la valutazione complessiva del dispositivo formativo realizzato, ovvero quanto fosse stato chiaro, difficile, utile, stimolante.

L'analisi dei dati ha messo in luce come, in entrambi i contesti locali, tra l'inizio e la fine del percorso realizzato, sia cresciuta in modo statisticamente significativo la chiarezza rispetto alla nuova modalità di valutazione. In particolare, a Reggio Emilia da 6,45 a 7,12 ($F(1, 209) = 6,47, p < 0,05$) e a Piacenza da 6,13 a 7,28 ($F(1, 53) = 8,02, p < 0,01$).

Per quanto riguarda l'auto-efficacia, è stato registrato un incremento significativo solo nel percorso realizzato a Piacenza. In questo contesto la percezione di essere in grado di formulare gli obiettivi è cresciuta da 5,83 a 6,84 ($F(1, 53) = 5,84, p < 0,05$) e di descrivere gli apprendimenti da 6,20 a 6,88 ($F(1, 53) = 4,11, p < 0,05$).

Per quanto riguarda, invece, il percorso formativo realizzato in sé, emerge un dato, nel suo insieme, incoraggiante. Al netto di una trasversale valutazione di difficoltà (5,46 a Reggio Emilia e 4,08 a Piacenza), il percorso è stato valutato dai partecipanti complessivamente positivo (sempre superiore a 7 su 10), in modo particolare a Reggio Emilia per quanto concerne la sua utilità ($M = 7,43$) e a Piacenza in merito alla sua chiarezza ($M = 7,92$).

Conclusioni

Il mondo della scuola è stato chiamato ad attuare le indicazioni dell'Ordinanza 172/2020 a decorso immediato per quanto riguarda il documento di valutazione e, in modo "progressivo", applicando quanto indicato nelle Linee Guida in relazione alla definizione degli strumenti e delle modalità di applicazione. Ciò, come a sottolineare, che oltre la stesura dei profili descrittivi, l'invito dell'adeguamento allo spirito dell'Ordinanza deve investire, con tempi e modalità più distese, tutto il processo valutativo, compreso l'impianto della valutazione in itinere. A tale scopo, sono state promosse a partire dallo stesso anno scolastico e per il biennio successivo, azioni di formazione finalizzate a indirizzare, sostenere e valorizzare la cultura della valutazione e degli strumenti valutativi nella scuola primaria, tenendo a riferimento le Indicazioni Nazionali. In ottemperanza a questo invito, è stata immediata e forte la domanda da parte delle istituzioni scolastiche (in particolare Uffici Scolastici Regionali ed Istituti Comprensivi) di percorsi di formazione aventi come oggetto la valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria. Un interlocutore privilegiato di questa richiesta sono state le Università, le quali, ognuna a proprio modo, hanno dato una propria risposta di accompagnamento nei tempi e nelle modalità che il periodo storico ha consentito, ovvero ricorrendo prevalentemente a momenti frontali di didattica a distanza. In tale contesto, il modello di

5 Il costrutto di auto-efficacia (*self-efficacy*) si è affermato da diversi anni nella ricerca empirica internazionale come strumento di analisi delle qualità professionali, comprese quelle degli insegnanti (Pintus et al., 2021). In accordo con Bandura (1997, p. 3), la *self-efficacy* può essere considerata come "the belief in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations".

R-F qui presentato, è stato proposto con l'immediatezza richiesta dall'Ordinanza stessa, in momenti e contesti differenti, e anche con modalità, che seppur coerenti rispetto ad un preciso impianto generale, hanno vissuto di una differenziazione locale significativa (Reggio Emilia: 1 momento plenario, 5 momenti laboratoriali per 6 gruppi di lavoro; Parma: 1 momento plenario, 2 momenti laboratoriali per 3 gruppi di lavoro; Piacenza: 1 momento plenario, 4 momenti laboratoriali per 1 gruppo di lavoro).

Pur consapevoli del ruolo che possono aver giocato queste differenze, la lettura di parte dei dati raccolti, cioè quelli qui presentati, è complessivamente incoraggiante. In primo luogo, il percorso realizzato è risultato essere percepito come pertinente e sostenibile. In secondo luogo, se da un lato, in modo legittimo, nell'arco di tempo indagato non è cresciuto l'accordo su quanto prescritto dall'Ordinanza in sé, dall'altro, anche attraverso il percorso realizzato, è risultata aumentata la chiarezza rispetto ai suoi aspetti metodologici più significativi, che rimandano in modo specifico ai nodi più critici del processo valutativo.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti G. (2021). Per un ritorno agli obiettivi. Come cambia la valutazione nella scuola primaria. *Cadmo*, 1: 5-20.
- Anderson L.W., Krathwohl D.R. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienza e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Ausubel D. (1978). *Educazione e processi cognitive*. Milano: Feltrinelli.
- Baldacci M. (eds.) (2006). *Unità di apprendimento e programmazione*. Napoli: Tecnodid.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barbier J.M. (1989). *La valutazione nel processo formativo*. Torino: Loescher.
- Benvenuto G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Benvenuto G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In E. Nigris, G. Agrusti (eds.), *La valutazione per l'apprendimento nella scuola primaria* (pp. 7-18). Milano-Torino: Pearson Italia.
- Bloom B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teorie e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Brandani W., Tomisich M. (2005). *La progettazione educativa*. Roma: Carocci.
- Calonghi L. (1976). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Calvani A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*. Roma: Carocci.
- Cardarello R., Antonietti M. (2019). Osservare per progettare. In E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca (eds.), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare* (pp. 180-206). Milano: Pearson.
- Castoldi M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Ciani A., Ferrari L., Vannini I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi C., Notti A.M. (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fiorin I., Castoldi M., Previtali D. (2013). *Dalle Indicazioni al curriculum scolastico*. Brescia: La scuola.
- Giovannini M.L. (1994). *Valutazione sotto esame*. Milano: Ethel - Editoriale Giorgio Mondadori.
- Mager R. (1984). *Gli obiettivi didattici*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Pellerey M., Grzadzil D. (2011). *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Pintus A., Bertolini C., Scipione L., Antonietti M. (2021). Validity and reliability of the Italian version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *International Journal of Educational Management*, 35(6): 1166-1175.
- Popham W.J. (1975). *Educational Evaluation*. New Jersey: Prentice-Hall Englewood Cliffs.
- Scriven M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R. Gagné, M. Scriven (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Trincherò R. (2021). La formulazione degli obiettivi di apprendimento. In E. Nigris, G. Agrusti (eds.), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 19-29). Milano: Pearson.
- Tyler R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vannini I. (2018). Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. In G. Asquini (ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienza e prospettive* (pp. 13-24). Milano: FrancoAngeli.
- Vertecchi B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Vertecchi B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Vertecchi B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.

Formare gli insegnanti, a partire dalle considerazioni degli studenti sulla qualità della didattica

Teacher training, based on students' considerations of the quality of their schooling

Giuseppe Filippo Dettori

Associate professor | Department of History and Education Sciences | University of Sassari (Italy) | fdettori@uniss.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Dettori, G. F. (2022). Teacher training, based on students' considerations of the quality of their schooling. *Pedagogia oggi*, 20(1), 101-110.

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-012022-13>

ABSTRACT

Several pedagogical studies have demonstrated the need to improve teaching, using as a starting point the opinions and thoughts of students who, as recipients of training processes, are more likely to be able to contribute ideas about the quality of teaching. The student-voice perspective is fundamental to teaching: it is evidently wrong to design a training system without taking into proper consideration the opinions of those for whom it is designed. This research analyses the results of a survey that investigated what 1657 students in the 3rd, 4th, and 5th year of high school think about their school experience and their relationship with teachers. The results clearly show that the school system uses teaching methods that are too far-removed from students' actual needs. In fact, pupils ask for schooling that is more engaging and less boring. There are differences in the responses of students attending high schools, technical institutes, and vocational institutes about the quality of the school system, but many observations and requests for change are common to everyone. Starting from the information provided by the respondents, it is possible to reinvent teacher-training theories to meet the needs of adolescents.

Numerosi studi in ambito pedagogico hanno dimostrato la necessità di migliorare la didattica partendo dalle considerazioni degli studenti che, in quanto destinatari dei processi formativi, sono in grado di evidenziare punti di forza e criticità sulla qualità delle pratiche educative. La prospettiva student voice parte da un principio fondante: progettare il sistema formativo non può e non deve prescindere dal prendere in seria considerazione il punto di vista di coloro ai quali esso è rivolto. La ricerca descritta riporta i risultati di un'indagine che ha coinvolto 1657 studenti della terza, quarta e quinta classe della scuola secondaria di secondo grado sulla loro esperienza scolastica e sul rapporto instaurato con i docenti. Dalle loro risposte emerge chiaramente che la scuola propone una didattica troppo lontana dai loro bisogni e viene sottolineata l'esigenza di prevedere e introdurre nuovi stimoli per non annoiarsi (come spesso accade) durante le attività formative. Emergono alcune differenze nelle risposte degli studenti che frequentano i Licei, gli Istituti Tecnici e gli Istituti Professionali sulla qualità della scuola, ma molte considerazioni e richieste di cambiamento sono comuni a tutti. Proprio a partire dalle indicazioni degli studenti è possibile ripensare e rimodulare la formazione degli insegnanti per una didattica più consona e rispondente alle esigenze delle nuove generazioni di giovani.

Keywords: Student voice, Teacher training, Teaching, Evaluation, Improvement

Parole chiave: Student Voice, Didattica, Formazione Docenti, Valutazione, Miglioramento

Received: March 3, 2022

Accepted: May 10, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Giuseppe Filippo Dettori, fdettori@uniss.it

Introduzione

Negli ultimi dieci anni in Italia, diverse ricerche hanno tentato di migliorare la didattica a partire dalle considerazioni degli studenti, ritenendoli importanti conoscitori, in quanto destinatari, della qualità dei processi formativi messi in atto nelle scuole (Grion, Cook-Sater, 2013; Grion, Gemma, 2015). Tali ricerche si rifanno a un movimento, *student voice*, nato oltre un ventennio fa in altri Paesi, che nello studio dei processi formativi considerano gli studenti non solo utenti ma anche partner, in quanto possono offrire importanti contributi per la realizzazione in classe di una didattica più rispondente alle esigenze dei fruitori dei servizi educativi che la scuola propone (Cook-Sater, 2002; Kidd, Czerniawski, 2011; Fielding, 2000). Soprattutto nel Regno Unito, in Nuova Zelanda, in Germania e in alcuni Stati degli USA, la ricerca *student voice* ha analizzato questioni interessanti sull'inadeguatezza della didattica scolastica a "raggiungere" gli studenti, che lamentano di non riuscire a "sintonizzarsi" con metodologie che reputano poco vicine ai loro interessi. L'aspetto più atipico, a parere degli studiosi che credono in questa prospettiva di ricerca, è una visione troppo adultocentrica nel progettare i processi formativi; manca una reale attenzione alla percezione di coloro che, se saputi ascoltare, possono offrire importanti indicazioni per una didattica più efficace. L'idea non è quella di consultarli, più o meno formalmente con questionari o altre forme di raccolta di dati, quanto piuttosto renderli partecipi dei processi di progettazione e valutazione dei programmi scolastici che la scuola predispone. La ricerca *student voice* mette a disposizione la conoscenza sul punto di vista degli studenti a decisori politici, ricercatori, insegnanti, dirigenti, membri del Consiglio di Istituto, a partire dal quale, possono essere messe in atto azioni concrete finalizzate a migliorare la didattica. Nel contesto specifico dell'Italia si tratterebbe, per esempio, di dare loro una possibilità di intervento nella redazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e nell'elaborazione del Rapporto di autovalutazione (RAV) e del Piano di miglioramento (PdM).

La ricerca, che di seguito sarà descritta, ha coinvolto 1657 studenti frequentanti la terza, quarta e quinta classe della scuola secondaria di secondo grado; essi hanno risposto a un questionario sulla qualità della didattica che le loro scuole mettono in atto, esprimendo accordo e/o disaccordo sui seguenti ambiti: come "si sentono" a scuola, come percepiscono le metodologie didattiche, che rapporti hanno instaurato con i compagni e gli insegnanti, che sensazione hanno sul ruolo della scuola nella vita delle persone. Comparando i risultati degli studenti di Licei, Istituti Tecnici e Istituti Professionali emergono alcune considerazioni comuni, riguardanti soprattutto la qualità della didattica, e delle riflessioni che differiscono per ordine di scuola. Tali osservazioni, potrebbero essere valorizzate nella formazione dei docenti (sia iniziale che in servizio) per dare loro strumenti più adeguati per rapportarsi positivamente con ragazzi che frequentano le loro classi. Non si vuole dire, con questo, che le scelte educative devono essere individuate *solo* in base alle indicazioni dei ragazzi, ma che è necessario tener conto *anche* del loro punto di vista, considerato che sono i veri destinatari della didattica che viene erogata.

1. Le difficoltà degli studenti a scuola: la situazione italiana

Le più recenti statistiche relative alla dispersione indicano che la scuola secondaria di secondo grado "perde" numerosi studenti soprattutto nel primo biennio. Il fenomeno riguarda soprattutto gli istituti tecnici e professionali (più dei licei) e interessa maggiormente i ragazzi rispetto alle ragazze.

I dati pubblicati a giugno 2021 da EUROSTAT¹, evidenziano che, in Italia, nel 2020, la quota di *Early leavers from education and training* (ELET) ossia, giovani tra i 18 e i 24 anni, che ha abbandonato precocemente la scuola, fermandosi alla licenza media, è stimata al 13,1%, pari a 543 mila giovani, più alta della media UE, che si attesta al 9,9%. Questi dati denunciano una grande difficoltà della scuola nell'assicurare agli allievi un contesto formativo accogliente, dal quale molti di essi "scappano", perché talvolta non trovano validi stimoli per investire seriamente tempo, energie, impegno nell'acquisizione di competenze che, evidentemente, non considerano importanti.

Il problema non riguarda però solo l'abbandono precoce, ma anche la qualità della formazione in ter-

1 Early leavers from education and training - Statistics Explained (europa.eu).

mini di acquisizioni di competenze “utili nella vita”. Le rilevazioni, in questo senso, talvolta appaiono preoccupanti, come emerge dal *Programme for International Student Assessment* (PISA) dell’OCSE, un’indagine internazionale che, con periodicità triennale, misura le competenze degli studenti quindicenni dei Paesi aderenti². Le Prove PISA non indagano sulla padronanza dei contenuti curricolari, ma piuttosto sulle capacità, conoscenze e abilità essenziali per la piena partecipazione alla vita economica e sociale. Nell’ultima edizione della rilevazione, che si è svolta nel 2018 e ha avuto come dominio principale la competenza in Lettura (*reading literacy*), il punteggio medio ottenuto dagli studenti italiani è di 476, leggermente più basso rispetto a quello della media OCSE che è di 487³. Un’alta percentuale di studenti del mezzogiorno incontra notevoli difficoltà nella *reading literacy*, decisamente superiori ai loro coetanei del Nord, come chiarisce il rapporto dell’INVALSI⁴.

Anche i risultati in matematica e scienze degli studenti del Sud risultano inferiori rispetto a quelli del Nord, in alcuni casi con differenze anche importanti in alcune regioni (Puglia, Calabria, Sicilia).

Come mai ci sono tali differenze fra Nord e Sud del Paese?

Una scuola che, nella progettazione educativa e didattica, valorizza il punto di vista degli studenti può ottenere performances migliori dagli stessi?

Nella formazione dei docenti può essere utile partire da quanto gli studenti lamentano sulla qualità della didattica?

A queste domande cercano di dare risposta molti studiosi che, oltre alle statistiche, vogliono comprendere la complessità del fenomeno del disagio e della dispersione scolastica, anche a partire dal punto di vista dei protagonisti dei percorsi formativi: gli studenti.

2. La prospettiva *student voice* per una scuola più inclusiva

Gli studiosi che credono sia possibile migliorare la scuola a partire dalle considerazioni degli studenti, ritengono che sia necessario coinvolgere attivamente i ragazzi nella progettazione e valutazione dei processi educativi che le istituzioni scolastiche mettono in campo. Cook-Sather (2013, p. 27), una delle maggiori studiose della scuola attraverso la prospettiva *student voice* a livello internazionale, oltre dieci anni fa dichiarava:

Fin dall’avvento dell’educazione formale negli Stati Uniti, sia il sistema educativo, sia ciascuna riforma del sistema stesso, si sono fondati su visioni adulte riguardo alle modalità con cui la formazione debba essere teorizzata e praticata. Vi è però qualcosa di fondamentale sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema, senza mai chiedere il parere di coloro per il quale il sistema stesso viene effettivamente progettato. È giunto il momento di considerare gli studenti fra coloro che godono dell’autorevolezza di partecipare sia all’analisi critica, che alle riforme sull’educazione.

L’interessante, e forse ambiziosa, proposta di coinvolgere gli studenti nelle riforme della scuola, esula dalle possibilità di azione dei docenti e dirigenti, certamente però questi possono considerare e introdurre nell’ambito della riflessione educativa delle singole istituzioni scolastiche, le indicazioni dei ragazzi, finora non abbastanza valorizzati. Essi, infatti, potrebbero portare interessanti e nuove prospettive perché possiedono un punto di vista unico sulle dinamiche che si realizzano nelle classi e nelle scuole (Cook-Sather, Shultz, 2001; Jones, Bubb, 2021; Black, Mayes, 2020).

Le istituzioni di istruzione secondaria di secondo grado consultano i rappresentanti degli studenti, ma quanto le loro proposte vengono seriamente ascoltate?

E, soprattutto, quanto le loro indicazioni trovano spazio nelle scelte strategiche, didattiche e organizzative che la scuola mette in campo in un’ottica di miglioramento?

Uno studio condotto oltre 10 anni fa sulla scuola secondaria di primo grado, che ha chiesto agli studenti di descrivere il loro “stare a scuola”, ha fornito importanti indicazioni che sono state successivamente va-

2 Le rilevazioni PISA dell’OCSE costituiscono la più estesa indagine internazionale nel campo dell’educazione, vi partecipano gli studenti provenienti da più di 80 diversi Paesi tra cui l’Italia.

3 I risultati di OCSE PISA 2018 - INVALSIopen

4 Sintesi-dei-risultati-italiani-OCSE-PISA-2018.pdf (invalsiopen.it).

lorizzate da dirigenti e docenti nella progettazione di una didattica più vicina ai ragazzi (Dettori, 2009). Tale esperienza, dimostra che se si vuole migliorare la qualità della scuola, è possibile farlo anche (e non solo) mediante l'ascolto attento degli studenti che, insieme a docenti e famiglie, possono individuare punti di forza da valorizzare e criticità da superare.

Una recente ricerca condotta in Norvegia, attraverso la raccolta del punto di vista del personale e degli studenti, ha individuato, definito e messo in pratica specifiche priorità da affrontare per il miglioramento degli esiti formativi (Jones, Bubb, 2021).

Questi dati delineano una possibile via per predisporre una revisione della formazione degli insegnanti. Al fine di definire un nuovo profilo professionale, è imprescindibile tenere presente come gli studenti vivono la scuola e considerano la didattica, per configurare metodologie di insegnamento nuove e maggiormente efficaci.

3. La ricerca: obiettivi, metodologia, campione

La ricerca didattica offre interessanti spunti per migliorare la qualità dei processi formativi se si procede ad un'attenta analisi dei dati che vanno compresi, interpretati, confrontati con altri studi (Benvenuto, 2015).

La finalità della ricerca, di seguito descritta, è stata quella di comprendere in che modo la formazione dei docenti della scuola secondaria di secondo grado potrebbe tenere presente il punto di vista dello studente per definire e poi sperimentare metodologie di insegnamento finalizzate a potenziare la motivazione degli allievi e prevenire la dispersione e l'abbandono precoce. Molti studiosi sono fortemente convinti che conoscere meglio il punto di vista dello studente sulla qualità della didattica erogata, consenta ai docenti di individuare strategie nuove e metodologie più efficaci per rispondere meglio alle esigenze formative che gli allievi reputano importanti e per le quali sono disposti ad investire energie (Lyons, Brasof, 2020).

Per calcolare l'effetto di una pratica didattica sull'apprendimento, Hattie (2016) ha sperimentato una scala chiamata *effect size* che permette di confrontare i risultati scolastici ottenuti. Quando una pratica didattica risulta avere un *effect size* uguale a zero significa che non ottiene nessun effetto sull'apprendimento, né negativo, né positivo. Se invece una pratica didattica porta l'indice dell'*effect size* sotto lo zero significa che essa è addirittura controproducente; al contrario se è sopra lo zero può essere considerata efficace. L'autore afferma infatti: "Il punto è che gli insegnanti, le scuole e i sistemi scolastici devono avere in ogni momento consapevolezza, ed evidenze attendibili, del loro effetto su tutti gli studenti e, sulla base di questa evidenza, decidere come e cosa insegnare" (Hattie, 2016, p. 244).

L'indagine si è focalizzata in particolare sulle seguenti domande di ricerca:

1. Come vivono l'esperienza scolastica gli studenti della scuola secondaria di secondo grado?
2. Le esigenze formative degli allievi dei Licei, Istituti tecnici e Istituti professionali, sono simili o presentano differenze, specie riguardo alle metodologie utilizzate dai professori?
3. Le buone relazioni con i docenti e fra coetanei facilitano la condivisione, la partecipazione attiva e l'interesse verso lo studio?

Lo strumento scelto per l'indagine è stato un questionario con risposte su scala Likert, ritenuto idoneo per comprendere e analizzare atteggiamenti, percezioni e credenze (Caselli, 2005). Studenti di scuola secondaria di secondo grado, frequentanti le classi terza, quarta e quinta sono stati invitati a rispondere, in maniera anonima, a un questionario composto da 21 items attribuendo il loro grado di accordo sulle affermazioni riportate (Completamente In Disaccordo, In Disaccordo, Indeciso, D'accordo, Completamente D'accordo). Gli ambiti che hanno riguardato le domande sono:

- come si sentono a scuola;
- come trovano le metodologie didattiche;
- che rapporti hanno instaurato con i compagni e gli insegnanti;
- che percezione hanno del ruolo della scuola nella vita delle persone.

La parte iniziale dello strumento è invece composta da un set di domande a risposta chiusa volte a indicare le variabili ordinali e nominali necessarie per definire adeguatamente il campione di riferimento

(scuola frequentata, età, sesso, ripetenze). Una fase precedente all'avvio dell'indagine, durata circa 20 giorni, è stata quella del pre-test della prima versione del questionario proposto a 21 studenti di scuola secondaria (7 dei Licei, 7 di istituti tecnici e 7 di istituti professionali), per testarne la chiarezza terminologica e concettuale. Successivamente, il questionario su *Google moduli* è stato proposto a studenti di scuola secondarie da numerosi docenti che lo hanno somministrato nelle classi, dopo aver ottenuto l'autorizzazione dei dirigenti scolastici.

Il campione, composto da 1657 studenti, è così articolato:

- tipologia di scuola: 561 frequentanti un liceo, 552 un istituto tecnico e 544 un istituto professionale;
- regioni delle classi coinvolte: 11 in Lombardia, 7 nel Lazio, 9 in Toscana, 6 in Puglia, 7 in Sicilia, 8 in Piemonte, 5 in Veneto, 11 in Calabria, 19 in Sardegna;
- età: il 58% aveva 16 anni, il 23% 17 anni, il 12% 18 anni, il 7% più di 18 anni;
- classe frequentata: 34% terza, 41% quarta, 25% quinta.
- sesso: 68% erano di sesso femminile, 32% maschile.
- carriera scolastica: il 57% è sempre stato promosso, il 24% ha ripetuto una volta, il 19% più di una volta.

4. I risultati

Di seguito, per ragione di spazio, saranno proposti alcuni dei risultati emersi dall'indagine che, a parere di chi scrive, possono essere utili ai fini della comprensione del fenomeno studiato e utilizzabili per la formazione del personale docente (sia iniziale che in servizio). Gli items ritenuti più indicativi sono riportati negli istogrammi che seguono, che evidenziano le risposte degli studenti distinte per tipologia di scuola. Tale comparazione è utile per cogliere, in fase di discussione dei risultati, eventuali differenze e/o specificità riguardanti le tre tipologie di istituti frequentate dagli studenti del campione.

La prima serie di domande si riferisce allo stato di benessere degli studenti in ambito scolastico:



Fig. 1: A scuola mi sento a mio agio

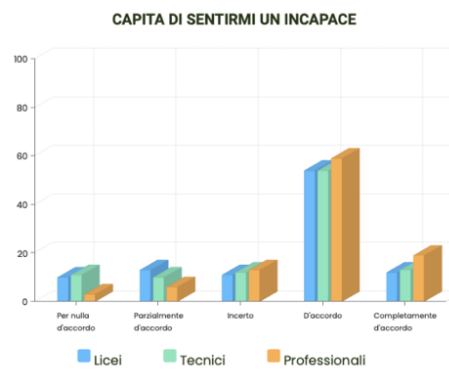


Fig. 2: Capita di sentirmi un incapace

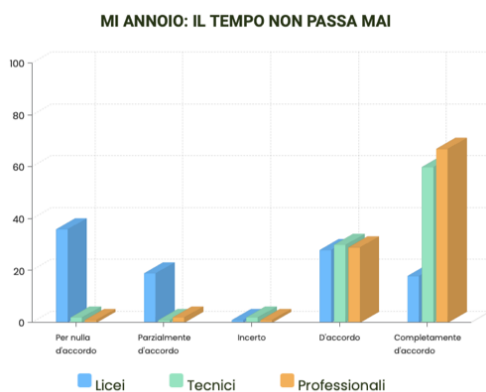


Fig. 3: Mi annoio il tempo non passa mai

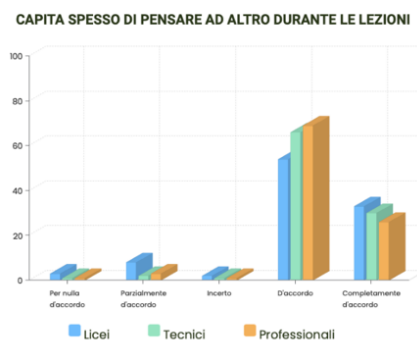


Fig. 4: Capita spesso di pensare ad altro durante le lezioni

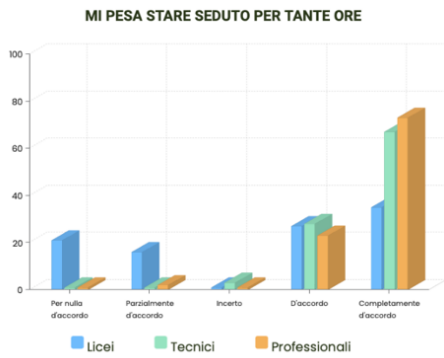


Fig. 5: Mi pesa stare seduto per tante ore

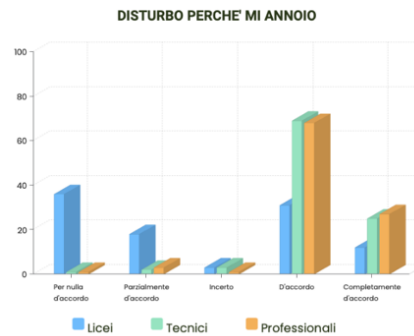


Fig. 6: Disturbo perché mi annoio

La seconda sessione è incentrata sulle metodologie didattiche utilizzate a scuola e sulla valutazione in termini di qualità da parte degli alunni:



Fig. 7: Mi piacciono i lavori di gruppo

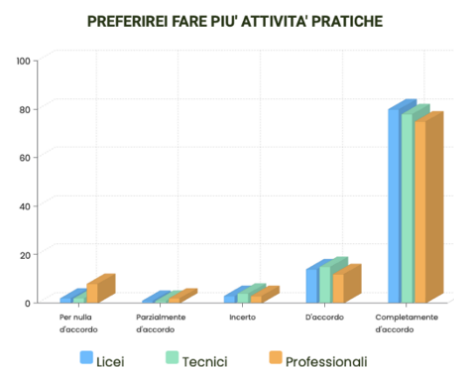


Fig. 8: Preferirei fare più attività pratiche



Fig. 9: Mi piace quando utilizziamo le tecnologie



Fig. 10: Trovo gli esercizi inutili

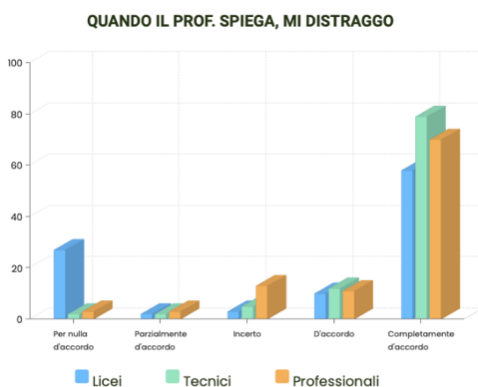


Fig. 11: Quando il Prof. spiega, mi distraigo

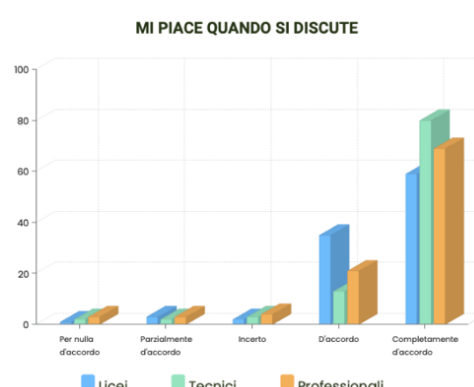


Fig. 12: Mi piace quando si discute

La terza riguarda la qualità dei rapporti che i soggetti coinvolti hanno con i compagni:



Fig. 13: Spesso studio con i compagni

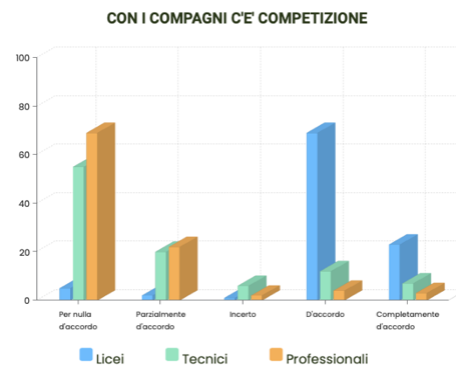


Fig. 14: Con i compagni c'è competizione

La quarta sessione di domande si riferisce alla percezione che gli studenti hanno sul ruolo della scuola nella vita delle persone:

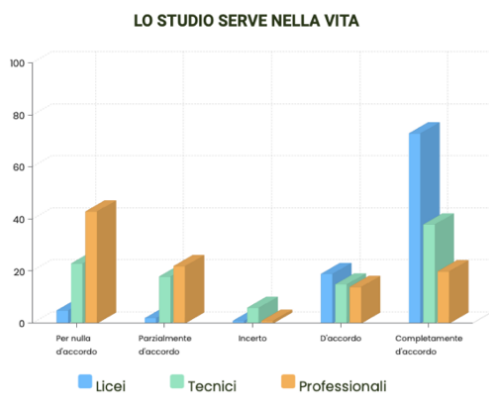


Fig. 15: Lo studio serve nella vita.



Fig. 16: Chi studia ha un futuro migliore

5. Discussione

La ricerca ha preso in esame solo le risposte degli studenti per tipologia di scuola, trascurando eventuali differenze di risposta relative al sesso, all'età, alla provenienza (nord, centro, sud; piccolo paese, grande città) e alla carriera scolastica (eventuali ripetenze e valutazione finale nel ciclo precedente) dei partecipanti. Si è ritenuto importante, in questa fase, privilegiare l'analisi delle risposte per tipologia di scuola, riservando ulteriori analisi ad una fase successiva della ricerca.

Un primo dato importante che emerge dall'indagine è che gli studenti della scuola secondaria non ripongono grande fiducia nella scuola; se si osservano le figure 15 e 16 si deduce chiaramente che solo gli studenti dei licei credono (in parte) che chi studia avrà prospettive migliori ritenendo la formazione scolastica utile nella vita. Questo aspetto legato alla motivazione condiziona fortemente l'impegno e l'investimento sulla scuola. Gli studi, da anni, hanno dimostrato che se uno studente non percepisce il valore di ciò che fa non riuscirà a investire in maniera seria in termini di tempo, energia, impegno (Caprara, 1996; Dörnyei, Ushioda, 2011). Studi più recenti confermano che il successo scolastico è fortemente condizionato da quanto lo studente crede che ciò che fa possa risultare utile nel futuro: lo studio, senza chiare ricadute nella vita e nel lavoro, non genera interesse, soprattutto nei giovani che non hanno alle spalle famiglie attente e premurose (Cho, Melloch, Levesque-Bristol, 2021).

Altro aspetto, che emerge dallo studio, è che tutti gli studenti, a prescindere dalla tipologia di scuola frequentata, non apprezzano la didattica erogata e lamentano di annoiarsi e di pensare ad altro mentre il

docente svolge la lezione, come si evince dalle Figg. 3, 4 e 10. Anche la Fig. 2 mette in evidenza un aspetto preoccupante: moltissimi studenti si dichiarano “d'accordo” con l'affermazione “a scuola capita spesso di sentirmi incapace”; tale considerazione richiama un contesto dove non ci si sente sicuri e tranquilli nell'identificarsi come persone che stanno affrontando le sfide dell'apprendimento.

I ragazzi coinvolti nella ricerca trovano gli esercizi inutili, soprattutto coloro che frequentano gli istituti tecnici e professionali (Fig. 10). Le esercitazioni fini a se stesse sono l'espressione di una scuola trasmissiva che chiede allo studente di ascoltare, esercitarsi per poi ripetere le nozioni durante l'interrogazione. Alcuni studi hanno messo in dubbio tali pratiche: se un concetto è stato compreso non ha senso proporre esercitazioni estenuanti che, lungi dal rinforzare un pensiero, generano noia e senso di frustrazione in chi le esegue (Nguyen, 2018; Dettori, 2013). Le esercitazioni vanno dunque utilizzate per consolidare un apprendimento, ma senza ricorrere ad esse in maniera persistente perché, oltre a essere noiose, sono poco utili in termini formativi. Più efficaci risultano le prove autentiche o di realtà che chiedono allo studente di esercitarsi sulla realizzazione di un prodotto che denota l'acquisizione di una o più competenze (Da Re, 2013).

Ancora più preoccupanti sono le risposte relative alla percezione di sentirsi a proprio agio (Fig. 1): un'altissima percentuale (44%) di studenti del liceo dichiara di essere parzialmente d'accordo. Altri studi hanno confermato che talvolta lo studente a scuola non trova un contesto idoneo, perde interesse e non investe nell'apprendimento. Tali considerazioni sono state chiarite molto bene già nel 1988 da una ricerca sul benessere nella scuola secondaria di secondo grado che evidenziava proprio l'importanza di investire risorse per la creazione di un clima positivo nelle classi (Vezzani, Tartarotti, 1988).

Nonostante, da diversi anni, sia stata chiarita la necessità di predisporre in classe un contesto accogliente e positivo per favorire l'apprendimento, i ragazzi continuano a percepire una scuola competitiva, soprattutto nei licei (Fig. 14), e troppo legata alla lezione frontale (Figg. 5, 6, 9). I ragazzi ammettono di annoiarsi (Fig. 3), di pensare ad altro durante le spiegazioni (Fig. 4) e di disturbare (Fig. 6) perché sentono il peso di stare troppo tempo seduti a eseguire esercizi e svolgere poca attività pratica.

Dalla ricerca emerge che il problema principale per gli allievi di tutti gli ordini di scuola è la didattica: troppo tradizionale, poco innovativa e stimolante. I ragazzi vorrebbero più attività pratiche: non solo negli istituti tecnici e professionali ma anche nei licei (Figg. 6 e 7). I liceali, in particolare, denunciano una scuola troppo piatta: vorrebbero più lavori di gruppo, attività pratiche e di discussione con i compagni. Una scuola, insomma, della condivisione e non della competizione. Numerosi studi hanno dimostrato l'efficacia del *cooperative learning* nel motivare i ragazzi nell'apprendimento (Ellerani, 2020), tuttavia si tratta, quasi sempre, di prassi occasionali e non strutturate nella scuola secondaria. Il lavoro per gruppi che è tanto amato dai giovani e che li rende più attenti e creativi, è tuttora molto residuale nella didattica quotidiana, come anche questa ricerca dimostra. Esperienze innovative, come la *flipped classroom*, hanno dato esiti positivi in termini di motivazione e qualità dei risultati, ma si tratta di eccezioni che poco incidono sul primato assoluto della lezione frontale, ancora profondamente radicata (Maglioni, Biscaro, 2014).

Anche il *debate*, di recente introdotto nella scuola secondaria di secondo grado, ha riscontrato successo da parte degli studenti (De Conti, Giangrande, 2017); attraverso il confronto, gli studenti possono apprendere criticamente, mettendosi in gioco, argomentando, portando dati a dimostrazione della loro tesi. L'indagine qui proposta evidenzia l'esigenza di prevedere maggiori momenti di discussione (Fig. 12) soprattutto nei licei dove è molto alta la competizione fra studenti (Fig. 14). Un dato che andrebbe approfondito riguarda la dichiarazione degli studenti liceali che affermano di studiare spesso con i compagni (Fig. 13), più degli allievi dei tecnici e professionali, ma sottolineano, al contempo, la grande competizione, decisamente superiore rispetto ai compagni delle altre due tipologie di scuola.

Negli istituti tecnici e professionali i ragazzi chiedono più attività pratiche (Fig. 8), meno esercizi da eseguire (Fig. 10) e un maggiore utilizzo delle tecnologie (Fig. 9).

Gli studi sulle tecnologie per la didattica rappresentano un valore aggiunto specie negli istituti tecnici (per esempio progettazione, disegno tecnico, ecc.) e danno un supporto, soprattutto a coloro che incontrano maggiori difficoltà di apprendimento. Tuttavia, altre ricerche hanno dimostrato che il loro impiego non è opportunamente valorizzato e, spesso, i docenti non ne conoscono le potenzialità perché non sono adeguatamente formati (Rivoltella, 2021; Besio, 2005). La stessa LIM, in molti casi, non viene utilizzata per le numerose potenzialità che offre ma piuttosto come una lavagna più tecnologica (Calidoni, Ghiaccio, 2015).

In sintesi, da questa ricerca emerge chiaramente che, a partire dal punto di vista degli studenti, la formazione degli insegnanti della secondaria di secondo grado, senza differenze per tipologia di scuola, dovrebbe interessare le seguenti aree:

- apprendimento cooperativo;
- tecnologie didattiche;
- empatia e comunicazione in classe.

Un ambito da non trascurare nella formazione dei docenti riguarda come prevedere dei percorsi per potenziare l'autoefficacia degli studenti, la Fig. 2 evidenzia infatti che spesso si sentono incapaci (indistintamente per tipologia di scuola). Lavorare e intervenire su questo aspetto è certamente prioritario nella formazione dei docenti: se i ragazzi non si sentono adeguati, il rischio che si perdano nei processi formativi è molto alto, come la ricerca internazionale ha da anni dimostrato (Bandura, 2012).

5. Riflessioni conclusive

La letteratura psicopedagogica ha dimostrato, in differenti studi, la necessità di una formazione del personale docente di qualità sia all'inizio che durante il servizio; si parla di un supporto costante che deve guidare gli insegnanti nella complessità della didattica, per rispondere a studenti che cambiano continuamente e che chiedono metodologie sempre più rispondenti alle loro peculiarità (Kärner, Weiß, Heinrichs, 2021).

Relativamente proprio alla formazione dei docenti della scuola secondaria di secondo grado, uno studio recente ha evidenziato la necessità di un investimento serio da parte dei leader della scuola per un'innovazione: se non vi è la convinzione che la didattica debba cambiare e se questa non è fortemente sentita dai dirigenti, il rischio è che la scuola si adagi in pratiche consolidate, seppure inefficaci (Winokur, Sperandio, 2017).

Una formazione mirata, come emerge dall'indagine proposta, deve riguardare i tre ambiti sopra descritti, (comunicazione/empatia, tecnologie didattiche, apprendimento cooperativo); tali tematiche vengono suggerite anche in altri studi perché ritenute, dagli esperti di didattica, "essenziali" per promuovere un clima positivo finalizzato all'acquisizione delle competenze trasversali utili nella vita (Dettori, 2017). Un'attenzione al clima che si crea in classe è fondamentale per contrastare quel senso di noia che i ragazzi coinvolti nella ricerca denunciano. La relazione educativa è il centro della didattica, essa è il perno che facilita o rende ostico il cammino dell'apprendimento (Mariani, 2021). Investire su una formazione che aiuti il docente a realizzare in classe buone relazioni, basate sulla interdipendenza positiva fra i membri del gruppo, è sicuramente utile a migliorare le relazioni fra studente e studente, che risultano ancora poco improntate sulla cooperazione, come anche questa indagine ha dimostrato.

Inoltre, le numerose risorse che le tecnologie didattiche offrono, sembrano non essere adeguatamente conosciute dai docenti, come anche altri studi hanno accertato (Dettori, Letteri, 2021). Le evidenze della ricerca più recente hanno dimostrato, invece, che le tecnologie costituiscono un valido strumento di supporto e possono avvicinare di più i ragazzi (nativi digitali) alle richieste della scuola (Lazzari, 2017) e, pertanto, nella formazione del personale docente devono rivestire un ruolo importante.

Riferimenti bibliografici

- Bandura A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Trento: Erickson.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Besio S. (2005). *Tecnologie per la disabilità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Black R., Mayes E. (2020). Feeling Voice: The Emotional Politics of 'Student Voice' for Teachers. *British Educational Research Journal*, 46(5): 1064-1080.
- Calidoni P., Ghiaccio M.F. (2015). *Viste da vicino. Dinamiche e criticità dell'innovazione digitale nella didattica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caprara G.V. (1996). *Le ragioni del successo*. Bologna: Il Mulino.

- Caselli M. (2005). *Indagare col questionario: introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cho H. J., Melloch M., Levesque-Bristol C. (2021). Enhanced Student Perceptions of Learning and Performance Using Concept-Point-Recovery Teaching Sessions: A Mixed-Method Approach. *International Journal of STEM Education*, 8(32): 99-116.
- Cook-Sather A., Shultz J. (2001). *In Our Own Words: Students' Perspectives on School*. New York: Rowman & Littlefield.
- Cook-Sather A. (2002). Re (in) forming the conversations: Student power, position, and voice in the teacher education. *Radical Teacher*, 64: 21-28.
- Cook-Sather A. (2021). Between student and teacher: Teacher education as translation. *Teaching Education*, 12(2): 177-190.
- Cook-Sather A. (2020). Student Voice across Contexts: Fostering Student Agency in Today's Schools. *Theory Into Practice*, 59(2): 182-191.
- Da Re F. (2013). *La didattica per competenze Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano: Pearson.
- De Conti M., Giangrande M. (2017). *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*. Milano: Pearson.
- Dettori G.F. (2009). *La scuola media che vorrei*. Roma: Aracne.
- Dettori G.F. (2013). Migliorare la qualità della scuola valorizzando il punto di vista degli studenti. In Grion, V., Cook-Sather A. *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 242-259). Milano: Guerini Scientifica.
- Dettori G. F. (2017). *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Dettori G.F., Letteri B. (2021). Un modello di formazione dei docenti, per una ricaduta efficace sulla didattica digitale inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22): 68-87.
- Dörnyei Z., Ushioda E. (2011). *Teaching and researching: Motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Ellerani P. (2020). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani.
- Fielding M. (2000). Community, philosophy and education policy: against the immiseration of contemporary schooling. *Journal of Education Policy*, 15(2): 397-415.
- Grion V., Cook-Sather A. (eds.) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.
- Jones M.A., Bubb S. (2021). Student Voice to Improve Schools: Perspectives from Students, Teachers and Leaders in 'Perfect' Conditions. *Improving Schools*, 24 (3): 233-244.
- Kärner T., Weiß J. K., Heinrichs K. (2021). A Social Perspective on Resilience: Social Support and Dyadic Coping in Teacher Training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13: Article 24.
- Kidd W., Czerniawski G. (2011). *Teaching Teenagers: A Toolbox for Engaging and Motivating Learners*. London: SAGE Publications.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Lazzari M. (2017). *Istituzioni di tecnologia didattica*. Roma: Studium.
- Lyons L., Brasof M. (2020). Building the Capacity for Student Leadership in High School: A Review of Organizational Mechanisms from the Field of Student Voice. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 357-372.
- Maglioni M., Biscaro F. (2014). *La classe capovolta: innovare la didattica non la flipped classroom*. Trento: Erickson.
- Mariani A. (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Mayes E. (2020). Student Voice in School Reform? Desiring Simultaneous Critique and Affirmation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(3): 454-470.
- Mayes E., Black R., Finneran R. (2021). The Possibilities and Problematics of Student Voice for Teacher Professional Learning: Lessons from an Evaluation Study. *Cambridge Journal of Education*, 51(2): 195-212.
- Nguyen M. (2018). The Underlife of the Classroom. *Journal of Classroom Interaction*, 53(1): 52-70.
- Rivoltella P.C. (2021). *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*. Milano: Franco Angeli.
- Vezzani B., Tartarotti L. (1988). *Benessere / malessere nella scuola. Una ricerca tra gli studenti della Scuola Secondaria Superiore*. Milano: Giuffrè.
- Winokur I. K., Sperandio J. (2017). Leadership for Effective Teacher Training Transfer in Kuwaiti Secondary Schools. *Teacher Development*, 21(2): 192-207.
- Yudhar A. N., Agustang A., Sahabuddin J. (2021). Habituation of Character Values in Junior High School Students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(2): 659-668.
- Zulaiha S., Mulyono H. (2021). Exploring Junior High School EFL Teachers' Training Needs of Assessment Literacy. *Cogent Education*, 7(1), 1772943.

Formazione iniziale degli insegnanti allo sviluppo delle competenze globali

Initial teacher education to develop global competencies

Davide Capperucci

Associate Professor of Experimental Education | Department of Education, Languages, Interculture, Literatures and Psychology | University of Florence (Italy) | davide.capperucci@unifi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Capperucci, D. (2022). Initial teacher education to develop global competencies. *Pedagogia oggi*, 20(1), 111-117.

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-012022-14>

ABSTRACT

This paper provides a description of a four-phased virtual exchange project carried out between the University of Florence and Providence College (USA). It presents the task design that supported the pre-service teachers' learning through ICT and their preparation as culturally responsive and globally conscious educators. The main research objective was to foster understanding of effective pedagogy related to the development of global competencies, designing educational activities for primary school pupils. The paper focuses on how researchers addressed the development of global values and competencies using pedagogical approaches based on authentic tasks, counter narratives, dialogical experiences and thinking routines. The results of the study report qualitative analyses related to the development of intercultural communication skills, teaching for global competence and critical reflections about values and actions as global teachers.

Questo contributo presenta un percorso di ricerca, realizzato a distanza e articolato in quattro fasi, condotto dall'Università di Firenze e da Providence College (USA). Qui vengono illustrate la progettazione del percorso online destinato a insegnanti in formazione e le attività didattiche realizzate per renderli educatori culturalmente responsabili e globalmente consapevoli. La ricerca ha inteso elaborare un modello formativo funzionale allo sviluppo delle competenze globali, a partire dalla progettazione di attività educative rivolte ad alunni della scuola primaria. Il contributo illustra le strategie adottate dai ricercatori per promuovere lo sviluppo di valori e competenze globali attraverso compiti autentici, counter narratives, esperienze dialogiche e thinking routines. I risultati dello studio sono restituiti attraverso analisi qualitative relative allo sviluppo di competenze comunicative interculturali, modelli didattici per le competenze globali e riflessioni critiche sui valori e sulle pratiche proprie degli insegnanti globali.

Keywords: Global competence, Initial teacher education, Interculturality, Virtual exchange

Parole chiave: Competenze globali, Formazione iniziale degli insegnanti, Interculturalità, Virtual exchange

Received: March 14, 2022

Accepted: April 12, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Davide Capperucci, davide.capperucci@unifi.it

Introduzione

Il presente saggio affronta il tema delle competenze globali in relazione alla professionalità degli insegnanti e come queste possano essere sviluppate fin dalla formazione iniziale attraverso percorsi di ricerca-formazione basati sul *collaborative virtual exchange* (Asquini, 2018; O'Dowd, 2020; Arndt et al., 2021). Nelle pagine successive viene presentata un'esperienza di ricerca-formazione realizzata in modalità online nell'autunno del 2020 con studenti-futuri insegnanti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze (Italia) e di Providence College (Stati Uniti d'America).

1. Che cosa sono le competenze globali?

La definizione del costrutto associato alle cosiddette “competenze globali” ad oggi risulta essere ancora *in fieri*. Nella letteratura internazionale con l'espressione *global competence* si fa riferimento a competenze complesse che vanno oltre le competenze di base e chiamano in causa competenze trasversali legate ai temi della cittadinanza, dell'intercultura, della democrazia, della pace, della sostenibilità, del rispetto dei diritti umani e civili, dell'inclusione e dell'equità sociale (Schulz et al., 2018).

Una definizione più puntuale è presente negli studi del Center for Global Education della Asia Society (OECD/Asia Society, 2018), secondo cui le competenze globali richiedono una combinazione di conoscenze, abilità, attitudini e valori applicati con successo a *questioni globali* e *situazioni interculturali*, dove per “questioni globali” si intendono quei fenomeni, eventi, problemi che riguardano tutte le persone e che hanno profonde implicazioni per le generazioni attuali e future, mentre per “situazioni interculturali” si rimanda a tutte quelle attività, esperienze, vissuti, incontri face-to-face o virtuali con persone che provengono da diversi background socio-culturali.

Una risposta a cosa siano le competenze globali per i giovani è stata fornita anche dall'OCSE, attraverso il *framework* dell'indagine internazionale PISA 2018 (OECD, 2019). In questo frangente esse sono riferite a più contesti di applicazione, che riguardano sia la comunità di appartenenza che quelle presenti a livello planetario, dove i giovani si trovano a manifestare la capacità di: 1) esaminare questioni locali, globali e interculturali; 2) comprendere e apprezzare le prospettive e le opinioni del/sul mondo degli altri; 3) costruire interazioni propositive, appropriate ed efficaci con persone di culture diverse; 4) agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile (Engel et al., 2019).

Secondo questa interpretazione, coloro che possiedono *global competence* sono in grado di promuovere relazioni positive dentro e tra le comunità di tutto il mondo (Boix Mansilla, 2017), favorendo interazioni multi e interculturali, comunicando in maniera efficace, pensando in modo critico e agendo nella prospettiva del dialogo solidale, della soluzione condivisa dei problemi, del contrasto alle discriminazioni, della gestione dei conflitti, dell'equità socio-economica, della valorizzazione delle diversità e dell'inclusione (Byker, 2016).

Tutto questo ha un forte impatto sia sulla formazione iniziale e lo sviluppo professionale degli insegnanti, sia sulle strategie di insegnamento per competenze globali (Ferguson-Patrick et al., 2018), pertanto occorre che le cosiddette *global competence* entrino a pieno titolo all'interno del profilo professionale degli insegnanti, affinché questi siano in grado di affrontare questioni globali e creare ambienti di apprendimento autentici per tutti gli alunni (Goren, Yemini, 2017). Altrettanto per promuovere l'insegnamento per *global competence* è necessario superare la logica riduzionista che ancora oggi lo vede associato solo ad alcuni argomenti/discipline, supportando gli insegnanti ad integrare le prospettive globali nel *curriculum* scolastico, individuando valori, comportamenti, saperi trasversali da approfondire in chiave interdisciplinare (Tichnor-Wagner et al., 2019). Come sostengono O'Connor e Zeichner (2011) l'insegnamento basato sulle competenze globali è allo stesso tempo trasversale e specifico: nel primo caso trascende le discipline e i gradi scolastici, nel secondo deve fare riferimento a contesti socio-politici reali, situati e prestare ascolto alle differenti identità culturali degli alunni, enfatizzando le interconnessioni esistenti tra ciò che è “locale” e ciò che è “globale”. A livello metodologico può risultare utile il ricorso ad approcci attivi, euristici, collaborativi, *problem-based* grazie ai quali gli alunni costruiscono conoscenze e propongono soluzioni per un mondo più ecologico, sostenibile ed equo, che dalle aule scolastiche deve radicarsi nei contesti di vita reale (Spires et al., 2019).

2. Formazione dei futuri insegnanti alle competenze globali: un'esperienza internazionale di *collaborative virtual exchange*

Per il percorso di ricerca-formazione *Global Learning for Teachers* si è fatto ricorso al *collaborative virtual exchange*, una metodologia per l'educazione degli adulti affermatasi soprattutto a seguito della diffusione di internet che, come sostiene O'Dowd, punta a:

engage groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes and under the guidance of educators and/or expert facilitators (O'Dowd, 2018 p. 5).

O'Dowd (2020) ha elaborato un framework relativo all'uso del *collaborative virtual exchange* articolato in tre fasi: 1) lo scambio di informazioni, 2) l'analisi e discussione di specifici contenuti, 3) la progettazione e realizzazione di un progetto collaborativo. Questo modello è stato ripreso anche nel presente percorso con l'accentuazione della dimensione collaborativa e riflessiva sull'esperienza vissuta dai futuri insegnanti, mediante la partecipazione ad attività sia sincrone che asincrone incentrate sull'analisi di esperienze autentiche, il dialogo per piccoli gruppi, l'ascolto attivo, il pensiero critico e la valorizzazione di prospettive/soluzioni alternative (Rubin, Guth, 2015; Hauerwas et al., 2021; Hur et al., 2020). Per permettere ai futuri insegnanti di immergersi in contesti autentici in grado di stimolare domini conoscitivi sia cognitivi che emotivi sono state selezionate pratiche utili ad attivare processi di *global learning*, quali: studi di caso su questioni/fenomeni di portata globale e/o locale (Kerkhoff, Cloud, 2020); *thinking routines* (Boix Mansilla, Jackson, 2011); dibattiti e occasioni di confronto-discussione (Byker, 2016); *counter narratives*, ovvero analisi di cronache, biografie, racconti di coloro che vivono in condizioni di marginalità o esclusione sociale (Batini et al., 2020); attività di *collaborative project-based learning* (Spires et al., 2019); compiti autentici (Tichnor-Wagner et al., 2019).

Il percorso di ricerca-formazione, della durata di quattro mesi (da settembre a dicembre 2020), ha visto la partecipazione di 27 studenti-futuri insegnanti di scuola primaria (17 italiani, 10 statunitensi), frequentanti i rispettivi corsi di laurea nei due paesi, e 3 ricercatori (2 italiani, 1 statunitense) con funzioni di coordinamento. In seguito sono stati formati 5 gruppi di lavoro, dalla composizione mista per nazionalità. Le attività dei gruppi sono state svolte interamente online, sia in modalità sincrona tramite videoconferenze, che asincrona attraverso lo scambio di materiali accessibili dalla pagina web del progetto.

Il percorso ha previsto i seguenti obiettivi formativi:

- 1) riconoscere molteplici prospettive culturali e collaborare interculturalmente per il superamento di stereotipi e pregiudizi;
- 2) promuovere metodologie didattiche finalizzate all'insegnamento per competenze globali in futuri insegnanti di scuola primaria;
- 3) progettare micro-attività didattiche per alunni della scuola primaria volte ad inserire le competenze globali all'interno del curriculum scolastico.

L'intero percorso è stato articolato in quattro fasi, per ciascuna di esse sono stati condivisi con gli studenti gli obiettivi specifici, le attività previste e le risorse da impiegare per la realizzazione dei prodotti attesi, come di seguito riportato.

Fase 1: Getting to Know You

Modalità: sincrona; *durata:* 1 settimana

Obiettivi: 1) riflettere sugli aspetti che contribuiscono alla costruzione dell'identità personale, nazionale e globale; 2) riflettere criticamente sugli stereotipi e sui *bias* riferiti agli italiani e agli americani; 3) individuare principi e valori per la costruzione di una società interculturale.

Attività: 1) pre survey–research mediante la compilazione del *Globally Competent Learning Continuum* (Tichnor-Wagner et al., 2014) e dell'*Intercultural Sensitivity Scale* (Chen, Starosta, 2000); 2) letture e discussione di gruppo sugli aspetti culturali, linguistici e professionali legati alla costruzione dell'identità; 3) visione di video su *Italian/American stereotypes*; 4) registrazione di un video per studente e caricamento su

padlet a partire dai seguenti quesiti: *Who are you? Who are you as an Italian/American? Why do you want to be a primary teacher?*; 5) selezione di immagini relative alle credenze e agli stereotipi connessi alle culture d'origine in risposta alla domanda: *What are the images that you think about US/Italy?*; 6) closing question: *What are you curious about, or what do you want to learn more about regarding similarities and differences with others?*

Risorse: link a materiali bibliografici, progetti e video sugli stereotipi legati all'appartenenza etnico-culturale (<https://reimaginingmigration.org/the-italian-americans-responding-to-stereotypes/>).

Fase 2: What is Teaching for Global Competence?

Modalità: asincrona; *durata:* 2 settimane

Obiettivi: 1) analizzare molteplici risorse inerenti il tema delle *global competence*; 2) confrontare più fonti e prospettive relative alle *global competence*; 3) sviluppare un'interpretazione di gruppo su cosa si debba intendere per *teaching for global competence*.

Attività: 1) lettura e analisi critica delle risorse consigliate; 2) a partire da queste ultime, elaborazione di una slide in cui ogni studente deve riportare una frase, una parola, un'immagine in grado di rispondere alla domanda: *What is teaching for global competence?*; 3) presentazione di gruppo in cui sono messe a confronto diverse proposte fornite dagli studenti e elaborazione di una slide di sintesi; 4) analisi del modello *Text Rendering Protocol* per l'elaborazione della presentazione di gruppo (https://coe.arizona.edu/sites/default/files/text_rendering_protocol.pdf).

Risorse: fonti messe a disposizione: *How to Be a Global Thinker* (Boix Mansilla, 2017), *Teaching for Global Competency in Rapidly Changing World* (OECD/Asia Society, 2018), *What is global competence?* (Simpson, Dervin, 2019), video: *What does it mean to be Global?* (Kerkhoff, Cloud, 2020), *Intercultural competence for all* (Council of Europe, 2019).

Fase 3: Migration Instructional Project

Modalità: sincrona; *durata:* 3 settimane

Obiettivi: 1) progettare un intervento didattico legato allo sviluppo delle competenze globali per alunni di classe V di scuola primaria attraverso l'uso delle biografie e sui temi dell'immigrazione; 2) sviluppare competenze legate alla costruzione del testo e alla didattica delle competenze globali a partire dall'uso di biografie; 3) progettare interventi didattici per alunni della scuola primaria con differenti background culturali e linguistici in cui la lingua inglese può essere L1, L2 oppure LS.

Attività: 1) analisi preliminare di storie/biografie di migrazioni secondo il modello *Re-imagining Learning Migration Arc* (Boix Mansilla, 2019); 2) discussione nei gruppi di lavoro sulle risorse consultate; 3) analisi di modelli per la scrittura di biografie sul tema delle migrazioni per alunni di scuola primaria; 4) presentazione del *Migration Biography Teaching Project*: a) individuazione del framework e di alcune domande-guida per la costruzione di una biografia (e.g. *Who is your bio about? What questions in the arc are you using? Preliminary ideas about strategies for reading, teaching English, global competence?*); b) costituzione di gruppi collaborativi per la scrittura di una biografia destinata ad alunni di classe V primaria in Italia e negli USA; c) selezione di storie o conduzione di interviste a migranti per la costruzione delle biografie; d) documentazione delle fonti consultate; e) scrittura della biografia considerando almeno 3 domande previste dal *Re-imagining Learning Migration Arc*; f) realizzazione di una presentazione della biografia per ciascun gruppo; g) riflessione sugli aspetti legati all'implementazione didattica delle biografie elaborate (a partire dalle seguenti domande-guida/aspetti-chiave: *Why would you teach this im/migrant story? Explain how you would use your biography and an other source(s) to contextualize the biographical/autobiographical account with 5th graders in Italy and the USA*); h) compilazione della *Mid-Project Check In survey* per un monitoraggio in itinere del percorso.

Risorse: modelli per la costruzione di biografie per bambini della scuola primaria; template per la scrittura di una biografia; selezione di fonti tratte dal *Re-imagining Learning Migration Arc* sui temi dell'immigrazione, dell'interculturalità e delle competenze globali.

Fase 4: Final Reflection

Modalità: sincrona; *durata:* 4 settimane

Obiettivi: 1) esporre in plenaria il *Migration Biography Teaching Project* realizzato da ciascun gruppo; 2)

analizzare criticamente testi biografici dal punto di vista linguistico, della costruzione del testo, dello sviluppo di conoscenze e competenze interculturali; 3) riflettere sull'uso didattico delle biografie con bambini della scuola primaria mediante l'impiego di modelli di *global teaching routines*; 4) riflettere sul contributo che l'insegnante può fornire allo sviluppo di competenze globali e interculturali; 5) ipotizzare modalità di implementazione didattica dei percorsi progettati.

Attività: 1) presentazione in plenaria delle biografie realizzate dai vari gruppi; 2) discussione e feedback tra pari sulle biografie elaborate; 3) confronto in sincrono tra studenti e ricercatori sull'esperienza condotta (attraverso *reflection exit tickets*); 4) riflessione ex post da parte di ciascuno studente sulle biografie realizzate da gruppi diversi da quello di appartenenza attraverso le seguenti domande: *In what ways might the immigrant be similar to you? In what ways might the immigrant be different from you? In what ways might the immigrant be connected to you as human beings? What would you like to ask, say, or do with the immigrant if you had a chance?*; 5) Compilazione ex post del *Globally Competent Learning Continuum* (Tichnor-Wagner et al., 2014); e dell'*Intercultural Sensitivity Scale* (Chen, Starosta, 2000); 6) Riflessione da parte di ciascuno studente sui processi e sui prodotti legati all'intero percorso di ricerca-formazione *Global Learning for Teachers* mediante la risposta alle seguenti domande: *How did your group approach the intercultural task? And how did you eventually solve problems that you were met with? How did the intercultural learning experiences impact you personally? professionally? In what way has participating in the partnership help awaken, expand, challenge and/or strengthen your vision for education? What new ideas do you have for promoting global communication and learning?*

Risorse: modelli di *global teaching routines* riferiti a biografie di migranti; template per la realizzazione della biografia di gruppo; questionari di meta-riflessione sulle scelte didattiche, lo sviluppo professionale del docente e l'insegnamento-apprendimento per competenze globali.

3. Lezione appresa dal percorso di ricerca-formazione e prima discussione dei risultati

I risultati del percorso di ricerca-formazione sono stati rilevati mediante un'analisi qualitativa dei materiali prodotti dagli studenti e delle loro interazioni nei gruppi di lavoro e in plenaria, condotta in base ai seguenti criteri: 1) tipologia delle interazioni tra studenti-futuri insegnanti durante il *virtual exchange*; 2) impiego di buone pratiche di insegnamento per competenze globali; 3) modalità di *scaffolding* della comunicazione interculturale; 4) autenticità delle pratiche di insegnamento per competenze globali e riflessioni su esse. L'analisi dei materiali prodotti e delle interazioni nei gruppi è stata condotta prima dai ricercatori in maniera individuale e poi collettivamente per favorire la triangolazione dei punti vista, quanto emerso è stato ulteriormente approfondito mediante un'analisi del contenuto attraverso l'uso del software Atlas.ti.

Rispetto al primo criterio è emerso come, soprattutto nelle Fasi 3 e 4 del percorso di ricerca-formazione, le interazioni di tipo collaborativo tra gli studenti abbiano prevalso su quelle oppositivo-conflittuali. Nello specifico sono emersi: una diffusa disponibilità all'ascolto, al rispetto dei tempi di risposta dei partecipanti, all'approfondimento di affermazioni, racconti, punti di vista espressi dai futuri insegnanti; il riconoscimento di pregiudizi e convinzioni riferite ai tratti culturali e all'identità nazionale (abitudini, stereotipi, tratti distintivi, tradizioni, ecc.); la condivisione di *core values* ritenuti globalmente importanti (primi fra tutti quelli di libertà, rispetto, inclusione e diversità); curiosità nel conoscere aspetti sociali (tipologie familiari, relazioni intrafamiliari, rapporti amicali, sistemi di regole, rappresentazioni collettive, ecc.) e i sistemi educativo-scolastici (funzionamento delle scuole, formazione iniziale, reclutamento degli insegnanti, competenze richieste, pratiche di insegnamento e attività legate alla funzione docente, relazioni alunni-insegnanti-genitori) dei rispettivi paesi. I motivi di conflitto e di insoddisfazione rilevati sono da imputare per lo più al mancato rispetto dei tempi di consegna dei *tasks* e a difficoltà nell'organizzazione del lavoro per mancanza di tempo.

Per quanto riguarda lo sviluppo di competenze progettuali e didattiche legate all'insegnamento per *global competence* queste sono emerse principalmente nel corso della Fase 3 attraverso l'implementazione del *Migration Biography Teaching Project*. La costruzione condivisa di una biografia sul tema delle migrazioni ha permesso ai futuri insegnanti di lavorare operativamente e di riflettere sugli elementi costitutivi della progettazione didattica, quali la scelta della storia da narrare, la selezione dei contenuti, dello stile narrativo, del lessico, degli aspetti interculturali da affrontare, della pertinenza e del grado di accessibilità alle infor-

mazioni da parte di alunni di V primaria provenienti da background socio-culturali diversi. Grazie a questa attività è emerso in maniera evidente sia l'approccio interdisciplinare che accompagna qualsiasi compito finalizzato allo sviluppo delle competenze globali, che la necessità di mediare il proprio punto di vista con quello degli altri per giungere ad una progettazione collegiale (Huang et al., 2021). Come ha scritto uno degli studenti: «We stayed focused on group's keywords and topics emerged during Phase Two "What is Teaching for Global Competence?": respectful dialogue, different perspectives and self-reflective questions (for example "The 3 Y's"). We also have always tried to find OUR brainchild, tried to make something original. Sometimes we had differing ideas and we had to choose: so we wrote all of them, then we assessed the situation and considered democratically how best to proceed. So, at times, we all had to renounce our own ideas in favor of the group».

Il percorso in questione ha messo gli studenti nella condizione di dover fronteggiare alcune asimmetrie linguistico-comunicative legate non solo all'utilizzo della lingua inglese come lingua di lavoro, ma anche alla necessità di costruire un'impalcatura interculturale, caratterizzata dalla reciprocità e dalla mediazione di valori, significati, esperienze, tradizioni, che strada facendo è diventata sempre più solida, favorendo l'emersione di molteplici punti di vista e la partecipazione attiva ai lavori di gruppo. Come riportato da alcune studentesse: «I learned that dialogue and the continuous sharing of ideas can strengthen yourself and the group». «We listened a lot about what everyone's idea was. We asked questions to each other, we were curious about the differences and similarities that we found. I think we all tried to be open and positive and this experience taught us how to improve our behavior in this way».

Tra gli obiettivi del percorso vi era anche quello di creare le condizioni affinché gli studenti potessero fare esperienza di pratiche didattiche innovative, funzionali allo sviluppo delle competenze globali. Tra le pratiche suddette, quelle maggiormente apprezzate sono state le cosiddette *counter narratives* e le *global thinking routines* legate al tema dell'immigrazione. Gli studenti hanno sottolineato l'importanza di ricorrere a materiali, situazioni, problemi, storie dotate di significatività e autenticità in quanto globalmente rilevanti sia per il pianeta che per l'umanità. A riguardo una studentessa ha evidenziato come l'uso delle *counter narratives* possa accompagnare una comprensione più profonda di alcune questioni globali, favorendo molteplici interpretazioni e riconoscendo come proprie emergenze talvolta percepite come molto distanti: «We value personal connections and personal stories. We heard Claudia Patricia's story [Martinez, 2018]) and now were starting to make connections with our own worlds». Altre studentesse, facendo riferimento alle *thinking routines*, hanno evidenziato come queste siano in grado di coinvolgere molteplici domini conoscitivi, sia cognitivi che emozionali, fino a sperimentare l'empatia (OECD, 2019; Hauerwas et al., 2021). «It is definitely different from what I am used to do. We usually never reflect on how a topic makes us feel, and what it makes us think and wonder. It was very interesting to try this method out», e ancora: «The session made me reflect on the fact that there is not only a view, but I have to think always at several possibilities». «This activity evoked awareness, I can no longer be blinded by ignorance».

L'esperienza di *collaborative virtual exchange* realizzata grazie al percorso di ricerca-formazione *Global Learning for Teachers*, pur mantenendo un carattere esplorativo, che necessita di un ampliamento del campione di ricerca e di analisi quali-quantitative più approfondite riferite sia al processo che ai prodotti conseguiti, ha messo in evidenza la necessità di introdurre nuovi approcci e modelli metodologici per la formazione iniziale degli insegnanti attraverso esperienze di apprendimento collaborativo online (Ullom, 2017), e il bisogno di arricchire il profilo professionale degli insegnanti affiancando alle tradizionali competenze didattiche e socio-relazionali altre tipologie di competenze più ampie, come le cosiddette *global competence*, così da rendere la scuola più accogliente, inclusiva e capace di intercettare la complessità del reale.

Riferimenti bibliografici

- Arndt S., Madrid Akpovo S., Tesar M., Han T., Huang F., Halladay M. (2021). Collaborative online learning across borders (COLAB): Examining intercultural understandings of preservice teachers in a virtual cross-cultural university-based program. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(2): 1-16.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Bandini G., Benelli C. (2020). Autobiografia e educazione. *Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze*, 1: 47-58.

- Boix Mansilla V. (2017). How to be a global thinker. *Educational Leadership*, 74(4): 10-16.
- Boix Mansilla V. (2019). *Re-imagining Learning Migration Arc*. <https://reimaginingmigration.org/> (ultima consultazione: 01/03/2022).
- Boix Mansilla V., Jackson A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York, NY: Asia Society.
- Byker E. (2016). Developing global citizenship consciousness: Case studies of critical cosmopolitan theory. *Journal of Research in Curriculum and Instruction*, 20: 264-275.
- Chen G. M., Starosta W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3: 3-14.
- Council of Europe (2019). *Global Education guidelines*. <https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101> (ultima consultazione: 01/03/2022).
- Engel L. C., Rutkowski D., Thompson G. (2019). Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies, and Education*, 17(2): 117-131.
- Ferguson-Patrick K., Reynolds R., Macqueen S. (2018). Integrating curriculum: A case study of teaching global education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2): 187-201.
- Goren H., Yemini M. (2017). Global citizenship education redefined. A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82: 170-183.
- Hauerwas L., Kerkhoff S., Schneider S. (2021). Glocality, Reflexivity, Interculturality, and Worldmaking: A Framework for Critical Global Teaching. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(2): 185-199.
- Huang R., Helgevold N., Lang J. (2021). Digital technologies, online learning and lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 10(2): 105-117.
- Hur J. W., Shen Y. W., Cho M. H. (2020). Impact of intercultural online collaboration project for pre-service teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1): 1-17.
- Kerkhoff S. N., Cloud M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, 103: 101-629.
- Martinez P. (2018). *Claudia Patricia Gómez González (Reminder to Remember)*. Painting: Smithsonian Institute.
- O'Connor K., Zeichner K. (2011). Preparing US teachers for critical global education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4): 521-536.
- O'Dowd R. (2018). *From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward*. Research-publishing.net, 1: 1-23.
- O'Dowd R. (2020). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching*, 53(4): 477-490.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD/Asia Society (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. Paris: OECD Publishing/New York, NY: Asia Society.
- Rubin J., Guth S. (2015). Collaborative online international learning: An emerging format for internationalizing curricula. In A. Schultheis, S. Simons (eds.), *Globally networked teaching in the humanities: Theories and practices*. New York, NY: Routledge.
- Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G., Friedman T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Cham: Springer.
- Simpson A., Dervin, F. (2019). Global and intercultural competences for whom? By whom? For what purpose?: an example from the Asia Society and the OECD. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(4): 672-677.
- Spires H. A., Himes M. P., Paul C. M., Kerkhoff S. N. (2019). Going global with project based inquiry: Cosmopolitan literacies in practice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(1): 51-64.
- Tichnor-Wagner A., Parkhouse H., Glazier J., Cain J. M. (2014). *Globally Competent Learning Continuum*. <http://globallearning.ascd.org/lp/editions/global-continuum/continuum.html> (ultima consultazione: 01/03/2022).
- Tichnor-Wagner A., Parkhouse H., Glazier J., Cain J. M. (2019). *Becoming a globally competent teacher*. Alexandria, VA: ASCD.

Concezioni sulla valutazione dei futuri insegnanti: una ricerca osservativo-correlazionale nel Percorso Formativo 24 CFU

Prospective teachers' conceptions of assessment: observational-correlational research into the 24 CFU training course

Andrea Ciani

Assistant Professor of Educational Research | Department of Education Studies "G.M. Bertin" | University of Bologna (Italy) | andrea.ciani5@unibo.it

Alessandra Rosa

Associate Professor of Educational Research | Department of Education Studies "G.M. Bertin" | University of Bologna (Italy) | alessandra.rosa3@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Ciani, A., Rosa, A. (2022). Prospective teachers' conceptions of assessment: observational-correlational research into the 24 CFU training course. *Pedagogia oggi*, 20(1), 118-125.

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-012022-15>

ABSTRACT

This article presents the design and main results of observational-correlational research conducted on a non-probabilistic sample of 345 students attending the 24 CFU training course provided by the University of Bologna in the academic year 2020/2021. The research aimed to investigate conceptions about the nature and purpose of assessment held by aspiring secondary school teachers who had no specific educational background in the pedagogical-didactic field, also analysing them in relation to certain variables relating to their experiences of school assessment. The data was collected through an online questionnaire administered at the beginning of the training. The results emerging from descriptive and correlational data analysis offer interesting suggestions for the design of teacher education programmes that aim to promote the development of solid assessment skills within the framework of the pedagogical values of a democratic and inclusive school.

L'articolo presenta il disegno e i principali esiti di una ricerca osservativo-correlazionale condotta su un campione non probabilistico di 345 studenti frequentanti il Percorso Formativo 24 CFU attivato dall'Università di Bologna nell'a.a. 2020/2021. La ricerca ha mirato a rilevare le concezioni sulla natura e le funzioni dell'*assessment* di aspiranti insegnanti di scuola secondaria che non hanno una formazione organica e specifica in ambito pedagogico-didattico, analizzandole inoltre in relazione ad alcune variabili inerenti a esperienze professionali e vissuti in tema di valutazione scolastica. I dati sono stati raccolti tramite un questionario online somministrato all'inizio del percorso formativo. I risultati emersi dalle analisi di tipo descrittivo e correlazionale effettuate offrono interessanti spunti di riflessione per la progettazione di percorsi di preparazione alla professione docente orientati a promuovere lo sviluppo di solide competenze valutative nel quadro dei valori pedagogici propri di una scuola democratica e inclusiva.

Keywords: Conceptions, Assessment, Teachers, Teacher education, Observational-correlational research

Parole chiave: Concezioni, Valutazione, Insegnanti, Formazione degli insegnanti, Ricerca osservativo-correlazionale

Received: March 11, 2022

Accepted: April 19, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

alessandra.rosa3@unibo.it

Credit author statement

Il presente lavoro è frutto del lavoro congiunto degli autori. Nello specifico, Alessandra Rosa ha scritto i paragrafi 1, 2 e 3.1, Andrea Ciani ha scritto i paragrafi 3.2 e 4.

1. Concezioni sulla valutazione e formazione iniziale degli insegnanti

Il tema della valutazione è oggi al centro di una rilevante attenzione nel quadro della riflessione più generale in ordine al profilo professionale dei docenti di ogni ordine e grado. A sottolineare l'importanza della competenza valutativa come dimensione essenziale e qualificante della professionalità dell'insegnante ha contribuito il crescente convergere del dibattito scientifico internazionale verso un'idea di valutazione intesa come strategia educativa a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento. Andando oltre la logica meramente selettiva-classificatoria che sottende la visione "tradizionale" della valutazione scolastica, gli studi e le ricerche in tema di *formative assessment* (ad es. Allal, Mottier Lopez, 2005; Black, Wiliam, 2009; Bennett, 2011) e di *assessment for learning* (ad es. Black et al., 2003; Weeden, Winter, Broadfoot, 2009; Wiliam, 2009) ne hanno messo in luce il ruolo chiave di strumento di regolazione/autoregolazione a sostegno del miglioramento continuo dell'azione del docente e dell'apprendimento degli studenti. L'efficacia di pratiche di valutazione orientate verso tale prospettiva è stata ampiamente documentata dalla letteratura sul tema: a partire dalla rassegna "classica" di Black e Wiliam (1998) fino ad arrivare alle più recenti meta-analisi di studiosi come John Hattie, uno tra i più autorevoli rappresentanti dell'Evidence Based Education (Hattie, 2009, 2016), le sintesi delle evidenze empiriche disponibili mostrano infatti che esse sono in grado di promuovere maggiore qualità ed equità nei risultati di apprendimento degli studenti.

A fronte di questo ampliamento dei significati della valutazione e delle potenzialità insite nella sua funzione formativa, che ciò nonostante appare ancora poco consolidata nelle pratiche didattico-valutative degli insegnanti (ad es. Bellomo, 2016; OECD, 2019), diventa essenziale interrogarsi sulle condizioni che nell'ambito dei percorsi di formazione iniziale e continua possono sostenere efficacemente lo sviluppo di una "cultura della valutazione" e di competenze valutative improntate ai valori pedagogici propri di una scuola democratica e inclusiva.

A questo proposito, dal panorama ampio e articolato degli studi sul *teacher change* (Guskey, 2002; Richardson, Placier, 2002) emerge che una dimensione fondamentale da considerare è quella delle *concezioni sulla valutazione*, da intendersi come rappresentazioni ampie e generali sulla natura e le funzioni dell'*assessment* che fungono da cornici o strutture mentali attraverso cui l'insegnante interpreta tale ambito della propria professionalità, influenzandone le decisioni e le pratiche (Thompson, 1992; Brown, 2004).

Soprattutto a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, la ricerca sugli elementi "latenti" che, in termini di pensiero e atteggiamento, si pongono "dietro l'azione" dell'insegnante ha messo in luce tutta la complessità dell'azione valutativa e il suo intreccio con aspetti culturali, ideologici, valoriali e psicologici non sempre facilmente governabili (Viganò, 2017), a motivo anche del carico di vissuti personali associati alla valutazione attraverso meccanismi largamente impliciti. Per quanto concerne in particolare i docenti *pre-service*, l'accento viene posto sull'influenza dell'esperienza valutativa pregressa vissuta da allievi nel contesto scolastico sulla costruzione di pre-concezioni "ingenua" che possono frapporsi all'acquisizione di adeguate competenze professionali e consolidarsi nel tempo, incidendo profondamente e in modo spesso inconsapevole sul modo di accostare il compito valutativo (ad es. Fajet *et alii*, 2005; Montalbetti, 2015). Porre attenzione a tale bagaglio esperienziale e alle visioni della valutazione che i futuri insegnanti portano con sé lungo il cammino di preparazione alla professione docente – favorendone l'esplicitazione e la messa in discussione in connessione alla proposta di nuovi stimoli e prospettive – risulta dunque fondamentale per incrementare l'efficacia dei curricula di formazione *pre-service* (Vannini, 2012; Pastore, Pentassuglia, 2015). Da questo punto di vista, la formazione iniziale universitaria si delinea come snodo strategico in cui il futuro insegnante può porre le basi per lo sviluppo di concezioni valutative teoricamente fondate e adeguate a sostenere la costruzione di abilità e l'implementazione di pratiche didattico-valutative efficaci nel promuovere il successo formativo degli studenti.

2. Una ricerca nel Percorso Formativo 24 CFU: obiettivi, aspetti metodologici, partecipanti

Nel quadro dei presupposti delineati, è stata condotta una ricerca osservativo-correlazionale volta a rilevare il "profilo" delle concezioni sull'*assessment* di aspiranti insegnanti di scuola secondaria che non hanno una formazione organica e specifica in ambito pedagogico-didattico, analizzandole inoltre in relazione ad alcune variabili inerenti a esperienze professionali e vissuti in tema di valutazione scolastica. Un ulteriore obiettivo

della ricerca è stato quello di procedere a una prima validazione della scala – che abbiamo denominato CONVAL – utilizzata per rilevare le concezioni valutative, messa a punto tramite traduzione e adattamento del TCoA-III Inventory (*Teachers' Conceptions of Assessment - Abridged version*) (Brown, 2006; Brown, Gebril, Michaelides, 2019).

I dati sono stati raccolti nel mese di febbraio 2021 mediante un questionario online somministrato all'inizio della prima lezione del Modulo di *Progettazione e valutazione scolastica* erogato, in modalità didattica a distanza, nell'ambito del Percorso Formativo 24 CFU attivato dall'Università di Bologna durante l'a.a. 2020/2021. La scelta di sottoporre lo strumento ai partecipanti in tale momento è stata dettata dalla volontà di rilevare in ingresso le loro concezioni "ingenuè", non influenzate dai contenuti proposti nelle successive lezioni.

Nella prima sezione del questionario è stata inserita la scala CONVAL (Ciani, Rosa, 2021), costituita da una batteria di 29 item tipo Likert con scala di accordo a quattro livelli (da 1="per niente d'accordo" a 4="molto d'accordo"). Le domande incluse nella seconda parte hanno mirato a rilevare informazioni su alcune variabili di sfondo (genere, fascia di età, Corso di Laurea di provenienza), sull'esperienza con la valutazione in qualità di studenti, sulle eventuali esperienze pregresse di insegnamento, sul livello di competenza percepito in merito alla valutazione in ambito scolastico.

Il questionario proposto è stato compilato in forma anonima e su base volontaria da un totale di 345 studentesse e studenti presenti alla prima lezione del Modulo, con un tasso di risposta pari all'85%. Si tratta di un campione non probabilistico di convenienza che appare caratterizzato da una prevalenza del sesso femminile (74,2%) e da una concentrazione nella fascia d'età 19-29 anni (80,3%), seguita dalle fasce 30-39 anni (9,9%) e 40-49 anni (6,7%). Solo una percentuale residuale di rispondenti (3,1%) ha un'età pari o superiore a 50 anni.

La composizione del campione per Corso di Laurea di provenienza risulta molto articolata. Utilizzando come criterio di classificazione delle risposte gli ambiti in cui risultano suddivisi i CdS attivi presso l'Ateneo di Bologna, i corsi di provenienza dei rispondenti appaiono riconducibili ai seguenti ambiti: Studi umanistici (28,5%), Scienze (16,6%), Lingue, traduzione e interpretazione (13,2%), Ingegneria e architettura (9,2%), Scienze agro-alimentari (8%), Giurisprudenza (5,5%), Economia e management (4,3%), Farmacia e biotecnologie (4,3%), Scienze politiche (2,5%), Scienze statistiche (2,5%), Sociologia (2,1%), Psicologia (1,8%). Il rimanente 1,5% non ha specificato questo dato.

Per quanto riguarda l'eventuale esperienza professionale in qualità di docenti (in qualsiasi grado scolastico), la maggioranza dei rispondenti (89%) non ha avuto alcuna esperienza di insegnamento, mentre il restante 11% dichiara esperienze pregresse per lo più brevi e saltuarie: il 3,5% ha svolto supplenze solo giornaliere, l'1,7% supplenze al massimo settimanali, il 2,9% supplenze al massimo mensili. Il 2% ha svolto una supplenza annuale, lo 0,6% più supplenze annuali, mentre solo lo 0,3% insegna già con contratto a tempo indeterminato.

3. Risultati

Di seguito vengono presentati i principali esiti emersi dalle analisi di tipo fattoriale, descrittivo e correlazionale svolte sui dati raccolti in linea con gli obiettivi posti alla base della ricerca.

Tutte le elaborazioni statistiche sono state effettuate utilizzando il programma SPSS (versione 20.0 per Windows).

3.1 La scala CONVAL: analisi fattoriale esplorativa e analisi dell'affidabilità dei fattori

Prima di procedere a esaminare il profilo delle concezioni valutative degli aspiranti insegnanti di scuola secondaria coinvolti nella ricerca, in questo paragrafo si propone un quadro di sintesi dei risultati emersi dalle analisi finalizzate a controllare la validità e l'affidabilità dello strumento messo a punto per rilevare tali concezioni.

L'esplorazione della struttura fattoriale della scala CONVAL (metodo di estrazione: Analisi delle com-

ponenti principali; metodo di rotazione: Varimax con Kaiser Normalization)¹ ha consentito di rilevare 4 fattori che spiegano il 43,3% della varianza totale, corrispondenti a diverse e ben definite visioni della valutazione che abbiamo così denominato:

- Fattore 1 - *Valutazione per l'apprendimento* (VAPP): rappresenta una concezione della valutazione quale processo valido e affidabile integrato con le pratiche didattiche e utile a sostenere l'apprendimento degli studenti, grazie alla sua funzione diagnostico-formativa;
- Fattore 2 - *Valutazione intrusiva e selettiva* (VINTSEL): corrisponde a un'immagine della valutazione come pratica connotata da finalità sommative e selettive-classificatorie, che può "interferire" con l'insegnamento influenzando negativamente le pratiche didattiche del docente e la sua relazione con gli studenti;
- Fattore 3 - *Valutazione imprecisa* (VIMPR): identifica una critica ricorrente alla valutazione scolastica, ponendo l'accento sulla sua imprecisione percepita come caratteristica "connaturata" e ineliminabile;
- Fattore 4 - *Valutazione per l'accountability della scuola* (VACCS): rimanda all'idea di una valutazione di sistema centrata sui risultati di apprendimento degli studenti, tendenzialmente capace di produrre cambiamenti migliorativi nel contesto scolastico.

Per quanto concerne l'adeguatezza degli item, 5 di essi hanno evidenziato coefficienti fattoriali sensibilmente inferiori a 0.4 e sono stati esclusi dalle successive analisi effettuate sui dati, non rientrando in alcun fattore o *subscale*.

Per quanto riguarda i restanti item, il quadro emerso in termini di *main factor loadings* è il seguente:

- maggior parte degli item (83%): > .5;
- medie fattori: .60, .58, .60, .76.

Nella Tabella 1 si riportano gli esiti relativi all'analisi della coerenza interna delle 4 *subscales* individuate mediante analisi fattoriale esplorativa, che ha rivelato indici di affidabilità (Alpha di Cronbach) nel complesso soddisfacenti. Il valore appena sufficiente (.615) riscontrato in relazione al fattore VIMPR – in cui sono rientrati solamente 2 item – suggerisce tuttavia l'opportunità di rivedere questa *subscale*, costruendo nuovi item che possano rafforzarne l'affidabilità.

<i>Fattori o Subscales</i>	<i>N. Item</i>	<i>Correlazione item-totale corretta</i>	<i>Alpha di Cronbach</i>
Fattore 1 - VAPP	11	Da .405 a .660	.851
Fattore 2 - VINTSEL	7	Da .361 a .606	.724
Fattore 3 - VIMPR	2	Da .391 a .490	.615
Fattore 4 - VACCS	3	Da .564 a .691	.795

Tab. 1: *Analisi della coerenza interna dei fattori*

Sempre nell'ambito del processo di validazione della scala, si è proceduto successivamente all'analisi delle correlazioni tra i 4 fattori o *subscales*. A questo proposito, i coefficienti osservati sembrano confermare che i fattori individuati sono ben distinti e definiti in due polarità.

1 Il Test di sfericità di Bartlett ha consentito di rigettare l'ipotesi nulla (cioè che le variabili non fossero correlate) in quanto la significatività associata a tale test è risultata ottima ($p=.000$), tale da sostenere la possibilità di una buona analisi fattoriale. È stata inoltre applicata la misura di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) al fine di accertare l'adeguatezza del campione per l'analisi da compiere: l'indice ottenuto è risultato molto buono (.868).

La correlazione positiva e significativa tra i fattori VAPP e VACCS ($r=.424$; $p=.000$) rappresenta il primo “polo”, che rimanda a una visione della valutazione quale pratica in grado di fornire informazioni utili a promuovere il miglioramento dell’apprendimento degli studenti e dell’operato delle scuole e degli insegnanti. La correlazione positiva e significativa tra i fattori VINTSEL e VIMPR ($r=.373$; $p=.000$) corrisponde invece al secondo “polo”, contraddistinto da una visione critica della valutazione per la sua connotazione selettiva, per la sua “intrusività” nel processo didattico e per la sua costante imprecisione.

La presenza di due “poli correlazionali” ben definiti e distinti appare confermata dai coefficienti di correlazione negativa e significativa tra i rispettivi fattori (*cf.* Tab. 2), dunque tra concezioni della valutazione connotate da positività e fiducia da un lato e, dall’altro lato, concezioni di segno opposto connotate da negatività e sfiducia.

VAPP	1			
VINTSEL	-.469**	1		
VIMPR	-.361**	.373**	1	
VACCS	.424**	-.182**	-.235**	1
<i>Fattori</i>	VAPP	VINTSEL	VIMPR	VACCS

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tab. 2: *Analisi delle correlazioni tra i fattori*

Gli esiti emersi da questa prima esplorazione delle caratteristiche metrologiche della scala CONVAL – pur da intendersi come preliminari rispetto a ulteriori procedure di validazione anche a seguito di interventi di affinamento e miglioramento dello strumento – appaiono nel complesso incoraggianti rispetto alla possibilità di utilizzare tale scala come valido e affidabile strumento di indagine su una dimensione “latente” ma fondamentale della competenza valutativa degli insegnanti.

3.2 *Le concezioni sulla valutazione: analisi descrittive e correlazionali*

Gli esiti delle analisi descrittive propongono un quadro delle concezioni sulla valutazione degli studenti e delle studentesse del PF 24 CFU che è possibile definire composito e “problematizzante”². Non spicca un’adesione preminente a uno specifico fattore-concezione, quanto piuttosto la combinazione equilibrata di aspetti differenti e contrapposti tra loro. Suddetta mescolanza possiede i tratti di una visione “ideale” della valutazione (rappresentata dall’adesione a VAPP e VACCS), “inquinati” da forti perplessità legate all’imprecisione della fase di misurazione (VIMPR) e dai persistenti retaggi di una logica tradizionale di tipo selettivo-classificatorio (VINTSEL).

Osservando i valori risultanti dalla media delle percentuali di accordo medio-alto (abbastanza+molto d’accordo) relative a tutti gli item inclusi in ciascuna *subscale*, emerge che il fattore VIMPR raccoglie la percentuale più alta (68%). Tale ampio consenso deriva dalla percezione, probabilmente supportata da un’assenza di formazione specifica, che la valutazione sia un processo impreciso (item 26: 59,1%); per questo motivo, i risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela a causa degli errori di misurazione (item 19: 77,4%).

Il forte scetticismo riconducibile al fattore VIMPR appare però controbilanciato dal consenso quasi paritario registrato in relazione al fattore VAPP (66% di accordo medio-alto), dunque a una visione positiva della valutazione orientata verso una funzione di tipo diagnostico-formativo e intesa come risorsa in grado di fornire valide e affidabili informazioni a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento. In tale

2 In questo paragrafo si fa specifico riferimento, per ciascun fattore, solo agli item maggiormente importanti e rappresentativi, in relazione ai quali si sono osservate le percentuali di accordo medio-alto più elevate.

prospettiva, per la maggioranza dei rispondenti, la valutazione è integrata con le pratiche didattiche (item 25: 74,8%) e fornisce agli studenti feedback sulla loro performance (item 23: 87,3%) e informazioni sui loro bisogni di apprendimento (item 5: 67,8%), aiutandoli a migliorare il proprio apprendimento (item 3: 62,9%).

In modo contrapposto e minoritario rispetto al fattore VAPP, emerge una concezione specularmente differente, rappresentata dal fattore VINTSEL (41% di accordo medio-alto), che abbraccia una visione tradizionale e culturalmente diffusa imperniata su un uso della valutazione per scopi selettivi e sommativi. All'idea che la valutazione classifichi gli studenti (item 6: 60,3%) e consista essenzialmente nell'assegnare un voto al loro lavoro (item 13: 57,1%) si associa, in questo fattore, l'immagine della valutazione quale pratica non integrata con la didattica, che anzi interferisce con l'insegnamento (item 24: 70,1%) rovinando il rapporto con gli studenti (item 28: 30,7%) e costringendo i docenti ad adottare modalità di insegnamento contrarie alle proprie convinzioni (item 14: 29,3%).

Con la stessa percentuale di accordo medio-alto (41%) il campione avalla la concezione riconducibile al fattore VACCS, che riconosce nella valutazione dei risultati di apprendimento degli studenti un'utile e valida fonte di informazioni sul buon funzionamento di una scuola (item 1: 53,6%) e un adeguato indicatore della qualità del suo operato (item 12: 33,9%).

Il quadro emerso in termini di accordo relativo ai diversi fattori-concezioni è stato successivamente analizzato in rapporto ad alcune variabili incluse nella seconda parte del questionario (*cf.* par. 2), di cui si fornisce innanzitutto una descrizione in termini di frequenze osservate.

La prima variabile oggetto di analisi concerne la percezione degli studenti e delle studentesse del PF 24 CFU circa la propria esperienza con la valutazione in qualità di studenti (dalla scuola primaria fino all'università). In relazione a tale aspetto, il 70,4% dei rispondenti dichiara di aver vissuto positivamente tale esperienza (nello specifico, il 56,2% la ritiene abbastanza positiva e il 14,2% molto positiva), mentre il restante 29,6% riporta un vissuto di segno opposto (il 24,3% giudica la sua esperienza poco positiva, il 5,2% per niente positiva).

La seconda variabile considerata è relativa all'eventuale esperienza professionale in qualità di docenti in qualsiasi grado scolastico. A questo proposito, come abbiamo visto, il campione di riferimento risulta prevalentemente composto da studentesse e studenti che, non avendo alcuna esperienza di insegnamento, giungono al PF 24 CFU (e in particolare al Modulo di Progettazione e valutazione scolastica) con il solo bagaglio del proprio vissuto valutativo di tipo "ingenuo". Solo l'11% dei rispondenti, infatti, dichiara esperienze pregresse di insegnamento per lo più costituite da supplenze brevi e saltuarie.

La terza e ultima variabile riguarda la percezione del proprio livello di competenza in tema di valutazione in ambito scolastico: solo l'1,7% dichiara un livello avanzato, il 12,5% intermedio, il 30,1% di base, il 31,9% iniziale, il 23,8% assente. È particolarmente interessante notare come il campione abbia diversificato il proprio livello di competenza percepito sebbene la quasi totalità dei rispondenti non avesse né formazione specifica, né esperienze lavorative d'insegnamento. In questo senso, parte del campione sembra riferirsi ai propri vissuti personali a scuola come studente/studentessa per definire la propria competenza valutativa, facendo emergere in modo indiretto la convinzione latente che per valutare non occorra una particolare preparazione e inducendo, al contempo, a sottolineare l'importanza di porre attenzione alla dimensione delle concezioni valutative.

Le analisi correlazionali tra i 4 fattori misurati dalla scala CONVAL e le variabili descritte hanno rivelato l'assenza di relazioni sia con la pratica situata d'insegnamento (che caratterizza solo una minoranza dei rispondenti), sia con una percezione di competenza valutativa che, come sopra affermato, appare sostanzialmente "aleatoria" e presumibilmente riconducibile a una certa "sicurezza" procedurale acquisita attraverso i propri vissuti personali.

Un quadro differente e interessante emerge invece in riferimento all'esperienza personale con la valutazione (ESP. VAL.). Come illustra la Tabella 3, tale variabile correla positivamente e significativamente con i fattori VAPP ($r=.461$; $p=.000$) e VACCS ($r=.115$; $p=.033$) e negativamente e significativamente con i fattori VINTSEL ($r=-.297$; $p=.000$) e VIMPR ($r=-.161$; $p=.003$). In sostanza è dunque possibile affermare che quanto più l'esperienza personale con la valutazione in qualità di studenti è connotata da un vissuto positivo tanto più cresce l'accordo verso il "polo positivo" delle concezioni valutative (VAPP e VACCS), in particolare con una visione della valutazione come pratica a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento, e viceversa diminuisce l'accordo con il "polo negativo" (VINTSEL e VIMPR).

Da questo punto di vista, si evidenzia chiaramente il ruolo rivestito da esperienze e vissuti personali pregressi inerenti alla valutazione scolastica nell'influenzare la costruzione di rappresentazioni riguardanti tale ambito della professionalità del futuro insegnante. Occorre tuttavia rilevare che solo un'indagine più approfondita su tale aspetto potrebbe consentire di capire se il vissuto positivo dichiarato dalla maggioranza dei rispondenti (70,4%) sia connesso a esperienze di successo scolastico/accademico e alle gratificazioni di un approccio valutativo di tipo sommativo e subdolamente selettivo (che supporta e premia i "più bravi"). La relazione particolarmente significativa riscontrata con il fattore VAPP sembrerebbe tuttavia suggerire un'interpretazione diversa, che valorizza il ruolo della valutazione come risorsa per il miglioramento in ottica formativa-regolativa.

		ESP. VAL.
VAPP	Pearson Correlation	.461**
	Sig. (2-tailed)	.000
VINTSEL	Pearson Correlation	-.297**
	Sig. (2-tailed)	.000
VIMPR	Pearson Correlation	-.161**
	Sig. (2-tailed)	.003
VACCS	Pearson Correlation	.115*
	Sig. (2-tailed)	.033
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		

Tab. 3: *Analisi delle correlazioni tra i fattori della scala CONVAL e l'Indice di esperienza personale con la valutazione*

4. Riflessioni conclusive

Concludendo, gli esiti emersi dalla ricerca presentata consentono di formulare riflessioni su più livelli.

In primis, con riferimento alle caratteristiche metrologiche dello strumento di indagine utilizzato, è possibile affermare che l'esplorazione della struttura fattoriale della scala CONVAL e l'analisi degli indici di coerenza interna delle *subscales* hanno consentito di rilevare quattro specifiche concezioni relative alla valutazione scolastica, presenti e diffuse nei contesti *pre-service* e *in-service*. Tuttavia, come precedentemente accennato, i risultati ottenuti sono da intendersi come preliminari rispetto a ulteriori analisi confermate nell'ambito di nuovi processi di validazione che sono già in atto, finalizzati a testare nuovamente la scala a seguito dell'introduzione di alcuni nuovi item volti a potenziare l'affidabilità dei fattori caratterizzati da un numero ridotto di item e dagli indici di coerenza interna più bassi (VIMPR e VINTSEL).

In secondo luogo, focalizzando l'attenzione sul quadro emerso in relazione al "profilo" delle concezioni sull'*assessment* degli aspiranti insegnanti di scuola secondaria coinvolti nella ricerca, occorre sottolineare che se è vero che le concezioni ingenuie del campione appaiono orientate verso una prospettiva di valutazione per l'apprendimento, sono comunque ben presenti convinzioni che da un lato vertono su una funzione della valutazione di tipo sommativo-classificatorio, poco idonea a supportare una didattica inclusiva e individualizzata, e dall'altro lato fanno emergere forti perplessità circa la possibilità di implementare procedure valutative accurate e attendibili. Tali riscontri evidenziano la necessità di indirizzare l'attenzione verso la rilevazione e il monitoraggio delle concezioni didattico-valutative e del loro cambiamento nell'ambito dei percorsi di formazione iniziale e continua degli insegnanti.

A proposito di cambiamento delle concezioni, e questo è il terzo punto di riflessione, gli esiti della ricerca svolta confermano il ruolo pivotale delle esperienze personali pregresse con la valutazione in ambito scolastico. Rendere oggetto di specifica attenzione e riflessione tale bagaglio esperienziale e il suo intreccio con le visioni della valutazione dei futuri insegnanti risulta dunque fondamentale per progettare percorsi formativi capaci di accompagnarli verso la costruzione di un'adeguata competenza valutativa.

Gli effetti delle esperienze di vita personale, della scolarizzazione precedente e dell'insegnamento "osservato" da studenti sono infatti spesso più potenti nel processo di costruzione di specifiche concezioni didattico-valutative rispetto agli sforzi dei programmi di formazione pedagogico-didattica formale (Fei-

man-Nemser, 1983; Brousseau, Book, Byers, 1988). Questa suggestione dovrebbe guidare i professionisti della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti a sostenere processi riflessivi lunghi e continuativi all'interno di un setting di *supervisione pedagogica*, idoneo a creare connessioni tra teoria, eventuale pratica in atto e – soprattutto – concezioni didattico-valutative ed esperienze personali pregresse.

Riferimenti bibliografici

- Allal L., Mottier Lopez L. (2005). Formative assessment of learning: a review of publications in French. In OECD, *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD Publishing.
- Bellomo L. (2016). Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazioni della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative. *Formazione & Insegnamento*, 3: 231-242.
- Bennett R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1): 5-25.
- Black P. *et alii* (2003). *Assessment for Learning: putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Black P., Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1): 7-74.
- Black P., Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1): 5-31.
- Brousseau B., Book C., Byers J. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(6): 33-39.
- Brown G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3): 301-318.
- Brown G.T.L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99(1): 166-170.
- Brown G.T.L., Gebril A., Michaelides M.P. (2019). Teachers' conceptions of assessment: a global phenomenon or a global localism. *Frontiers in Education*, 4(16): 1-13.
- Ciani A., Rosa A. (2021). CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. *LLL*, 17(39): 94-113.
- Fajet W. *et alii* (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21(6): 717-727.
- Feiman-Nemser S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman, G. Sykes (eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 150-171). New York: Longman.
- Guskey T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 8(3/4): 381-391.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Montalbetti K. (2015). Esperienze e rappresentazioni della valutazione negli insegnanti in formazione iniziale. Spunti per la didattica universitaria. *Italian Journal of Educational Research*, 14: 209-226.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- Pastore S., Pentassuglia M. (2015). "Another brick in the wall"? Concezioni degli insegnanti sulla valutazione: il punto di vista di chi è in formazione. *Italian Journal of Educational Research*, 14: 249-264.
- Richardson V., Placier P. (2002). Teacher change. In V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 905-947). Washington, DC: AERA.
- Thompson A.G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D.A. Grouws (ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- Vannini I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Viganò R. (2017). Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativos*, 52: 269-285.
- Weeden P., Winter J., Broadfoot P. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola: strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.
- Wiliam D. (2009). *Assessment for Learning: why, what and how?* London, UK: Institute of Education, University of London.

Per una ecologia del movimento: prospettive sostenibili nella formazione degli insegnanti di Scienze Motorie e Sportive

Towards an ecology of human movement: sustainable perspectives in Physical Education teachers' education

Antonio Borgogni

Associate Professor | Department of Human and Social Sciences | University of Bergamo (Italy) | antonio.borgogni@unibg.it

Valeria Agosti

Lecturer "B" | Department of Human and Social Sciences | University of Bergamo (Italy) | valeria.agosti@unibg.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Borgogni, A., Agosti, V. (2022). Towards an ecology of human movement: sustainable perspectives in Physical Education teachers' education. *Pedagogia oggi*, 20(1), 126-133.

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-012022-16>

ABSTRACT

The break in the epistemology of knowledge caused by the rise of theories of complexity leads to the need for a redefinition of methodologies and didactics, including in the field of human movement and sport sciences. The debate about the pedagogical models proposed in teachers' education demands a new direction that avoids non-intentionally educative views of the body and human movement.

This article explores an educational approach that promotes sustainable didactics, guiding disciplines' knowledge towards an interpretative use of the various fields of bodily experience, and enhancing the diversification of the spaces where the experience itself takes place. In this perspective, the pedagogy of outdoor education in urban or natural contexts, redrawing borders, and places of wellbeing, represents a meaningful indicator for enhancing school wellbeing, and active and healthy lifestyles, along with a learning opportunity in a non-linear perspective.

La rottura nell'epistemologia della conoscenza avvenuta con l'affermarsi delle teorie della complessità comporta la necessità di una ridefinizione delle metodologie e delle didattiche anche nel campo delle scienze motorie e sportive. Il dibattito sui modelli pedagogici proposti nella formazione degli insegnanti necessita di un rinnovato indirizzo, che rifugga approcci che interpretano il corpo, ed il suo movimento, in forme non intenzionalmente educative. L'articolo si muove nel contesto di un approccio formativo che promuova didattiche sostenibili, che orienti i saperi disciplinari all'uso interpretativo dei molteplici campi dell'esperienza corporea e che valorizzi la diversificazione degli spazi in cui questa esperienza prende forma. In questa logica, la prospettiva pedagogica dell'Outdoor Education in contesto urbano o naturale, ridisegnando anche confini e luoghi del benessere, costituisce un segnale significativo per valorizzare il benessere scolastico, per promuovere stili di vita sani e attivi nonché un'opportunità di apprendimento in una prospettiva non lineare.

Keywords: Complexity, Ecology, Outdoor education, Wellbeing, Human movement sciences

Parole chiave: Complessità, Ecologia, Outdoor Education, Benessere, Scienze Motorie

Received: March 15, 2022

Accepted: April 30, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Antonio Borgogni, antonio.borgogni@unibg.it

Credit author statement

Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, il paragrafo 1 è da attribuire ad Antonio Borgogni, il paragrafo 2 a Valeria Agosti, l'introduzione e il paragrafo 3 ad entrambi gli autori.

Introduzione: ricomporre i mestieri

Dal mestiere alla scienza alla risignificazione della professione attraverso la formazione. In filigrana, questo è il percorso su cui ci accingiamo a camminare nel presente contributo.

Ripercorrendo gli ultimi quattro decenni, la formazione dei docenti di Educazione Fisica nella scuola vede due distinti periodi il cui spartiacque è costituito dalla normativa¹ che disciplina la trasformazione degli Istituti Superiori di Educazione Fisica (ISEF) e l'istituzione di Facoltà universitarie e Corsi di laurea.

Il periodo dei due decenni precedenti alla riorganizzazione si era caratterizzato per un progressivo allargamento dei percorsi formativi dell'ISEF aggiornati sulla base di influenze dovute alla rottura epistemologica nel concetto di corpo e di corpo in movimento (Le Camus, 1984; Zhura, Rudova, 2017) sviluppatasi sulla spinta dei movimenti culturali e di protesta della fine degli anni '60. L'espansione delle pratiche motorie alla psicomotricità, agli anziani, alle ginnastiche dolci, al disagio, determinò una revisione curricolare, con nuovi insegnamenti, ed extra-curricolare, con il fiorire di seminari, stage e convegni. Successivamente, la diversificazione delle pratiche sportive e il diffondersi di pratiche quali l'aerobica (Russo, 2011) allargarono ulteriormente il campo formativo degli ISEF.

La formazione rimaneva, comunque, caratterizzata da una robusta spinta verso gli aspetti educativi anche perché sostanzialmente orientata verso la prospettiva dell'insegnamento scolastico. La diversificazione e l'ampliamento citati venivano assunti soprattutto come elementi di arricchimento delle didattiche scolastiche.

Era quello un periodo in cui la declinazione prevalente della formazione si avvicinava a quella del mestiere nel senso di attività di carattere manuale, o comunque pratica, appresa con il fare, con il tirocinio. Docenti diplomati, non laureati, la cui funzione era quella di agire, in contesti educativi, in possesso di una formazione di base pedagogica, biomedica e tecnico-educativa.

Tale impostazione corrispondeva con lo spirito del tempo e sostanzialmente non messa in discussione dagli studenti che chiedevano la trasformazione, *d'emblée*, in Corso di laurea. In molte sedi, in fondo, gli insegnamenti erano tenuti da rilevanti accademici in ambito pedagogico e bio-medico con carichi di studio equivalenti a quelli universitari, mentre le docenze tecnico-educative, con differenze di sede, venivano affidate ad esperti, appunto, del mestiere. La ricerca era lasciata all'iniziativa dei docenti, a relazioni non strutturate con l'università o ai rapporti con il CONI e con le federazioni sportive.

La nascita di Facoltà e Corsi di laurea ha comportato, insieme con curricula più adeguati e una qualificazione degli ambiti di ricerca e delle pubblicazioni, una consistente bio-medicalizzazione delle scienze del movimento e dello sport.

Tale processo ha condotto come conseguenza ad un allontanamento, soprattutto, ma non solo, in termini di crediti dalle scienze umane e sociali e, pertanto, dalle basi pedagogiche, educative e didattiche, diremmo culturali, della professione docente. Un vero e proprio "scivolamento epistemologico"² che ha comportato la perdita dei saperi (conoscenze e soprattutto competenze, il mestiere) precedenti e, ancor più grave, una percezione di sé del laureato, poi docente, che si richiama al mondo del laboratorio, dell'allenamento, del management ma che poi trova, a oltre vent'anni dalla riforma, la professione educativa come unico sbocco di impiego pubblico. Una perdita di senso, di orizzonte, che si riverbera sia nella qualità dell'insegnamento scolastico che nelle qualità e competenze educative di chi opera nello sport educativo di base. Manca, sovente, la percezione del bisogno formativo in ambito pedagogico-educativo-didattico prima dell'ingresso nell'insegnamento, ritenuto come scontato, avendo acquisito competenze di altro genere nell'ambito delle scienze motorie e sportive.

Serve, allora, compiere un'azione in primo luogo formativa e culturale³ che ricomponga le due episte-

1 D.L. 8/5/1998, n. 178 – «Trasformazione degli Istituti superiori di educazione fisica e istituzione di facoltà e di corsi di laurea e di diploma in scienze motorie, a norma dell'articolo 17, comma 115, della legge 15 maggio 1997, n. 127».

2 Scivolamento che ha portato ad una vera e propria frattura tra le due epistemologie della ricerca: quella in ambito educativo e quella in ambito bio-medico con occasioni sempre più rare di alimentarsi reciprocamente.

3 Occasione potrebbe essere rappresentata dai bisogni formativi che si espliciteranno in conseguenza dell'introduzione del laureato magistrale nella scuola primaria (cc. 329-338 delle Legge 30 dicembre 2021, n. 234).

mologie con riferimento, nella professione del docente, ad una definizione più alta di mestiere come parte pratica di attività professionali, artistiche o intellettuali⁴.

Nei piani di studio è necessaria un'espansione delle discipline di carattere pedagogico, metodologico didattico che prevedano una consistente presenza di esemplificazioni nell'ambito corporeo motorio (mestiere). È sempre più indispensabile una laurea magistrale di carattere educativo e, per quanto concerne l'insegnamento nella primaria, la strutturazione di percorsi di riconoscimento crediti tra le lauree in Scienze motorie e quella in Scienze della formazione primaria (Casolo, Borgogni, Colella, 2022). È rilevante, nell'ambito della formazione continua, prevedere un raccordo tra associazioni professionali e università e una logica formativa che, oltre gli aggiornamenti relativi alla didattica di nuove pratiche motorie e sport – sommativa – consenta una riflessione sui fondamenti (epistemologici) della disciplina – critico-riflessiva. Ad esempio, risolvendo la logica educativo-sportiva in una chiara prospettiva di sostenibilità (Borgogni, 2016). Occorre, infine, costruire occasioni formative generative, tese alla valorizzazione delle professionalità presenti e alla loro resa progettuale per incrementare l'efficacia dell'insegnamento anche riflettendo sull'organizzazione, struttura, spazi e tempi dello stesso.

1. Verso un'ecologia del movimento

Nell'introduzione scritta per l'edizione del 2007 de "La sfida della complessità" il cui originale, lo ricordiamo, è del 1985, Bocchi e Ceruti riflettono, tra svariati altri, su concetti rilevanti per l'ambito educativo e perfino didattico.

Il passaggio dal paradigma istruttivo al paradigma perturbativo della comunicazione comporta la necessità di una strutturazione dei contenuti e del senso dell'apprendere che non può non essere una costruzione "attiva e autonoma del soggetto" (Bocchi, Ceruti, 2007, p. XIII). L'affermazione che il "*vero circolo virtuoso della complessità*"⁵ sia riferibile alla formulazione di von Foerster "agisci in modo da aumentare il numero delle possibilità, per te e per gli altri" (Bocchi, Ceruti, 2007, p. XXI) viene posto come imperativo etico dagli autori.

Da un lato, proprio sul piano etico echeggia quanto poi argomentato da Sen e Nussbaum (1993) in merito alle concrete possibilità di scelta e, dall'altro⁶, sul piano educativo apre lo sguardo ad ogni pedagogia basata su stili di insegnamento aperti, appunto, alla possibilità, alla co-progettazione, situazionali, produttivi anziché riproduttivi (Colella, 2019), alla non linearità. Parliamo, insomma, dell'assunzione della complessità del mondo nel microcosmo delle fenomenologie minime degli studenti che incontrano quelle dei docenti in un contesto in cui il paradigma perturbativo è raffinato nell'abbraccio di una professionalità docente in grado di gestire, con leggerezza, danzando, situazioni didattiche intenzionalmente reticolari, sghembe, in cui il corpo sia protagonista. Si comprende da subito, anche in assenza di dettagli, la qualità professionale, e pertanto la formazione, necessaria per una tale *sfida*.

Tentiamo, allora, di entrare nella grana fine di questa sfida declinandola nei termini delle scienze del movimento umano provando a non smarrirci tra la sideralità degli autori che contribuirono al fondativo lavoro di Bocchi e Ceruti. Ancora von Foerster riflette sull'etimologia del termine epistemologia tra lo "stare sopra" greco (epì histánai) allo "stare/comprendere dal di sotto" inglese, e al significato tedesco, da lui dichiarato "sconcertante", di "stare (in piedi) cui è annesso un senso di allontanamento, perdita" traducibile letteralmente in "non-stare" (Ver-stehen). Per von Foerster l'originale greco "stare sopra" è legato con la pratica e le competenze motorie mentre nell'inglese e nel tedesco con competenze mentali (von Foerster, 2007). E da qui la riflessione del fisico e filosofo austriaco porta ad individuare Piaget come rappresentante più eminente tra gli epistemologi che annettono l'idea del conoscere ad un'istanza pratica tendendo verso la nozione greca: la conoscenza procede dunque dall'azione. Se teoria del conoscere è sinonimo di epistemologia, "teoria dell'esperienza ne è un altro sinonimo [...] se l'ontologia spiega la natura del mondo

4 Ovvero il complesso di nozioni teoriche e tecniche che, indipendentemente dall'ingegno, dal gusto personale o dall'estro creativo, sono indispensabili per poter compiere un determinato lavoro, facilitandone comunque l'esecuzione (Treccani online, voce "Mestiere").

5 Il corsivo è degli autori del libro.

6 Ben consci che non esista, in questo caso "l'uno e l'altro lato"

l'epistemologia spiega la natura della nostra esperienza del mondo" (von Foerster, 2007, p. 92). L'accoppiamento di attività sensoriali e motorie produce quello che von Foerster chiama *l'anello sensomotorio*: sensoriale-motorio-sensoriale (2007, p. 98).

Ed eccoci a quello che per noi sarà l'ultimo approfondimento a partire da "La sfida". Sempre von Foerster esprime come questo sia, in fondo e cinquant'anni dopo, il risultato del lavoro di Piaget: l'indispensabilità dell'attività senso-motoria per costruire la realtà. "I bambini devono afferrare, allungare le mani, mettere in bocca, sentire, toccare, agitarsi. E solo allora possono vedere. Si vede con le mani o – come dice il mio amico Maturana – si vede con i piedi, perché soltanto quando si cammina le cose cambiano, e si può così produrre l'anello senso-motorio" (2007, p. 98).

Ed infine, con un salto in avanti di trentacinque anni dall'edizione originale de "La sfida", aggiungiamo che quel "paradigma istruttivo" richiama alla mente il *sovrano sotterraneo* che Ceruti annette al "paradigma della semplificazione", paradigma "che ha preteso di risolvere e dissolvere la complessità con la semplificazione per mezzo della linearità causa-effetto, della scomposizione in unità elementari della realtà, dell'isolamento dell'oggetto dal suo contesto" (Ceruti, Bellusci, 2020, p. 64). Paradigma che comporta, in ambito educativo, quella frantumazione dell'esperienza così ben rappresentata dagli insegnamenti scolastici e universitari che non colgono il flusso esperienziale della persona dimenticandosi – non vedendoli – gli interstizi in cui la conoscenza fiorisce, diverge, e in cui il corpo gioca un ruolo fondamentale. E proprio a commento della precedente citazione, Ceruti, riferendosi a buona parte, insieme ad altri, degli autori e protagonisti de "La sfida", ci aiuta a circoscrivere il nostro *anello* affermando come "ai principi dell'*ordine*, della *disgiunzione*, della *riduzione*, Edgar Morin contrappone un cantiere aperto di principi alternativi [...] che costituiscono la trama di un nuovo paradigma – il paradigma della complessità" (p. 65).

E allora la nostra "sfida" prosegue dapprima ragionando sui processi e sulle conquiste nell'ambito della neurofisiologia dell'apprendimento motorio per poi convergere verso la formazione degli insegnanti con particolare riferimento alla risignificazione degli spazi e dei luoghi dell'apprendere.

2. Dal movimento all'esperienza motoria

A questo punto del lavoro diventa necessario riflettere su quale sia stato il percorso che, di pari passo al progredire delle scienze cosiddette dure, abbia attraversato le scienze umane e filosofiche fino ad arrivare a prendere forma nei vari contesti didattici per le attività motorie e sportive. In tutti questi contesti, e non solo nell'insegnamento scolastico, non si può più prescindere da una riflessione pedagogica volta non più all'organizzazione del movimento bensì all'organizzazione della funzione motoria e dell'atto comportamentale che da essa ne deriva:

è un fatto che la nostra pedagogia consiste nel riversare sui fanciulli risposte senza che essi abbiano posto domande, e alle domande che pongono non si dia ascolto [...] Ed invece tutti gli organismi, non solo l'uomo, pongono continuamente domande al mondo e cercano continuamente di risolvere problemi [...] Dall'ameba ad Einstein vi è solo un passo [...] vi è però una grande differenza: Einstein si pone in un atteggiamento critico di fronte alle proprie soluzioni dei problemi. E lo può fare solo perché c'è un linguaggio umano in cui possiamo formulare le nostre soluzioni dei problemi. Le poniamo al di fuori del nostro corpo [...] noi impariamo dall'attività e non dalla passività (Popper, Lorenz, Kreuzer, 2002, pp. 77-78).

Più volte, nello studio del corpo, si è cercato di risolvere il mistero del funzionamento delle sue strutture costituenti, come esse siano organizzate e soprattutto quali ne consentano il movimento. Studiosi e pensatori delle varie epoche hanno contribuito a trasformarne conformazione e connotazioni guidando la comprensione dell'organizzazione del corpo umano e del suo movimento. L'originale idea meccanicistica⁷ del corpo umano, inteso come un semplice *insieme di parti* collegate tra loro e mosse da forze interne di-

⁷ La prima interpretazione meccanicistica del corpo umano e del suo movimento si deve ad Aristotele che considera in una proiezione analitica e quantitativa che proietterà le proprie conseguenze fino ai giorni nostri attraversando le interpretazioni del corpo "biomeccanico" offerte a cavallo tra il XIV e il XV secolo.

pendenti da forze esterne, mero esecutore passivo del movimento, si è negli anni evoluta di pari passo con il progredire delle conoscenze sul funzionamento del sistema nervoso. Oggi l'idea del corpo ha assunto una *dimensione ecologica*; è inteso come *insieme integrato*, strutturato in relazioni che regolano l'interazione tra i diversi elementi al fine di soddisfare un compito biologico, del quale il movimento risulta essere una delle tante funzioni complesse che emerge dall'organizzazione del *sistema funzionale* che si relaziona con l'ambiente.

Cercheremo di seguito di definire i momenti storici decisivi che hanno portato a questo passaggio.

Fino al XIX secolo, l'interpretazione del corpo umano come macchina perfetta ha subito numerose variazioni ed interpretazioni che hanno impegnato diverse discipline.

L'idea cartesiana, di cui Nussbaum (1986) offre un'interessante interpretazione teleologica, seppur ha avuto il grosso merito di considerare l'uomo al centro del mondo e della natura, e quest'ultimi come mezzi e strumenti dell'uomo stesso, è ancora vincolata nell'ambito di una visione riduzionista e meccanicistica; per arrivare ad una sua piena messa in contestazione bisognerà arrivare alla seconda metà del Settecento quando, nell'atmosfera culturale dell'Illuminismo, de La Mettrie, introdusse il termine *organizzazione* riferito al corpo umano, dando così inizio ad una visione diversa dell'uomo inteso come materia organizzata. Contemporaneamente, le sperimentazioni su modello animale condotte da Galvani e Volta permisero l'identificazione del meccanismo di *eccitabilità* delle cellule muscolari e nervose – che generano e conducono elettricità⁸ – aprendo ad una comprensione più dettagliata del funzionamento delle strutture deputate all'attivazione del movimento, che sarà descritto anche come *atto volontario*.

Da questi progressi scientifici si afferma e si sviluppa, già a partire dalla prima metà dell'Ottocento, uno studio sperimentale delle funzioni dell'organismo vivente come sistema e non come somma delle sue componenti⁹.

Il fervore culturale e scientifico del XIX secolo segnerà infatti il passo anche per lo studio del funzionamento delle strutture corticali. Il tessuto presente nella scatola cranica è considerato qualcosa di più complesso di un singolo organo *avente una funzione specifica*: il neurologo britannico Jackson, rappresenta il ruolo del *sistema nervoso* nella sua funzione di *coordinazione tra sensazioni e movimenti*, descrivendone tre diversi livelli di organizzazione anatomica e funzionale.

Negli stessi anni nasce l'istologia moderna. La formulazione della *Teoria reticolare* di Golgi e della *Teoria del neurone* di Ramón y Cajal¹⁰, seppur momenti di importante valore scientifico, deviarono nuovamente il punto di osservazione sul corpo da un livello funzionale globale ad uno cellulare analitico.

L'interpretazione sistemica del corpo e della funzione motoria comincerà a prendere forma solo nel XX secolo. L'introduzione della tecnica dell'elettrostimolazione sposterà l'attenzione sul modello di comunicazione tra i neuroni e permetterà l'identificazione delle aree corticali e la loro descrizione somatotopica: il movimento da fenomeno riflesso diventa *volontario*.

Ma sono anche gli anni in cui il fisiologo sovietico Secenov approfondisce lo studio delle funzioni psichiche. La sua scuola, già a partire dagli studi dell'allievo Pavlov, sarà fondamentale per il decisivo superamento della visione meccanicistica, dove prende forma l'idea del contributo del sistema nervoso centrale nel controllo motorio, e delle conseguenze che le informazioni sensoriali hanno sulla sua organizzazione.

Successivamente, la revisione critica degli studi di Pavlov troverà espressione nei lavori di Bernštejn e Anochin. Al primo si deve la prima descrizione dell'*intenzionalità del movimento*, dove l'organizzazione dell'azione motoria, sottesa a specifici obiettivi, è il frutto di un continuo adattamento del corpo alle informazioni variabili provenienti dall'ambiente; al secondo si deve il decisivo contributo per la comprensione dell'organizzazione della funzione percettivo-motoria che descrive nella *Teoria del Sistema Funzionale* come una *proprietà emergente*, dove l'esperienza vissuta ha un valore discriminante (Anochin, Bernstein, Sokolov, 1973).

Gli studi di Anochin supportarono anche le successive intuizioni di Lurija, per il quale occorreva distinguere la funzione di un tessuto o di un organo dalla funzione di più tessuti e organi considerati nel

8 I risultati di questi studi offrirono l'inizio alle ricerche sulla fisiologia del sistema nervoso: l'anatomia inanimata di Cartesio si anima del movimento, che vive e si propaga all'interno del corpo.

9 È il secolo della nascita della fisiologia funzionale dove si pongono le basi per i successivi studi di elettrofisiologia.

10 Il sistema nervoso è considerato un grande sincizio, cioè una grande membrana costituita da molte cellule.

loro insieme¹¹: la sensazione diventa percezione, dove la percezione dona significato all'esperienza e guida l'organizzazione dell'azione, che diventa *intenzionale*. (Agosti, 2021a).

Da Anochin alle conoscenze scientifiche correnti il passo non è breve ma è significativo di come l'esperienza corporea e motoria abbia acquisito sempre maggior significato nell'apprendimento motorio: nasce la consapevolezza che ogni comportamento rappresenta il risultato di una funzione cerebrale e che esso è dovuto all'attivazione dei vari processi cognitivi che sono correlati con il funzionamento di specifiche aree cerebrali in cui il livello percettivo, oltre che emotivo, è discriminante (Agosti, 2021b).

Il XXI secolo è l'epoca in cui si fa spazio lo studio della relazione tra sistema motorio e apprendimento: l'*approccio enattivo alla percezione* difeso da Noë (2008) per cui la mente è capace di creare forme a partire da una corporeità che si muove nello spazio-tempo; l'identificazione del *Sistema dei neuroni specchio* e della comprensione del loro ruolo nei processi empatici e nell'immaginazione motoria (Rizzolatti, Sinigaglia, 2019); la descrizione dei concetti di *vicarianza* e di *semplicità* (Berthoz, 2015, 2018).

Ma sono anche gli anni in cui le scoperte neurofisiologiche divengono strumentali al sistema educativo, influenzando le metodologie didattiche anche delle attività motorie e sportive: le intuizioni sulla *bioeducazione* proposte da Frauenfelder hanno segnato la traccia per gli attuali studi sulla *didattica enattiva* di Rossi, sulla *didattica semplice* di Sibilio, sulla *neurodidattica* di Rivoltella dando un notevole contributo nella valorizzazione dell'accoppiamento percezione-azione come sistema che orienta ed organizza l'azione, anche nell'agire didattico (Agosti, 2021a). È quindi il momento storico in cui si comprende che tutti gli apprendimenti passano per il corpo e dove il livello percettivo-motorio è e costruisce l'*esperienza*.

3. In conclusione: l'esperienza dell'esperienza

Tra il mestiere e la scienza, il percorso su cui abbiamo sin qui camminato ci ha condotto all'esperienza. E da qui cercheremo di definire una ontogenesi dell'esperienza corporea e motoria declinata come *esperienza dell'esperienza* nella costruzione dei percorsi didattici nel curriculum universitario e nella formazione continua per i futuri insegnanti di Scienze Motorie e Sportive. Percorsi che si spostano da un approccio ecologico all'apprendimento ad un approccio ecologico all'insegnamento che può promuovere deutero-apprendimento (Bateson, 1989) proprio perché basato sull'esperienza dell'esperienza, su un meta-livello formativo che accolga, esso stesso, il paradigma perturbativo a partire dall'esperienza diretta, in prima persona, corporea e incorporata, del docente. Come ricorda Cecilianì “la prospettiva si sposta dal prodotto finale del comportamento umano, al ruolo fondamentale del corpo e dell'esperienza soggettiva [...] là ove si realizza la relazione concreta tra soggetto/oggetto” (2018, p.13).

La parola *esperienza* prende corpo e forma nelle Indicazioni Nazionali e nelle Linee Guida, in un perimetro delineato quasi in chiave evolucionistica, come un filo che conduce alla strutturazione di una tassonomia reticolare che parte dall'esperienza corporea, passa per l'esperienza motoria, fino a costruire, tra le altre, l'esperienza gioco-sportiva e sportiva accompagnata, nelle scuole medie dalle pratiche corporee nella relazione con lo spazio e col tempo, dai linguaggi espressivi, dalla consapevolezza relativa al benessere e alla salute e rinforzata, nella scuola superiore, dalla percezione di sé e dalla relazione con l'ambiente in un'ottica di diversificazione delle attività tesa al pieno sviluppo del potenziale di ciascun individuo.

Ma questo gioco di mediazione è illusione ma non inganno (Bateson, 1996). L'esperienza del fanciullo passa per il corpo dell'insegnante che dovrà essere formato alla declinazione di questa tassonomia attraverso una esperienza laboratoriale (esperienza dell'esperienza) del corpo e del movimento.

Da qui, pertanto, deriva la necessità di un ispessimento del momento laboratoriale nella formazione del futuro docente di Scienze motorie e sportive, che lo rende “esperto” nel costruire per sé e per i propri discenti quello *spazio potenziale* (Winnicott, 2001), dove ognuno avrà la possibilità di esperire e sperimentare la propria corporeità. Un'eterotopia, uno *spazio altro* dove lo spazio reale è al contempo assolutamente irreali poiché è obbligato, per essere percepito-concepito e poi vissuto, a passare attraverso i corpi, che lo riempiono di significato. In questa chiave interpretativa, il docente, sarà un facilitatore all'autonomia, al-

11 Si veda Lurija A.R. (1977). *Come lavora il cervello*. Bologna: Il Mulino.

l'indipendenza e all'autoorganizzazione, e lo spazio vissuto diventa luogo di un processo in cui l'insegnamento si potrà esprimere in una forma ecologica.

Ed eccoci, allora, giunti al passo conclusivo del nostro cammino. L'esperienza dell'esperienza, che impegna il docente in una formazione laboratoriale sul proprio sé corporeo in situazione non banalmente esercitativa, trova, incontra, si proietta verso spazi "altri", verso "nuovi" ambienti, esperienze, appunto, da svolgere necessariamente *con* gli studenti perché non proponibili se non dopo averle sperimentate, essersvi immersi.

Si apre qui il mondo dell'outdoor education (Bortolotti, 2019; Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018) in ambito urbano e naturale che, ben lungi dal rappresentare uno spazio di azione motorio-sportiva trasferendo all'esterno quanto si fa in palestra o svolgendo attività già prevista all'esterno, diviene luogo, così dimenticato nella didattica italiana degli ultimi decenni e così valorizzato a causa della pandemia, di precise intenzionalità educative. Intenzionalità che presuppongono professionalità assai qualificate perché le esperienze outdoor necessitano, ancor più delle altre, di azioni di riflessione e decodifica.

Ma l'outdoor, come accennato, non è solo uno spazio ma un luogo e, come tale, di per sé complesso; è il luogo in cui la linearità è un'eventualità rara, in cui, durante il cammino (si ricordi Maturana), accadono eventi, si incontrano persone e cose, si devia per evitare l'ostacolo; luogo delle regole che cambiano di passo in passo più che dei regolamenti, della distinzione tra rischio e pericolo, tra mappa e territorio (Bateson, 1984) con tutte le implicazioni logiche che ciò rappresenta. Al tempo stesso l'outdoor costituisce quell'ampliamento, quasi senza limiti, e quella diversificazione delle attività e dei comportamenti che consentono la scoperta di attitudini e di stili di vita – desideriamo immaginarli attivi – che alimenteranno la sostenibilità delle didattiche del movimento (Borgogni, 2016), tese alla continuità della pratica degli studenti nelle età della vita, vero successo educativo a lungo termine delle Scienze Motorie e Sportive.

Riferimenti bibliografici

- Agosti V. (2021a). *La Distanza come risorsa*. Roma: Studium.
- Agosti V. (2021b). Emozione, intenzione, esecuzione. Gli elementi dell'azione per la costruzione dell'esperienza motoria. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9: 184-195.
- Anochin P.K., Bernstein N.A, Sokolov E.N. (1973). *Neurofisiologia e cibernetica* Roma: Ubaldini.
- Bateson G. (1996). *Questo è un gioco*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bateson G. (1989). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Berthoz A. (2015). *La Vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Berthoz A. (2018). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Bertin G. M. (1973). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bocchi G., Ceruti M. (eds.) (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Borgogni A. (2016). La didattica sostenibile delle attività motorie, *Formazione & Insegnamento*, XIV-1: 119-132.
- Bortolotti A. (2019). *Outdoor education*. Milano: Guerini.
- Casolo F., Borgogni A., Colella D. (2022). Educazione motoria: verso un insegnamento di qualità. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXIX, 6 febbraio 2022: 389-397.
- Ceciliani A. (2018). Dall'Embodied Cognition all'Embodied Education nelle scienze dell'attività motoria e sportiva, *Encyclopaedia-Journal of Phenomenology and Education*, 22(51).
- Ceruti, M., Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Colella D. (2019). Insegnamento e apprendimento delle competenze motorie. Processi e Relazioni. *Formazione & Insegnamento*, XVII, 3s: 73-88.
- Dewey J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (eds.) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Le Camus, J. (1984). *Pratiques Psychomotrices*. Bruxelles: Mardaga.
- Nussbaum M.C. (1986). *Aristotle's de motu animalium*. Princeton: Princeton University Press.
- Noë A. (2008). Précis of action in perception. *Philosophy and phenomenological research*, 76(3): 660-665.
- Nussbaum M. C., Sen A. (1993). *The Quality of life*. New York: Oxford University Press.
- Popper K.R., Lorenz K., Kreuzer F. (2002). *Il futuro è aperto*. Milano: Bompiani.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2019). *Specchi nel cervello*. Milano: Raffaello Cortina.

Russo G. (2011). *La società della Wellness*. Milano: FrancoAngeli.

Von Voerster H. (2007). Cibernetica ed epistemologia: storia e prospettive. In G. Bocchi, M. Ceruti, *La sfida della complessità* (pp. 88-116). Milano: Bruno Mondadori.

Winnicott D.W. (2001). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

Zhura V. V., Rudova Y. V. (2017). Corporeal turn in human sciences: contemporary dimensions of the body. *Bioethics* 10, 1: 16-20.

Il contributo del sapere pedagogico per la formazione alla professione docente

The contribution of pedagogical knowledge in training the teaching profession

Giorgio Crescenza

PHD in Pedagogy | Department of Education | University Roma Tre (Italy) | giorgio.crescenza@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Crescenza, G. (2022). The contribution of pedagogical knowledge in training the teaching profession. *Pedagogia oggi*, 20(1), 134-141.

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-012022-17>

ABSTRACT

The rapid and pervasive change that characterizes current times, presents school systems with new challenges and obliges them to deal with new paradigms. The perspective and pedagogical study appear even more relevant in these times of great social, relational, cultural and economic transformation. Some of the key aspects examined in the following essay are: the concept of training, the role of pedagogical knowledge in the professional development of teachers, the importance of being proficient in the intentional planning of educational action, the need for an innovative regulatory system in relation to the structuring of the educational system. If teachers' professionalism rests on the achievement of several skills, their pedagogical skill represents the access key that brings two issues to the fore: on one hand educational purpose and intentionality, and on the other the sense that guides strategies, methods and organization.

Il rapido e pervasivo cambiamento che caratterizza i tempi nei quali viviamo pone i sistemi scolastici di fronte a nuove sfide e obbliga a fare i conti con nuovi paradigmi. Lo sguardo e lo studio pedagogico appaiono ancora più rilevanti in questi tempi di grandi trasformazioni sociali, relazionali, culturali ed economiche. Assi del discorso su cui si sofferma il presente contributo sono: il concetto di formazione, il ruolo del sapere pedagogico nello sviluppo professionale del docente, l'importanza della competenza di progettazione intenzionale dell'azione educativa, la necessità di un impianto normativo innovatore rispetto alla strutturazione del sistema educativo. Se la professionalità docente si costruisce attraverso il raggiungimento di numerose competenze, quella pedagogica rappresenta la chiave di accesso che porta in primo piano il problema delle finalità e della intenzionalità educativa, del senso che guida strategie, metodi e organizzazioni.

Keywords: Professional training, School, Teacher, Skills, Complexity

Parole chiave: Formazione professionale, Scuola, Insegnante, Competenze, Complessità

Received: March 15, 2022

Accepted: April 11, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Giorgio Crescenza, giorgio.crescenza@uniroma3.it

Introduzione

Il cambiamento profondo, rapido, onnipervasivo che caratterizza i tempi nei quali viviamo pone i sistemi scolastici di fronte a nuove sfide, e obbliga a fare i conti con nuovi paradigmi. Morin (2000) riassume queste sfide nei concetti di “globale” e “complesso”, che chiedono alla pratica dell’insegnamento di tenerne conto.

Occorre dunque riconsiderare la centralità della scuola e il complesso ruolo dell’insegnante inteso come professionista riflessivo che sappia interagire con il mondo in cui viviamo, stimolando e guidando la riflessione critica e problematica negli allievi e la loro capacità di creare nuove soluzioni (Carrascal Domínguez, Sánchez Paulete, 2022). È questo il principale compito educativo a cui andiamo incontro alle soglie di una delle più grandi sfide storiche dell’umanità per riguardo all’ambiente, all’economia, all’inquinamento, alla scarsità di risorse, alle migrazioni e alle guerre (Malavasi, 2020).

Certamente la pandemia e diverse crisi ad essa conseguenti stanno generando cambiamenti su diversi piani della vita sociale e scolastica, incidendo sui processi cognitivi, di socializzazione e di apprendimento. Le nuove tecnologie non hanno cambiato solo il volto della scuola, ma anche quello di molti altri contesti educativi, oltre ad incidere profondamente sulla professione docente (Vinciguerra, 2022).

Il lavoro dell’insegnante, infatti, più che a quello dello scienziato, assomiglia a quello dell’artigiano, che lima, corregge, rifinisce e impara dall’esperienza, cercando di non commettere nuovamente errori precedentemente commessi. È questa l’ottica del professionista riflessivo (Schön, 1999) che passa costantemente dal teorico al pratico per migliorare nel concreto il suo lavoro.

Dobbiamo dunque pensare il problema dell’insegnamento da una parte a partire dalla considerazione degli effetti sempre più gravi della compartimentazione dei saperi e dell’incapacità ad articolare gli uni agli altri, dall’altra parte a partire dalla considerazione che l’attitudine a contestualizzare e a integrare è una qualità fondamentale della mente umana e che si tratta di svilupparla piuttosto che di atrofizzarla. Dietro alla sfida del globale e del complesso si nasconde un’altra sfida, quella dell’espressione incontrollata del sapere (Morin 2000, pp. 8-9).

Infatti, la società del cambiamento pone i sistemi formativi di fronte a nuove possibilità e a problemi drammatici. Da un lato, siamo entrati nella società basata sulla conoscenza (*knowledge based society*), la cui stessa economia è guidata dalla conoscenza (*knowledge driven economy*), dall’altro, come si è detto, assistiamo all’aumento delle disuguaglianze, alla proliferazione delle guerre, al dissesto ecologico su scala planetaria (Lopez, 2021). È evidente il compito che compete all’educazione e in particolare al sistema scolastico e formativo, chiamato a reinterpretare le sue tradizioni e basilari missioni non in astratto, od operando in modo autoriferito come se gli alunni vivessero in una bolla senza contatto con il mondo reale, ma misurandosi con le nuove sfide che l’attuale contesto fa emergere (Baldacci, 2021).

Ecco perché il problema della funzione e del ruolo dell’insegnante, come di altre figure educative professionalmente definite (Milani, 2021), è andato ponendosi con sempre maggiore chiarezza ed insistenza, accompagnandosi con la questione dell’efficienza e dell’efficacia della scuola. A fronte delle sfide educative e formative poste dall’odierna complessità della nostra società, è necessaria una formazione degli insegnanti capace di legare a doppio filo saperi disciplinari, acquisiti grazie alla laurea triennale e magistrale nei differenti ambiti, e competenze pedagogiche, didattiche, progettuali e valutative, le quali non possono che essere oggetto di uno specifico periodo di studio e tirocinio guidato, così come proposto da più parti. Si specifica, altresì, che il tirocinio è sì un tassello importante e necessario della formazione pedagogica ma, se non è accompagnato dalla conoscenza e dall’appropriazione di uno sfondo pedagogico di tipo valoriale e teorico, corre il rischio di scadere in didatticismo e nella acquisizione di un sapere pratico poco alimentato dalla riflessività (Dato, 2009). Se la professionalità docente si costruisce attraverso il raggiungimento di numerose competenze, nel presente contributo sarà affrontata principalmente quella pedagogica, che rappresenta la chiave di accesso che porta in primo piano il problema delle finalità e della intenzionalità educativa, del senso che guida strategie, metodi e organizzazioni.

1. Il contributo pedagogico alla formazione degli insegnanti

La centralità della figura del docente come connettore tra politiche di inclusione e sviluppo del paese è ben spiegata dal documento Europeo (Eurydice, 2019) quando si afferma che essa:

sta diventando sempre più importante nel momento in cui l'Europa affronta le sfide educative, sociali ed economiche. Le crescenti aspettative in termini di risultati degli studenti e le maggiori pressioni dovute ad una popolazione studentesca sempre più diversificata, insieme alla rapida innovazione tecnologica, stanno al contempo avendo un profondo impatto sulla stessa professione docente (Eurydice, 2019, p. 1).

È necessario costruire le condizioni per l'attivazione di politiche adeguate per il personale riguardo alla selezione e al reclutamento, alla formazione, alla valutazione, allo sviluppo professionale e alla carriera, allo status sociale e al riconoscimento della qualità del lavoro e della rilevanza sociale della sua funzione. A partire dalla consapevolezza di fondo che il pianeta scuola dovrebbe assumere relativamente all'importanza sociale del proprio ruolo, bisognerebbe convenire sull'idea che i cambiamenti veri e profondi per una riforma efficace del fare scuola dipendono molto dagli insegnanti (Baldacci et al., 2020). Per assicurare al nostro sistema scolastico una formazione rinnovata e competitiva è necessaria una formazione continua in servizio del docente e un suo costante sviluppo professionale, in modo da assumere responsabilmente il proprio ruolo professionale nell'ottica di una preparazione dei giovani su più fronti: dalla crescita personale e sociale alla gestione delle proprie professionalità future e alla pratica della propria cittadinanza in ambito locale, nazionale, europeo e mondiale (Fiorucci, 2020).

Oggi si parla molto della formazione iniziale dei docenti ma, al di fuori del perimetro della comunità pedagogica, stenta a decollare la consapevolezza della necessità di una competenza pedagogica per la funzione docente.

Formare, educare, istruire costituiscono le strutture chiave di ogni atto che la pedagogia considera oggetti specifici della propria indagine [...]. Educare, istruire e formare sono, peraltro riconosciute come il motore silenzioso dello sviluppo e dell'innovazione; ma al contempo ne costituiscono la filigrana problematica centrale con cui misurarsi per poter dar senso allo sviluppo compatibile in una società complessa quale è quella presente. Unanime è poi la considerazione che educare, istruire e formare non sono da intendersi come *patrimoni naturali* della specie umana, ma come il risultato di processi di interventi artefatti; dobbiamo cioè fare ricorso al valore trasformativo e inventivo dei loro sistemi d'azione per individuare le questioni di senso entro cui orientarci e guadagnare specificazione, padronanza e valore aggiunto alle nostre scelte e alle nostre decisioni (Margiotta, 2015, p. 17).

In questo contesto la competenza pedagogica si conferma come il sapere fondante di base che deve dare contenuto ai criteri politici di priorità, opportunità e rinnovamento delle forme di organizzazione di accesso ai saperi, mentre la funzione educativa del docente sarà chiamata a promuovere e sostenere nel contesto scolastico una visione di equità e diritto all'apprendimento come condizione di realizzabilità umana al fine di "contrastare le funzioni selettive della scuola di oggi fortemente soggetta a compiti di riproduzione sociale a vantaggio dei ceti sociali più favoriti e caratterizzata dalla mancata erogazione dei servizi cui è preposta" (Federighi, 2014, p. 15).

Tuttavia, in assenza di pedagogia, così come è stato di fatto negli ultimi anni a causa di un blocco relativo alla formazione iniziale per gli insegnanti, non è possibile formare alle necessarie competenze pedagogiche. La formazione professionale del docente non è solo una questione di conoscenza dei contenuti didattici delle materie scolastiche o di specifiche didattiche disciplinari. Conoscere, insegnare e educare sono compiti diversi con un portato pedagogico specifico. Scrive Massa (1997):

La partita che deve giocare la pedagogia è quella di far vivere una competenza professionale trasversale rispetto tanto al ruolo di educatore quanto a quello di insegnante e di formatore. Stiamo ancora scontando una cultura che ha scisso i processi didattici da quelli psicosociali e psicodinamici e deve recepire dai politici di turno dei criteri del tutto eterogenei su come insegnare nella scuola o educare nel sociale (p. 29).

In tal senso, la pedagogia si conferma come scienza del pensare e dell'agire educativo, capace cioè di elaborare modelli teorici che sappiano continuamente misurarsi con i fatti educativi, riprogettandoli in relazione ai fini e a valori riconducibili all'emancipazione e all'autonomia cognitiva, affettiva e relazionale delle persone (Loiodice, 2018). Tali finalità si colorano di *utopia* nel momento in cui quest'ultima:

apre alla pedagogia l'accesso ai territori del cambiamento, consentendole di muoversi agevolmente tra *vincoli* (l'insieme delle coordinate naturali, biologiche, storiche, sociali e culturali che determinano e condizionano i processi della formazione) e *possibilità*: gli orizzonti del *non ancora* a cui volgere ogni intervento formativo (Frabboni, Pinto Minerva, 2003, p. 18).

Così, progettare la formazione iniziale del docente si traduce nella necessità di qualificare una professionalità in cui alla competenza per la ricerca educativa si associa quella della consapevolezza critica (storica ed epistemologica), che diventa cifra identitaria di un ruolo educativo caratterizzato come “servizio” culturale, civile e sociale (Margiotta, 2018, p. 14).

2. La dimensione politica tra responsabilità e prospettive

Come afferma J.J. Rousseau, “per insegnare il latino a Giovannino, non basta conoscere il latino, bisogna soprattutto conoscere Giovannino” (Rousseau, 1762). Ciò significa dunque che il primo compito del docente non è tanto quello di salire in cattedra per impartire la lezione quanto quello di far nascere negli alunni le motivazioni. Per insegnare a leggere a un alunno, bisogna far nascere in lui l'amore per la lettura. Il compito del docente, prima che far lezione, è dunque quello di creare e supportare le motivazioni nei singoli studenti (Travaglini, 2014; Birbes, 2020). Tuttavia, mentre si teorizza la priorità della formazione degli insegnanti all'interno di una politica scolastica capace di dare un assetto diverso alla scuola, occorre non perdere di vista le occasioni di cambiamento in atto.

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza - PNRR (2021), prevede, infatti, tra le diverse riforme anche quella relativa alla revisione dell'attuale sistema di reclutamento dei docenti, legato ad un ripensamento della loro formazione iniziale e di quella continua, lungo l'intera carriera. L'obiettivo è quello di determinare un significativo miglioramento della qualità dei percorsi educativi, per offrire a studentesse e studenti sempre migliori livelli di conoscenze, capacità interpersonali e metodologico-applicative, nonché coprire con regolarità e stabilità le cattedre disponibili con insegnanti di ruolo. La formazione e la sperimentazione con metodologie innovative consentiranno inoltre un processo di selezione basato non solo sul livello di conoscenza ma anche sui metodi didattici acquisiti e sulla capacità di relazionarsi con la comunità educativa. Una volta approvata la riforma è previsto il reclutamento, attraverso il nuovo sistema, di 70.000 docenti entro il 2024.

La situazione di fatto non consente di collegare sistematicamente in un futuro prossimo la formazione alla sperimentazione e alle riforme scolastiche, ma non per questo nell'elaborare ipotesi e piani, nello stabilire requisiti qualitativi, non si deve guardare al di là della situazione di fatto.

La politica scolastica ha teso a spingere nell'isolamento il problema della formazione, spesso ignorandolo. Privata di rilevanza sociale, resa estranea ad obblighi di modificazione del regime educativo, la formazione resta una necessità urgente. La dislocazione delle responsabilità culmina nella tendenza talvolta a scambiare la responsabilità politica con le presunte colpe di una categoria che ha un potere molto limitato. Gli insegnanti, tuttavia, non fanno da soli la scuola; la scuola non li aiuta efficacemente a svolgere il loro lavoro. Paradossalmente per fare qualcosa di nuovo, essi devono anzitutto opporsi alla scuola o meglio all'adempimento formale che rischia però spesso di prevalere. Il lavoro educativo migliorerebbe in misura rilevante se potesse avvalersi di una situazione con caratteri diversi da quelli che le scuole attualmente conoscono; migliorerebbe se fosse tolto l'isolamento, se fosse presente un modello organizzativo e gestionale favorevole all'iniziativa culturale, alla ricerca, ai rapporti tra le materie, alla socializzazione, allo scambio con l'esterno contemporaneamente alla dimensione di un'effettiva condivisione di attività. Pertanto, l'importanza della preparazione e della formazione iniziali va affermata insieme a uno spostamento d'accento dalla prevalente responsabilità da parte dei singoli insegnanti alla scuola – per quanto centrali per il cambiamento della mentalità e della didattica – al ruolo d'indirizzo delle strutture istituzionali e delle politiche scolastiche.

Preme, inoltre, porre l'accento su due aspetti particolarmente problematici: quanto l'approccio conclamato dai 24 CFU si mostri dissonante con lo stato della riflessione pedagogica e come ciò ingeneri un vero e proprio cortocircuito tra i contenuti degli insegnamenti proposti e la pratica attraverso la quale essi sono insegnanti (Cappa, 2019, p. 12). Si sottolinea che quello dei 24 CFU si inseriva in un progetto che prevedeva, dopo la loro acquisizione, un anno di formazione in servizio nel quale il sapere pedagogico avrebbe avuto larga parte, proposta che non è stata mai realizzata per via di un cambio di governo. I 24 CFU sono dunque un residuo di una proposta non realizzata ed è per questo che manifestano la loro molto parziale funzione nella formazione pedagogica degli insegnanti della scuola secondaria.

3. La dimensione educativa

Le modalità di essere insegnante sono in stretta correlazione con la preparazione professionale ricevuta sia prima che durante lo svolgimento del proprio ruolo. Una parte della responsabilità di disporre di insegnanti portatori di una visione tradizionale o innovativa di scuola appartiene alle sedi formative (Santoni Rugiu, Santamaita, 2011). Non è certo qui il caso di approfondire l'analisi di quelle istituzioni ma è importante sottolineare, invece, il perdurare di una sostanziale disattenzione dei nostri politici e dei nostri riformatori per tale tema, che rischia di compromettere per un lungo periodo ancora tutti gli sforzi che sul piano della revisione dei curricoli, della organizzazione scolastica nonché della stessa riflessione pedagogica sono pure stati fatti in questi ultimi decenni.

In primo luogo, è utile affermare che per affrontare il lavoro educativo occorre una preparazione assai approfondita sia sul piano delle competenze strettamente tecniche sia su quello dei comportamenti e della modalità di essere del soggetto che svolge il lavoro di insegnante (Roig Vila, 2020). Mentre gli insegnanti della scuola dell'infanzia e di quella primaria possiedono una maggiore consapevolezza pedagogica del lavoro svolto, proprio perché provenienti per lo più dai corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria, vi è una constatata insufficienza della preparazione psico-socio-pedagogica e didattica degli attuali insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado. Ebbene, una tale insufficienza potrebbe essere all'origine di molti fallimenti del lavoro educativo condotto a scuola poiché è evidente che, nel processo di apprendimento delle varie discipline, interferisce, a volte pesantemente, il modo con cui l'insegnante porge di fatto se stesso nel porgere i contenuti disciplinari, per il cui tramite stabilisce poi i suoi rapporti con gli alunni (Laurillard, 2014). Ciò vuol dire che occorre predisporre per tutte le categorie di futuri insegnanti un curriculum di studi costituito da un opportuno incrocio tra le competenze legate alle singole discipline di insegnamento e le competenze proprie delle scienze dell'educazione, non essendo certo sufficiente per insegnare bene una preparazione anche eccellente nelle sole discipline oggetto di riferimento.

Ma ciò vuol dire anche finalmente dare il giusto spazio e la giusta rilevanza al tirocinio o alle esercitazioni pratiche. Un'ulteriore osservazione si riferisce alla opportunità di superare la tendenza ad una professionalità onnicomprensiva come avviene quando essa pretende di coprire l'intero arco dei contenuti disciplinari; o quando essa pretende di raggiungere una ambiziosa ma non necessaria completezza delle informazioni e delle competenze richieste da ciascuna disciplina (ponendosi di fronte ad essa ad un livello altamente scientifico e accademico, come accade a molti insegnanti di scuola media inferiore e superiore). Ciò significa sostenere che occorre distinguere ciò che per il futuro insegnante è essenziale sapere e saper fare nell'ambito delle discipline di riferimento – ad esempio, conoscere e padroneggiare gli elementi strutturali fondamentali della propria disciplina, i suoi risvolti epistemologici, le principali tappe storiche della sua evoluzione e i più rilevanti indirizzi metodologici, poiché solo così egli è in grado di comprendere fino in fondo il senso culturale e persino sociale della disciplina stessa – e ciò che invece rappresenta una non necessaria espansione della sua cultura personale. Distinzione che ci pare di notevole importanza in quanto consente al futuro insegnante sia di dedicare una parte rilevante del suo studio e del suo impegno agli aspetti didattici della disciplina che andrà ad insegnare, sia di acquisire sufficienti informazioni anche sui fondamenti e le principali questioni aperte nelle aree disciplinari che non lo coinvolgeranno direttamente (allo scopo di favorire poi una sua adeguata disponibilità per il lavoro interdisciplinare), sia ancora di rappresentare più facilmente un positivo tramite tra la disciplina stessa e i futuri allievi.

Infine, sempre dal punto di vista di una più soddisfacente formazione pedagogica, è indispensabile insistere sulla necessità che si presti particolare attenzione a talune modalità educative generali che si tradu-

cono poi in precise abilità (atteggiamenti e comportamenti) da mettere in atto nel rapporto quotidiano con gli allievi. In questo senso appare fondamentale la capacità di comunicare e, quindi, da un lato sviluppare un atteggiamento di disponibilità, di simpatia, di rispetto e di dialogo verso ciascun ragazzo e, dall'altro lato, utilizzare molteplici e diversi linguaggi o codici disponibili, nella consapevolezza che solo in questo modo è possibile animare o muovere la personalità di tutti gli allievi (Boffo, 2011; Cambi, 2021). Da qui l'ideale ripresa di una pedagogia come scienza rigorosa, contro ogni forma di psicologismo, scetticismo e dogmatismo, volta a promuovere azioni formative all'insegna di un'educazione come evento complesso, problematico, instabile, che presenta aspetti plurimi (Iori, 2020). L'insegnante di ogni ordine e grado deve definirsi e realizzarsi come un autentico esperto di relazioni interpersonali che traggono il loro senso dalla cornice educativa e formativa dentro cui si colloca l'azione pedagogica di insegnamento.

Conclusioni

La competenza pedagogica nella formazione dell'insegnante consente di chiarire il campo concettuale di riferimento rispetto al darsi dell'azione educativa nei differenti contesti. Il concetto di educazione, ad esempio, veicola sempre una certa ambiguità semantica dovuta alla molteplicità di fenomeni che sotto questo termine si comprendono. L'enorme gamma di implicazioni (sociologiche, psicologiche, antropologiche, storiche, filosofiche, politiche ecc.) rende impossibile definire e precisare in modo univoco ed esaustivo tale concetto. Il rapporto educativo è inoltre un rapporto interpersonale, nel senso che l'elemento primario che rende possibile l'educazione è la persona umana che si pone al centro dell'educazione. L'educazione può nascere soltanto dall'esperienza interumana. La dimensione che è propria dell'educazione è quindi la dimensione dell'umano, con le tematiche della libertà e dell'impegno, della dignità verso se stessi e verso gli altri uomini, in opposizione all'alienazione ed all'inautenticità.

In tal senso:

La formazione del docente che accoglie la dimensione della complessità vive così in un continuum personale e professionale che si snoda attraverso quattro momenti che devono essere pensati a partire da un medesimo paradigma trasformativo: la formazione iniziale (Initial), l'immissione in ruolo (Induction), la formazione in servizio (In-Service Training) e lo sviluppo professionale continuo all'interno dell'istituzione scolastica. Questa visione di governance integrata dello sviluppo professionale dei docenti è anche ribadito nel PNNR (2021) dove è prevista la costituzione di Teaching and Learning Centres (TLC) che saranno chiamati a migliorare le competenze di insegnamento (comprese le competenze digitali) dei docenti nelle università e degli insegnanti nelle scuole, in tutte le discipline, comprese le discipline tradizionalmente meno orientate al digitale (Costa, 2022, p. 99).

Pertanto, non può esistere una formazione per competenze separata dalle conoscenze e da una visione generale della complessità dentro cui esse si collocano. Infatti, uno dei limiti della nostra società, come ha da sempre sottolineato Morin (2000), è l'iperspecializzazione scientifica e tecnologica nella quale, se da un lato si progredisce da un punto di vista analitico e specialistico dall'altro lato si perde sempre più una visione di insieme rispetto a qualsiasi problema o fenomeno. Parimenti, anche nell'insegnamento, il riduzionismo disciplinare rischia di far perdere di vista la portata più ampia di un tema con i suoi possibili collegamenti e campi di sviluppo: lo studente non sempre si rende conto, ad esempio, che un autore studiato in una materia ha delle influenze su altri campi del sapere o che una tematica è per sua natura interdisciplinare, e che il fatto di averla studiata in una specifica disciplina non deve essere d'ostacolo per citarla, se in modo opportuno, in un'altra.

La dimensione pedagogica richiama al fatto che l'uomo non è un essere chiuso, ma sempre un "essere verso", un "tendere a" poiché, fenomenologicamente intesa, l'attività umana è sempre un'attività intenzionale (Bertolini, 1998). Ne consegue che l'educazione è principalmente il condurre la persona alla consapevole conquista della sua umanità attraverso una profonda presa di coscienza personale (Manso, Moya, 2019). In questi drammatici giorni in cui stiamo vivendo, nella società occidentale con la guerra in Ucraina, tale conquista della presa di consapevolezza della propria umanità irrompe in un mondo dove tutto tende a essere programmato e previsto, nonostante la dura e improvvisa messa alla prova causata dalla pandemia.

L'insegnante ed educatore del futuro, corredato da queste dimensioni formative che dovranno essere

parte della sua formazione iniziale, avrà la possibilità di progettare un'educazione aperta alla complessità del reale, in grado di muoversi tra “vincoli e necessità” (Ceruti, 2018) in un'ottica di cambiamento. Nel disporre progetti di formazione, dovrebbe, al contempo, preoccuparsi pedagogicamente di mantenere vivo il rapporto con il sapere, da conservare nello status di “oggetto del desiderio” – l'*agalma* di socratica memoria – quale movimento erotico (Bertolini, 1998) cui ogni individuo in formazione dovrebbe tendere e che garantisce la soggettivizzazione dei processi di acquisizione del sapere e della conoscenza, contro ogni tentativo di plagio e di condizionamento (Recalcati, 2014).

Nei percorsi di formazione degli insegnanti, dei professionisti dell'educazione, dunque vanno proposti modelli teorico-metodologici di ricerca pedagogica dal carattere prasseologico ed ermeneutico al contempo (Cambi, 2007), consentendo l'acquisizione di quel patrimonio conoscitivo della pedagogia in divenire, che è fondamento di un'implementazione delle conoscenze attraverso un accesso critico ai nuovi saperi. In tal modo gli insegnanti, adeguatamente formati in senso pedagogico, possono aprirsi a possibilità esplorative impreviste e all'immaginazione di nuovi mondi da costruire e condividere insieme con le nuove generazioni.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2021). Una scuola a più volti. Tempio, comunità o azienda? In A. Mariani (ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 125-143). Roma: Carocci.
- Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (eds.) (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. (1998). *L'essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Birbes C. (2020). Motivare ad essere competenti: sfida della pedagogia della scuola. *CQIA RIVISTA*, X(30): 184-193.
- Boffo V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Cambi F. (2007). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il post-moderno*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2021). Relazione educativa e ruolo del dialogo. In A. Mariani (ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 61-73). Roma: Carocci.
- Cappa C. (2019). SISS, TFA, FIT: acronimi interrotti della formazione iniziale degli insegnanti. *Quaderni – I problemi della pedagogia*, 1: 6-18.
- Carrascal Domínguez S., Sánchez Paulete C. N. (eds.) (2022). *Docencia y aprendizaje. Competencias, identidad y formación de profesorado*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Costa M. (2022). La formazione iniziale dei docenti come leva per la creazione di un ecosistema capacitante per l'apprendimento e lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 6: 95-102.
- Dato D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: FrancoAngeli.
- Eurydice (2019). La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione e sostegno, Ufficio delle pubblicazioni. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/5823566>
- Federighi P. (2014). La professionalità docente e la scuola del futuro. In A. Mariani (ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp.15-20). Firenze: Firenze University Press.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Laurillard D. (2014). *Teaching as a design science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York and London: Routledge.
- Iori V. (2020). Educazione e politica nella società dell'incertezza: uno sguardo fenomenologico. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 24(56): 17-26.
- Loiodice I. (2018). La pedagogia generale. Scienza del pensare/agire dell'educazione. In I. Loiodice (ed.), *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione* (pp. 1-23). Bari: Progedit.
- Lopez A.G. (2021). “Punti di vista” e “visioni visionarie”. Interpretazioni pedagogiche. In AA.VV., *Pedagogia della sorgente. Itinerari di ricerca del pensiero di una Maestra della Pedagogia* (pp. 133-145). Bari: Progedit.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano. Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Manso J., Moya J. (2019). *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. Madrid: ANELE y REDE.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.

- Margiotta U. (2018). L'insegnante che vogliamo. In U. Margiotta (ed.), *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria* (pp. 13-30). Trento: Erickson.
- Milani L. (2021). Affidabilità, professioni educative e deontologicità. In L. Milani et al. (eds.), *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili* (pp. 30-51). Bari: Progedit.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- PNNR (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.
- Roig Vila R. (Ed.) (2020). *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*. Barcelona: Octaedro.
- Rousseau J. J. (2002). *Emilio o dell'educazione* [1762], tr. it. di E. Nardi. Firenze: La Nuova Italia.
- Santoni Rugiu A., Santamaita S. (2011). *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Travaglini R. (ed.) (2014). *Motivarsi ad apprendere. La pedagogia tra non-fare, ricerca ed esperienza*. Roma: Aracne.
- Vinciguerra M. (2022). L'educazione oggi. Alcune emergenze educative. In A. Bellingreri *et alii*, *Per-corsi di pedagogia generale* (pp. 27-42). Torino: Utet.

Le colonie di vacanza come esperienza formativa sul campo per giovani insegnanti: una ricerca storico-pedagogica

Holiday camps as a field training experience for young teachers: a historical-pedagogical study

Luca Comerio

Research Fellow in History of Education | Department of Human Sciences for the Education "Riccardo Massa" | University of Milano-Bicocca (Italy) | luca.comerio@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Comerio, L. (2022). Holiday camps as a field training experience for young teachers: a historical-pedagogical study. *Pedagogia oggi*, 20(1), 142-146.

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-012022-18>

ABSTRACT

This contribution offers reflections on the experience of young teachers who worked in Italian holiday camps during the twentieth century. In their long evolution – which has seen them take on different social functions and respond to changing visions of childhood and extracurricular education – the camps often drew on the skills of teachers who, for modest financial reward, accompanied groups of children during the summer to places considered conducive to regeneration, within the framework of the age-old pedagogical approach that considers the outdoors as a privileged context for education. Using what has emerged from the sources – archive documents, images and, for the most recent cases, interviews with participants – the contribution will attempt to show how holiday camps were in fact, for many teachers, a valuable training ground for adopting a whole child approach.

Questo contributo intende proporre alcune riflessioni sull'esperienza dei giovani maestri e maestre che hanno lavorato nelle colonie di vacanza italiane del Novecento. Nella loro lunga evoluzione – che ha visto svolgere funzioni sociali via via differenti e rispondere a mutate visioni dell'infanzia e dell'educazione extrascolastica – le colonie si sono infatti spesso avvalse del lavoro di insegnanti i quali, a fronte di un riconoscimento economico modesto, durante l'estate accompagnavano gruppi di bambini in località ritenute congeniali a una rigenerazione, nel quadro di quel secolare indirizzo pedagogico che considera l'*en plein air* come contesto privilegiato per l'educazione. Sulla base di quanto emerso dalle fonti – documenti d'archivio, immagini e, per i casi più recenti, interviste con i testimoni – si cercherà di mostrare come le colonie abbiano costituito di fatto, per molti insegnanti, un prezioso tirocinio sul campo, un'occasione per approcciarsi al bambino nella sua globalità.

Keywords: Holiday camps, Extracurricular education, Teacher training, Outdoor education, Oral history

Parole chiave: Colonie di vacanza, Educazione extrascolastica, Formazione degli insegnanti, Educazione *en plein air*, Storia orale

Received: March 15, 2022

Accepted: April 12, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Luca Comerio, luca.comerio@unimib.it

1. Insegnanti e colonie: un nesso secolare

Sin dai primi esempi attestati nella seconda metà dell'Ottocento, le colonie di vacanza attingono una parte significativa del proprio personale tra gli insegnanti: numerosi sono i giovani maestri e maestre, spesso neodiplomati, che scelgono di impegnare le proprie vacanze estive accompagnando gruppi di minori in località ritenute benefiche e rigeneranti da un punto di vista fisiologico e morale (Rey-Herme, 1954, *passim*; Tibaldi, 1906, pp. 6-7). È un coinvolgimento che già si riscontra nella *Ferienkolonie für arme Schulkinder*, tradizionalmente considerata la prima colonia di vacanza, avviata nell'estate del 1876 dal pastore zurighese Hermann Walter Bion: i maestri presidiano il buon andamento del soggiorno dei bambini che sono collocati presso famiglie di contadini locali e li coinvolgono in esperienze ricreative a contatto con la natura (Rey-Herme, 1954, pp. 84-87). Anche nelle esperienze pionieristiche italiane il personale che affianca i bambini è individuato preferibilmente nella classe insegnante: è il caso delle *Colonie alpine della Cura Climatica gratuita di Milano* (Tibaldi, 1906, p. 16), nate su iniziativa del medico e filantropo Malachia De Cristoforis (1832-1915) con l'obiettivo di "inviare in località alpestre durante le vacanze estivo-autunnali un dato numero di scolari poveri e di debole costituzione, per ristorarli dalle fatiche degli studi e promuoverne lo sviluppo fisico" (Forti Messina, 2003, pp. 108-111; Bauer, 2015, p. 25). La *dirigente* e le *maestre*, impegnate in un'attività che, paradossalmente, è orientata a riparare i danni recati ai bambini dalla scuola nella quale esse operano durante il resto dell'anno (Tibaldi, 1906, p. 16), in colonia hanno modo di sperimentare la relazione educativa in un contesto assai diverso da quello scolastico e vicino a quei caratteri che saranno propri delle Scuole nuove (Houssaye, 2003, *passim*), promotrici di un'educazione *en plein air* che ha radici profonde nella storia della pedagogia (Seveso, 2004, *passim*).

2. Vigilatrici nelle colonie fasciste: tra sorveglianza e indottrinamento

Accanto alla tradizionale funzione di carattere igienico e profilattico, le colonie di vacanza nel periodo fascista vengono investite del ruolo strategico di indottrinare i bambini ai principi nazionalistici del regime (Mira, 2016, pp. 141 e ss.).

Il personale che assiste i bambini è esclusivamente femminile: la *vigilatrice* – termine che ne evidenzia il prevalente compito di custodia –, acquista in questa fase una precisa definizione professionale, che esclude il ricorso al volontariato: in genere insegnanti neodiplomate o dedite alle supplenze in attesa del ruolo, le aspiranti vigilatrici sono sottoposte a un'attenta selezione a cura dei Fasci femminili locali e devono frequentare un corso di preparazione *ad hoc* (Inaudi, 2008, pp. 138-139; Orlandini, 2019, pp. 159-163). Alle vigilatrici è affidata una *squadra* composta di 20-30 bambini omogenei per genere e corporatura – non per età – secondo un criterio che mira a evitare prevaricazioni sui coetanei da parte dei più robusti (Inaudi, 2008, p. 143); nel corso della giornata, scandita da ritmi serrati e regolamentata fin nei dettagli dalle direttive del regime che escludono qualunque iniziativa personale, le giovani insegnanti curano direttamente ogni aspetto della vita dei bambini. Oltre alla gestione delle pratiche di igiene quotidiana e alla sorveglianza nei pasti – occasione per l'esercizio di una disciplina basata essenzialmente sul silenzio – le vigilatrici si occupano della ginnastica, volta all'irrobustimento fisico ma soprattutto finalizzata a sviluppare nei piccoli ospiti l'orgoglio nazionalista, in una scrupolosa cura della dimensione corporea che costituisce un elemento di specificità rispetto alla scuola (Mira, 2019, p. 164); è però soprattutto con le *conversazioni di cultura fascista* (P.N.F., 1935, art. 103), che le vigilatrici assolvono il proprio dovere di indottrinamento dei bambini ospiti, del resto esposti durante l'intera giornata a un'azione propagandistica veicolata dagli omaggi alla bandiera, dalle divise ma soprattutto dalle architetture (Balducci, 2013, p. 73). L'esperienza di lavoro in colonia diviene in questi anni un titolo importante nella storia formativa di molte maestre, perché la frequenza ai corsi di preparazione per vigilatrici e l'attività svolta in questo ruolo consente di migliorare il punteggio nelle graduatorie per le supplenze scolastiche: è una lucida strategia di incentivazione che il regime adotta per reperire ogni estate la forza lavoro necessaria, nonostante l'attività in colonia sia di per sé poco attraente, in quanto faticosa e poco retribuita (Mira, 2019, p. 161). Nel corso di una ricerca recentemente svolta presso l'Archivio di Stato di Cremona, sono emerse numerose lettere di giovani maestre che propongono al locale Comando Federale della G.I.L. la propria candidatura al

ruolo di vigilatrice, precisando di avere regolarmente frequentato il relativo corso e sottolineando la propria militanza nelle organizzazioni giovanili del regime¹.

3. Il dopoguerra, tra persistenze e novità

Negli anni immediatamente successivi alla seconda guerra mondiale le colonie di vacanza italiane appaiono ancora come una “struttura asilare verticale e chiusa”, microcosmi nettamente separati rispetto al territorio circostante, organizzati secondo rigide gerarchie e regolamentati in ogni dettaglio procedurale (Frabboni, 1971, pp. 99-100); si registrano certo alcune sporadiche esperienze innovative e di grande valore (Pironi, 2014, pp. 113 e ss.), ma il panorama complessivo rimane ancorato al modello precedente, autoritario e massificante.

A partire dalla fine degli anni Sessanta, nel quadro della progressiva trasformazione dello scenario socio-economico italiano e nel contesto di una riflessione pedagogica che rivendica il valore dell’educazione extrascolastica (Scurati, 1986, *passim*), le colonie di vacanza entrano una fase di transizione, nella quale, accanto a realtà ancorate alla tradizione precedente, si affermano esperienze che mettono al centro una molteplice e variegata offerta di attività, in un approccio più fluido e democratico che tiene conto degli interessi e dei bisogni del singolo bambino. La colonia Fiat di Marina di Massa e la colonia Italsider di Montechiaro, gestita dai Ceméa, rappresentative dei due modelli che permangono tra la fine degli anni Sessanta e il decennio degli anni Ottanta, sono oggetto di una ricerca di storia orale ancora in corso, che si propone di raccogliere le testimonianze di maestre e maestri impegnati nell’attività educativa in colonia; nelle righe che seguono si propongono alcuni degli elementi emersi da questo studio.

Il profilo professionale delle vigilatrici Fiat di fine anni Sessanta – ancora per due decenni l’azienda non prevederà analogo ruolo maschile – è efficacemente tratteggiato dall’*house organ Illustrato Fiat* del luglio 1968, che le descrive come “brave insegnanti che affrontano i loro compiti né facili né lievi, perché animate dalla vocazione dell’educatrice”, in grado di farsi “docilmente ubbidire, sapendo farsi amare come una sorella maggiore” (Fasolo, 1968, p. 12). Per le insegnanti torinesi è quasi automatico, subito dopo avere conseguito il diploma, proporre la propria candidatura al ruolo di vigilatrice (intervista R.R., 2018), per il quale il titolo di maestra è un requisito necessario (*Illustrato Fiat*, 1973, p. 27); a volte il lavoro in colonia rappresenta il primo passo per una successiva assunzione a tempo indeterminato in Fiat: in tal caso le maestre rinunciano definitivamente alla cattedra per dedicarsi alle colonie, nelle quali sono chiamate ad assumere il ruolo di responsabili o di addette all’amministrazione; è un percorso che prende a volte snodi imprevisti, come nel caso di A.V., che viene in seguito adibita a compiti contabili in un’altra società del gruppo (intervista A.V., 2018). In una giornata ancora scandita dai saluti alla bandiera e con attività che si susseguono uguali in tutto il turno, le giovani maestre sono investite di un compito prevalentemente orientato alla corretta gestione delle pratiche quotidiane di igiene e di alimentazione, condotte in una dimensione costantemente collettiva; la colonia dell’azienda automobilistica torinese, collocata in una imponente struttura cilindrica di epoca fascista, funziona infatti come una catena di montaggio, come un ordinato congegno del quale fanno parte non solo i bambini ospiti, costantemente inquadrati in disposizioni geometriche e disciplinati persino nelle posture, ma anche il personale adulto, che appare privo di ogni possibilità di iniziativa:

Scanditi nei tempi. Scanditi, scanditi. [...] Era molto ancora disciplina, allora, [...] un po’ anche in azienda era così, no? [...] Ma probabilmente era necessario perché si movimentavano tanti numeri, ma poi proprio perché nessuno si poneva il problema [...] La disciplina era quella, anche a scuola era un po’ così [...] (intervista R.R., 2018).

1 Cfr., ad esempio, Archivio di Stato di Cremona, Fondo Opera Pia Colonie Riunite Cremonesi, Busta 7, lettera di V.M., Soresina, 31 maggio 1938 e Archivio di Stato di Cremona, Fondo Opera Pia Colonie Riunite Cremonesi, Busta 7, lettera di I.P., Offanengo, 6 giugno 1938. Per un approfondimento sulla storia secolare delle Colonie Cremonesi, cfr. Cattane (2015).

Pur in un'impostazione che lascia poco spazio al rapporto individuale, le giovani insegnanti trovano tuttavia il modo, nelle pieghe dell'organizzazione, di rapportarsi per quanto possibile con i singoli bambini, svolgendo un'attività di ascolto, di conforto e di assicurazione:

spesso erano momenti di malinconia, dove veramente ti staccavi dal resto del gruppo, magari davi loro un piccolo compito, e cercavi di accogliere il bambino che in quel momento più aveva bisogno. [...] Certo, non è che riuscivi a fare molto di più, però, questa era una relazione individuale con loro (intervista A.N., 2018).

Radicalmente diversa è l'esperienza degli educatori della colonia Italsider di Montechiaro, ospitata in una struttura appositamente costruita tra il 1959 e il 1960 a San Sicario, in provincia di Torino, inserita in modo armonioso nel paesaggio e articolata in spazi raccolti e congeniali ad attività a piccolo gruppo. Prima dell'avvio del soggiorno, il personale educativo – di entrambi i generi – riceve una formazione teorico-pratica nel corso degli *stage* residenziali, che costituiscono il vero fulcro dell'azione pedagogica Ceméa, nei quali una preparazione di carattere pedagogico e organizzativo si intreccia con un addestramento a tecniche espressive, creative e ludiche (Clementi, 1960, pp. 26-28; Libretti Baldeschi, 1996, pp. 11-13). La vita all'interno della colonia è caratterizzata da un clima di spontaneità: i gruppi sono pensati come aggregazioni flessibili in funzione delle attività e vi sono forme di partecipazione dei bambini alla gestione della vita della piccola comunità. L'impegno a Montechiaro offre agli insegnanti l'opportunità di sperimentare in concreto un nuovo modo di fare educazione, aperto a una molteplicità di linguaggi, orientato al protagonismo del bambino e alla condivisione tra colleghi, nel quadro del ripensamento generale della funzione delle vacanze per minori in atto in quegli anni (Ansani e Baroncelli, 1973, pp. 75-79; Comerio, 2020, pp. 362-367); è un'esperienza che i testimoni descrivono come notevolmente arricchente, ma anche in grado di innescare un processo di cambiamento nel loro quotidiano lavoro a scuola:

Come insegnante, come maestro, [...] ho solo preso. Il Ceméa mi ha insegnato tutto [...] come persona, come uomo, oltre che come professionista, come insegnante. [...] Cioè il rispetto della persona, gli stimoli che ricevi. [...] La sensibilità all'altro. La possibilità di produrre in gruppo (intervista U.M., 2018).

4. Conclusioni

Le colonie di vacanza, anche le più tradizionali come quella di Marina di Massa, hanno indubbiamente costituito per i giovani insegnanti una preziosa opportunità di accostarsi al bambino nella sua globalità, venendo in contatto con quegli aspetti dell'infanzia spesso poco considerati dalla scuola: dal ritmo sonno-veglia all'igiene personale, dal modo di rapportarsi al cibo nell'intero arco della giornata sino alla dimensione motoria. Le colonie più innovative, come quella di Montechiaro, hanno poi rappresentato per le maestre e i maestri un grande laboratorio nel quale sperimentare sul campo i principi dell'attivismo, in un lavoro educativo condiviso e continuamente ridiscusso, che ha fornito loro gli spunti per possibili innovazioni da introdurre anche nella scuola.

L'esperienza vissuta dagli insegnanti in questa particolare forma di educazione extrascolastica costituisce dunque un ambito da interrogare con attenzione, al fine di individuare le tracce di quel costante e fecondo confronto dialettico – di visioni e di pratiche – intercorso tra scuola e colonie grazie al loro patrimonio comune di risorse umane; è un approfondimento che può essere anche utile a rafforzare nei giovani insegnanti un'idea meno autoreferenziale della scuola – tradizionalmente legata a un sapere fortemente mediato in modo simbolico (Olson, 1979, p. 105) – e può infine accompagnarli a un approccio che accolga, anche nell'aula, il bambino in tutte le sue molteplici espressioni.

Riferimenti bibliografici

Ansani M., Baroncelli C. (1973). Il soggiorno di vacanza come una struttura stimolante la creazione di servizi sociali per il tempo libero. In C.I.G.I. (ed.), *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972* (pp. 75-79). Torino: Ind. Graf. G. Zeppegno & C. s.a.s.

- Balducci V. (2013). *Infanzia urbana in vacanza. Progetto sociale e progetto architettonico nelle colonie di vacanza in Italia (1930-1960)*. *Storia del turismo, Annale*, 9: 71-93.
- Bauer R. (2015). *La Pia Istituzione Climatica di Berzonno. 1881-1980*. Milano: Raccolto Edizioni e Società Umнитарia.
- Cattane M. (2015). Le colonie cremonesi tra filantropia liberale, inquadramento totalitario e welfare democratico (1863-1996). In M. Morandi (ed.), *Infanzia e carità a Cremona. Saggi in memoria di Gianfranco Carutti* (pp. 180-200). Cremona: Kiwanis Club Cremona.
- Clementi M. (1960). I Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva. *Riforma della scuola*, 10: 26-28.
- Comerio L. (2020). Le colonie di vacanza dopo il '68. Gli atti del Seminario nazionale di studio del Comitato Italiano per il Gioco Infantile (1972). In T. Pironi (ed.), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68* (pp. 359-367). Roma: Aracne.
- Downs L. L. (2002). *Childhood in the promised land. Working class movements and the colonies de vacances in France, 1880-1960*. Durnham-London: Duke University Press.
- Fasolo F. (1968). Gioia di bimbi nelle Colonie Fiat al mare e ai monti. *Illustrato Fiat*, 7: 12-13.
- Forti Messina A. (2003). *Malachia De Cristoforis. Un medico democratico nell'Italia liberale*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F. (1971). *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Houssaye J. (2003). Les centres des vacances: la fin des finalités. *Éducation et francophonie*, 30: 172-182.
- Illustrato Fiat. (1973). *Vigilatrici e colonie*, 10: 27.
- Inaudi S. (2008). *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista*. Bologna: Clueb.
- Libretti Baldeschi B. (1996). *Il pensiero e l'azione dei Ceméa*. Milano: Studio Stampa.
- Mira R. (2019). Pedagogia totalitaria, uomo nuovo e colonie di vacanza. Il fascismo e l'assistenza climatica infantile. In R. Mira, S. Salustri (eds.), *Colonie per l'infanzia nel ventennio fascista. Un progetto di pedagogia del regime* (pp. 17-40). Ravenna: Longo.
- Mira R. (2016). Colonie di vacanza. In C. De Maria (ed.), *Fascismo e società italiana. Temi e parole-chiave* (pp. 141-148). Bologna: BraDypUS.
- Olson D. R. (1974). Learning through experience and learning through media. Chicago: University of Chicago Press (trad. it. "Apprendere dall'esperienza e apprendere dai media", in C. Pontecorvo (ed.), *Linguaggi, media e processi educativi. Raccolta di saggi*, Loescher, Torino, pp. 105-135).
- Orlandini L. (2019). Educare al fascismo in colonia. In R. Mira, S. Salustri (eds.), *Colonie per l'infanzia nel ventennio fascista. Un progetto di pedagogia del regime* (pp. 149-176). Ravenna: Longo.
- Partito Nazionale Fascista. (1935). *Colonie estive: organizzazione e funzionamento*. Roma: Colombo.
- Passerini L. (ed.) (1978). *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Pironi T. (2014). *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma: Carocci.
- Rey-Herme P.A. (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*. Paris: chez l'auteur.
- Scurati C. (1986). (ed.). *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*. Brescia: La Scuola.
- Seveso G. (2004). La storia della didattica nel pensiero pedagogico. In E. Nigris (ed.), *Didattica generale. Ambienti di apprendimento* (pp. 19-66). Milano: Guerini Scientifica.
- Thompson P. (2000). *The voice of the Past. Oral history*. Oxford: Oxford University Press.
- Tibaldi A. (1906). *Le colonie alpine. Cura climatica gratuita di Milano. Relazione letta al Congresso Nazionale per la lotta sociale contro la tubercolosi*. Bovisio: Stabilimento Tipografico Pietro Redaelli.

Riferimenti archivistici

- Archivio di Stato di Cremona, Fondo Opera Pia Colonie Riunite Cremonesi, Busta 7, lettera di V.M., Soresina, 31 maggio 1938.
- Archivio di Stato di Cremona, Fondo Opera Pia Colonie Riunite Cremonesi, Busta 7, lettera di I.P., Offanengo, 6 giugno 1938.

Fonti orali

- Intervista ad A.V., 2018.
- Intervista a R.R., 2018.
- Intervista ad A.R., 2018.
- Intervista a U.M., 2018.

Training in activities design
and assessment based on teachers' daily experience

Laura Landi

PhD fellow in Reggio Childhood Studies | Department of Education and Humanities | University of Modena and Reggio Emilia (Italy) | laura.landi@unimore.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Landi, L. (2022). Training in activities design and assessment based on teachers' daily experience. *Pedagogia oggi*, 20(1), 147-153.

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-012022-19>

ABSTRACT

Decree 172 (12/4/2020) has accelerated innovations in assessment and didactics in primary schools. The shift away from grade evaluation toward descriptive assessment, formative feedback and self-evaluation implies an active, competence-based teaching method, which is clear in its observation tools. To walk this path effectively, teachers and trainers need to tackle complex processes. Different visions of children and learning, assessment and evaluation, connections between learning objectives, planned activities and evidence gathering are all ingredients in this complex picture. This article presents a case-study, which analyses and reflects on this complexity to structure research-training modules for teachers. It focuses on the design and assessment of activities. The goal is to define the difficulties, limitations and opportunities the decree provides to design meaningful training modules for schools.

L'ordinanza 172 (4/12/2020) ha imposto un'accelerazione ai processi di innovazione didattica, già in atto nella scuola primaria. Solo una didattica attiva, basata sulle competenze, con strumenti osservativi puntuali e prove di verifica valide ed attendibili può sostenere il passaggio a giudizio descrittivo, feedback, autovalutazione. Accompagnare i docenti in questo percorso impone di entrare in processi complessi dove si intrecciano visioni diverse su bambini ed apprendimento, aspetti formativi e certificativi della valutazione, connessioni tra obiettivi di apprendimento, attività progettate e raccolta di evidenze. Si presenta uno studio di caso, finalizzato a strutturare percorsi di ricerca-formazione (r-f) che incidano sulle pratiche dei docenti. Lo studio si concentra su progettazione didattica per sostenere l'approccio critereale alla valutazione. Lo scopo è mettere a fuoco difficoltà, limiti e potenzialità insite nel cambiamento, per progettare percorsi di costruzione di senso e formazione per le scuole.

Keywords: Decree 172, Didactic innovation, Case-study, Reflexivity, Documentation

Parole chiave: Ordinanza 172, Innovazione Didattica, Studio Di Caso, Riflessività, Documentazione

Received: March 14, 2022

Accepted: May 4, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:
Laura Landi, laura.landi@unimore.it

Introduzione

La legge 41/2020 stabilisce che:

dall'anno scolastico 2020/2021, la valutazione finale degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola primaria, [...] è espressa attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione e riferito a differenti livelli di apprendimento, secondo termini e modalità definiti con ordinanza del Ministro dell'istruzione.

Data la genericità delle indicazioni, le scuole hanno potuto cominciare a ragionare sul cambiamento solo dopo il 4 dicembre 2020, giorno di pubblicazione dell'ordinanza 172 e annesse Linee Guida (rispettivamente OM172 e LG). In estrema sintesi OM172 si concentra su una valutazione per l'apprendimento, collegandola strettamente sia al dettato delle Indicazioni Nazionali per il curricolo (IINN)¹ e al curricolo di istituto. Si supera il voto numerico, sintesi ordinale dell'apprendimento, per passare ad un giudizio descrittivo, che faccia riferimento esplicito agli obiettivi di apprendimento, definendone il livello di acquisizione sulla base di 4 dimensioni che ne caratterizzano l'acquisizione: autonomia, tipologia della situazione, risorse mobilitate e continuità. Si sancisce lo spostamento da un approccio normativo che tende a misurare il singolo rispetto al gruppo ad un approccio criterioale che individua il raggiungimento di un obiettivo in base a criteri prestabiliti (Ebel, Frisbie, 1965), le dimensioni appunto, per formulare un giudizio descrittivo orientato al miglioramento.

Il cambiamento introdotto è anche un modo per sostenere un cambiamento nella didattica. La valutazione, infatti, è un momento chiave, perché sostiene la costruzione di strategie didattiche, e orienta l'apprendimento (Grion, Restigian, 2021). Il riferimento esplicito alla valenza formativa della valutazione, poi, interroga la didattica, nel senso che sposta l'attenzione dalla misurazione dei risultati al processo di apprendimento e "punta proprio alla riorganizzazione dell'azione didattica per garantire il successo formativo in termini di apprendimenti autentici e significativi" (Benvenuto, in Nigris, Agrusti, 2021, p. 8). Inoltre, per poter valutare il raggiungimento degli obiettivi sulla base delle 4 dimensioni, l'insegnante dovrà aver proposto attività e percorsi che sostengano l'acquisizione di competenze in questo senso e la raccolta di evidenze (Nigris, Agrusti, 2021).

Presentiamo qui brevemente gli altri aspetti dell'applicazione della OM172 che implicano specifici accorgimenti didattici e quindi cambiamenti al lavoro dei docenti, confermando che si ripensi la valutazione per ripensare la didattica. Tra le pratiche che sviluppano processi ricorsivi di dialogo circolare tra la valutazione e la pratica didattica richiesti da OM172 ricordiamo:

- esplicitare gli obiettivi in modo che siano osservabili, e contengano una azione come processo cognitivo e un contenuto disciplinare (Nigris, Agrusti, 2021; Calvani, Trincherò, 2019; Agrusti, 2021);
- raccogliere evidenze con varie tipologie di prove ed attività, che devono variare a seconda degli obiettivi e delle situazioni di apprendimento, in modo da garantire una fotografia sistematica dei processi cognitivi (Amenta, 2008);
- osservare in maniera pianificata, intenzionale e con chiari focus osservativi, per innescare processi riflessivi attorno alla pratica educativa (Braga, Tosi, 1998);
- stimolare l'autovalutazione di bambine e bambini (Nigris, Agrusti, 2021);
- costruire una documentazione pedagogica, come base di riflessione ed approfondimento (Dahlberg, Moss, Pence, 2007; Rinaldi, Giudici, Krechevsky, 2011);
- fornire feedback ben strutturati (Hattie, Timperley, 2007; Nigris, Agrusti, 2021);
- valutare la manifestazione di un apprendimento anche sulla base delle due dimensioni legate al compito, cioè la situazione e l'utilizzo delle risorse (Trincherò, 2012).

1 "La prospettiva della *valutazione per l'apprendimento* è presente nel testo delle Indicazioni Nazionali, ove si afferma che la valutazione come processo regolativo, non giunge alla fine di un percorso, 'precede, accompagna, segue' ogni processo curricolare e deve consentire di valorizzare i progressi negli apprendimenti degli allievi" (LG, 2020, p. 1).

1. Obiettivi e metodologia dello studio di caso

Alla pubblicazione della OM172 molti istituti hanno deciso di riorganizzare sistematicamente gli obiettivi del curricolo verticale. In seguito, i docenti si sono interrogati sugli adeguamenti necessari alla propria didattica per affrontare la valutazione con un approccio criteriale che consenta di individuare il livello di raggiungimento di un obiettivo di apprendimento. Formazioni e dialogo all'interno del collegio docenti sono state un passaggio necessario. Tuttavia, secondo molti insegnanti, i webinar della commissione hanno fatto sembrare semplice il cambiamento, ma nel momento di applicare in classe quanto ascoltato sono emersi molti dubbi².

È in questo quadro che si è costruito un gruppo di progettazione formato da due insegnanti di classe quinta primaria di una scuola a tempo pieno e una ricercatrice. Le insegnanti hanno chiesto di essere accompagnate nella propria attività didattica per poterla ripensare sulla base delle richieste dalla OM172.

Insieme, secondo un quadro metodologico coerente con la r-f (Asquini, 2018) sono state costruite le seguenti domande di ricerca:

1. Quali cambiamenti nella didattica sono necessari per raccogliere le evidenze necessarie ad una valutazione che porti ad un giudizio descrittivo imperniato su 4 dimensioni?
2. Come acquisire la OM172 nella quotidianità, senza appesantire oltremisura il lavoro delle docenti, ma evitando adempimenti puramente formali?

Il percorso di r-f si è svolto nel plesso attraverso incontri settimanali di progettazione ed analisi di percorsi didattici in italiano e storia, e momenti di osservazione e co-conduzione nelle classi, prevedendo la costruzione con le insegnanti di strumenti osservativi, prove di verifica, strumenti per la valutazione, e feedback individualizzati.

Affiancare le insegnanti in questo percorso ha offerto lo spunto per uno studio di caso strumentale. La metodologia è funzionale ad ottenere una comprensione in profondità dei processi attraverso i quali le insegnanti applicano la OM172 (Creswell, 2013). L'ipotesi è che questo processo di progressiva crescita nelle consapevolezza delle docenti, primo passo di un percorso trasformativo delle pratiche, insito nell'implementazione della OM172, non emerga da solo, ma necessiti di essere facilitato da una riflessione comune tra insegnanti e ricercatori.

Lo studio di caso in r-f può tenere insieme trasformazioni nella pratica con costruzione di nuove consapevolezza teoriche. Coniugare questa duplice intenzionalità descrittiva e trasformativa impone allo studioso un rigore che passa dalla continua vigilanza critica più che dall'applicazione di piani stringenti prestabiliti in anticipo. Come evidenziato da Bortolotto rispetto allo studio di caso in ricerca-azione il focus sui processi richiede al ricercatore "un atteggiamento di scoperta piuttosto che di conferma/verifica delle proprie ipotesi" (Bortolotto, 2020, p. 187).

La ricercatrice ha accompagnato il percorso formativo e trasformativo delle pratiche, coadiuvando le docenti nella strutturazione di percorsi didattici. In questo modo è diventata parte integrante della realtà osservata, raccogliendo dati attraverso osservazioni dei cambiamenti nelle insegnanti; diario di bordo dell'esperienza; interviste con le docenti coinvolte. Questi dati hanno consentito di descrivere lo studio di caso e individuarne i temi chiave e gli aspetti trasversali. Per assicurare l'analisi in profondità è stato necessario un disegno di ricerca adattabile, che ha tenuto conto delle esigenze esplorative delle docenti e raccolto anche dati imprevisti. Il rigore è stato garantito dall'analisi qualitativa dei dati a partire dalle domande di ricerca e attorno a temi emergenti. Nei fatti l'azione di r-f e lo studio di caso sono stati profondamente intrecciati, ma per favorire l'analisi sono stati articolati in due paragrafi distinti.

2. La ricerca-formazione

Il percorso si è articolato in 12 incontri (30 ore complessive), tra 8 novembre 2021 e 11 gennaio 2022. Le insegnanti, favorevoli alla OM172 per la possibilità di individualizzare i percorsi e valorizzare le compe-

2 Commenti raccolti durante un interclasse

tenze, erano, però, preoccupate di non essere preparate e dall'aumento della mole di lavoro. La r-f si è concentrata su tre cicli ricorsivi che hanno previsto l'analisi e riprogettazione di attività svolte/da svolgersi, per ricollegarle agli obiettivi di apprendimento e rimodularle per tener conto delle dimensioni di apprendimento in chiave di approccio criteriale alla valutazione (Ebel, Frisbie, 1965).

La prima attività, già proposta dalle insegnanti alle classi, è stata analizzata con la ricercatrice in fase di valutazione. Dopo aver individuato attraverso una discussione in classe le domande guida da utilizzare per ricercare le caratteristiche di una divinità, gli allievi a coppie avevano cercato le informazioni rilevanti da varie fonti, le avevano selezionate, poi singolarmente avevano elaborato con esse un testo. Le docenti avevano strutturato il percorso senza riflettere sugli obiettivi, che sono stati individuati ex-post, insieme alla ricercatrice, a partire da quelli formulati da una sottocommissione e approvati dal collegio docenti come obiettivi di apprendimento del documento di valutazione per Italiano/terza-quinta (4 in tutto).

- Scrivere e rielaborare testi di diverso genere;
- Conoscere e rispettare le fondamentali convenzioni ortografiche. Riconoscere e analizzare in una frase o in un testo gli elementi grammaticali.

È seguito il confronto con le IINN per rintracciare possibili obiettivi di apprendimento coerenti con le attività proposte.

Ricerca informazioni in testi di diversa natura e provenienza [...]

Produrre testi sostanzialmente corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale [...]

(p. 42).

Da questa prima ricognizione le docenti hanno compreso di non poter valutare le attività senza distinguere tra obiettivi diversi e che gli obiettivi individuati non potevano essere affrontati e valutati con un'unica serie di attività. Il dialogo con la ricercatrice è stato funzionale a trovare modalità per distinguere tra obiettivi diversi in fase di valutazione e costruire strumenti di progettazione che sostengano la strutturazione di percorsi di apprendimento a partire dalla scomposizione di obiettivi di apprendimento in obiettivi specifici, tenendo presente le dimensioni che caratterizzano gli apprendimenti. Tali strumenti non vengono presentati per questioni di spazio.

Un secondo percorso in storia è partito dall'esigenza di strutturare attività in situazioni non note rispetto all'obiettivo: "esporre le conoscenze e i concetti appresi usando il linguaggio specifico della disciplina". La classe ha costruito le domande guida per una ricerca su olimpiadi e teatro. Le domande sono diventate le risorse per la raccolta di informazioni, su uno dei due temi, svolta a coppie, per poi, individualmente scrivere il proprio testo. Quindi le docenti hanno chiesto di formulare 3 possibili domande di verifica sul proprio argomento: due su conoscenze e una che stimolasse il ragionamento. Questa richiesta si è configurata come situazione non nota in quanto "nuova, introdotta per la prima volta in quella forma e senza specifiche indicazioni rispetto al tipo di procedura da seguire" (LG, p. 4). Le domande sono state analizzate in una discussione collettiva finalizzata a scegliere le più adatte per una verifica poi somministrata.

Il percorso ha consentito di raccogliere evidenze sotto forma di produzioni individuali e collettive, verifiche e stralci di discussione. Componendole le insegnanti hanno potuto cominciare a stabilire i livelli considerando risorse, continuità, autonomia e situazione non nota. Nella produzione di feedback individuali sulla verifica di storia a domande aperte le insegnanti, che non erano abituate a stilare dei feedback, hanno distinto il contenuto dalla correttezza formale, riuscendo a fornire informazioni puntuali e le tappe successive del percorso di apprendimento.

Un ultimo passaggio è stata la costruzione di una progettazione in italiano per saper individuare e riconoscere aggettivi e pronomi. Si è partiti dall'obiettivo di apprendimento: "Riconoscere e analizzare in una frase o in un testo gli elementi grammaticali". Da qui la riflessione sull'opportunità di partire non dallo studio delle categorie di aggettivi e pronomi, ma dal riconoscimento del loro ruolo e funzione nei testi. Gli allievi a coppie hanno provato ad individuare gli aggettivi in un testo, poi si sono confrontati in una discussione di classe per individuare le strategie per riconoscerli. Il passo successivo è stato arrivare a classificazioni spontanee degli aggettivi e quindi, con una riflessione collettiva, individuare le categorie presenti nella grammatica. Dopo aver svolto lo stesso percorso anche con i pronomi è stato presentato un testo chiedendo di riconoscere aggettivi e pronomi e classificarli. Le insegnanti erano restie ad offrire una

tabella con il nome delle categorie di aggettivi e pronomi come risorsa. Dal loro punto di vista questo avrebbe troppo uniformato i risultati della prova. Questo ha consentito di analizzare il ruolo delle risorse nella valutazione delle competenze (Trincherò, 2012).

3. Lo studio di caso

A partire dai cambiamenti nell'affrontare la progettazione delle attività, dalle nuove domande esplicitate dalle docenti durante il percorso, dall'annotazione delle loro parole registrate nel diario di bordo, emergono alcuni temi. In primis le difficoltà nel gestire progettazione e valutazione a partire dagli obiettivi di apprendimento. Come emerge dalla r-f le insegnanti non erano abituate a formalizzare per iscritto un percorso di apprendimento coerente con il raggiungimento di un obiettivo, né a ritornare sugli obiettivi prima di proporre un'attività. Questo le portava a: lavorare su obiettivi di apprendimento diversi da quelli che avrebbero dovuto valutare in base al documento di valutazione; valutare insieme obiettivi multipli che entravano in gioco nella stessa attività; valutare l'obiettivo sulla singola verifica/attività e non con evidenze raccolte in un percorso; progettare senza tenere conto dei traguardi disciplinari. Tali difficoltà sono già state riscontrate in letteratura (Nigris, Agrusti, 2021; Calvani, Trincherò, 2019; Agrusti, 2021).

Le consapevolezza sviluppate hanno portato le docenti a volere una revisione degli obiettivi di apprendimento di istituto per renderli più coerenti con le IINN, più aderenti ai percorsi specifici delle classi, più osservabili.

Dopo il primo percorso di italiano, le docenti hanno attivamente ricercato gli obiettivi di apprendimento a partire dai quali costruire i percorsi formativi, individuando chiaramente anche gli obiettivi specifici necessari. "Individuando bene l'obiettivo è molto più semplice capire cosa e come valutare, se ben formulati sono quasi indicatori che ti guidano nel capire chi dimostra gli apprendimenti"³. Che esplicitare obiettivi osservabili, legati a processi cognitivi, sia passaggio fondamentale per visualizzare il percorso di cambiamento su cui condurre i propri alunni, e definire degli indicatori chiari per orientare la valutazione, è una nuova consapevolezza, non presente all'inizio del percorso. Lo sforzo di declinare gli obiettivi di apprendimento nelle varie attività è risultato funzionale a visualizzare i percorsi di apprendimento diversi dei vari allievi. "Lavorando così sto mettendo molto più a fuoco le potenzialità dei miei alunni, i punti da cui poter partire", riferisce E. (17/12/2021)

Si conferma la difficoltà per i docenti di formulare feedback puntuali. Dopo la riflessione sulla loro formulazione e la presa di coscienza dell'impatto positivo sull'apprendimento degli allievi, le docenti coinvolte hanno dichiarato nelle interviste di averli usati nella restituzione di attività e verifiche successive al percorso, osservando un aumento di coinvolgimento ed attivazione degli alunni. I punti critici che emergono dallo studio di caso sono il tempo necessario a formulare i feedback e l'impossibilità di tenerne traccia sul registro come evidenze per la valutazione.

L'analisi dei dati qualitativi fa emergere lo sviluppo di consapevolezza simili anche per l'uso delle risorse, la costruzione di situazioni non note e la formulazione degli obiettivi centrati sulle competenze. Questo conferma che innescare nelle docenti processi riflessivi attraverso, ad esempio, percorsi di r-f, sia indispensabile al percorso trasformativo delle pratiche, implicito nella OM172.

4. Lezioni da apprendere per futuri percorsi formativi

Tra i diversi modi in cui si può intendere e configurare il mestiere dell'insegnante, quello che sembra ispirare questa riforma è quello del professionista riflessivo. Qui possiamo solo fare riferimento alla galassia di studi che presenta l'insegnante come professionista in grado di riflettere sia in azione che sull'azione (Schön, 1993; Altet *et alii*, 2006); nonché all'analisi delle parti implicite dell'azione docente quali habitus (Perrenoud, in Altet *et alii*, 2006) e formato pedagogico (Pentucci, 2018). Queste sono le azioni interiorizzate, che il soggetto o svolge senza più pensarci, o che condizionano implicitamente le scelte consapevoli.

3 S. il 23/11/2021

Per poterle modificare ci sono, secondo Perrenoud, due strade: portare in superficie le pratiche implicite in modo che l'insegnante ne diventi consapevole e possa agire per trasformarle; oppure intervenire sul contesto, modificando le condizioni della pratica (Altet *et alii*, 2006).

L'OM172 sembra voler agire proprio in questo senso, perché cambia la valutazione da una pratica di sintesi, espressa dal voto numerico disciplinare, ad una analisi dei processi imperniata sull'attribuzione di profili di apprendimento (Agrusti, 2021; Nigris, Agrusti, 2021).

Le modalità formative iniziali sull'OM172 sono state profondamente trasmissive. La formazione svolta all'interno delle scuole è stata largamente basata su comunità di pratica per costruire obiettivi e nuovi documenti di valutazione. Si può quindi vedere una discrepanza, in molte realtà scolastiche, tra le speranze trasformative delle pratiche insite nella riforma e le modalità formative.

Applicare una modifica così forte del contesto a fini trasformativi, in tempi così stringenti e senza un percorso di formazione professionale precedente, è un procedimento contraddittorio. Le richieste trasformative richiederebbero, infatti, processi riflessivi e condivisi per produrre cambiamenti duraturi, mentre le modalità di implementazione si sposano con un profilo professionale che applica procedure decise da altri (Villegas-Reimers, 2003).

La revisione del curriculum di istituto, la costruzione di nuovi documenti di valutazione, la strutturazione di strumenti osservativi e prove che tenessero conto delle 2 dimensioni legate al compito, la riflessione sui giudizi descrittivi (Agrusti, 2021), avrebbero potuto essere spunti forti per strutturare percorsi di r-f con gli insegnanti (Asquini, 2018), ma i tempi ristretti e la mancanza di risorse hanno limitato molto il numero di istituti che hanno adottato questa modalità. Molti hanno scelto percorsi brevi, spesso improntati a quelli che Kennedy definisce "deficit model", cioè mirati a colmare carenze dei docenti (2005). Se categorizziamo i modelli di formazione professionale rispetto alla loro capacità di ispirare pratiche trasformative ed autonomia dei docenti, il training frontale si posiziona ad un estremo come modalità puramente trasmissiva, e la comunità di pratica viene individuata come intermedia perché può portare sia alla trasmissione di contenuti che alla trasformazione delle pratiche, a seconda del modo in cui viene concretamente applicata (*ibidem*).

La difficoltà emersa dalle insegnanti, dopo un anno dalla OM172, è un sintomo chiaro di queste incongruenze di fondo. Parallelamente l'emersione di nuove consapevolezze così forti, nelle insegnanti che hanno partecipato allo studio di caso è indice della capacità trasformativa di percorsi riflessivi che mettano insieme insegnanti e ricercatori.

Conclusioni

Questo studio di caso consente di trarre alcune considerazioni preliminari sull'implementazione dell'OM172. Prima di tutto per fare emergere le potenzialità trasformative della didattica insite nell'impianto, è necessario costruire percorsi formativi e riflessivi nelle scuole che coinvolgano gruppi di docenti, affiancati da figure di formatori o ricercatori per costruire delle comunità di indagine.

Negli anni segnati dall'emergenza sanitaria da Covid-19, l'introduzione dei cambiamenti profondi che abbiamo visto, sia nella valutazione che nella didattica, con tempi così stretti, ha prodotto fatiche crescenti per i docenti. L'implementazione efficace richiederebbe tempo per riflettere, confrontarsi e approfondire, un aumento della mole di lavoro e maggiori risorse quali ore di compresenza o figure che offrano orientamento pedagogico nelle scuole.

A tutto dobbiamo aggiungere la difficoltà di riuscire a visualizzare tutti i dati raccolti per alunno ed obiettivo, in modo da poter arrivare ad un giudizio descrittivo che tenga conto anche di autonomia e continuità, senza strumenti informatici adeguati. Infatti, non esiste ancora "uno spazio adeguato e praticabile all'interno del registro elettronico o di altri strumenti comunicativi" (LG, p. 10) per la documentazione. Come abbiamo visto, le insegnanti si muovono ancora con una pletera di strumenti propri, che richiedono molto tempo per essere costruiti e consultati. Senza tener conto di questi aspetti si correrà il rischio che il cambiamento si manifesti solo sulla carta e non produca modifiche sistematiche nell'azione didattica.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti G. (2021). Per un ritorno agli obiettivi: come cambia la valutazione nella scuola primaria. *Cadmo Online*, 1/2021: 5-20.
- Altet M. et al. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Roma: Armando.
- Amenta G. (2008). *L'osservazione dei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bortolotto M. (2020). Lo studio di caso in ricerca-azione: tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 183-196.
- Braga P., Tosi P. (1998). L'osservazione. In S. Mantovani (ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 84-162). Milano: Bruno Mondadori.
- Calvani A., Trincherò R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Creswell J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Los Angeles: Sage
- Dahlberg G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London: Routledge.
- Ebel R.L., Frisbie D.A. (1965/1991). *Essential of Educational Measurement*. New Dehli: Prentice Hall of India.
- Grión V., Restiglian E. (2021). Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria. *La Nuova Secondaria Ricerca*, 7, XXXVIII: 82-100.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kennedy A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2): 235-250.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo*. Annali della Pubblica Istruzione. Firenze: Le Monnier.
- MIUR (2020). Ordinanza 172 e Linee Guida. In <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/-ordinanza.html> (ultima consultazione: 17/09/2021)
- Nigris E., Agrusti G. (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Torino: Pearson.
- Pentucci M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Rinaldi C., Giudici C., Krechevsky M. (eds.) (2011). *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Italia: Reggio Children.
- Schön D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze: proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Villegas-Reimers E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

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'enfatizzazione 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.

L'insegnante riflessivo per una scuola inclusiva

The reflective teacher for an inclusive school

Giordana Szpunar

Associate Professor | Department of Psychology of Development and Socialisation Processes | Sapienza, Università di Roma (Italy) | giordana.szpunar@uniroma1.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Szpunar, G. (2022). The reflective teacher for an inclusive school. *Pedagogia oggi*, 20(1), 161-167.

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-012022-21>

ABSTRACT

School represents the ideal setting to address and reduce inequalities, creating a pluralist, equitable, and democratic society, and forming conscientious, responsible, and intelligent citizens. This goal can be reached only by adopting an intercultural perspective that relinquishes the logic of compensatory and exceptional measures, rejects assimilationist approaches, and supports the ability to know, appreciate and enhance differences (of ethnicity, social origin, gender, and ability). In other words, school should promote inclusion and social cohesion processes by assuming diversity as a paradigm of its own identity. This perspective requires the planning of initial and in-service training for teachers that goes beyond informative content and enables the development of reflective habits. The professional's reflective attitude supports the development of intercultural competence and socio-emotional skills that make him or her an effective and inclusive teacher.

La scuola rappresenta il contesto ideale per contrastare e ridurre le disuguaglianze, costruire una società pluralista, equa e democratica, formare cittadini consapevoli, responsabili, intelligenti. Questo obiettivo può essere raggiunto solo adottando una prospettiva interculturale, che abbandoni la logica delle misure compensatorie di carattere speciale, rifiuti gli approcci assimilazionisti, supporti la capacità di conoscere, apprezzare e valorizzare le differenze (di etnia, di provenienza sociale, di genere, di abilità). In altri termini, la scuola dovrebbe promuovere processi di inclusione e coesione sociale assumendo la diversità come paradigma della propria identità. Questa prospettiva richiede la progettazione di una formazione, iniziale e in servizio, del personale docente che superi la dimensione informativa e trasmissiva e miri all'acquisizione di abitudini riflessive. L'atteggiamento riflessivo del professionista supporta lo sviluppo della competenza interculturale e delle competenze socio-emotive che lo rendono un insegnante efficace e inclusivo.

Keywords: Diversity, Inclusion, Reflective thinking, Intercultural competence, Socio-emotional skills

Parole chiave: Differenza, Inclusione, Pensiero Riflessivo, Competenza Interculturale, Competenze Socio-Emotive

Received: March 13, 2022

Accepted: March 29, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Giordana Szpunar, giordana.szpunar@uniroma1.it

Introduzione

Nel punto 4 dell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite chiama tutti gli stati membri a impegnarsi nella realizzazione di un sistema di istruzione che offra un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti (UNDP, 2015).

La scuola italiana ha consolidato nel corso dell'ultimo mezzo secolo le proprie pratiche di integrazione delle differenze (di abilità, etniche, linguistiche, di genere, di provenienza sociale) rendendole stabili e quindi parti integranti della propria identità. Com'è noto, il concetto di integrazione, riferendosi a un paradigma essenzialmente bio-medico individuale, adotta una logica assimilazionista che si muove verso la "normalizzazione" della persona considerata "diversa" (in termini di abilità, di cultura, di lingua ecc.). In questo senso, l'approccio italiano al tema dell'inserimento scolastico degli alunni disabili è stato considerato un modello di riferimento anche a livello internazionale.

Con il tempo al tema della disabilità comincia ad affiancarsi quello delle difficoltà linguistiche, culturali ed economiche e quello dei disturbi dell'apprendimento. Si inizia allora a ragionare nei termini di Bisogni Educativi Speciali, categoria sovraordinata a categorie più specifiche di condizioni di difficoltà, che comprende, appunto, la disabilità, lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale e i disturbi evolutivi specifici¹. Gradualmente, di fronte alla consapevolezza di uno «spettro estremamente ampio e variegato di situazioni di svantaggio degli studenti», si fanno evidenti i limiti, tanto organizzativi quanto pedagogici, degli interventi basati sul sostegno individuale e sull'attribuzione di risorse aggiuntive *ad personam* rispondenti a una logica «rimediativa» (Dovigo, 2017).

Negli anni '90 la prospettiva dell'integrazione comincia gradualmente a essere riorientata da quella dell'inclusione, che emerge dall'esigenza di rendere i sistemi scolastici sufficientemente flessibili da poter rispondere ai bisogni formativi, spesso diversi e complessi, di tutti e di ciascuno, non solo degli studenti considerati "tipici".

Il concetto di inclusione è un concetto complesso e poliedrico e, per questo, ancora non privo di rischi di fraintendimenti e riduzioni. Si tratta di una prospettiva ormai da tempo entrata a pieno titolo e in modo diffuso nei documenti ministeriali ed esplorata in modo ampio e approfondito dalla letteratura pedagogica. Sarebbe, tuttavia, che la pratica didattica ordinaria faccia ancora fatica a recepire pienamente l'orientamento che lo caratterizza, tanto che si può affermare che una scuola *profondamente inclusiva*, vale a dire una scuola che si fonda su equità, promozione sociale e valorizzazione di tutti gli alunni, qualunque sia la loro condizione personale e sociale, costituisca ancora una prospettiva piuttosto lontana (Ianes, Cramerotti, 2013). La scuola italiana si presenta ancora come una scuola monoculturale (Anolli, 2011) (ma anche monoreligiosa e monolinguistica) orientata di fatto all'integrazione del singolo alunno, dimenticando che è necessario, invece, creare contesti inclusivi per tutti e per ciascuno (Cottini, 2017).

1. Una scuola inclusiva: la differenza come paradigma

Una delle difficoltà che ostacola la piena attuazione della prospettiva inclusiva nella scuola è probabilmente determinata dal fatto che essa implica un cambiamento radicale di paradigma.

In sostanza, il costrutto di "normalità" nega le differenze o le riporta a una dimensione di inferiorità e di subalternità. L'esigenza classificatoria e di categorizzazione propria dell'essere umano, infatti, conduce ad attivare processi di differenziazione e di assimilazione che portano a una rappresentazione della realtà in termini duali, binari, ignorando il fatto che i fenomeni si presentano secondo una gamma continua di sfumature (Dovidio et al., 2010).

Tali categorizzazioni, poi, si associano a giudizi che attribuiscono alla categoria minore o maggiore valore in base alla minore o maggiore lontananza dalla condizione ideale rappresentata da quella che si definisce, appunto, "normalità". La differenza, in tal modo, passa dall'essere un elemento descrittivo all'ali-

1 Rientrano nei disturbi evolutivi specifici: DSA, disturbi del linguaggio, disturbo dell'apprendimento non verbale (NVLD), disturbo dell'attenzione e iperattività (ADHD), disturbo della coordinazione motoria (DCD), funzionamento intellettivo limite (FIL).

mentare un sistema classificatorio che produce una serie di conseguenze negative sulla vita di interi gruppi di persone (Dovigo, 2017).

La pretesa di classificare in modo oggettivo e neutrale le persone ha aperto la strada, inoltre, a una «produzione inarrestabile di etichette diagnostiche» che hanno come risultato principale quello di sottolineare gli elementi per cui «l'alunno non» (non legge, non presta attenzione, non socializza, ecc.) piuttosto che quello che c'è, favorendo la segregazione e l'invisibilità degli alunni «difficili», con «bisogni speciali» (Dovigo, 2014, p. 14). Infine, non è da sottovalutare che, l'operazione di categorizzazione e di etichettamento attiva la produzione, nelle persone che ne vengono fatte oggetto, di cambiamenti comportamentali coerenti con l'etichetta stessa e con le aspettative ad essa associate (Rosenthal, Jacobson, 1968).

Il modello individuale, anche definito «medico», è basato sul riconoscimento del deficit e della condizione patologica della persona che richiede un intervento specifico da parte di specifiche professionalità le quali, attraverso un'azione clinica, riabilitativa e educativa, affrontano le carenze dell'individuo, facilitando il suo adattamento al contesto sociale di riferimento (Cottini, 2017). La prospettiva «integrazionista» che ne consegue, dunque, si pone l'obiettivo di trovare una collocazione fisica dell'alunno con una condizione di «atipicità», affidando poi a figure specifiche e a interventi individualizzati il compito di assicurargli «una condizione di relativa vivibilità dell'esperienza» (Dovigo, 2008, p. 12). In sostanza, l'integrazione vede la situazione di svantaggio dello studente, che si può presentare anche in modo temporaneo, come un problema manifestato da una minoranza di persone alle quali, tuttavia, è necessario offrire opportunità uguali a quelle degli altri studenti. In questo senso l'integrazione si può ricondurre a un modello assimilazionista, perché persegue l'obiettivo di inserire lo studente atipico in un contesto organizzato in modo funzionale agli studenti tipici, attivando risorse e strategie per «normalizzare» il più possibile il suo percorso e i suoi risultati.

Proprio a partire dalla riflessione sulla disabilità, i modelli sociali, culturali, ecologici, bio psico-sociali-ambientali hanno cambiato il punto di vista, suggerendo che sarebbero proprio le modalità di organizzazione sociale, informate dal modello medico, in una complessa interazione con la menomazione individuale, a creare disabilità (Jain, 2020).

Sono diversi i passaggi che hanno determinato, nell'arco di diversi decenni, questo mutamento di paradigma. In primo luogo, l'affermarsi del modello sociale (Oliver, 1996) che sposta l'attenzione dal deficit della persona disabile alle barriere e alle caratteristiche disabilitanti dei contesti. In secondo luogo, il diffondersi dei *Disability Studies* (Medeghini et al., 2013), che superano la prospettiva dello specialismo e dell'abilismo per abbracciare una visione inclusiva e che, a partire da un approccio interdisciplinare, interpretano la disabilità come costruzione sociale. In terzo luogo, l'approvazione dell'ICF, l'*International Classification of Functioning* (OMS, 1999; OMS, 2007), che fa riferimento a un approccio biopsicosociale e considera la salute come una combinazione di fattori di funzionamento individuali e personali e di fattori ambientali del contesto fisico e sociale. In quarto luogo, la formulazione del modello delle capacità secondo il quale il concetto di giustizia e di qualità della vita si basa sulla libertà, vale a dire sulla effettiva possibilità, delle persone di realizzare funzionamenti di valore (Sen, 1986; Sen, Nussbaum, 1993).

Nel corso del XX secolo, poi, nell'ambito della riflessione filosofica si assiste all'affermazione della Differenza come «paradigma dei paradigmi», come categoria primaria, di fatto e regolativa insieme. La Differenza è pluralismo, è conflitto che conduce all'apertura, alla problematizzazione e alla messa in discussione di ogni pensiero binario (Cambi, 2019).

In una prospettiva inclusiva, dunque, la differenza non è più interpretata come un problema, una difficoltà, un ostacolo, un deficit, ma, piuttosto, come valore, potenzialità e risorsa. L'attenzione va spostata dallo studente e dalle sue particolarità alle modalità di organizzazione del contesto e della didattica che, se non tengono in considerazione la pluralità delle specificità individuali, determinano, di fatto, condizioni più favorevoli per alcuni e più svantaggiose per altri, ostacolando i processi di apprendimento e la partecipazione di tutti gli studenti.

Questo cambiamento di prospettiva può continuare a prevedere un'organizzazione della didattica che si gioca sulla dialettica tra percorsi di individualizzazione, intesi come percorsi didattici diversi per alunni diversi che portano a obiettivi di base comuni (con attenzione a metodologie, strategie e percorsi), e percorsi di personalizzazione, intesi come percorsi orientati alle differenze in ottica di traguardi formativi differenziati permettendo a ciascuno di sviluppare i propri punti di forza (con attenzione a obiettivi, competenze e traguardi) (Demo, 2015). Ma, più in generale, la didattica inclusiva dovrebbe qualificarsi come una di-

dattica di qualità frutto di un orientamento educativo e didattico quotidiano verso la valorizzazione e la capitalizzazione delle differenze individuali che caratterizzano tutti gli allievi (Morganti, 2018).

Dunque, una scuola che voglia dirsi inclusiva è una scuola che deve assumere la differenza come paradigma della propria identità (MPI, 2007), pensandola come differenza di un'altra differenza e come principio generatore di pluralità (Dovigo, 2017). In questo quadro, il riconoscimento, la comprensione e la valorizzazione della differenza in ogni sua forma (di abilità, di genere, di etnia, di status sociale, ecc.) e la capacità di costruire rappresentazioni intersoggettive dell'altro rappresentano operazioni imprescindibili nella direzione della realizzazione del potenziale di ciascun alunno e del suo successo formativo.

2. Quale insegnante per una scuola inclusiva?

Questo cambiamento di paradigma richiede una urgente ridefinizione del profilo dell'insegnante e, dunque, anche una revisione della sua formazione, iniziale e in servizio. In Italia il tema della formazione degli insegnanti è costantemente in discussione. I percorsi di formazione dei docenti, oltre a essere caratterizzati da una certa eterogeneità, rimangono molto legati all'obiettivo dell'acquisizione dei contenuti e delle strategie didattiche per trasmetterli. Inoltre, è ormai condivisa la necessità di formare all'inclusione non solo gli insegnanti specializzati o di sostegno, ma tutti gli insegnanti (Ianes, 2016; Cottini, 2017).

La scuola inclusiva ha bisogno di docenti architetti e non di docenti manovali (Morganti, Bocci, 2017, p. 31), vale a dire di docenti in grado di predisporre contesti educativi e formativi praticabili da tutti e da ciascuno. Il profilo del docente architetto presuppone un'attenzione particolare alla progettazione di una formazione, iniziale e in servizio, che superi la dimensione informativa e trasmissiva e miri all'acquisizione di abiti riflessivi e di una postura epistemica flessibile e aperta alla complessità. I docenti inclusivi devono essere dei «praticanti riflessivi» (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

La riflessione, secondo una tradizione che prende le mosse da Dewey (1933) e passa per la prospettiva di Schön (1987), è considerata come un atteggiamento e un comportamento generale che sostengono e migliorano tutti gli attributi personali (Stronge, Tucker, & Hindman, 2004). È un processo intenzionale di identificare e controllare l'accuratezza e la validità dei presupposti di insegnamento che possono essere giustificati e accurati, ma possono anche aver bisogno di essere riformulati per adattarsi a situazioni particolari, oppure possono essere semplicemente sbagliati (Brookfield, 2017). Si tratta, dunque, di una pratica necessaria in contesti complessi come quelli educativi, perché consente di costruire un processo di giudizio nello spazio di transizione tra la dimensione teorica e i particolari sabbiosi della pratica situata (Shulman, 1998) e di affrontare gli elementi di imponderabilità che emergono nel contesto (Dovigo, 2017). In particolare, e riferendosi al modello di Schön (1987), il professionista dell'educazione dovrebbe essere in grado di operare non solo una riflessione *per l'azione*, vale a dire nella fase di progettazione dell'intervento educativo, ma anche *nell'azione*, per poter affrontare imprevisti e problemi che intervengono in contesto e riorientare, eventualmente, l'azione stessa, e *sull'azione*, per poter riformulare le generalizzazioni e le conclusioni teoriche sulla base della prassi vissuta. In questo senso la capacità dell'insegnante di riflettere per, in e sull'azione costituisce una modalità efficace di gestione della pratica educativa.

Inoltre, un abito di pensiero riflessivo facilita anche una serie di processi che concorrono a farne un professionista inclusivo, nella misura in cui lo mette nelle condizioni di sospendere il giudizio e di interrogarsi sul proprio punto di vista, di decentrarsi e negoziare rappresentazioni, di prendere consapevolezza e ridurre stereotipi e pregiudizi, di riconoscere e valorizzare le differenze. La pratica riflessiva, attraverso l'attivazione di continue «crisi di identità» e il soffocamento delle tentazioni dogmatiche (Nuzzaci, 2011), infatti, contribuisce ad attivare un processo di rispecchiamento, di decentramento e di continua rilettura del Sé personale e professionale, che consentono di operare, laddove necessario, una trasformazione delle proprie cornici di riferimento (Mezirow, 2016), un controllo funzionale del «pensiero lento» sul «pensiero veloce» (Kahneman, 2011), il riconoscimento e la gestione dei bias e del rumore che influenzano i processi di giudizio e valutazione (Kahneman et al., 2021).

In questo senso, l'interiorizzazione di un abito di pensiero riflessivo promuove e accompagna l'acquisizione di quella che viene definita, a seconda del costrutto di riferimento, la sensibilità o la competenza interculturale (Bennett, 1993; Onorati et al., 2011; Reggio, Santerini, 2014). I diversi modelli presentati nella letteratura concordano su alcuni aspetti comuni, in particolare sul fatto che la competenza interculturale

turale è un costrutto multidimensionale che riguarda la capacità di mobilitare conoscenze, abilità, atteggiamenti per saper interagire in modo adeguato ed efficace in una situazione multiculturale. In particolare, il modello di Deardorff (2009) considera come aspetti individuali fondamentali della competenza interculturale alcune abilità (ascoltare, osservare e valutare, analizzare, interpretare, mettere in relazione) e alcuni atteggiamenti (il rispetto, la valorizzazione della differenza, l'apertura mentale, la capacità di sospensione del giudizio, la curiosità e la capacità di tollerare l'ambiguità) che troviamo anche alla base di un corretto abito di pensiero (Dewey, 1933) e che dallo stesso esercizio del pensiero vengono alimentati e promossi.

Strettamente connesse all'atteggiamento riflessivo e altrettanto importanti ai fini di una pratica educativa e didattica inclusiva, sono l'intelligenza emotiva e le competenze socio-emotive, che rendono l'insegnante un «leader emotivo», vale a dire un professionista che sa regolare e gestire le proprie emozioni, che sa gestire e insegnare a gestire quelle degli allievi, che sa creare un clima di classe e di apprendimento efficace (Cottini, 2017; Morganti, 2018). Anche in questo caso, a fronte di una copiosa letteratura e di costrutti anche molto diversi fra loro (cfr., per es., Goleman, 1995; Salovey, Mayer, 1990), l'intelligenza emotiva e la competenza socio-emotiva si possono intendere come la capacità di mobilitare conoscenze, abilità e competenze per comprendere e gestire emozioni, stabilire e realizzare obiettivi positivi, essere in empatia con gli altri, stabilire e mantenere relazioni positive e prendere decisioni responsabili (Morganti, 2018). E anche in questo caso, alcune delle abilità e delle competenze che fanno da base all'intelligenza emotiva e alla competenza socio-emotiva si sovrappongono e si intrecciano con quelle tipiche e funzionali a un atteggiamento riflessivo.

Facendo riferimento, ad esempio, al modello di Mayer e Salovey (1997) le quattro abilità che costituiscono l'intelligenza emotiva riguardano la percezione delle emozioni in se stessi e negli altri; l'uso delle emozioni per facilitare il pensiero; la comprensione delle emozioni, del linguaggio emotivo e dei segnali veicolati dalle emozioni; la gestione delle emozioni per raggiungere obiettivi specifici. La prima area di abilità è la più elementare e ha a che fare con la ricezione e l'espressione non verbale delle emozioni. L'espressione emotiva (ad esempio quella che si manifesta attraverso le espressioni facciali) si è evoluta nelle specie animali come forma di comunicazione sociale cruciale e la capacità di percepirla in modo accurato in se stessi e negli altri rappresenta un livello essenziale per una comprensione più avanzata delle emozioni. La seconda area di abilità riguarda la capacità delle emozioni di entrare nel sistema cognitivo e guidarlo promuovendo il pensiero. Ciò a cui rispondiamo emotivamente è qualcosa che cattura la nostra attenzione. Avere un buon sistema di input emotivo, quindi, dovrebbe aiutare a dirigere il pensiero verso questioni che sono veramente importanti. La terza area di abilità si riferisce alla comprensione del significato delle emozioni, vale a dire dei messaggi emotivi e delle azioni ad essi associati. Questa piena comprensione delle emozioni rende possibile anche ragionare con e su quei messaggi e quelle azioni. La quarta area di abilità riguarda l'autoregolazione delle emozioni e quindi la capacità di regolare e gestire le proprie emozioni e quelle altrui in modo da promuovere i propri e gli altrui obiettivi personali e sociali.

Alla luce di quanto fin qui argomentato, dunque, si può affermare che la riflessione, così come con la competenza interculturale, intrattiene con le competenze socio-emotive una relazione di reciproca promozione, un rapporto dialettico continuo e fecondo.

3. Conclusioni

Un abito di pensiero riflessivo, inteso in senso eminentemente deweyano, rappresenta per l'insegnante una risorsa personale e professionale capace di promuovere le competenze interculturali e socio-emotive. E questo, nella misura in cui permette di coltivare una mente aperta e adogmatica, che, a sua volta, implica un attivo desiderio di dare ascolto a più di una parte; di badare ai fatti, da qualunque fonte provengano; di prestare piena attenzione a tutte le possibilità alternative; di riconoscere la possibilità dell'errore anche nelle credenze che ci sono più care (Dewey, 1933). È solo la transazione tra la competenza riflessiva, la competenza interculturale e le competenze socio-emotive, quindi, che rende l'insegnante un professionista efficace e inclusivo, in grado di organizzare contesti educativi che rispondono ai bisogni di tutti gli allievi e che li supportano nell'espressione e nella realizzazione del proprio potenziale.

Riferimenti bibliografici

- Anolli L. (2011). *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*. Milano: RaffaelloCortina Editore.
- Bennett M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Brookfield S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Cambi F. (2019). Riconoscere e governare le differenze: un compito della pedagogia attuale. In D. Felini, C. Di Bari (eds.), *Il valore delle differenze. Tra teorie e pratiche educative* (pp. 23-28). Parma: Junior.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Dearborn D. K. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Demo H. (ed.) (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Dewey J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. In J. Boydston (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953, Vol. 8* (pp. 105-352). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dovidio J. F., Hewstone M., Glick P., Esses V. M. (eds.) (2010). *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. London: Sage Publications Ltd.
- Dovigo F. (2008). L'index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth, M. Ainscow (ed.), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 7-42). Trento: Erickson.
- Dovigo F. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In T. Booth, M. Ainscow. *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (pp. 9-28). Roma: Carocci.
- Dovigo F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Roma: Carocci.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei Docenti Inclusivi*. In https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf.
- Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, Inc.
- Ianes D. (2016). Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso): una ricerca nelle scuole trentine. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2): 178-194.
- Ianes D., Cramerotti S. (eds.) (2013). *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Jain N. R. (2020). Frameworks for Inclusion: Toward a Transformative Approach. In L. M. Meeks, L. Neal-Boylan (eds.), *A Guidebook for Inclusion in Medicine, Nursing, and the Health Professions* (pp. 1-13). Cham: Springer.
- Kahneman D., Sibony O., Sunstein C.R. (2021). *Noise: A Flaw in Human Judgment*. London: William Collins.
- Kahneman D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.
- Mayer J. D., Salovey P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Medeghini R. et alii (eds.) (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- MPI (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. In https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf.
- Morganti A. (2018). *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*. Roma: Carocci editore.
- Morganti A., Bocci F. (eds.) (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: Giunti.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, XII(3): 9-27.
- Oliver M. (1996). *Understanding Disability, from Theory to Practice*. London: Macmillan.
- OMS (1999). *ICF Classificazione internazionale delle menomazioni, delle attività personali e della partecipazione sociale*. Trento: Erickson.
- OMS (2007). *ICF Classificazione del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Onorati M. G., Bednarz F., Comi G. (2011). *Il professionista interculturale. Nuove competenze nella società del cambiamento*. Roma: Carocci.
- Reggio P., Santerini M. (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Salovey P., J. D. Mayer (1990). *Emotional intelligence*. Amityville: Baywood Publishing Co. Inc.
- Schön D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sen A. (1986). Uguaglianza, di che cosa? (Equality of what?, 1979). In Id. *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen A., Nussbaum M. (eds.) (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press Publication.
- Shulman L. S. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5): 511-526.
- Stronge J. H., Tucker P. D., Hindman J. L. (2004). *Handbook for Qualities of Effective Teachers*. Alexandria (VA): ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- UNDP (2015). *L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Available at <https://unric.org/it/agenda-2030/>

Il *microteaching* come strumento riflessivo-formativo per docenti di scuola secondaria

Microteaching as a reflective training tool for secondary school teachers

Michele Cagol

Researcher with a fixed-term contract | Faculty of Education | Free University of Bozen-Bolzano (Italy) | michele.cagol@unibz.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Cagol, M. (2022). Microteaching as a reflective training tool for secondary school teachers. *Pedagogia oggi*, 20(1), 168-173.

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-012022-22>

ABSTRACT

The present contribution examines a tool for teacher training: microteaching. Microteaching – a technique developed in the 1960s at Stanford University as a professional development practice for teachers and as an educational research tool – is a simple and ‘old’ idea, but one that can foster processes of reflectivity, self-analysis and peer-analysis in teaching, teacher training and self-training. The research presented in this contribution is a multiple case study and involves two large, heterogeneous groups of teachers at vocational schools who were involved in assessment procedures for confirming their professional status. From the analysis and discussion of the case study, a pedagogical reflection on the practice of peer microteaching is proposed, as a tool to promote reflectivity and to make teaching visible and, consequently, as an opportunity to learn how to improve one’s own teaching.

Nel presente contributo è preso in esame uno strumento per la formazione dei docenti: il *microteaching*. Il *microteaching* – una tecnica messa a punto negli anni Sessanta del Novecento presso l’Università di Stanford come pratica di formazione/auto-formazione per insegnanti e come strumento di ricerca pedagogica – è una semplice e “vecchia” idea, che però può favorire, nell’ambito dell’insegnamento, della formazione e dell’auto-formazione dei docenti, processi di riflessività, di autoanalisi e di analisi fra pari. La ricerca presentata in questo contributo si connota come studio di caso multiplo e ha coinvolto due ampi ed eterogenei gruppi di insegnanti di scuole professionali inseriti in procedure di valutazione per l’abilitazione all’insegnamento. A partire dall’analisi e dalla discussione dello studio di caso, si propone una riflessione pedagogica sulla pratica del *microteaching* fra pari, come strumento per promuovere la riflessività e per rendere l’insegnamento visibile e, di conseguenza, come opportunità per imparare a migliorare il proprio insegnamento.

Keywords: Teacher training, Microteaching, Peer teacher training, Reflectivity, Secondary school

Parole chiave: Formazione docenti, *Microteaching*, Formazione fra pari, Riflessività, Scuola secondaria

Received: March 15, 2022

Accepted: April 8, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Michele Cagol, michele.cagol@unibz.it

Introduzione

John Hattie, nel monumentale lavoro del 2009 dal titolo *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, “una meta-analisi di meta-analisi” (Vivanet, 2014, p. 56), descrive il *microteaching* come una pratica che

typically involves student-teachers conducting (mini-) lessons to a small group of students (often in a laboratory setting) and then engaging in post-discussions about the lessons. They are usually videotaped for this later analysis, and allow an often intense under-the-microscope view of their teaching (Hattie, 2009, p. 112).

La meta-analisi di Hattie sul *microteaching* prende in considerazione 4 meta-analisi e, in totale, 402 studi. Il *microteaching* risulta avere un *effect size* (ES) di 0,88¹.

Nel volume del 2012, *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, Hattie si è concentrato sui fattori che sono più propriamente pertinenti alla figura dell’insegnante e all’insegnamento, e al sesto posto dell’elenco di fattori, attività, interventi che influenzano notevolmente i risultati di apprendimento e il rendimento degli studenti c’è, appunto, il *microteaching* (Hattie, 2012). Nell’ambito della *evidence-based education*, quindi, ci sono forti evidenze che attestano che il *microteaching*, come ambiente formativo, funzioni, e funzioni piuttosto bene.

1. *Microteaching*

La funzione del *microteaching* è, per sua natura, sia contestuale sia strumentale: mi sembra quindi più corretto, in questo contesto, parlare di “ambiente formativo”, piuttosto che semplicemente di “strumento formativo” o di “tecnica”. Per chiarire la natura più ampia dell’ambiente formativo in oggetto, è opportuno considerare la distinzione, sottile ma funzionale, fra *set* e *setting* educativo. Il *set* può essere definito l’“*ossatura spazio-temporale-contrattuale* (dove, quando, come)” e il *setting* “un progetto, un sistema di ipotesi” (Dozza, 2009, p. 245) su cui si fondano le proposte educative. Il *microteaching* è una struttura educativa che si basa sull’istituzione concordata di spazi, tempi, regole e relazioni, coerenti con un progetto/sistema di ipotesi presentato, discusso e condiviso. Per chiarire questo concetto possiamo utilizzare una metafora cinematografica: se il *set* corrisponde alla scenografia dell’azione educativa e il *setting* alla sceneggiatura delle pratiche formative, il *microteaching*, inteso come ambiente formativo, consiste nell’unione di scenografia e di sceneggiatura.

Il *microteaching* venne elaborato come tecnica di formazione per gli insegnanti nel 1963 da Dwight W. Allen e colleghi, che lavoravano presso la School of Education dell’Università di Stanford, in California (Allen, 1967; Allen, Ryan, 1968; Cooper, Allen, 1970; Shore, 1972). Questa metodologia di formazione-insegnanti – che, in quanto supportata dal video, rientra nel *video-coaching* (Masats, Dooly, 2011; Michelletta, 2014) – assunse, fin dal principio, una natura formativa e diagnostica insieme (Allen, 1967), in quanto fu elaborata e creata sia come pratica/tecnica di formazione e auto-formazione per gli insegnanti sia come strumento di ricerca pedagogica. Lo scopo era quello di fornire agli insegnanti (inizialmente solo a quelli in formazione, poi anche a quelli in servizio) strumenti utili per riflettere sulle loro pratiche di insegnamento. Operativamente, *micro* si riferisce al fatto che una lezione normale è ridotta a una micro-lezione e che questa micro-lezione è analizzata al microscopio, a livello intra- e intersoggettivo, con l’obiettivo “di favorire la padronanza delle tecniche e delle pratiche didattiche attraverso la simulazione, e di affinare le competenze di osservazione e analisi di performance insegnative” (Felisatti, Tonegato, 2013, p. 66).

Il *microteaching* può essere descritto come un’idea semplice: una situazione di insegnamento è riorganizzata in termini di tempo, numero di studenti e gamma di attività (Shore, 1972). È stata e rimane ancora

1 L’ES rappresenta il valore di efficacia medio sugli apprendimenti di fattori “educativi” relativi a studenti, insegnanti, contesto familiare e scolastico, curriculum, strategie didattiche; un fattore con ES superiore a 0,40 è ritenuto significativo e, di conseguenza, auspicabile (Vivanet, Hattie, 2016, p. 21).

oggi un'innovazione educativa (Cooper, Allen, 1970) in quanto consiste in una procedura di formazione degli insegnanti che, in un contesto di insegnamento reale, favorisce un miglioramento sia del contenuto sia dei metodi di insegnamento e aiuta a sviluppare specifiche abilità e competenze di insegnamento. Tradizionalmente, le principali abilità e competenze prese in considerazione dai programmi di *microteaching* sono, ad esempio: iniziare e finire le lezioni, rispondere al silenzio e prestare attenzione agli indizi non verbali, mantenere alta la partecipazione, proporre diversi tipi di domande, utilizzare buoni esempi e usare aiuti audio-visivi (Allen, Ryan, 1969; Cooper, Allen, 1970).

In sintesi, un ciclo completo di *microteaching* consta di sei passi: *pianificare, insegnare, fornire feedback; ri-pianificare, ri-insegnare, ri-fornire feedback*. L'insegnante crea una breve lezione – Allen e Ryan (1969) suggeriscono una durata dai 4 ai 7 minuti – nel suo ambito disciplinare, con un obiettivo molto specifico. Il gruppo classe è composto da circa cinque studenti, che possono essere sia veri studenti sia altri insegnanti (Shore, 1972). In origine, era considerato vero e proprio *microteaching* solo quello che prevedeva un gruppo di veri studenti; il secondo tipo di intervento (quello nel quale il gruppo classe è composto da altri insegnanti al posto degli studenti) viene definito da Cooper e Allen (1970) *peer teaching*. In seguito, in realtà, prenderà sempre più piede il formato del *peer microteaching* (che è anche quello adottato nella ricerca in oggetto). La video-registrazione della micro-lezione non è indispensabile, ma questa rafforza molto il valore e la dimensione del *feedback* (Cooper, Allen, 1970).

Nel *microteaching* si intrecciano i vantaggi di un ambiente di laboratorio controllato con quelli di un'esperienza pratica concreta, combinando, inoltre, teoria e pratica: “tale strumento è volto a ridurre il divario tra la preparazione teorica dei contenuti e la pratica didattica” (Pedone, Ferrara, 2014, p. 89). Costituisce, quindi, un'opportunità per imparare a insegnare e anche per riflettere sulla propria pratica didattica. La dimensione del *feedback* del *microteaching* è fondamentale e decisiva in riferimento al potenziale cambiamento dei comportamenti dell'insegnante (Cooper, Allen, 1970).

Il *microteaching*, dunque, può favorire la riflessività (Dewey, 1933; Schön, 1983) e l'insegnamento e l'apprendimento visibili (*Visible Teaching and Learning*) (Hattie, 2012). “[L]a riflessività – intesa come attitudine del docente ad analizzare e riflettere ricorsivamente sulle proprie pratiche – è ritenuta fondamentale per il raggiungimento del successo educativo e per lo sviluppo di un sapere professionale specifico” (Calvani, Bonaiuti, Andreocci, 2011, p. 30). L'insegnamento (e l'apprendimento) visibile costituisce un potenziamento del ruolo degli insegnanti, che diventano valutatori delle loro stesse pratiche di insegnamento. Questo si realizza nel momento in cui gli insegnanti vedono l'apprendimento attraverso gli occhi degli studenti: “[I]l processo di insegnamento-apprendimento è visibile quando l'insegnante vede l'apprendimento attraverso gli occhi degli studenti e lo studente si vede con gli occhi del suo insegnante” (Micheletta, 2014, p. 229).

Inizialmente, il *microteaching* è stato usato per la formazione (pre-servizio) degli insegnanti della scuola secondaria (Shore, 1972). In seguito, è stato utilizzato in tutte le forme di educazione. Alla fine degli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, in Sud-Africa e in Cina è stato sviluppato un nuovo formato di *microteaching*, rinnovato e potenziato, in cui compaiono i seguenti tre nuovi importanti concetti:

- I gruppi di auto-apprendimento: gli insegnanti si alternano tra i ruoli di insegnante e studente (il risultato è un “*microteaching* tra pari”); nel *peer microteaching* gruppi di auto-apprendimento di quattro o cinque insegnanti sono diventati la norma;
- Il protocollo di valutazione 2+2: dopo una lezione di *microteaching*, ogni insegnante che ha avuto il ruolo di studente presenta una valutazione tra pari dell'episodio di insegnamento utilizzando il protocollo 2+2 (due complimenti e due suggerimenti);
- Supervisione tra pari: si è generalmente rilevato che per le fasi di osservazione, *feedback*, analisi, non c'è un reale bisogno di supervisori; i pari sono sufficienti (Allen, Wang, 1996).

Per quanto riguarda lo sviluppo delle pratiche di *microteaching*, Calvani, Bonaiuti e Andreocci scrivono:

In generale si tende oggi ad un approccio più eclettico, articolato su piani diversi di riflessività: l'insegnante viene posto nella condizione di potersi “guardare allo specchio”, di poter valutare la “situazione pedagogica” nel suo insieme e produrre così un maggiore sviluppo della sua consapevolezza. L'insegnante, grazie alle videoregistrazioni, prende coscienza del grado di adeguatezza delle proprie azioni rispetto al contesto complessivo e può soffermarsi ad analizzare con maggiore dettaglio aspetti specifici

del proprio intervento didattico quali le decisioni assunte, il comportamento, la gestualità e lo stile comunicativo (2011, p. 31).

Per riassumere, il *microteaching* è una semplice e “vecchia” idea, che però può promuovere – nell’ambito dell’insegnamento, della formazione e dell’auto-formazione dei docenti – processi di riflessività, di autoanalisi e di analisi fra pari.

2. Uno studio di caso

A partire dal 2018 la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano ha organizzato corsi di formazione rivolti a insegnanti di scuole professionali in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano inseriti in procedure di valutazione per l’abilitazione all’insegnamento. Dal 2021 sono responsabile di tali corsi e all’interno di due di questi ho sperimentato la tecnica del *microteaching*. Il primo, *Corso di formazione pedagogica per l’idoneità sostanziale destinato a insegnanti delle scuole di formazione professionale di lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano*, ha avuto una durata di 32 ore, da novembre 2020 a febbraio 2021, e ha visto coinvolti 24 insegnanti. Il secondo, *Corso di formazione per l’abilitazione all’insegnamento di insegnanti inseriti in procedure di valutazione indette in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano*, ha avuto una durata di 116 ore, da agosto 2021 a gennaio 2022, e ha interessato un gruppo di 25 insegnanti. I moduli sul *microteaching* sono stati svolti nel mese di febbraio 2021 e nel novembre del 2021.

La strategia di ricerca sul *microteaching* adottata può essere definita come uno studio di caso multiplo, ma ritengo più corretto dichiarare che si è trattato di due studi di caso sequenziali e collegati, il primo esplorativo (*exploratory case study*) e il secondo esplicativo (*explanatory case study*) (Yin, 2018⁶). Infatti, il primo caso ha avuto la funzione di delineare una teoria, di testare in via preliminare la tecnica del *microteaching*, di raccogliere *feedback* dai partecipanti e ha permesso così di progettare la ricerca per il secondo caso di studio, che è stato anche più completo e ricco dal punto di vista della raccolta dei dati. In questa sede mi concentrerò su questa seconda fase della ricerca.

Sono state raccolte diverse tipologie di dati. Le fonti di informazioni a cui si è attinto sono quattro: osservazione partecipante, osservazione diretta, conversazioni (semi-strutturate), artefatti. Mi focalizzo sulle due conversazioni tenute in plenaria, una alla fine delle prime tre fasi (*pianificare, insegnare, fornire feedback*) e l’altra alla fine dell’intero ciclo (dopo le fasi di *ri-pianificare, ri-insegnare, ri-fornire feedback*). Per l’analisi è stato adottato un approccio analitico qualitativo e, nello specifico, il metodo dell’analisi tematica riflessiva (Braun, Clarke, 2006). Il set di codici tematici è stato elaborato e strutturato in modalità (mista e sequenziale) *prior data driven*, cercando di coniugare processo deduttivo e induttivo: è stato sviluppato un primo set di codici in modalità *theory driven (ex ante)*, sulla base del lavoro analitico e delle evidenze emerse dal primo caso di studio (*exploratory*); il set di codici è stato poi rivisto e modificato in modalità *data driven (ex post)*, nel processo di lettura, esplorazione e familiarizzazione con il *data set* (le trascrizioni delle conversazioni in plenaria). Questo processo aperto e flessibile di codifica ha portato alla generazione di tre temi/categorie sovraordinati (macro-codici) – il giudizio e le critiche degli altri; la funzione del *feedback* fra pari; aspetti contenutistici della lezione e *teaching skills* – poi ulteriormente dettagliati in sottocodici. È stato poi effettuato un lavoro di comparazione fra i segmenti testuali codificati della prima conversazione e quelli della seconda.

Rispetto alla questione del giudizio e delle critiche sul proprio agire educativo da parte di altri, è emerso che la modalità “fra pari” permette di superare molti ostacoli, ritrosie e un forte scetticismo iniziale. Inoltre, e questo si collega all’importanza riconosciuta di effettuare un ciclo completo di *microteaching* – perché è proprio nella riproposizione delle prime tre fasi o passi che questo ambiente formativo acquista davvero senso –, lavorando fra pari, cala in breve tempo “l’ansia da prestazione” tipica dell’essere osservati (ed evidentemente giudicati) mentre si fa lezione. Se inizialmente si fa una correlazione tra il giudizio dei pari e il giudizio di soggetti in un certo senso “superiori”, per il quale permane una caratterizzazione negativa, ci si rende presto conto del valore aggiunto del *feedback* fra pari, come promotore di una maggiore e più variata (in quanto sia interna sia esterna) riflessività. Il *feedback* fra pari – nello specifico, l’ultima fase (*ri-fornire feedback*), ma, in generale, tutto il secondo mezzo ciclo di *microteaching* – diventa interessante,

piacevole e suscita curiosità. Viene tracciato un parallelo fra il giudizio dall'alto e la valutazione sommativa, da una parte, e il giudizio fra pari e la valutazione formativa, dall'altra. Nell'intersezione fra il secondo e il terzo macro-codice (funzione del *feedback* fra pari; aspetti contenutistici della lezione e *teaching skills*) è portato all'attenzione il fatto che gruppi di *microteaching* fra colleghi della stessa disciplina possano fornire un apporto significativo in merito agli aspetti più contenutistici della lezione, mentre gruppi composti da insegnanti di discipline differenti possono dare un contributo maggiore allo sviluppo e miglioramento di specifiche abilità e competenze di insegnamento (fra le quali, nello specifico, quelle comunicative e relazionali).

Da ultimo, ma non ritengo sia meno importante, è emerso che il *microteaching* fra pari può favorire la conoscenza reciproca in contesto scolastico e avere quindi, per i docenti, una funzione positiva a livello individuale e di gruppo. A questo proposito, riporto le parole di un'insegnante tratte dalla conversazione finale: «[...] un risultato inatteso è proprio il conoscersi meglio fra colleghi; è bellissimo, no?».

3. Conclusioni

Nella *Prefazione* al volume *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Gaetano Domenici scrive: “[...] finalmente, dopo un'enorme e talvolta ingenua enfasi sulla centralità dell'*apprendimento* si va riscoprendo il rilievo dell'*insegnamento*, e perciò dell'*“apprendimento insegnato”*, nei processi di istruzione e formazione” (2017, pp. 12-13). Il *microteaching* pone l'enfasi sull'insegnamento, costituisce un ambiente formativo centrato sull'insegnante (Shore, 1972, p. 3) o, meglio, su un gruppo di insegnanti: cerca di rendere il più possibile “visibile” l'insegnamento. Poche righe più sotto, Domenici continua:

I docenti, dunque, sono e rappresentano il sistema nervoso centrale di una struttura formativa formale, quale certamente è il sistema scolastico. Senza una attenzione particolare al loro ruolo, alla loro funzione, e, perciò, alla loro prima formazione, che pone le basi per il successivo, anche autonomo, sviluppo culturale e professionale, ogni riforma, anche “la più bella e buona” in sé, è destinata a fallire miseramente, cozzando contro lo “scoglio del quotidiano” (Domenici, 2017, p. 13).

Il *microteaching* (ritengo, nello specifico, quello fra pari) – se incentivato e promosso, e praticato con costanza e regolarità – potrebbe costituire lo strumento per un “autonomo sviluppo professionale” degli insegnanti in servizio. Nella combinazione delle sue due forme, gruppi omogenei e gruppi eterogenei in relazione alle discipline, potrebbe favorire lo sviluppo di competenze disciplinari, didattiche e relazionali (Baldacci, 2012, p. 62).

Al riguardo, si possono individuare alcune analogie fra *microteaching* e tirocinio. Il tirocinio “costituisce il momento nel quale le componenti della competenza s'integrano in funzione dell'agire professionale” (Baldacci, 2012, p. 65); il *microteaching* è uno strumento di lavoro che ha una valenza simile. Entrambi sono mirati al “saper agire nel contesto professionale”, e cercano di integrare sapere, saper fare e saper pensare.

Ritengo, in conclusione, che quanto detto da Elisabetta Nigris in riferimento ai supervisori di tirocinio, e quindi in un contesto di formazione pre-servizio, possa essere traslato e applicato – con le dovute cautele, evidentemente – al gruppo di pari che sperimenta e adotta con una certa regolarità il *microteaching*, e dunque a una modalità di formazione in servizio.

Secondo il modello riflessivo, o reflexive model, il supervisore passa da essere istruttore – e di conseguenza controllore – rispetto al raggiungimento degli obiettivi che l'istruzione si pone, a formatore riflessivo che insegna a essere riflessivi. Passa da essere modello e istruttore a essere co-enquirer: supervisore e futuri insegnanti riflettono congiuntamente sulla pratica e sulle sue connessioni con le teorie [...] (Nigris, 2004, p. 158).

Nel gruppo di *microteaching* fra pari è vero che non c'è un supervisore formato all'occorrenza; ci sono però diversi colleghi che assumono il ruolo di “studenti riflessivi”, e tutti ruotano tra i ruoli di insegnante e studenti: si crea così un gruppo di *co-enquirers* che riflettono congiuntamente. Quello che è soprattutto importante è che sparisce completamente la dimensione del controllo e le sue potenziali conseguenze ne-

gative. L'osservazione, i *feedback*, le valutazioni, i giudizi e le critiche sono sempre *per l'insegnamento* e non *dell'insegnamento*.

Si può così co-costruire un abito mentale *per* la riflessività nella condivisione, squisitamente pedagogica, di *set* e *setting*: un lavoro di ricerca, di costruzione, di relazione, di rispetto e di sostegno reciproco.

Riferimenti bibliografici

- Allen D.W. (1967). *Micro - Teaching: A Description*. Stanford University. <https://eric.ed.gov/?id=ED019224>
- Allen D.W., Ryan K. (1969). *Microteaching. Reading*. Addison-Wesley.
- Allen D.W., Wang W. (1996). *Microteaching*. Xinhua Press.
- Baldacci M. (2012). Formazione e insegnamento. Appunti di lavoro. *Formazione & Insegnamento*, 10(1): 61-66. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/818/792>
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Quantitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Calvani A., Bonaiuti G., Andreocci B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, (6): 29-42. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/273/262>
- Cooper J.M., Allen D.W. (1970). *Microteaching: history and present status*. ERIC Clearinghouse on Teacher Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED036471>
- Dewey J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Houghton Mifflin.
- Domenici G. (2018). Prefazione. In G. Domenici (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Ricerche educative e formazione on-line* (pp. 11-15). Roma: Armando.
- Dozza L. (2009). Pedagogia della comunicazione. In F. Frabboni, G. Wallnöfer (eds.), *La pedagogia tra sfide e utopie* (pp. 235-259). Milano: FrancoAngeli.
- Felisatti E., Tonegato P. (2013). Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio OnLine per la formazione iniziale degli insegnanti. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 12(79): 64-70. <https://oaj.fupress.net/-index.php/formare/article/view/3419/3419>
- Hattie J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Londra: Routledge.
- Hattie J. (2012). *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Routledge (trad. it., *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Trento, Erickson, 2016).
- Masats D., Dooly M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27: 1151-1162.
- Micheletta S. (2014). La videoeducazione per la formazione degli insegnanti: sviluppi e prospettive nel Web 2.0. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10): 219-244. <https://www.ledonline.it/-index.php/ECPS-Journal/article/view/741/622>
- Nigris E. (2004). Il gruppo dei supervisori: un percorso di ricerca-formazione. In E. Nigris (ed.), *La formazione degli insegnanti: strumenti, percorsi, valutazione* (pp. 151-176). Roma: Carocci.
- Pedone F., Ferrara G. (2014). La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7(13): 85-97. http://www.qualitaformazionemaestri.it/images/paper_Marc/Pedone_Ferrara_2014.pdf
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Shore B.M. (1972). *Microteaching: A Brief Review*. ERIC Clearinghouse on Teacher Education. <https://files-eric.ed.gov/fulltext/ED066863.pdf>
- Vivanet G. (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Roma: Carocci.
- Vivanet G., Hattie J. (2016). Presentazione all'edizione italiana. Sulle *evidenze* in educazione: le fonti per un apprendimento visibile. In J. Hattie, *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based* (pp. 7-34). Trento: Erickson.
- Yin R.K. (2018⁶). *Case Study Research and Application: Design and Methods*. SAGE.

Giovanni Modugno e il tirocinio magistrale come “tirocinio di vita e di azione”. Un’originale proposta fra le due guerre mondiali

Giovanni Modugno’s teacher training proposal between the two World Wars: teachers’ internships as “schools of life and action”

Evelina Scaglia

Associate Professor | Department of Human and Social Sciences | University of Bergamo (Italy) | evelina.scaglia@unibg.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Scaglia, E. (2022). Giovanni Modugno’s teacher training proposal between the two World Wars: teachers’ internships as “schools of life and action”. *Pedagogia oggi*, 20(1), 174-180.

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-012022-23>

ABSTRACT

As he expressed as early as the 1910s in the debates on how to reform the education curriculum for prospective teachers, Giovanni Modugno showed an original preference for internships as training methods for elementary school teachers. An analysis of some of his writings—published in the journals “La nostra scuola”, “La nuova scuola italiana”, “Levana”, and others—reveals that his appreciation of Lombardo Radice’s thinking in no way prevented him from exploring Friedrich Förster’s pedagogy. From Förster, Modugno derived the idea that internships can be “schools of life and action.” Because of the deep epistemological and pedagogical value of this concept, which established a new relationship between experience and life sciences, Modugno defended this idea even after Gentile’s reform of teachers’ education and during the darkest times of Fascism. His conception of teachers’ internships promoted a greater synergy between pedagogy and other disciplines, as well as the practice of reflection as a professional habit.

Fin dalle polemiche degli anni Dieci sulla riforma della scuola normale, Giovanni Modugno ebbe un’originale predilezione nei confronti del tirocinio come dispositivo formativo per la preparazione professionale dei maestri di scuola elementare. L’analisi di alcuni suoi interventi pubblicati dalle riviste “La nostra scuola”, “La nuova scuola italiana”, “Levana”, “Scuola Italiana Moderna” e il “Supplemento pedagogico” mostra che l’apprezzamento per il pensiero di Lombardo Radice non gli impedì di esplorare la pedagogia di Friedrich Förster e di far sua la proposta di un “tirocinio di vita e di azione”, pratica difesa anche dopo l’avvio dell’istituto magistrale gentiliano e negli anni più bui del fascismo, per via della sua peculiare valenza sul piano epistemologico e metodologico dovuta a un rinnovato rapporto fra esperienza e scienza della vita. Tale configurazione del tirocinio magistrale garantiva una maggiore sinergia fra pedagogia e discipline di insegnamento e un esercizio della riflessività come habitus professionale.

Keywords: Initial teacher training, Internship, Pedagogic renewal, Elementary school, Twentieth century

Parole chiave: Formazione iniziale dei maestri, Tirocinio, Rinnovamento pedagogico, Scuola elementare, XX secolo

Received: March 4, 2022

Accepted: April 9, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:
Evelina Scaglia, evelina.scaglia@unibg.it

1. Le radici di una prospettiva

Nell'ambito degli studi di storia dell'educazione e della pedagogia, dedicati alla "professionalizzazione" degli insegnanti, riveste di particolare interesse il tema del tirocinio magistrale, per la sua natura di dispositivo formativo in grado di coniugare la dimensione pratico-operativa con quella riflessiva. Nel dibattito nazionale dei primi decenni del Novecento, si distinse la presa di posizione di Giovanni Modugno (1880-1957), uomo di scuola appartenente alla generazione degli anni Ottanta del XIX secolo e cresciuto nell'ambiente dell'antigiolittismo salveminiiano e dell'idealismo militante di Giuseppe Lombardo Radice (Spinelli Modugno, 1961; Caporale, 1988; Cambi, 2011; Andreassi, 2013).

Dopo le prime esperienze come insegnante di pedagogia nelle scuole normali e a seguito della sua nomina a direttore del ginnasio magistrale di Barletta, fu sempre più convinto della necessità di riformare la formazione iniziale dei maestri alla luce di una nuova idea di professionalità dalle solide fondamenta culturali, epistemologiche e metodologico-didattiche, in alternativa sia alle prospettive tardo-positivistiche soggiacenti gli interventi di De Sanctis, Baccelli e Gianturco, sia a quelle neoherbartiane di Credaro, fautore dei ginnasi magistrali¹ (Covato, Sorge, 1994, pp. 56-57; Di Pol, 1998, pp. 70-133). Entrambe erano impregnate, a suo dire, di un "pedagogismo" incapace di cogliere le caratteristiche della natura infantile e di superare definitivamente la concezione casatiana di scuola elementare pensata per l'alfabetizzazione culturale e civile degli italiani. Modugno riteneva imprescindibile la necessità di accompagnare una nuova formazione dei maestri con una nuova concezione della scuola elementare, ispirata ai principi pedagogico-didattici delineati da Giuseppe Lombardo Radice nelle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913) e ad una reinterpretazione delle istanze umanistiche provenienti dal pensiero del tedesco Friedrich Wilhelm Förster, diffuso in Italia dagli inizi del Novecento (Chiosso, 2019, pp. 101-107). In tal senso, è possibile definire Modugno come un "lombardiano" (Chiosso, 2006) *sui generis*, perché in lui l'affermazione del primato dell'autoeducazione nei processi di insegnamento-apprendimento e nella formazione magistrale si coniugò con l'attenzione a definire un'*ars magistralis* in un quadro di analisi della relazione educativa attento a non cadere né nell'immanentismo neoidealista, né in riduzionismi psico-biologici o spiritualisti. In lui dominò una forma di realismo pedagogico, attenta alla "concretezza" di ogni azione educativa e alle sue finalità meta-individuali e meta-empiriche.

Ne consegue che nella cultura magistrale promossa da Modugno, anche attraverso un costante impegno pubblicitario in contrasto al disegno di legge Credaro di riforma della scuola normale, il tirocinio assunse un ruolo centrale di occasione formativa per l'allievo-maestro, durante la quale poter porre le basi di una professionalità fondata sul riconoscimento della sua libera iniziativa pedagogico-didattica, sia nella forma "lombardiana" della "critica didattica", sia in quella "försteriana" di scoperta delle radici epistemologiche delle discipline a partire dallo studio delle proprie esperienze.

Esaurita ben presto la partecipazione alle battaglie salveminiiane a favore dei ceti popolari pugliesi, Modugno avviò confronti culturali nuovi che gli consentirono di entrare progressivamente in contatto con il vocianesimo di Giuseppe Prezzolini e con il gruppo di maestri innovatori raccolto attorno alla rivista "La nostra scuola" (Chiosso, 1983, pp. 167-173; Rossi, 2004, pp. 8-44). Fu particolarmente vicino alle polemiche accese dalla rivista nei confronti del tradizionalismo, del materialismo didattico di stampo positivista e del didatticismo neoherbartiano, al fine di esaltare il valore dell'intuito, dell'estro, della genialità del maestro e del puerocentrismo. Modugno difese il ruolo del tirocinio come momento privilegiato in grado di corroborare il valore formativo – pur esaltato dai neoidealisti – della cultura generale, ma nella direzione di una compiuta e unitaria preparazione professionale intesa come acquisizione dell'"arte di insegnare con la guida di maestri esemplari", chiamati a promuovere nei giovani ardore di ricerca, sincerità negli abiti mentali, pratica autodidattica e scrupolosità nel metodo (Modugno, 1915; Modugno, 1917).

Soltanto se sorretto e illuminato da conveniente preparazione teorica e da continue illustrazioni del professore di pedagogia, il tirocinio è assai profittevole, perché fa conoscere la scuola nella sua concreta funzione e fa sentire l'anima del fanciullo, della quale i soliti trattati di psicologia non danno che una pallida astrazione della nostra mente (Modugno, 1915, p. 177).

1 Si trattava di corsi magistrali biennali in comuni sedi di ginnasio isolato, statale o pareggiato, e privi di scuola normale, previsti dalla L. 861 del 1911.

Il tirocinio avrebbe dovuto comprendere lo svolgimento di osservazioni in classe affiancate dal “fare lezione” di ciò che si conosce, cui sarebbe seguita la rielaborazione personale, da parte dell’allievo maestro, dell’esperienza realizzata grazie al confronto critico con i compagni e l’insegnante di pedagogia. In questo modo, avrebbe assunto i caratteri di “una vera palestra di riflessioni sulle prassi educative”, “un solido punto di partenza e un fecondo campo di verifica e di dimostrazione”, in grado di identificare nella scuola elementare – in quanto scuola del popolo – “un campo sterminato di osservazioni e di ricerche” sui problemi vivi dell’educazione (come la psicologia del fanciullo, la vita del popolo, i problemi didattici, ecc.) e sulla ricerca di una loro concreta soluzione (Modugno, 1917, p. 2).

Così i tirocinanti cominciano ad acquistare l’abito di osservare, per conoscere concretamente la vita in mezzo alla quale saranno chiamati a esercitare la loro opera educativa. Cominciano a comprendere e a sentire i gravi problemi concreti della vita contemporanea con l’animo premuroso e zelante dello studioso e insieme dell’educatore, che le condizioni concrete vuol conoscere per migliorarle e i bisogni reali vuole scoprire per contribuire a soddisfarli. L’esperienza viva, illuminata dalla critica didattica, serve dunque mirabilmente – parliamo per esperienza – a vivificare e rendere interessantissima la “Pedagogia pratica” oltre che a formare l’educatore (Modugno, 1917, p. 2).

Una soluzione di questo tipo non era, però, praticabile nel ginnasio magistrale, che perpetuava quella separazione fra teoria e prassi, cultura generale e preparazione professionale, lezioni e tirocinio presente anche nella scuola normale. Occorreva, invece, pensare a una nuova scuola secondaria per la formazione dei maestri, di durata triennale, preceduta da una scuola preparatoria quinquennale postelementare (Modugno, 1915, p. 179), in cui l’osservazione e la riflessione sulla pratica didattica quotidiana scolastica potessero costantemente vivificare lo studio teorico.

2. La posizione critica nei confronti della soluzione gentiliana

La storia del fallimento degli “emendamenti” introdotti nel 1918 dal ministro Berenini al disegno di legge Credaro, i complessi scenari del dopoguerra, il progetto di Anile (1922) e il successivo approdo alla Minerva del neoidealista Gentile, costituirono lo sfondo in cui prese forma un ulteriore perfezionamento del pensiero di Giovanni Modugno a favore dei maestri (Di Pol, 1998, pp. 158-198; Chiosso, 2019, pp. 118-145). Dopo essersi trasferito, dal 1920, presso la Regia scuola normale di Bari e aver vissuto in prima persona la sua trasformazione in istituto magistrale, affrontò la “questione nazionale” della riforma della formazione iniziale dei maestri, rileggendola all’interno di un più ampio quadro socio-politico attento alla revisione delle funzioni magistrali in continuità con i cambiamenti che stavano sopravvenendo nel rapporto fra popolo ed *élite*.

La nascita dell’istituto magistrale gentiliano fu accolta da Modugno con un atteggiamento critico, per via della sua “dannosa unilateralità” dovuta all’assenza nel piano di studi dello svolgimento del tirocinio nelle scuole elementari. Per questo motivo, fece dell’esaltazione del valore formativo del tirocinio un “cavallo di battaglia” per garantire un’organica e compiuta preparazione magistrale sul duplice piano pedagogico e culturale, attraverso una stretta interlocuzione fra istituti magistrali e scuole elementari. Per migliorare la riforma “in atto”, propose di prevedere nuovamente le scuole di tirocinio, seppur adeguatamente revisionate, per farne un campo di sperimentazione delle differenziazioni didattiche riconosciute dalla riforma Gentile (Modugno, 1923, p. 225). A tal proposito, ipotizzò di allargare alle scuole elementari quanto affermato dal Regolamento n. 965 del 30 aprile 1924, che all’art. 66 prevedeva lo svolgimento di “esercitazioni pratiche” nel giardino d’infanzia, stabilite dal preside dell’istituto magistrale d’accordo con il docente di Filosofia e Pedagogia (Modugno, 1923, p. 226). Inoltre, sostenne l’idea di aprire liberi Istituti pedagogici, quali centri di azione per il rinnovamento della scuola nazionale, in cui mettere a disposizione dei maestri ricerche e mezzi di studio (libri di consultazione, visite istruttive, corsi di lezione, conferenze, ecc.) per facilitare la loro partecipazione al processo di riforma “interiore” delle scuole italiane, in linea con quanto già illustrato da Maurilio Salvoni ne “La cultura popolare” nel 1919.

Nel far questo, Modugno entrò in polemica con i neoidealisti, come dimostrato dall’acceso confronto instauratosi, fra il 1925 e il 1926, con Sereno Villa e Ernesto Codignola. Il primo ad intervenire fu Sereno

Villa sulle pagine de “La nuova scuola italiana”, per sottolineare come la soppressione del tirocinio magistrale non avesse costituito un grave danno, trattandosi di “ore perse, ore di svago, principalmente per motivo di trovarsi in molti, in troppi, ad assistere” (Villa, 1925, p. 162). Per diventare un bravo maestro era per lui sufficiente possedere una buona e radicata cultura, poiché il metodo era insito nel sapere stesso. Modugno rispose nel gennaio 1926, ricordando quanto soltanto il tirocinio avrebbe consentito all’allievo maestro di confrontarsi con il “problema didattico” per eccellenza, ovvero “mettersi nei panni dell’allievo”, “rendere trasparente il proprio pensiero”, “adeguare la propria attività spirituale all’educando”, in una relazione maestro-allievo vissuta come “coincidenza di momenti spirituali” (Modugno, 1926a, p. 242).

Il legame fra tirocinio ed esercizio di una “didattica viva” fu ribadito da Modugno anche nelle pagine di un’altra rivista di Ernesto Codignola, “Levana”, come migliore soluzione sia alla “metodomania di una didattica astratta e stantia” come quella tardo-positivista, sia alla sussunzione della pedagogia nella filosofia e al principio del “sii uomo e sarai maestro”, tipici del neoidealismo gentiliano (Modugno, 1926b, pp. 190-196). Modugno non temette di mostrare, anche in tale circostanza, la sua vicinanza a Lombardo Radice – ormai allontanatosi da Gentile e dal gruppo neoidealista – richiamando le peculiarità formative della “critica didattica”, al cuore dell’opera *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena* (1925).

Perché l’allievo-maestro sia messo in grado di risolvere i molti particolari e concreti problemi dell’educazione estetica, perché venga adeguatamente preparato alla prassi educativa, occorreranno oltre allo studio dell’estetica, la... prassi educativa e la riflessione su questa (Modugno, 1926b, p. 194).

A pochi mesi di distanza, Codignola ribatté alle posizioni di Modugno con un intervento comparso ne “La nuova scuola italiana”, nel quale chiarì che l’esercizio della prassi educativa – non riducibile ai “minuti problemi della tecnica scolastica cui ha l’occhio il Modugno” – costituiva un “accessorio secondarissimo nel processo educativo”, a fronte della natura profonda dell’educazione come “comunione di anime” e “autoformazione della personalità”, affermata anche da grandi maestri del passato come Pestalozzi e Fröbel (Codignola, 1926, p. 827). Qualsiasi tentativo di preparazione “tecnica” del futuro insegnante, compreso il tirocinio, sarebbe risultato, pertanto, artificioso e avulso da una dimensione di concretezza pedagogica e didattica, perché “l’unico tirocinio verace per l’insegnante sarà la sua scuola, la scuola viva e palpitante, in cui egli si troverà solo dinanzi al suo compito e lo dovrà assolvere con le sole sue forze” (Codignola, 1926, p. 828). La formazione delle buone qualità dell’educatore risiedeva esclusivamente nel processo di autoeducazione avviato fin dagli studi nell’istituto magistrale, in grado di garantire una cultura magistrale “solida, vera, quale soluzione concreta di problemi concreti”.

Contro la difesa dell’istituto magistrale fatta da Codignola, Modugno volle nuovamente richiamare il valore imprescindibile del tirocinio per la formazione di giovani maestri “veggenti”, cioè capaci di affrontare con una *cum-scientia* nuova le questioni educative con la guida dei loro supervisori (Modugno, 1926c, pp. 81-83). Con questa argomentazione, ribadì la felice congiunzione venutasi a creare fra il pensiero lombardiano e quello försteriano, nella sua idea di tirocinio come “tirocinio dell’azione e della riflessione su di essa”, in grado di vivificare lo studio della filosofia e della pedagogia per la “sapiente critica della pratica educativa”, pensata sulla falsariga della “scienza della vita” cara a Förster (Förster, 1911, p. 144).

Modugno riconobbe come cornice ideale per la sua proposta di tirocinio quella di una scuola elementare attiva, capace di preparare il fanciullo alla vita, esercitandolo a lavorare, giudicare, vincere ostacoli reali, per costruire la sua personalità in un rapporto di serena collaborazione con gli altri, valorizzando la sua natura di ricercatore, artista e costruttore nella conquista del proprio sapere, attraverso un lavoro personale (Modugno, 1927, pp. 274-276). Altro non era che la scuola “educatrice” delineata nei nuovi programmi per la scuola elementare stesi da Lombardo Radice nell’ambito della riforma Gentile, ben presto colpita dai “ritocchi” e dal progressivo smantellamento operato dai successivi ministri (Charnitzky, 1996, pp. 396-439).

3. La convergenza con i cattolici del Gruppo pedagogico di “Scuola Italiana Moderna”

Il riferimento al pensiero di Friedrich Förster risulta di particolare pregnanza, perché rappresentò una sorta di “specchio” che consentì a Modugno di autenticare le radici del proprio percorso biografico e le scelte di

campo che lo caratterizzarono, in particolare il passaggio dal socialismo salveminiiano e dall'impegno educativo militante lombardiano fino alla critica serrata al neoidealismo di Gentile e Codignola, per giungere infine nei primi anni Trenta – dopo una profonda e intima conversione al Cristianesimo (Perrini, 1969, pp. 645-647) – a convergere con la ripresa del realismo pedagogico cattolico operata dagli studiosi e dagli uomini di scuola raccolti attorno alla rivista magistrale “Scuola Italiana Moderna”. Quest'ultimo passo fu facilitato dal fatto che il neonato Gruppo pedagogico, sotto attento al periodico di punta dell'Editrice La Scuola, era guidato da Mario Casotti, ordinario di Pedagogia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e conosciuto da Modugno fin da quando era responsabile della sezione didattica de “La nostra scuola” (Modugno, 2009, pp. 311-313).

Il “filo rosso”, che consentì a Modugno di attraversare – in una stagione storica complessa, come quella compresa fra le due guerre mondiali – diversi laboratori di sapere pedagogico, era dato dalla centralità riconosciuta a un “senso vivo” delle esigenze della scuola e dell'educazione, in nome della saldatura fra speculazione teoretica e azione didattica. Sul piano epistemologico, tale saldatura si era tradotta in una pedagogia concepita come teoria e prassi dell'educazione, capace di “farsi” attraverso un agire magistrale mai standardizzato – quasi al limite dell'empirismo – ma sempre originale e differenziato, animato da una filosofia dell'educazione radicata nella concretezza reale dei processi di insegnamento-apprendimento. Questo tratto di originalità trovò più di un punto di incontro con la prospettiva avviata da Casotti che, partendo dalla riscoperta del tomismo ma anche da un'attenzione alle novità didattico-metodologiche presenti nell'opera di Lombardo Radice, giunse ad elaborare una teoria dell'educazione capace di attingere alla “pedagogia vissuta” degli uomini di scuola, perché riteneva che la pedagogia si facesse prima nella scuola che sui libri (Scaglia, 2021, pp. 224-227).

Giovanni Modugno si inserì nel processo in corso e diede un contributo dialettico, propositivo e democratico alla formulazione di una rinnovata prospettiva pedagogica attorno ai processi di insegnamento-apprendimento (De Giorgi, 2011), capace di integrare l'ispirazione antropologica e teleologica cattolica con i risultati conseguiti sul piano metodologico-didattico dalla ricerca pedagogica coeva sull'educazione nuova (Scaglia, 2021, pp. 228-233).

Nel primo intervento comparso nel 1933 nel neonato “Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna”, Modugno attinse al patrimonio di idee fino ad allora elaborato per suggerire ai lettori di partire dalle “osservazioni di vita vissuta” in ogni allievo e favorire la formazione della personalità di ciascuno avendo cura di non lasciarsi trascinare da un attivismo fine a se stesso, bensì ancorandosi ad un esercizio della riflessività quale *conditio sine qua non* per rintracciare una dimensione educativa in ogni “vibrazione umana” (Modugno, 1933, p. 6). Uno dei compiti di maggiore responsabilità dei maestri, in quanto educatori, consisteva nell'indirizzare i propri allievi, anche delle prime classi, ad imparare a fare “scienza della vita”, cioè a sottoporre a vaglio critico i problemi concreti della vita quotidiana per cogliere, nella genesi dei processi di apprendimento, il nucleo germinale di ogni singola disciplina di studio. Questo tipo di processualità, che recava con sé una nuova impostazione disciplinare, didattica e organizzativa del “fare scuola”, doveva poter essere esperita, in prima persona, dai maestri stessi fin dagli studi magistrali, con la possibilità di svolgere il tirocinio al fianco di insegnanti esperti (Modugno, 1933, pp. 6-7).

Lungo questa via, Modugno offrì alla rivista bresciana due contributi significativi per l'elaborazione di un nuovo modello di formazione magistrale fondato sull'autoeducazione. Il primo era dato dalla pubblicazione e dall'analisi di episodi significativi, che aveva potuto raccogliere da direttore del ginnasio magistrale di Barletta durante le “conferenze di tirocinio”, per mostrare come gli allievi maestri potessero essere guidati nel passaggio dall'autoeducazione all'eteroeducazione, con la graduale maturazione di una “volontà di educare” alimentata dalla pratica osservativa, dagli esperimenti e da un tirocinio “illuminato da spirito di apostolato” (Modugno, 1935).

Il secondo contributo consistette nell'ispirare la sperimentazione del tirocinio condotta nell'Istituto magistrale parificato “S. Maria degli Angeli” di Brescia, nella forma di un “tirocinio di vita e di azione” sviluppato in tre “ritmi”, per l'acquisizione di una solida cultura pedagogica, la maturazione di una coscienza didattica e la realizzazione di una personale espressione didattica. Le studentesse dell'istituto furono invitate dal loro docente di Filosofia e Pedagogia, sotto la supervisione di Marco Agosti, a svolgere una lettura individuale di opere di didattica, scelte liberamente, e una loro successiva lettura in classe. A quel punto, vennero condotte nella scuola elementare annessa all'istituto magistrale, per svolgere un'osservazione in atto delle discipline studiate (es. italiano, matematica, scienze, storia, ecc.), con l'utilizzo di sussidi da

loro predisposti e un'adeguata documentazione pedagogica. Terminata questa esperienza sul campo, rientrarono in classe per svolgere una discussione a partire dalle letture effettuate e un confronto con quanto ricavato dalle osservazioni a scuola (Agosti, 1934, pp. 150-151).

La sperimentazione, realizzata a Brescia in quanto l'istituto parificato era diretto da mons. Angelo Zam-marchi (direttore di «Scuola Italiana Moderna»), consentì di verificare la fattibilità di un nuovo modello di formazione iniziale dei maestri fondato su uno stretto connubio fra preparazione culturale e orientamento professionale (Agosti, 1936, p. 47), in linea con quanto da tempo auspicato da Modugno. I suoi suggerimenti si rivelarono significativi nel condurre Agosti, Chizzolini e gli altri animatori del Gruppo pedagogico a esperire l'alta valenza formativa di un tirocinio magistrale ben integrato con gli insegnamenti previsti nel piano degli studi, al fine di connettere la preparazione pedagogica “remota” (frutto dello studio e delle letture didattiche) con la preparazione pedagogica “prossima” (ricavata dalla riflessione e dalla risoluzione di problemi educativi e didattici concreti, con la guida esperta del maestro della classe ospitante) (Modugno, 1939, pp. 156-158). La possibilità di confrontarsi, già durante il tirocinio, con i problemi della relazione educativa e di poterne parlare con il maestro accogliente e con le proprie compagne, aveva consentito alle allieve-maestre di “mettersi alla prova” rispetto a ciò che sapevano e di conoscere “dal vivo” quanto richiesto dalla professione magistrale, a partire dall'esercizio della pazienza, dalla maturazione di un autentico amore per l'infanzia e da un'attenzione peculiare al principio di ordinamento interiore.

L'esperienza di tirocinio condotta a Brescia non era paragonabile a un “dannoso esperimento in *corpore vili*”, bensì a una reale occasione formativa per “insegnare a insegnare”, che avrebbe potuto trovare addentellati in quanto affermato ma mai realizzato dalla *Carta della Scuola* (1939) del ministro Giuseppe Bottai, sia in riferimento alla dichiarazione XVI dedicata al (poco efficace) anno di pratica al termine dell'istituto magistrale, sia alla dichiarazione XXIII in tema di preparazione degli insegnanti. I fatti andarono, però, diversamente. Modugno affrontò il “lungo viaggio” attraverso gli orrori del secondo conflitto mondiale, forte della sua convinzione pluridecennale della valenza del tirocinio sul piano epistemologico e metodologico, per garantire nella preparazione dei maestri una maggiore sinergia fra pedagogia e discipline di insegnamento, esperienza e scienza della vita. Con questo bagaglio, continuò a ispirare l'azione del Gruppo pedagogico di “Scuola Italiana Moderna” negli anni della Ricostruzione democratica, per formare insegnanti riflessivi in una “scuola dell'azione”.

Riferimenti bibliografici

- Agosti M. (1934). Per un nuovo orientamento dell'istituto magistrale. *Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna*, 34(II): 150-151.
- Agosti M. (1936). La formazione degli educatori. Una iniziativa nostra. *Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna*, 9(IV): 47-56.
- Andreassi R. (2013). Modugno Giovanni. In *Dizionario Biografico dell'Educazione* (vol. 2, pp. 179-180). Milano: Editrice Bibliografica.
- Cambi F. (2011). Modugno Giovanni. In *Dizionario Biografico degli Italiani* (vol. 75, pp. 249-251). Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Caporale V. (1988). *Educazione e politica in Giovanni Modugno*. Bari: Cacucci.
- Charnitzky J. (1996). *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*. Firenze: La Nuova Italia (ediz. orig. pubblicata 1994).
- Chiosso G. (1983). *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso G. (2006). Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei «lombardiani». *History of Education and Children's Literature*, 1(1): 127-139.
- Chiosso G. (2019). *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: Il Mulino.
- Codignola E. (1926). Il problema del tirocinio magistrale. *La nuova scuola italiana*, 43(III): 826-828.
- Covato C., Sorge A.M. (eds.) (1994). *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*. Roma: Ministero per i beni culturali e ambientali - Ufficio centrale per i beni archivistici.
- De Giorgi F. (2011). Autorità fascista e libertà cristiana. Due lettere di Giovanni Modugno a Marco Agosti e Vittorio Chizzolini (1936). In L. Caimi (ed.), *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia* (pp. 101-111). Milano: Vita e Pensiero.
- Di Pol R.S. (1998). *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*. Torino: Sintagma.

- Förster F.W. (1911). *L'istruzione etica della gioventù: libro per genitori, insegnanti ed ecclesiastici*. Torino: STEN (ediz. orig. pubblicata 1904).
- Lombardo Radice G. (1913). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Palermo: Sandron.
- Modugno G. (1915). Per la riforma del corso magistrale. *La nostra scuola*, 12(II): 176-180.
- Modugno G. (1917). L'insegnamento della Pedagogia e la funzione del tirocinio. *La nostra scuola*, 1(V): 1-3.
- Modugno G. (1923). Per la riforma interiore della scuola elementare. Una proposta concreta. *La nuova scuola italiana*, 19(1): 225-226.
- Modugno G. (1926a). Ancora il tirocinio. *La nuova scuola italiana*, 14(III): 242-244.
- Modugno G. (1926b). Ancora i nuovi programmi. *Levana*, 2-3(V): 190-196.
- Modugno G. (1926c). Ancora il problema del tirocinio magistrale. *La nuova scuola italiana*, 6(IV): 81-83.
- Modugno G. (1927). La scuola attiva. *La nuova scuola italiana*, 18(IV): 274-276.
- Modugno G. (1933). Scienza e arte della vita. *Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna*, 1(I): 6-7.
- Modugno G. (1934). Tirocinio magistrale e scuola attiva. *Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna*, 12(I): 10-11.
- Modugno G. (1935). L'autoeducazione dei futuri maestri. *Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna*, 33(II): 45-47.
- Modugno G. (1939). Per la "preparazione pedagogica" del futuro maestro. *Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna*, 5(VI): 155-159.
- Modugno G. (2009). *La missione educativa. Corrispondenza 1903-1956*, a cura di D. Saracino. Bari: Stilo Editrice.
- Perrini M. (1969). Attualità della pedagogia e dell'esperienza spirituale di Giovanni Modugno. *Pedagogia e Vita*, 30(6): 635-653.
- Rossi M.M. (2004). *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano, 1914-1941*. Brescia: La Scuola.
- Scaglia E. (2021). Il caso del Gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna». In E. Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo* (pp. 219-255). Roma: Studium.
- Spinelli Modugno M. (1961). Appunti per una biografia. In M. Perrini (ed.), *Pedagogia e vita di Giovanni Modugno* (pp. 93-186). Brescia: La Scuola.
- Villa S. (1925). Il tirocinio ancora?! *La nuova scuola italiana*, 10(III): 161-162.

La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide.
Educazione civica e Public history

Teacher training between old and new challenges.
Civic education and Public history

Luca Bravi

Assistant professor of History of Education | Department of Education, Languages, Intercultures, Literatures and Psychology | University of Florence (Italy) | luc.bravi@unifi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Bravi, L. (2022). Teacher training between old and new challenges. *Civic education and Public history. Pedagogia oggi*, 20(1), 181-187.

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-012022-24>

ABSTRACT

Italian law n. 92 of 20 August 2019 ordered the inclusion of civic education among the teaching disciplines provided in Italian schools. In Article 3, the law provides guidelines for teaching this discipline. The presence of civic education at school represents a challenge that is played between past experiences and future relaunch. The essay intends to reconstruct the stages related to the teaching of civic education from historical-educational point of view to identify new training opportunities for teachers, in reference to the methodology of the Public history of education which expands the traditional boundaries of the history of education through the Public History approach.

La legge n. 92 del 20 agosto 2019, ha disposto il reinserimento dell'educazione civica nelle scuole italiane, fino alle secondarie di secondo grado. All'articolo 3, la legge prevede la stesura di linee guida per l'insegnamento nella materia oggetto della legislazione. La storia dell'introduzione/eliminazione dell'educazione civica nei programmi della scuola italiana ha conosciuto un percorso accidentato all'interno della nostra Repubblica che ha alimentato un costante dibattito sia teorico che metodologico. La rinnovata presenza di questa disciplina a scuola rappresenta una sfida che si gioca tra esperienze trascorse e rilancio futuro, volto alla valorizzazione della formazione dei cittadini. Il contributo ricostruisce le tappe fondamentali legate all'insegnamento dell'educazione civica in ambito storico-educativo nel nostro Paese, per individuare nuove opportunità di formazione per i docenti che possano essere delineate anche in riferimento alla metodologia della Public history of education che amplia i tradizionali confini della storia dell'educazione.

Keywords: Civic education, History of Education, teacher training, Public history of education, School

Parole chiave: Educazione civica, Storia sociale educazione, Formazione docenti, Public History of Education, Scuola

Received: March 3, 2022

Accepted: April 9, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:
Luca Bravi, luc.bravi@unifi.it

L'educazione civica torna a scuola. Una premessa

La legge n. 92 del 20 agosto 2019, denominata “Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica”, rappresenta il più recente provvedimento che ha riportato la “formazione del cittadino” nelle aule scolastiche italiane. La materia in oggetto è questa volta intesa come elemento trasversale a tutte le discipline e non è più individuata come fattore legato al solo studio della storia. La legge è stata seguita temporalmente dall’emanazione di *Linee guida* (preparate e poi diffuse nel 2020) ed individua tre assi portanti attorno ai quali costruire la rinnovata disciplina: lo studio della Costituzione italiana, lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza digitale. Se il primo asse si richiama al tradizionale riferimento alla Carta Costituzionale del 1948 e permette di ricostruire una vera e propria storia dell’educazione civica a scuola (e delle sue difficoltà didattiche), gli altri due assi si segnalano come spunti innovatori strettamente connessi al presente e ad un’operatività sulla quale è necessario riflettere. L’inserimento dell’educazione civica a scuola rappresenta in modo evidente, in particolare dopo il periodo dell’emergenza sanitaria per Covid, il distanziamento sociale, la didattica in presenza e a distanza tra il 2020 ed il 2022 ed il recente riaffacciarsi di una guerra alle porte dell’Europa, una sfida che riguarda anche il modo in cui i docenti potranno scegliere d’interpretare questa rinnovata occasione di formazione alla cittadinanza complessa. Da questo punto di vista, l’analisi proposta vuole anche proporre una prima occasione di riflessione sui caratteri di ciò che oggi rappresenta la sfera pubblica, intesa in riferimento alla costruzione di quei valori condivisi che generano coesione sociale, ma che si costruiscono dentro e fuori dalla scuola, dentro e fuori dalla rete di internet (Pasta, 2021), in contesti collettivi e privati; sono tutti ambiti in costante relazione tra loro che la scuola deve saper “frequentare” e riconnettere, per raggiungere l’obiettivo di educare cittadini di questo presente così complesso e sfaccettato.

1. Per una storia dell’educazione civica a scuola

Riconnettere il recente presente dell’educazione civica italiana alla sua storia più remota, caratterizzata dalla costante riflessione in ambito pedagogico, educativo e politico, significa volgere lo sguardo al 1943 quando, in un Paese non ancora in pace e scosso dalla lotta di liberazione dal nazifascismo, Carleton Wolsey Washburne, a capo della sottocommissione alleata per l’istruzione, cominciava l’opera di defascistizzazione della scuola che poi si sarebbe tradotta in nuovi programmi ministeriali.

Riferirsi a questo specifico periodo storico, non significa certamente volersi richiamare al momento dell’immediato inserimento dell’educazione civica come specifica disciplina nelle aule italiane. Proprio l’elemento della tentata defascistizzazione dell’Italia a partire dalle aule, segno d’arresto della propaganda dell’ideologia nazifascista in contesto scolastico, si segnala però come uno dei fulcri nodali che alimentò il dibattito sull’educazione alla cittadinanza (Pazzaglia, 1980) che molto avrà a che fare con l’educazione civica e la valorizzazione educativa della Costituzione repubblicana. In fondo, la stretta relazione tra educazione e democrazia, elaborata da John Dewey, trovava piena espressione nelle idee faticosamente trasportate nella progettualità educativa italiana da Washburne. Questa stessa tendenza a connettere democrazia ed educazione si sarebbe segnalata in maniera evidente nel pensiero pedagogico laico, tanto nelle opere editate dalla casa editrice La Nuova Italia, quanto nella rivista “Scuola e città”, fondata da Ernesto Codignola nel 1950. Fulvio De Giorgi (2016) ha invece recentemente ricostruito come anche l’impegno cattolico abbia avuto un ruolo nell’elaborazione del pensiero pedagogico volto alla costruzione della democrazia, tra gli anni Quaranta e i Cinquanta del Novecento. Se ne ricava una riflessione pedagogica con tratti comuni che intrecciano i propri punti di vista a volte divergenti, nella necessità non solo di ricostruire un Paese, ma di fornire riferimenti valoriali nuovi e democratici ai cittadini: per dirla in termini più netti, c’era la consapevolezza di dover “rieducare” i cittadini, dopo aver attraversato la propaganda della dittatura e di doverlo fare attraverso la scuola. All’Assemblea costituente, il tema della scuola restò così al centro di un fecondo ed acceso dibattito, ma a risultare d’assoluto interesse per il nostro percorso d’analisi storica, è l’ordine del giorno proposto da Aldo Moro e votato all’unanimità l’11 dicembre 1947:

[...] che la nuova Carta costituzionale trovi senza indugio adeguato posto nel quadro didattico delle scuole di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano.

Si ponevano in quel momento le fondamenta alla successiva scelta d'introdurre l'educazione civica come disciplina. Il Decreto del Presidente della Repubblica n. 585 del 13 giugno del 1958, emanato da Giovanni Gronchi su proposta dello stesso Aldo Moro, inseriva ufficialmente la cosiddetta educazione alla cittadinanza, come integrazione al programma di storia nella scuola italiana. Come ricorda Mario Caligiuri (2020, p. 258) risulta di estremo valore pedagogico soprattutto la premessa alla legge elaborata da Aldo Moro, perché l'allora Ministro della Pubblica Istruzione vi anticipò i temi ed i punti critici che resteranno al centro del dibattito sull'educazione civica, fino ai nostri giorni. È in tale documento che si ritrovano tutti i legami più profondi con il primo asse individuato dalla legge del 2019 e cioè con lo studio della Costituzione italiana.

Il docente vi era descritto come “eccitatore di coscienza morale e sociale”, prima ancora di essere un esperto della propria disciplina, allo scopo di “mutare segno ad impulsi sociali nei quali è pur sempre un potenziale di energia”, poiché “la stessa organizzazione della vita scolastica [è] come viva esperienza di rapporti sociali e pratico esercizio di diritti e doveri”. Vi si rintracciano gli stessi stimoli alla riflessione espressi da Piero Calamandrei nel suo discorso dell'11 febbraio del 1950, tenuto al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale, quando descriveva la scuola come un vero e proprio organo costituzionale:

La scuola, come la vedo io, è un organo “costituzionale”. Ha la sua posizione, la sua importanza al centro di quel complesso di organi che formano la Costituzione. Come voi sapete (tutti voi avrete letto la nostra Costituzione), nella seconda parte della Costituzione, quella che si intitola “l'ordinamento dello Stato”, sono descritti quegli organi attraverso i quali si esprime la volontà del popolo. Quegli organi attraverso i quali la politica si trasforma in diritto, le vitali e sane lotte della politica si trasformano in leggi. Ora, quando vi viene in mente di domandarvi quali sono gli organi costituzionali, a tutti voi verrà naturale la risposta: sono le Camere, la Camera dei deputati, il Senato, il presidente della Repubblica, la Magistratura: ma non vi verrà in mente di considerare fra questi organi anche la scuola, la quale invece è un organo vitale della democrazia come noi la concepiamo. Se si dovesse fare un paragone tra l'organismo costituzionale e l'organismo umano, si dovrebbe dire che la scuola corrisponde a quegli organi che nell'organismo umano hanno la funzione di creare il sangue (Calamandrei, 1950).

Nella già citata premessa, Aldo Moro arrivava perfino a congiungere “morale e politica [che] non possono legittimamente essere separate”, perché “la dignità, [...] la libertà, la sicurezza non sono beni gratuiti come l'aria, ma conquistati”. Lo scritto proseguiva delineando i temi d'interesse per ciascun ordine e grado di scuola, insistendo sulla necessità di soffermarsi sui valori espressi dalla Costituzione, sui diritti e doveri, sull'ordinamento dello Stato, sul lavoro, sull'importanza dell'espressione elettorale dei cittadini; un così ampio numero di ambiti che però finiva per prevedere un approfondimento a scuola di 2 sole ore al mese, per un massimo di 18 ore totali, senza valutazione specifica finale.

È quindi necessario notare i grandi richiami a temi centrali per la formazione della cittadinanza e per l'educazione del cittadino, frutto di una feconda intuizione di Aldo Moro, ma anche la problematicità rappresentata dall'estrema vaghezza in cui quest'ambito di studio si è mosso: una scarsità di chiarezza metodologica e didattica che è rimasta tale per tutta la travagliata storia dell'educazione civica come materia scolastica (Gaudio, 2003), accanto all'evidente mancanza di un numero di ore scolastiche opportunamente dedicate, per poter raggiungere gli obiettivi dichiarati a livello teorico. È pertanto utile richiamare, seppur in modo schematico, i passaggi che sono seguiti all'introduzione di questa disciplina, a partire dal 1958.

Un primo dato interessante da rilevare è quello riferito al periodo delle contestazioni studentesche del 1968: a fronte di un intenso dibattito legato proprio al ribaltamento dei valori, all'ampliamento della cittadinanza e a questioni di profonda connotazione sociale, in ambito formativo non fu espressa nessuna esplicita centralità dell'educazione civica come disciplina formativa di riferimento. Un richiamo importante ed esplicito è riportato in *Lettera ad una professoressa* dei ragazzi di don Lorenzo Milani, ma questo appare più un tratto isolato di riflessione, piuttosto che una linea di rivendicazione condivisa, socializzata e maturata all'interno dell'attivismo studentesco di quegli anni (Caligiuri, 2020, p. 259):

Un'altra materia che non fate è educazione civica. Qualche professore si difende dicendo che la insegna dentro altre materie. Se fosse vero sarebbe bello. Allora se sa questo sistema, che è quello giusto, perché non fa tutte le materie così in un edificio ben connesso dove tutto si fonde e si ritrova? Dite piuttosto che è una materia che non conoscete (Milani, 1967, p. 123).

Ancora Caligiuri (2020) segnala l'assenza dello specifico tema dell'educazione civica nei Decreti Delegati, emanati nel 1974, che pure sottolineavano il collegamento tra scuola, territorio e famiglia.

Per poter rendere conto dei processi storici in ambito educativo legati al campo dell'educazione civica e recuperarne l'elemento di sfida formativa nel nostro secolo, è quindi utile seguire la ricostruzione proposta da Luciano Corradini nel testo *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione* (2019). Non s'intende qui produrre una disamina specifica di tutti i provvedimenti attivati dal 1958 in poi, ma segnalare alcuni passaggi significativi, in grado di sottolineare le criticità e le modalità d'intervento che hanno spesso trascurato un approccio dotato di concretezza didattica.

Un primo dato che emerge nella riflessione di Corradini è la discontinuità degli interventi parlamentari e ministeriali sui temi legati all'educazione civica, spesso non trattati organicamente, a causa dell'interesse momentaneo su alcune emergenze educative che, di volta in volta, hanno impegnato l'azione ministeriale in relazione al tema della cittadinanza, senza rendere un'idea d'insieme dell'intera disciplina: si pensi ad esempio al 1986, quando le azioni educative furono rivolte in modo specifico al tema ambientale, senza però connetterlo al più ampio ambito della conoscenza della Costituzione repubblicana.

Il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione affrontò poi il tema dell'educazione civica con un parere datato 23 febbraio 1995 che connetteva la disciplina generale, ai temi della democrazia e dei diritti umani. Ne scaturì la Direttiva ministeriale n. 58 dell'8 febbraio 1996 che offriva il documento "Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale", con l'obiettivo di giungere a programmi che potessero prevedere un'impostazione più coerente rispetto al rapporto tra educazione civica e scuola. Il 18 maggio 1996, il governo presieduto da Lamberto Dini cadde e il processo che si era tentato di avviare, finì per arrestarsi e per non essere mai ripreso in forma così esplicita negli anni seguenti. L'impegno di Luigi Berlinguer, ministro della Pubblica Istruzione dal 1996 al 2000, si rivolse all'inserimento della storia del Novecento nei programmi di tutte le ultime classi di ogni ciclo di studio. Si trattava anche in questo caso di un impulso alla riflessione rivolta alla formazione di cittadini attivi e consapevoli che nello studio del ventesimo secolo potevano trovare le chiavi di lettura per leggere la complessità valoriale del presente, ma ancora una volta si trattava di un intervento che non recuperava l'organicità dell'educazione civica.

Le tematiche di cittadinanza e Costituzione tornarono infine al centro del decreto legge 137/2008, firmato dalla ministra Maria Stella Gelmini (convertito in legge n. 169/2008), che fu successivamente accompagnato (2009) da un Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" che nominava obiettivi di apprendimento per la scuola dell'Infanzia, per la scuola Primaria, per la Secondaria di primo grado e per la Secondaria di secondo grado, espressi attraverso contenitori concettuali: dignità umana, identità e appartenenza, alterità e relazione, partecipazione.

Soltanto due anni più tardi, la Circolare ministeriale n. 86 del 27 ottobre 2010, dava attuazione all'articolo 1 della legge affermando che "l'insegnamento e apprendimento di Cittadinanza e Costituzione è un obiettivo irrinunciabile di tutte le scuole" e che "è un insegnamento con propri contenuti, che devono trovare un tempo dedicato per essere conosciuti e gradualmente approfonditi". L'obiettivo espresso doveva aprirsi ad una molteplicità di discipline coinvolte, in particolare nelle aree storico-geografica, storico-sociale, storico-filosofica e giuridico-economica, ma le ore a disposizione non furono aumentate e le indicazioni rimasero ancora una volta una serie di buoni intenti che potevano semmai richiamare all'impegno di quei colleghi dei docenti caratterizzati da una particolare sensibilità rispetto al tema: anche in questo caso risultava assai problematico tradurre le riflessioni, in impegno fattivo e quindi in pratica didattica multidisciplinare.

Quelle descritte sono le radici ed i passaggi più significativi che giungono alla legge 92/2019 che tenta nuovamente di legare l'educazione civica ad un multidisciplinare e più ampio contesto di educazione alla cittadinanza. È da questo punto di vista che può risultare interessante esplorare come la giovane disciplina della *Public history of education* possa rappresentare uno strumento utile alla formazione di cittadini in ambito scolastico.

2. Public history come educazione per la sfera pubblica

Giuseppe Tognon ha recentemente sottolineato come il concetto di sfera pubblica si sia evoluto e non si limiti più all'aspetto tradizionale dell'incontro tra persone che condividono idee, in particolare attraverso l'alfabetizzazione di ampi strati di popolazione (Tognon, 2019). Media e tecnologie digitali stanno trat-

teggiando un percorso che potrà fondare la sfera pubblica su un'infrastruttura digitale e neuronale. Il venir meno della necessità dell'alfabetizzazione e della fisicità porta al centro del dibattito anche la scuola che non conserverebbe necessariamente la propria centralità nel contesto dell'educazione civica, cioè nel fornire gli strumenti fondamentali per la costruzione della sfera pubblica.

In realtà, già nel 1916 in *Democrazia e educazione*, John Dewey aveva intuito che la scuola dovesse aprirsi alla società e aveva insistito affinché nell'insegnamento secondario degli studenti fosse offerta la possibilità di sperimentare varie forme d'impegno civile, così da creare le premesse per una vita civica attiva in una società liberal democratica.

Si tratta di un processo di ricostruzione e ripensamento di ciò che è l'ambito "Public", cioè di ciò che è pubblico, tanto in riferimento alla pedagogia (e di riflesso alla scuola), quanto per l'aspetto della comunicazione di valori, riferimenti, ideali che devono essere tessuti in una costante relazione con l'ambito sociale esterno alla scuola. Il contesto circostante è quello di un ambiente in cui la grande mole d'informazioni disponibili (si pensi al web) non trova più possibilità di selezione soltanto a livello istituzionale e sfugge ormai ai tradizionali canali di mediazione come la scuola. La costruzione dello spazio pubblico si sta riorganizzando e lascia sempre più all'esterno di questo processo di definizione di cosa sia pubblico, proprio quelle istituzioni che hanno a lungo avuto un ruolo centrale nella formazione identitaria collettiva. Il risultato è quello di individui non più interessati alla socializzazione ed alla costruzione di una sfera pubblica valoriale, ma soprattutto che non riconoscono più allo Stato il compito di dover mediare la costruzione di un simile contesto comunitario in cui riconoscersi. La disaffezione per la sfera pubblica si segnala nella ricostituzione di relazioni e contatti molteplici, ma che ciascuno gestisce sul piano privato estromettendo lo Stato come elemento necessario a creare quadri sociali di memoria.

In questa riflessione sta anche l'urgenza di ripensare il modo in cui l'educazione civica possa trovare nuovi spazi di elaborazione e di espressione in un contesto scolastico che, per occuparsene correttamente e giungere agli obiettivi previsti, ha l'impellente necessità di collegarsi e riconnettersi all'ambito della cosa pubblica che vive e si trasforma all'esterno del proprio edificio e all'esterno dei propri singoli processi di formazione su base istituzionale.

Da questo punto di vista, la Public History può rappresentare un importante riferimento per la ricostruzione della sfera pubblica, in grado di dialogare con l'ambito pedagogico e quindi agire nel contesto dell'educazione civica su più livelli, in un ruolo di ponte tra individuale e collettivo, tra sfera pubblica e sfera privata, tra scuola e territorio (Bandini, Oliviero, 2019). Questo perché la Public History è costruita a partire da una relazione costante con media e istituzioni culturali formali ed informali, anche legate all'ambito dell'oralità: essa ha al centro il riferimento ai processi di costruzione storica delle identità collettive, su più livelli, dalle identità internazionali fino a quelle locali, tutte giocate nell'arena pubblica del racconto del passato, ma narrato nel tempo presente e quindi ogni volta rielaborato in relazione al contesto valoriale di riferimento rispetto ad una specifica comunità, ad una specifica epoca storica, ad una specifica elaborazione e lettura del passato (Bertella *et alii* 2017). Se quindi inseriamo la Public history come strumento utile nell'ambito delineato dalla legge 92/2019, il contesto di riferimento dell'educazione civica si amplia ad un ventaglio di rielaborazioni possibili che entrano nel rapporto tra scuola e territorio, ma ciò significa anche rapporto tra scuola e le molteplici narrazioni di cittadinanza espresse all'esterno di essa. È il racconto del passato nel presente ad essere messo in gioco e la Public History è la giovane disciplina che si fa carico proprio dell'organizzazione sociale di quel racconto, nei suoi molteplici aspetti e contesti.

3. La sfida della formazione civica come Public history

All'articolo 3 della citata legge n. 92 del 2019 sono delineate otto conoscenze e competenze che gli studenti devono raggiungere in riferimento all'educazione civica:

- a. Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale;
- b. Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015;
- c. educazione alla cittadinanza digitale, secondo le disposizioni dell'articolo 5;
- d. elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro;

- e. educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari;
- f. educazione alla legalità e al contrasto delle mafie;
- g. educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni;
- h. formazione di base in materia di protezione civile.

Il testo infine ribadisce, all'articolo 4, che la Costituzione italiana è a fondamento e a coronamento dell'educazione civica e che è necessario introdurre percorsi di conoscenza del dettato costituzionale fin dalla scuola dell'infanzia.

Resta evidente la difficoltà di tradurre in didattica specifica queste indicazioni, in particolare in riferimento a bambine e bambini nei primi gradi del percorso scolastico. Che cosa può significare formazione degli insegnanti in questo contesto così particolare dell'educazione civica? Il rischio può essere quello di elaborare corsi di formazione e aggiornamento specifici sul tema dell'educazione alla cittadinanza e considerare così raggiunte le conoscenze utili all'insegnante, per fornire unità didattiche apposite per l'obiettivo individuato. Le proposte che fanno riferimento a questo tipo di richiesta formativa, sia in ambito pubblico che privato, sono in realtà già numerose, ma spesso legate ad una didattica preconfezionata che difficilmente può essere utilizzata in qualsiasi contesto e che poche volte dialoga realmente con il territorio.

La riflessione attivata all'interno del laboratorio di Public history of education del dipartimento Forlilpsi dell'Università di Firenze ha permesso di provare ad impostare un progetto volto alla co-progettazione territoriale, a partire da risorse e possibilità individuate dalle docenti dell'istituto comprensivo di Signa, in provincia di Firenze. Il progetto coinvolge tutti gli ordini di scuola presenti nell'istituto, dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria inferiore, e utilizza la metodologia della Public history of education, ossia il tentativo di recuperare strumenti di elaborazione dei temi dell'educazione civica (in questo caso cittadinanza, Costituzione, il lavoro e i suoi diritti/doveri) attraverso il racconto nel presente di elementi rintracciati e recuperati in relazione con il proprio territorio locale, sia sul piano collettivo che individuale. Il caso descritto rappresenta un possibile esempio di attività, ma ha anche la capacità di rendere evidenti le potenzialità di un approccio al tema dell'educazione civica per i docenti che non sia nozionistico, ma che produca formazione in ottica globale.

In questo caso, le docenti hanno scelto di lavorare sulla conoscenza della produzione dei cappelli di paglia, un elemento tipico della trascorsa produzione artigianale di Lastra a Signa. Sul proprio territorio sta inoltre per aprire un museo cittadino del cappello di paglia che ne racconterà i legami con la comunità locale e con la storia territoriale. Le docenti hanno quindi scelto d'iniziare il percorso attraverso il racconto/incontro con una «trecciarola» della propria zona, cioè con una delle poche persone ancora in grado d'intrecciare la paglia per farne cappelli, perché possa raccontare del suo mestiere e far provare l'esperienza dell'intrecciare paglia anche ai giovani studenti.

L'elemento del racconto collettivo che entra in classe è uno dei fattori fondamentali che anche lo storico Yuval Noah Harari (2017) sottolinea come forza di coesione sociale e valoriale: i popoli condividono racconti sui valori e non semplicemente valori astratti; è nell'azione del narrare che i valori, le regole, i diritti, i doveri diventano riferimenti collettivi e mettono radici sociali nella memoria di una comunità connettendosi alla vita, quella passata e quella presente.

È da questo principio di riferimento che l'attività sul cappello, fatta nella zona della sua tradizionale produzione, non solo riconnette gli alunni ad un mestiere, ma anche al racconto collettivo e tuttora attivo nella società cui appartengono. È da questo punto di partenza che le classi della primaria hanno iniziato a costruire i percorsi laboratoriali per bambine e bambini che visiteranno il museo del cappello, ancora in costruzione: non si tratta più di partecipazione a processi di formazione strutturati da altri, ma di reale presenza in un processo formativo che prende forma attraverso lo svolgersi dell'attività di progettazione condivisa sul proprio territorio e nei presidi culturali presenti.

Le classi della secondaria inferiore riallacciano quegli stessi temi approfonditi con la narrazione, all'ambito di conoscenza della Costituzione repubblicana, perché furono numerosi gli artigiani del loro territorio che presero parte alla resistenza contro il nazifascismo durante gli anni Quaranta del Novecento e perché in tanti furono attivi, nel periodo della costruzione della democrazia, per definire doveri e diritti dei lavoratori della zona. Un gruppo di studenti e studentesse ha infine il compito di raccontare, a loro volta, l'esperienza fatta, attraverso un giornalino locale edito dalla scuola, per diffondere sul territorio la cono-

scenza di quanto messo in atto. Il progetto è inoltre costruito attraverso i racconti familiari delle generazioni più anziane che tornano ad intrecciare il loro vissuto con la scuola di figli o nipoti.

È quest'esempio messo in atto nel contesto dell'educazione civica, secondo i riferimenti della legge del 2019 e costruito con la metodologia della Public history of education, a dimostrare come la sfida per i docenti non sia più quella d'individuare una volta per tutte la strada per costruire la buona formazione alla cittadinanza, ma la scelta di dare seguito a quanto la Costituzione afferma da sempre: l'educazione del cittadino è nella costante connessione con la sua comunità e la scuola ne è quell'organo costituente che Piero Calamandrei aveva così ben descritto nel già ricordato discorso del 1950.

Riferimenti bibliografici

- Balzano V. (2021). Nuove prospettive per educare alla cittadinanza democratica. *Attualità pedagogiche*, 2: 40-47.
- Bertella Farnetti P., Bertucelli L., Botti A. (eds) (2017). *Public history. Discussioni e pratiche*. Milano-Udine: Mimesis.
- Caligiuri M. (2020). Aldo Moro e la costruzione della democrazia. *Pedagogia oggi*, 1: 254-268.
- De Giorgi F. (2016). *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*. Brescia: La Scuola.
- Gabusi D. (2018). Aldo Moro ministro della Pubblica Istruzione. In N. Antonetti. *Aldo Moro nella storia della Repubblica* (119-136). Bologna: il Mulino.
- Gaudio A. (2003). L'educazione civica nella scuola. In M. Ridolfi. *Almanacco della Repubblica. Storia d'Italia attraverso le tradizioni, le istituzioni e le simbologie repubblicane* (pp. 328-337). Milano: Bruno Mondadori.
- Harari N.Y. (2017). *Sapiens. Da animali a dei*. Milano: Bompiani.
- Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Pasta S. (2021). Postverità e datificazione. *Scholè*, 1/2021: 51-61.
- Pazzaglia L. (1980). Il dibattito sulla scuola nei lavori dell'Assemblea Costituente. In G. Rossini. *Democrazia cristiana e Costituente nella società del dopo-guerra*. Roma: Cinque Lune.
- Scotto Di Luzio A. (2006). Il Pci e la scuola laica alla Costituente. Storia di due manifesti. *Contemporanea*, 4/2006: 681-693.
- Tognon G. (2019). Public History e Public Pedagogy. Storia e pedagogia per lo sviluppo di una nuova «sfera pubblica». In G. Bandini, S. Oliviero (eds), *Public history of education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Fupress.
- Washburne C.W. (1953). *Che cos'è l'educazione progressiva?* Firenze: La Nuova Italia.

Docenti in formazione per attività di sostegno e loro consapevolezza delle competenze acquisite

Trainee teachers for support activities and their awareness of acquired skills

Laura Menichetti

Associate Professor (PhD) | Department of Education, Languages, Interculture, Literature and Psychology | University of Firenze (Italy) | laura.menichetti@unifi.it

Marianna Piccioli

Researcher (PhD) | Department of Education, Languages, Interculture, Literature and Psychology | University of Firenze (Italy) | marianna.piccioli@unifi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Menichetti, L., Piccioli, M. (2022). Trainee teachers for support activities and their awareness of acquired skills. *Pedagogia oggi*, 20(1), 188-199.

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-012022-25>

ABSTRACT

Adequate teacher training is a key factor in activating inclusive practices in schools. This paper considers the level of awareness gained by a sample of trainee teachers who undertook Specialisation Courses in school support activities, at the University of Florence (cycles IV and V). These future teachers, as provided by the Ministry of Education, University and Research, had the opportunity to reflect thanks to the internship on the skills they developed. From a methodological point of view, the research utilises the mixed methods of QUANT+QUAL. The results are part of a monitoring system that relates to the Specialisation Courses in question, and the resulting assessments are of particular importance with respect to planning the next edition of these courses.

Un'adeguata formazione dei docenti rappresenta un fattore chiave per l'attivazione di prassi inclusive nella scuola. Questo contributo considera il livello di consapevolezza maturata da un campione di partecipanti ai corsi di specializzazione per attività di sostegno scolastico organizzati dall'Università di Firenze (cicli IV e V). Come previsto dal MIUR, tali futuri insegnanti hanno avuto l'opportunità di riflettere attraverso il tirocinio sulle competenze sviluppate. I risultati fanno parte di un impianto di monitoraggio relativo ai corsi di specializzazione indicati, e le valutazioni che ne derivano hanno assunto rilevanza soprattutto in vista della progettazione della successiva edizione dello stesso corso.

Keywords: Inclusive education, Professional awareness, Teacher training, Evaluation, Special didactics

Parole chiave: Educazione Inclusiva, Consapevolezza Professionale, Formazione Docenti, Valutazione, Didattica Speciale

Received: March 16, 2022

Accepted: May 14, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Laura Menichetti, laura.menichetti@unifi.it

Credit author statement

All'interno di una visione condivisa del contributo, i paragrafi 1, 2, 3 sono da attribuire a M. Piccioli, i paragrafi 4, 5, 6 sono da attribuire a L. Menichetti. Il paragrafo 7 è stato sviluppato congiuntamente.

1. La formazione dei docenti per l'inclusione: una prospettiva sovranazionale

La formazione iniziale dei docenti per l'inclusione è stata oggetto di un'attenta riflessione all'interno dell'Unione europea. Infatti, nel 2012 l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), a seguito di un progetto di ricerca triennale che ha coinvolto 25 Paesi europei, tra i quali non compare l'Italia, ha prodotto un documento dedicato proprio a questa tematica.

Il *Profilo dell'insegnante inclusivo* che ne risulta non è direttamente rivolto agli insegnanti, ma ai formatori e ai dirigenti sia amministrativi che politici, ovvero a quelle figure che possono influenzare la politica della formazione dal punto di vista dell'inclusione e introdurre innovazioni, modifiche e cambiamenti necessari a dirigere tali innovazioni verso l'inclusione di tutti gli alunni. Il *Profilo* si fonda su un quadro valoriale e definisce specifiche aree di competenza (Figura 1).

Quadro valoriale	Aree di competenza
Valorizzare la diversità dell'alunno La differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza.	Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione.
	Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe.
Sostenere gli alunni. Coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni.	Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo.
	Adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee.
Lavorare con gli altri. La collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali a tutti i docenti.	Saper lavorare con i genitori e le famiglie.
	Saper lavorare con più professionisti dell'educazione.
Sviluppo e aggiornamento professionale. Insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del proprio apprendimento per tutto l'arco della vita.	Il docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato.
	Il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo.

Figura 1. Valori fondamentali e aree di competenza secondo l'EASNIE (2012)

All'interno del *Profilo* è possibile identificare una serie di elementi che ne facilitano l'adozione: tali elementi non riguardano solo la possibile applicazione del *Profilo* nella creazione di percorsi di formazione iniziale e di formazione continua degli insegnanti, ma anche più ampie questioni che interessano la politica e la prassi scolastica e educativa.

Il *Profilo* si sviluppa, per ciascun valore e ciascuna area di competenza, attraverso tre elementi: comportamento, conoscenza e competenza. Un determinato comportamento o convinzione personale richiede una determinata conoscenza o capacità di comprensione e quindi abilità di tradurre in pratica quella conoscenza. Per ogni area di competenza il *Profilo* declina i comportamenti, le conoscenze e le competenze associate.

Il *Profilo dei Docenti Inclusivi* è una guida alla progettazione e alla realizzazione di programmi di formazione iniziale [e continua]. Non è un manuale dei contenuti dei corsi stessi, ma piuttosto è materiale utile a identificare quali sono i contenuti importanti, i metodi e a individuare i risultati attesi alla conclusione del periodo di formazione (EASNIE, 2012, p. 22)

Tuttavia, il *Profilo* potrebbe anche essere potenzialmente utile in altri contesti: come strumento di auto-riflessione; come strumento di discussione da usare nella de-costruzione e ri-costruzione delle opinioni dei corsisti sull'integrazione e inclusione come approccio educativo; come guida all'individuazione delle priorità personali nelle attività di aggiornamento professionale permanente; come guida alla selezione del personale docente e all'aggiornamento professionale continuo ed a lungo termine legato all'intero processo di sviluppo della scuola; potrebbe fornire indicazioni utili per il reclutamento, identificando meglio quei professionisti che sono più disposti a lavorare nelle scuole.

I principi definiti all'interno del documento sulla formazione docente per l'inclusione e il *Profilo dei docenti inclusivi* sono entrati a far parte integrante di un più ampio documento dell'EASNIE (2014) che,

a seguito della conferenza internazionale della stessa Agenzia, fornisce agli stati membri i cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva, uno dei quali è specificatamente rivolto alla formazione iniziale e continua degli insegnanti.

Professionisti altamente qualificati: affinché insegnanti ed altri professionisti nel campo dell'educazione siano pronti per l'inclusione, sono necessarie modifiche in tutti gli aspetti della formazione – programmi di formazione, prassi quotidiane, reclutamento, finanze, ecc. Gli insegnanti e i professionisti dell'educazione della prossima generazione devono essere preparati a essere insegnanti/formatori per tutti gli alunni; è necessario che siano formati non solo per quanto riguarda le competenze, ma anche i valori etici (EASNIE, 2014, p. 6).

Recentemente il *Profilo* è stato oggetto di un'ulteriore riflessione dell'EASNIE (2021) che ritiene che le competenze per l'apprendimento professionale degli insegnanti per l'inclusione debbano essere rafforzate e che considera necessario uno stretto collegamento tra politica e prassi, che dovrebbero essere in linea con i principi e i valori dell'inclusione.

2. Convinzioni dei docenti in formazione

Analizzando il *Profilo* accompagnato dalle ulteriori riflessioni dell'EASNIE (2021), appare naturale riscontrare un implicito riferimento all'*Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, 2000; 2002; 2011) del quale il *Profilo* adotta la struttura ad albero. I due strumenti si fondano su valori inclusivi per poi diramarsi in aree di competenza (*Profilo*) e in dimensioni (*Index*), dalle quali si sviluppano tre elementi distinti (*Profilo*) e due sottodimensioni (*Index*), per giungere a presentare, tramite una serie di affermazioni, i comportamenti, le conoscenze e le competenze associati (*Profilo*) e una serie di domande (*Index*). Inoltre, alcuni contenuti delle domande dell'*Index* e delle affermazioni del *Profilo* sono sovrapponibili; ne è un semplice esempio il ritenere fondamentale coltivare alte aspettative sui risultati di tutti gli alunni oppure lo sviluppo dell'autodeterminazione di tutti gli alunni. Non stupisce che il profilo di un docente inclusivo si collochi all'interno del più ampio quadro dell'*Index*, infatti questo si rivolge sia alle dimensioni culturali sia a quelle politiche, decisionali e gestionali, ma anche alle dimensioni pratiche che si sviluppano in aula; direzione che viene confermata dalle recenti riflessioni dell'EASNIE (2021).

I valori e le culture dei docenti in formazione rappresentano lo sfondo categoriale che ciascuna società produce all'interno del contesto educativo e scolastico. Risulta quindi fondamentale comprendere come le categorie e le rappresentazioni sociali si costruiscono. Moscovici nel 1989 ci consegna quello che ancora oggi risulta essere uno dei lavori maggiormente significativi dal quale emerge che la rappresentazione sociale è l'espressione della conoscenza condivisa all'interno di una società o di un gruppo e che questa si costruisce tramite due meccanismi: la convenzionalizzazione e la prescrizione. Questi due meccanismi da un lato forniscono modelli, schemi convenzionali di lettura del mondo e dei fenomeni che in esso accadono, dall'altro vengono continuamente riaffermati e rinforzati attraverso abitudini linguistiche che finiscono per rendere prescrittiva la modellizzazione e la schematizzazione convenzionale. Per completare l'azione della rappresentazione, per l'autore sono necessari due processi che concorrono sinergicamente: l'ancoraggio, che consente di ricondurre un fatto mai sperimentato all'interno di categorie familiari, e l'oggettivazione, che tende a rendere concreto qualcosa di astratto.

I processi di costruzione delle categorie e delle rappresentazioni sociali ci forniscono una possibile chiave di lettura di come si sono costruite le convinzioni che i docenti in formazione posseggono e di come poter incidere nella loro modifica. Ci riferiamo in particolare all'uso del linguaggio (Hall, 2006; Vadalà, 2011) nella sua forma discorsiva (Foucault, 1972; 1977; 1998, 2005).

Le convinzioni dei docenti impegnati in percorsi formativi per l'inclusione sono particolarmente rilevanti in quanto, se da un lato una delle barriere all'inclusione degli studenti con disabilità sembra essere rappresentata dagli atteggiamenti negativi dei docenti (Avramidis, Bayliss, Burden, 2000), dall'altro i processi inclusivi e il successo scolastico degli studenti con disabilità sembrano essere favoriti se i docenti presentano atteggiamenti positivi e sollecitanti nei confronti della loro piena partecipazione a percorsi di istruzione comuni (Davis, Layton, 2011; Taylor, Ringlaben, 2012; EADSNE, 2012). Inoltre, sembra che

i docenti impegnati direttamente nel supporto e nella realizzazione di processi e pratiche inclusive siano maggiormente capaci di adattare il contesto di apprendimento alle diverse necessità del gruppo classe attraverso l'adozione di una molteplicità di approcci e di strategie di insegnamento (Ryan, 2009).

Le categorie e le rappresentazioni sociali dei docenti in formazione sono quindi elementi da tenere in considerazione, soprattutto quando ci si riferisce all'inclusione e al costrutto di disabilità all'interno di percorsi di formazione iniziale per il conseguimento della specializzazione per insegnanti di sostegno.

Il costrutto di disabilità, come tutte le rappresentazioni sociali e le categorie mentali, forma il proprio significato all'interno della cultura dove esso si costruisce, spesso attraverso processi di stigmatizzazione (Goffman, 2003) e attraverso azioni di nomina che non sono atti neutrali di natura valutativa, ma "un atto che incorpora un'immediata valenza etica, perché la nomina è il risultato di un giudizio cognitivo-valoriale attraverso il quale chi nomina stabilisce che cosa sia degno di essere nominato e con quale significato" (Monceri, 2017, p. 9).

3. Consapevolezza del docente in formazione

La formazione iniziale e in servizio del docente per l'inclusione, rivolta all'acquisizione della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, dovrebbe tenere in considerazione i diversi elementi che compongono questo quadro di riferimento. Non si tratta quindi di un percorso di formazione che si limita a fornire le strumentalità di base per affrontare una specifica professione, ma si tratta di un percorso tras-formativo che intende intervenire sui fondamenti della cultura o gruppo culturale a cui un docente appartiene.

Appare piuttosto impensabile che questa tipologia di tras-formazione possa essere ottenuta soltanto attraverso un percorso di formazione iniziale, è necessario quindi che i docenti coinvolti siano quanto meno consapevoli degli elementi del processo di trasformazione che sono chiamati a seguire per essere docenti per l'inclusione. Per Franceschini (2012) "l'insegnante consapevole antepone ai principi pedagogici dell'autorità e della razionalità tecnica, quello della riflessività critica e prima ancora di chiedersi che cosa e come insegnare, egli si chiede perché insegnare" (p. 67). Sempre Franceschini ritiene che la consapevolezza nasca nel momento in cui l'individuo diventa cosciente dei legami di dipendenza che esistono tra individuo e contesto, inteso come ambiente fisico, contesto sociale e contesto culturale. In questo senso l'individuo, consapevole di questa dipendenza, è un individuo capace di operare autonomamente delle scelte, di distaccarsi da questi legami e di indebolire le dipendenze, mentre un individuo inconsapevole resta inconsapevolmente legato alle dipendenze.

Nel nostro specifico ambito di interesse, i legami di dipendenza sono i processi di costruzione delle categorie e delle rappresentazioni sociali del costrutto della disabilità e dell'inclusione. La consapevolezza passa invece attraverso percorsi di riflessione critica che necessitano di azioni intenzionalmente dirette per essere attivati.

4. Lo studio. Obiettivo, metodo, strumenti, campione.

Lo studio presentato in questo articolo si pone lo scopo di indagare le convinzioni di docenti giunti al termine del *Corso di specializzazione per attività di sostegno didattico*, in merito all'inclusione e alla consapevolezza del loro ruolo per promuoverla. Durante il Corso, le rappresentazioni che i docenti si erano formate grazie a studi ed esperienze pregressi sono state integrate dalla formazione iniziale di tipo specializzato e sono state oggetto di riflessione particolarmente nell'ambito del tirocinio, "rielaborazione dell'esperienza personale ed organizzazione delle competenze professionali", così come previsto dal D.M. 30 settembre 2011.

Lo studio si basa su un'inchiesta per la quale è stato scelto di utilizzare il *Questionario convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità* (Montesano, Straniero, 2019). Tale strumento è stato progettato e validato da un gruppo di ricerca dell'Università della Calabria per un contesto del tutto analogo a quello oggetto di studio, richiamandosi agli stessi presupposti epistemologici e avendo come destinatari docenti in corso di specializzazione. Le fonti a cui lo strumento si richiama sono

- l'*Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, 2011);
- la legislazione scolastica italiana per l'integrazione e l'inclusione;
- il *Questionario sugli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dei disturbi specifici dell'apprendimento* (Cornoldi, 2012) e il *Questionnaire on the Attitudes Toward Learning Disabilities* (Cornoldi, Capodieci, Diago, Miranda, Shepherd, 2018);
- i principi dell'Universal Design for Learning e della didattica inclusiva.

La prima sezione del questionario raccoglie dati sociodemografici relativi alla persona che sta rispondendo, la seconda presenta 56 item, formulati come affermazioni, rispetto alle quali la/il docente in formazione deve applicare una scala Likert a 4 punti per esprimere 1) forte disaccordo; 2) lieve disaccordo; 3) lieve accordo; 4) forte accordo.

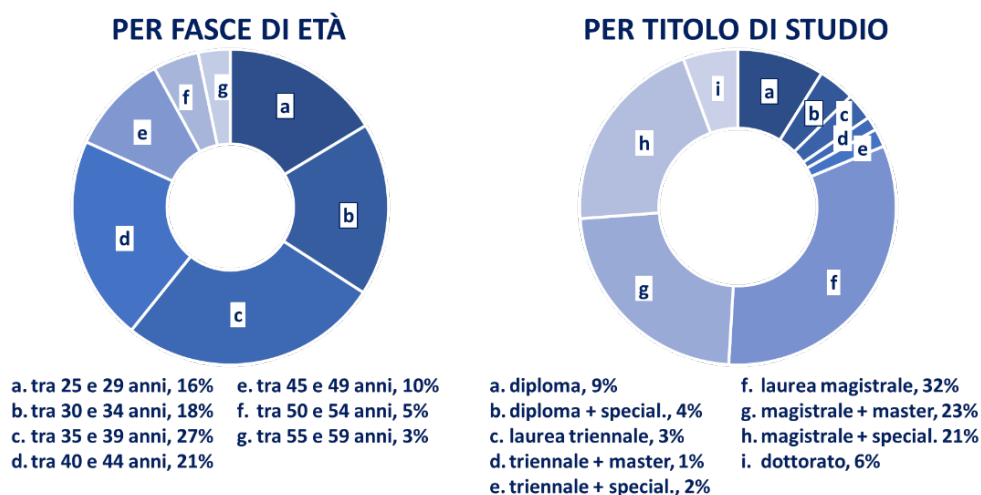
Gli item coprono cinque aree di interesse:

- convinzioni relative al successo scolastico degli alunni con disabilità (11 item);
- inclusione scolastica e legislazione (13 item);
- didattica speciale (20 item);
- ruolo dell'insegnante specializzato e curricolare (5 item);
- aspetti emotivo-comportamentali nella disabilità (7 item).

Per disincentivare risposte date con superficialità, una parte degli item è formulata in maniera da presentare affermazioni in linea con la prospettiva inclusiva (risposta attesa 4) mentre una parte la contraddice (risposta attesa 1).

La raccolta di dati quantitativi è integrata da una parte qualitativa affidata ad una domanda aperta relativa al ruolo dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno, le cui risposte sono state sottoposte ad una content analysis effettuata da due valutatori indipendenti (Berelson, 1952; Mayring, 2004; Merriam, 1998). Le categorie sono state definite in maniera induttiva (Hsieh, Shannon, 2005; Krippendorff, 1980; 1989), cioè partendo direttamente dalle risposte dei corsisti: la scelta consente di tenere conto da un lato delle diverse provenienze e competenze dei partecipanti al *Corso* e dall'altro delle complessità e della dinamicità del costrutto di inclusione scolastica, senza preclusioni o indirizzi preconcepi.

La rilevazione è stata proposta in forma anonima e volontaria ai partecipanti al *Corso di specializzazione per attività di sostegno didattico* dell'Università degli Studi di Firenze, nei cicli IV e V (a.a. 2018-19 e 2019-20). Il campione su cui lo studio si basa è costituito da 214 corsisti, di cui il 93% di genere femminile e il 7% di genere maschile, con un'età compresa tra 25 e 59 anni ($M = 37$ anni e 10 mesi; $ds = 7$ anni e 8 mesi). Si tratta in larghissima parte di laureate/i (87%), ma solo il 20% ha conseguito lauree magistrali o ha svolto un corso di specializzazione di area psicopedagogica. La distribuzione del campione per ordine e grado di scuola è abbastanza bilanciata, rappresentativa della distribuzione progressivamente crescente degli iscritti dall'Infanzia alla Secondaria di II grado. Nell'insieme si tratta di persone che, nonostante l'età, hanno svolto pochi anni di insegnamento (tra un minimo di 0 e un massimo di 20, con $M = 4$ anni e 10 mesi e $ds = 4$ anni). Le caratteristiche dettagliate del campione sono riportate in Figura 2.



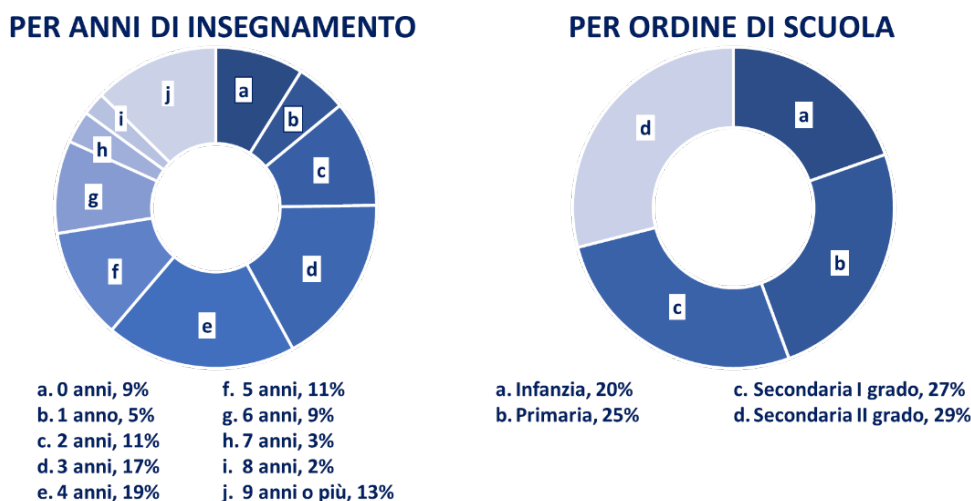


Figura 2. Caratteristiche del campione

5. I risultati

L'analisi dei dati richiede un'operazione propedeutica di preparazione e messa in fase delle risposte: per operare dei confronti, infatti, è necessario che, indipendentemente dalla modalità di presentazione degli item ai corsisti, l'etichetta che corrisponde ad una certa prospettiva risulti sempre la stessa. Se tutte le affermazioni fossero state inclusive, i corsisti più inclusivi avrebbero dovuto rispondere sempre 4 (forte accordo), poiché, però, una parte degli item è formulata in maniera inversa, in alcuni casi occorre procedere con un'inversione¹. Le Figure 3, 4, 5, 6, 7 rappresentano i dati raccolti. Gli item trascodificati sono scritti in rosso e il loro numero è seguito da una N.



Figura 3. Convinzioni relative al successo scolastico degli alunni con disabilità

¹ Ad esempio, per l'item 41 la risposta attesa dal docente inclusivo è già 4, quindi non servono trascodifiche. Viceversa, per l'item 2 la risposta attesa dal docente inclusivo è 1, quindi in fase di preparazione dei dati occorre sia negare l'affermazione sia invertire la distribuzione dei punteggi.

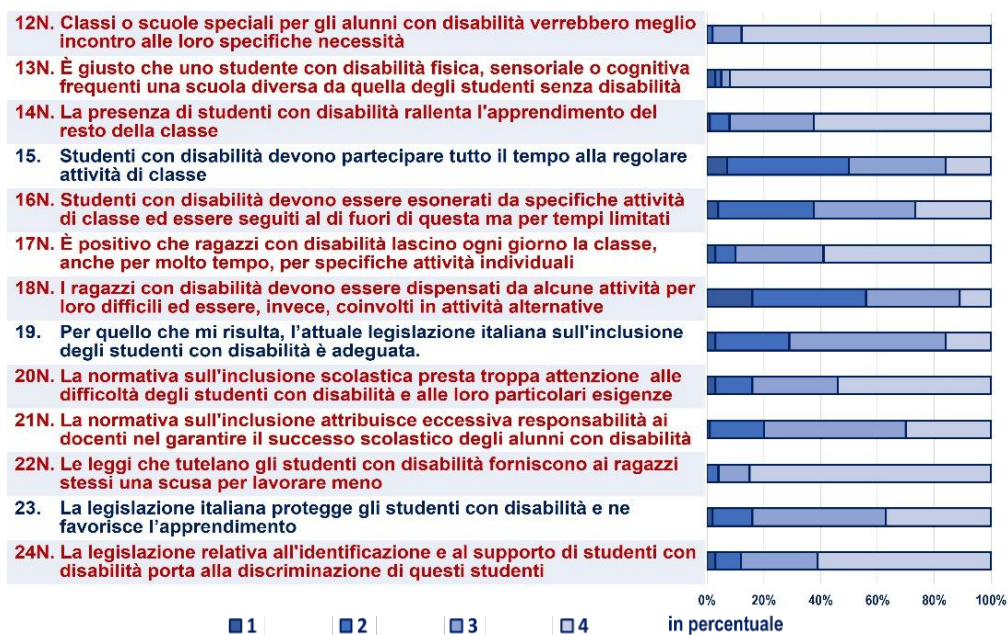


Figura 4. Inclusione scolastica e legislazione



Figura 5. Didattica speciale

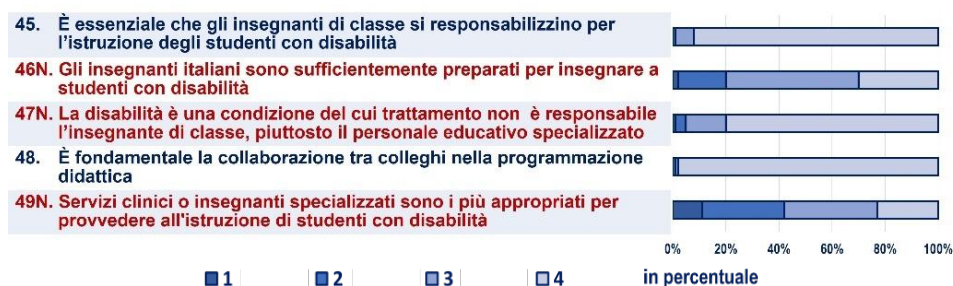


Figura 6. Ruolo dell'insegnante specializzato e curricolare



Figura 7. Aspetti emotivo-comportamentali nella disabilità

Si rileva che la maggior parte dei corsisti ha manifestato convinzioni in linea con la prospettiva inclusiva: gli ultimi due segmenti verso destra (corrispondenti al 3 e al 4) occupano, infatti, quasi sempre ben più del 50% dell'intera barra.

Se consideriamo le cinque sezioni, otteniamo $M_1=3,09$ $ds_1=0,87$; $M_2=3,27$ $ds_2=0,87$; $M_3=3,64$ $ds_3=0,66$; $M_4=3,47$ $ds_4=0,81$; $M_5=2,93$ $ds_5=0,97$.

Nella prima sezione, quella delle *Convinzioni relative al successo scolastico degli alunni con disabilità*, gli item più incerti sono risultati quelli in cui si parla di capacità degli allievi e di aiuto fornito: in effetti i due concetti potrebbero essere integrati da diverse modalità di fornire aiuto e da diverse modalità di misura delle capacità, lasciando quindi un certo margine di interpretazione a chi risponde; in ogni caso si rileva una positiva coerenza tra domande speculari che fanno da controllo l'un l'altra.

Nella seconda sezione, *Inclusione scolastica e legislazione*, la media è superiore a 2,5 in ciascun item, ma nell'esaminare alcune delle affermazioni anche gli esperti hanno espresso qualche incertezza. In relazione all'item 16, ad esempio, si può affermare che tutti gli studenti per brevi periodi possano essere coinvolti in attività fuori dalla classe, ciò che non è corretto è associare necessariamente l'uscita dalla classe alla disabilità: due ragionamenti contrastanti tra loro che potrebbero far emergere risposte diverse anche da persone che hanno le stesse convinzioni in riferimento all'inclusione e lo stesso livello di competenze. Per l'item 18, si può affermare che misure dispensative sono in alcuni casi utili e anche previste dalla normativa, ma non si deve dispensare da un'attività, bensì da una modalità per svolgere quella attività: ad esempio si può dispensare dalla lettura ad alta voce del libro di testo di storia, ma non si dispensa dallo studio della storia a favore di un'attività in altra disciplina, quindi la chiave esplicativa dell'item sta nella definizione di che cosa si intenda per *attività*.

La terza sezione, quella della *Didattica speciale*, è senza dubbio la sezione nella quale i corsisti procedono più sicuri; unico item critico il 32 che in qualche misura ripropone le considerazioni del 16. E anche la quarta sezione, relativa al *Ruolo dell'insegnante specializzato e curricolare*, non presenta criticità particolari, per quanto i corsisti mostrino minori certezze.

Infine, la quinta sezione, invece, quella sugli *Aspetti emotivo-comportamentali nella disabilità*, lascia

emergere il perdurare di alcuni stereotipi e un approccio a tratti più compassionevole che professionale (gli alunni con disabilità appaiono fragili e bisognosi di affetto).

Alla domanda aperta “Qual è, secondo lei, il ruolo dell’insegnante specializzato per le attività di sostegno?” si registrano 211 risposte (soltanto tre partecipanti non hanno fornito alcuna indicazione). I dati – raccolti in formato elettronico attraverso Google Moduli – sono stati sottoposti ad una content analysis da parte di due valutatori².

Nella prima fase, in maniera indipendente l’uno dall’altro, i valutatori hanno provveduto alla definizione delle categorie in maniera induttiva, partendo direttamente dalle risposte dei corsisti. Il lavoro ha richiesto un approccio ricorsivo, iterato più volte, facendo emergere categorie semantiche, raggruppando parole ed espressioni con significato analogo, e categorie per contenuto, identificando parole ed espressioni anche di significato diverso ma afferenti allo stesso tema. La presenza di *termini sovrarappresentati* (o *parole caratteristiche*), ha fatto da guida per la determinazione di categorie sulle quali entrambi i valutatori hanno potuto agevolmente concordare.

Nella seconda fase, quindi, i valutatori hanno espresso i criteri di appartenenza delle frasi (o di segmenti di esse) alle diverse categorie e hanno affrontato insieme la categorizzazione delle prime risposte, in modo da creare una serie di esempi di riferimento per il lavoro successivo. Nella terza fase i valutatori hanno proceduto in maniera indipendente salvo confrontarsi al termine del lavoro e hanno completato la tabella con un livello di concordanza ottimo, con Kappa di Cohen = 0,89 (Cohen, 1960).

Dopo aver rilevato che alcune categorie erano alimentate soltanto da una o due risposte, si è proceduto ad un accorpamento, fino a definire la tabella riportata in Figura 8.

categorie	frequenza	frequenza percent.
<u>Promuovere l’inclusione</u> promuovere politiche e prassi inclusive, attuare strategie per l’inclusione, far comprendere che ogni studente è una risorsa per la classe, valorizzare le diversità, etc.	90	25%
<u>Promuovere gli apprendimenti di ciascuno</u> adottare strategie didattiche per l’inclusione (cooperazione, clima di classe, etc.), sviluppare le potenzialità dell’alunno, far acquisire competenze, far sviluppare competenze di cittadinanza, etc.	75	21%
<u>Essere un facilitatore</u> essere mediatore, divulgare buone pratiche	57	16%
<u>Avere cura degli alunni</u> supportare, essere al servizio della classe, essere un sostegno per gli alunni, supportare l’autonomia, trasmettere fiducia all’alunno facendo perno sui suoi punti di forza, saper ascoltare, sostenere il progetto di vita, etc.	54	15%
<u>Collaborare con altri agenti educativi</u> attivare un ponte tra scuola/ famiglia/ enti, agire come docente contitolare della classe, in qualità di esperto delle disabilità supportare i colleghi nella coprogettazione di interventi didattici, etc.	53	15%
<u>Sostenere la propria formazione specifica</u> fare uso di conoscenze specializzate, dedicarsi allo sviluppo di una specializzazione, diventare esperti di metodologie didattiche, saper preparare materiale semplificato, etc.	19	5%
<u>Promuovere l’integrazione³</u>	5	1%
<u>Nessuna indicazione</u>	3	1%
	356	100%

Figura 8. Categorie ed esempi per la content analysis

- 2 L’analisi è stata svolta da Laura Menichetti e da David Martinez Maireles. Un sentito ringraziamento al Dr. Martinez Maireles per la sua disponibilità e competenza.
- 3 Nonostante l’esiguità delle frequenze, si è deciso di mantenere distinta la categoria riferita all’integrazione proprio per la specificità del linguaggio che distingue tra inclusione e integrazione.

6. Discussione dei risultati

Gli strumenti applicati consentono di alimentare il monitoraggio e la valutazione del *Corso di specializzazione* (Calvani, Menichetti, Pellegrini, & Zappaterra, 2017). Il questionario a risposte chiuse può anche essere utilizzato a fini diagnostici all'avvio dei singoli insegnamenti per individuare aree di intervento, e in itinere a fini formativi per sollecitare feedback puntuali. Lo studio è corroborato dalla risposta aperta, che certamente richiede un maggiore impegno per l'analisi, ma che è in grado di far emergere meglio interpretazioni non scontate e permette ai docenti del *Corso*, a loro volta, di accogliere il feedback proveniente dai partecipanti.

Si rileva una buona coerenza tra la parte quantitativa e quella qualitativa dell'indagine. Ad esempio, dalla Figura 8 emerge che i corsisti abbiano posto il focus su *Promuovere l'inclusione* e *Avere cura degli alunni*, valorizzando quindi le diversità e considerando ciascun alunno come una risorsa per la classe. Queste affermazioni sono pienamente in linea con i risultati degli item 33 e 35, tra quelli in cui maggiormente è emersa la prospettiva inclusiva.

Anche *Promuovere gli apprendimenti di ciascuno* attuando strategie didattiche efficaci, ponendo attenzione ad un buon clima di classe, con l'obiettivo di far sviluppare competenze è in linea con gli ottimi risultati raggiunti in tutta la sezione di *Didattica speciale* del questionario a risposte chiuse.

Le categorie che riguardano *Essere un facilitatore* e *Collaborare con altri agenti educativi*, quindi sentirsi parte della comunità educante ed rendersene catalizzatori, sono rappresentate in misura comparabile con le precedenti categorie, mentre *Sostenere la propria formazione specifica* è anche meno rappresentato: queste semmai appaiono una nota dissonante rispetto alla sezione *Ruolo dell'insegnante specializzato e curricolare* del questionario a risposta chiusa.

In ogni caso, nell'esaminare i rimandi tra la parte quantitativa e quella qualitativa del questionario, leggendo le risposte aperte ordinate per categorie in rapporto agli item collegati, possiamo affermare che si ravvisa un forte legame tra le categorie espresse dai corsisti e il quadro valoriale definito dall'Agencia Europea (Figura 9).

categorie espresse dai corsisti	quadro valoriale EASNIE
<ul style="list-style-type: none"> • Promuovere l'inclusione • Promuovere l'integrazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizzare la diversità dell'alunno
<ul style="list-style-type: none"> • Avere cura degli alunni • Promuovere gli apprendimenti di ciascuno 	<ul style="list-style-type: none"> • Sostenere gli alunni
<ul style="list-style-type: none"> • Collaborare con altri agenti educativi • Essere un facilitatore 	<ul style="list-style-type: none"> • Lavorare con gli altri
<ul style="list-style-type: none"> • Sostenere la propria formazione specifica 	<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppo e aggiornamento professionale

Figura 9. Relazione tra le categorie espresse nelle affermazioni dei corsisti e valori fondamentali raccomandati dall'EASNIE (2012)

7. Conclusione

Lo studio condotto ha messo in luce una sostanziale aderenza ai principi dell'inclusione da parte dei partecipanti in uscita dal *Corso di specializzazione per attività di sostegno* dell'Università di Firenze e ha intercettato anche un'affinità tra le convinzioni autorilevate e il quadro di riferimento proposto a livello internazionale. Come ulteriore elemento di studio potrebbe essere indagata, a distanza di tempo, la crescita del docente di sostegno nella relazione con i pari e nell'acquisizione di competenze in situazione.

I risultati raccolti, ma anche gli stessi strumenti di monitoraggio utilizzati, sono stati già oggetto di riflessione e potranno esserlo ancora da parte dei docenti formatori del Corso nell'ambito di un percorso di miglioramento per i prossimi cicli. I dati dello studio documentato nel presente articolo potrebbero proficuamente essere messi in relazione con le eterovalutazioni ricavabili da insegnamenti, laboratori e tirocini universitari, nonché con le valutazioni formulate dai tutor scolastici che hanno accolto i corsisti. Al fine di alimentare un'autovalutazione e un'eterovalutazione più consapevoli e omogenee, si potrebbe proporre

una rilevazione non campionaria e non anonima (o almeno codificata, assicurando la pubblicazione solo di dati in forma aggregata): questo assicurerebbe di non incorrere in bias dovuti alla formazione del campione e di poter calcolare le correlazioni necessarie per eventuali azioni di miglioramento dei percorsi attuati in ottemperanza al D.M. 30 settembre 2011.

Riferimenti bibliografici

- Avramidis E., Bayliss P., Burden R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3): 277-293.
- Berelson B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, IL: Free Press.
- Bocci F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley et al. (eds.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-172). Trento: Erickson.
- Booth T., Ainscow M. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M., Zappaterra T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re – Open journal per la formazione in rete*, 17(1): 18-48.
- Capperucci D., Franceschini G. (eds.) (2020). *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*. Milano: Guerini.
- Cohen J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1): 37-46.
- Cornoldi C. (2012). *Questionario sugli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dei disturbi specifici dell'apprendimento*. Unpublished manuscript. Padova: Università di Padova, Memory and Learning Lab.
- Cornoldi C., Capodici A., Diago C.C., Miranda A., Shepherd G.K. (2018). Attitudes of Primary School Teachers in Three Western Countries Toward Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1): 43-54.
- Davis R.S., Layton C.A. (2011). Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal*, 36(1): 31-39.
- EASNIE (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense: EASNIE.
- EASNIE (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. Odense: EASNIE.
- EASNIE (2020). *Teacher Professional Learning for Inclusion: An Analysis of Country Policies in Europe*. S. Symeonidou, A. De Vroey, A. Lecheval (eds.). Odense: Denmark.
- EASNIE (2021). *Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion: Conceptual Working Paper*. (L. Florian, ed.). Odense: Denmark.
- Hall S. (2006). *Politiche del quotidiano. Culture, identità e senso comune*. Milano: Il Saggiatore.
- Foucault M. (1972). *L'ordine del discorso*. Torino: Einaudi.
- Foucault M. (1977). *Microfisica del potere*. Torino: Einaudi.
- Foucault M. (1998). *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*. Milano: Rizzoli.
- Foucault M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Franceschini G. (2012). *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*. Bologna: CLUEB.
- Goffman E. (2003). *Stigma, L'identità negata*. Verona: Ombre Corte.
- Krippendorff K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Krippendorff K. (1989). Content Analysis. In E. Barnouw, G. Gerbner, W. Schramm, T.L. Worth & L. Gross (Eds.), *International Encyclopedia of Communication. Vol. 1* (pp. 403-407). New York, NY: Oxford University Press.
- Mayring P. (2004). Qualitative Content Analysis. *A Companion to Qualitative Research*, 1(2): 159-176.
- Merriam S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education"*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Monceri F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.
- Montesano L., Straniero A. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2): 309-321.

- Moscovici S. (1989). Il fenomeno delle rappresentazioni sociali. In R. Farr, S. Moscovic (eds.), *Rappresentazioni sociali* (pp. 23-94). Bologna: Il Mulino.
- Taylor R.W., Ringlaben R.P. (2012). Impacting Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3): 16-23.
- Vadalà G. (2011). La riproduzione della disabilità nella scuola dell'integrazione. Una riflessione critica a partire dalle rappresentazioni sociali. In R. Medeghini, W. Fornasa (eds.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 129-155). Milano: FrancoAngeli.

Insegnanti e competenze digitali: quale formazione iniziale e in servizio nel post pandemia?

Teachers and digital competence: what pre-service and in-service training is required following the pandemic?

Elena Pacetti

Associate Professor | Department of Education Studies "G.M. Bertin" | Alma Mater Studiorum | University of Bologna (Italy) | elena.pacetti@unibo.it

Alessandro Soriani

Adjunct Professor | Department of Education Studies "G.M. Bertin" | Alma Mater Studiorum | University of Bologna (Italy) | alessandro.soriani@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Pacetti, E., Soriani, A (2022). Teachers and digital competence: what pre-service and in-service training is required following the pandemic? . *Pedagogia oggi*, 20(1), 200-211.

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-012022-26>

ABSTRACT

The recent Covid-19 pandemic, especially in the phase that required distance learning, forced the school system to make use of technology to guarantee educational continuity. This contribution presents data from an exploratory research project conducted with 242 primary school teachers (a non-probabilistic sample) that investigated whether and how teachers' digital competence (framework DigCompEdu) improved between 2019 and 2021. The results show an acceleration in schools' digital transformation processes which is observable both in the digital tools at teachers' disposal, and in their use of them in daily teaching practice. The results also highlight insecurities and struggles concerning the use of technologies, and identify the partial gaps that still exist in teachers' digital competences. The contribution aims to present reflections on and operational proposals for the initial and in-service training of primary school teachers, integrating digital competences in the curriculum (courses, laboratories, and placement) and in professional training (shared reflection and exchanges of best practice).

La pandemia da Covid-19, soprattutto nella fase di DAD e DDI, ha costretto il sistema scolastico all'utilizzo di tecnologie per garantire la continuità formativa. Vengono analizzati i dati di una ricerca esplorativa svolta a livello nazionale su un campione non probabilistico di 242 docenti della scuola primaria che ha indagato se e come le competenze digitali degli insegnanti (framework DigCompEdu) siano migliorate tra il 2019 e il 2021. I risultati evidenziano un'accelerazione del processo di digitalizzazione della scuola, sia rispetto agli strumenti digitali presenti, sia rispetto all'integrazione degli stessi nella pratica didattica quotidiana; ma rilevano anche insicurezze, difficoltà, e alcune competenze digitali ancora poco praticate. Il contributo intende presentare alcune riflessioni e proposte operative sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti della scuola primaria che integrino le competenze digitali nel curriculum di studi (insegnamenti, laboratori e tirocinio) e nei corsi di aggiornamento (riflessione condivisa e scambio di buone pratiche).

Keywords: Primary school, Digital competence, DigCompEdu, Pre-service training, In-service training

Parole chiave: Scuola primaria, Competenze digitali, DigCompEdu, Formazione iniziale, Formazione in servizio

Received: March 15, 2022

Accepted: April 13, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Elena Pacetti, elena.pacetti@unibo.it

Credit author statement

L'impianto del contributo è stato interamente condiviso dai due autori. Nello specifico, Elena Pacetti ha firmato i paragrafi 1 e 5, mentre Alessandro Soriani, i paragrafi 2, 3 e 4. Il paragrafo 6 è stato prodotto da entrambi gli autori.

1. Definire le competenze digitali

Definire cosa siano le competenze digitali è un tema complesso che denota quanto questo concetto sia multidimensionale e in continua trasformazione: siamo passati da un approccio di computer literacy a uno di ICT literacy, a quello di information literacy e di media literacy, evidenziando caratteristiche tecniche, informative, comunicative, medialità (Hobbs, 2016; Ranieri, 2019). Di digital literacy ha iniziato a parlare Gilster (1997) sottolineando la necessità di un pensiero critico nell'uso delle informazioni reperite su Internet.

In ambito italiano – partendo da riflessioni sugli studi di Tornero (2004), Martin (2001, 2005), Eshet-Alkalai (2004) e Unione Europea (2006) – Calvani, Fini e Ranieri (2009) considerano la competenza digitale come caratterizzata da una dimensione tecnologica (strettamente legata allo strumento che si va ad utilizzare), una dimensione cognitiva (legata all'azione sull'informazione e sui dati) e una dimensione etico-sociale (legata alla responsabilità personale dell'uso per cui lo strumento e l'informazione vengono utilizzati): l'integrazione di queste tre dimensioni consente la consapevolezza del potenziale che le tecnologie hanno nell'ambito della creazione, diffusione e condivisione di conoscenza. In ambito europeo, a partire dal 2006, nel 2008 e con un aggiornamento nel 2018, l'Unione Europea ha definito le 8 Competenze Chiave per l'apprendimento permanente dove, fra queste, rientra la competenza digitale (Unione Europea, 2018). Il documento del 2008 definisce la competenza digitale come il “[...] saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione”. Nel 2018, tale definizione viene rivista allargando “[al]l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società”, rimarcando, così, aspetti formativi e di cittadinanza attiva. Nel 2013 la Commissione Europea ha avviato il progetto internazionale European Digital Competence Framework for Citizens (Quadro Europeo di competenze digitali per i cittadini), detto DigComp, in collaborazione con il Joint Research Centre: tale progetto ha elaborato un framework di riferimento comune di competenze digitali (in progress: attualmente siamo alla versione 2.1 e la revisione 2.2 è imminente) per autovalutarsi e pianificare interventi di formazione su specifici gruppi target. Rispetto al modello di Calvani, Fini e Ranieri (2009), mancano i riferimenti espliciti alla dimensione etico-sociale: si presenta, infatti, l'area della sicurezza che riguarda abilità e capacità relative alla protezione dei propri dispositivi, dati e la tutela del benessere psico-fisico individuale, ma non si fa cenno alla sicurezza collettiva nelle interazioni online (Ranieri, 2019). Tuttavia, è riscontrabile un'attenzione ad aspetti etici nel riferimento alle aree della comunicazione, collaborazione, creazione di contenuti digitali.

Dal DigComp sono nati altri progetti del Joint Research Centre che hanno inteso sviluppare quadri di competenze specifiche in altri settori, come quello educativo: DigCompEdu è il framework relativo alle competenze digitali dei professionisti dell'educazione¹ (insegnanti, formatori, educatori) visti sia come cittadini, sia come esempi per i propri discenti (Redecker, Punie, 2017).

Il DigCompEdu è un modello tassonomico caratterizzato da sei livelli di competenza e sei aree di competenza entro cui i livelli vengono declinati. I sei livelli di competenza riprendono i livelli di competenza linguistica condivisi nell'Unione Europea che vanno da un livello A1 di competenza di base (Nuovo arrivato) a un livello C2 di massima expertise (Pioniere). Le 6 aree di competenza individuate sono declinate in 22 sotto competenze come da figura 1.

1 In inglese i termini di riferimento sono *educators*, coloro che educano, e *learners*, coloro che apprendono, che meglio comprendono il concetto di apprendimento permanente.

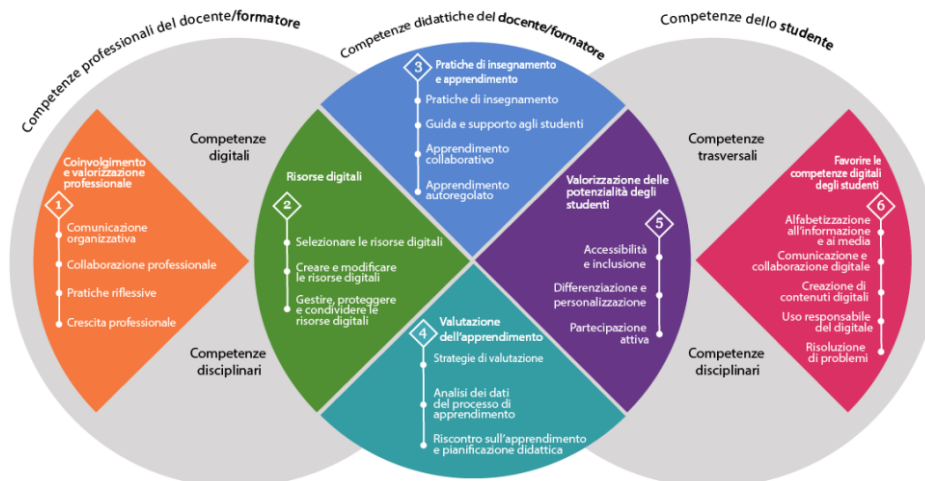


Fig. 1 – Sintesi del quadro delle competenze DigCompEdu (Bocconi, Earp, Panesi, 2018, p.8)

Nel nostro paese il quadro DigCompEdu è menzionato nelle *Linee guida per la Didattica Digitale Integrata* (DDI) del Ministero dell'Istruzione come strumento prioritario per la definizione dei percorsi formativi della scuola e nel Programma Formare al Futuro per la formazione del personale scolastico (docenti, ATA, dirigenti). La scelta di utilizzare tale strumento per indagare le competenze degli insegnanti appare, quindi, in linea con le politiche del nostro Ministero.

2. La ricerca

2.1 Nota metodologica

La ricerca illustrata in queste pagine ha visto la sua ideazione e il suo sviluppo nel periodo immediatamente successivo al lockdown causato dalla pandemia di SARS-COV-2. Nello specifico, la rilevazione è stata condotta tra marzo e aprile 2021. In quel momento, le scuole di tutta Italia non avevano ancora sistematizzato e formalizzato un modello di Didattica Digitale Integrata (DDI) e si parlava ancora di Didattica a Distanza. Per questo motivo, come si vedrà, nel questionario e nel corso di tutta l'indagine, si farà riferimento al periodo di didattica mediata da tecnologie in periodo di COVID, come DAD.

2.2 Obiettivo della ricerca

Durante la pandemia, il mondo dei media ha sovente dipinto il modello di didattica a distanza mediata da tecnologie con accezioni negative, esacerbandone i limiti e le problematiche da un punto di vista di apprendimento, dinamiche relazionali, gestione dei tempi e degli spazi domestici e ponendo in risalto aspetti di criticità legati soprattutto al carico di lavoro che i docenti, i genitori e gli studenti erano costretti a sopportare.

Se è vero che tutte queste dinamiche hanno rappresentato una sfida concreta per una scuola impegnata quotidianamente a far i conti con una situazione di emergenza da arginare in poco tempo e con ancor meno risorse, dall'altro ha certamente rappresentato un momento chiave per il ripensamento del ruolo delle tecnologie nei processi di apprendimento e, non ultimo, nei percorsi di formazione e aggiornamento degli insegnanti sui temi delle competenze digitali.

L'obiettivo della ricerca è stato quello di cercare di comprendere se, e in che termini, il periodo di DAD potesse essere stato un elemento di sviluppo e consolidamento delle competenze digitali per i docenti della scuola primaria.

L'ipotesi di partenza è stata, infatti, che la DAD abbia effettivamente svolto il ruolo di "palestra di com-

petenze digitali”, andando a creare situazioni in cui gli insegnanti abbiano potuto migliorare il loro rapporto con le tecnologie a scuola misurandosi con nuovi bisogni, nuovi limiti e nuove sfide al loro modo usuale di utilizzare le tecnologie.

Gli interrogativi che hanno guidato l’intera impostazione del percorso di ricerca sono stati i seguenti:

- Gli insegnanti di scuola primaria che si sono approcciati alla DAD avevano attivato percorsi di sviluppo di competenze digitali già in presenza? Con quali frequenze e per quali funzioni?
- Vi è stato un cambiamento nelle funzioni per le quali le competenze digitali sono state attivate in DAD rispetto alle funzioni per le quali erano usate in presenza?
- Vi è stato un cambiamento nella frequenza di utilizzo delle competenze digitali per determinate funzioni?
- Qual è la percezione di competenza digitale oggi dopo un’esperienza immersiva come la DAD?
- Quali strumenti digitali venivano utilizzati prima dell’emergenza sanitaria e quali erano usati per lo svolgimento della DAD?

2.3 Impianto metodologico

L’impianto metodologico dell’indagine è di matrice prevalentemente quantitativa. La popolazione che ha interessato la ricerca, ovvero il gruppo di individui che condividono le stesse caratteristiche (Clark & Creswell, 2015), è costituita da insegnanti di scuola primaria provenienti da tutta Italia. Il campione di riferimento risulta essere di categoria “non probabilistica” con selezione “a convenienza” (ibidem) in quanto non sono state utilizzate procedure sistematiche di estrazione casuale per la scelta dei partecipanti allo studio. I ricercatori hanno, infatti, costituito il campione basandosi su docenti che volontariamente hanno deciso di compilare il questionario caricato su diversi gruppi di confronto e scambio creati sui social network.

La natura del campione (non probabilistico, a selezione basata su convenienza) determina che quanto rilevato sia di difficile generalizzazione (Coggi & Ricchiardi, 2015) all’intera popolazione di docenti di scuola primaria nel territorio italiano. Coloro che hanno risposto rappresentano una parte di insegnanti sicuramente interessati e vicini al tema delle tecnologie in campo educativo e ciò ha sicuramente influito sul tipo di risposte che sono state raccolte. Si può però affermare che il campione fornisce un quadro di riferimento sul quale è possibile compiere alcune considerazioni utili ad orientare ricerche future o indirizzare azioni di formazione.

In particolare, sono stati raccolti un totale di 242 questionari. Nella tabella sottostante è possibile osservare la composizione di tale campione.

Genere	Numero	Età	Numero	Anni di esperienza	Numero
M	4	20-30	12	Meno di 1	2
F	238	31-40	37	1-5	16
		41-50	87	6-10	25
		Più di 50	106	11-20	72
				Più di 20	127

Tab. 1: *Composizione anagrafica del campione della ricerca*

2.4 Strumento e metodo di rilevazione

È stato predisposto un questionario costituito da 104 item suddivisi in 4 sezioni tematiche:

- una prima sezione anagrafica volta a raccogliere dati relativi al miglior inquadramento del campione rispondente;
- una sezione relativa alla situazione pre-COVID volta al rilevamento della frequenza di utilizzo delle tecnologie digitali per svolgere compiti relativi agli ambiti di competenza digitale per docenti e formatori
 - DigCompEdu (Redecker, Punie, 2017), degli strumenti in uso, e dei percorsi di formazioni seguiti;

- una terza sezione identica alla seconda ma relativa alla situazione durante la DAD;
- una quarta sezione mirata a cogliere il livello percepito di competenza digitale, gli strumenti e i dispositivi che sono rimasti in uso nella situazione successiva alla didattica online.

Prima di approfondire la struttura del questionario è importante compiere una precisazione. La scelta di utilizzare uno strumento di raccolta dati inedito, non precedentemente validato, è stata dettata da più fattori. Al momento della rilevazione, non era ancora stato lanciato ufficialmente il SELFIEforTEACHERS² (pubblicato il 5 ottobre 2021) e dunque non esisteva uno strumento specifico dedicato al framework DigCompEdu. Inoltre, si è cercato di costruire uno strumento di raccolta dati che fosse il più snello e facilmente compilabile possibile.

La composizione degli item è riconducibile alle seguenti tipologie di domande: domande chiuse a risposta singola o multipla, scale Likert a quattro livelli (1=“mai”, 2=“a volte”, 3=“spesso”, 4=“sempre”) e scale a differenziale semantico a quattro livelli. In questo ultimo caso le domande erano caratterizzate da due aggettivi opposti (ad esempio, “Superficiale/Approfondita” o “Incompleta/Completa”) identificati da una scala numerica da uno a quattro.

Per rilevare quanto spesso gli insegnanti hanno utilizzato le tecnologie, prima e durante la DAD, in ottica di sviluppo delle competenze digitali per docenti e formatori, i ricercatori hanno optato per presentare ai partecipanti dalla ricerca non la lista di competenze come compare testualmente nel documento ufficiale, ma la serie di indicatori che sono identificati dagli autori del quadro di competenze. Tale scelta è stata fatta per facilitare i docenti nella comprensione delle azioni pratiche riconducibili alle competenze del framework DigCompEdu.

Ad esempio, per quanto riguarda la prima competenza (“Comunicazione organizzativa”) dell’area di competenze “Coinvolgimento e valorizzazione professionale”, sono state identificati due item: “Usare le tecnologie digitali per ottimizzare la comunicazione con gli studenti, le famiglie e con altri attori dell’organizzazione educativa in cui si opera” e “Contribuire, in modo collaborativo, allo sviluppo e al miglioramento delle strategie di comunicazione a tutti i livelli dell’organizzazione”. In fase di analisi, i valori Likert afferenti alle diverse componenti della medesima competenza sono stati accorpati e calcolati secondo una media dei valori.

Il questionario, prima di essere diffuso attraverso il web per la compilazione da parte degli insegnanti, ha subito un processo di revisione e validazione reso possibile grazie ad un campione di test costituito da 12 insegnanti provenienti da due scuole primarie del territorio bolognese. Tale processo è stato articolato in due fasi: una prima somministrazione del questionario in bozza, che conteneva anche una sezione aggiuntiva volta alla raccolta di commenti riguardo alla chiarezza dei testi delle domande e della struttura degli item, e una fase di analisi dati, finalizzata ad osservare l’andamento delle risposte per identificare e limitare ulteriori possibili errori di comprensione delle domande.

Grazie a questo test, è stato possibile raccogliere feedback importanti riguardo alla strutturazione degli item, alla chiarezza dei testi delle domande e alle modifiche da implementare per realizzare un questionario definitivo che fosse il più chiaro, conciso ed efficace possibile.

3. Analisi dati

Il primo set di item che merita di essere analizzato sono le tecnologie utilizzate dagli insegnanti prima dell’emergenza sanitaria, durante la DAD, e dopo la DAD, di cui è possibile vedere un grafico delle risposte in fig. 2.

2 Per maggiori informazioni: <https://education.ec.europa.eu/selfie-for-teachers> (ultima consultazione: 11/04/2022)

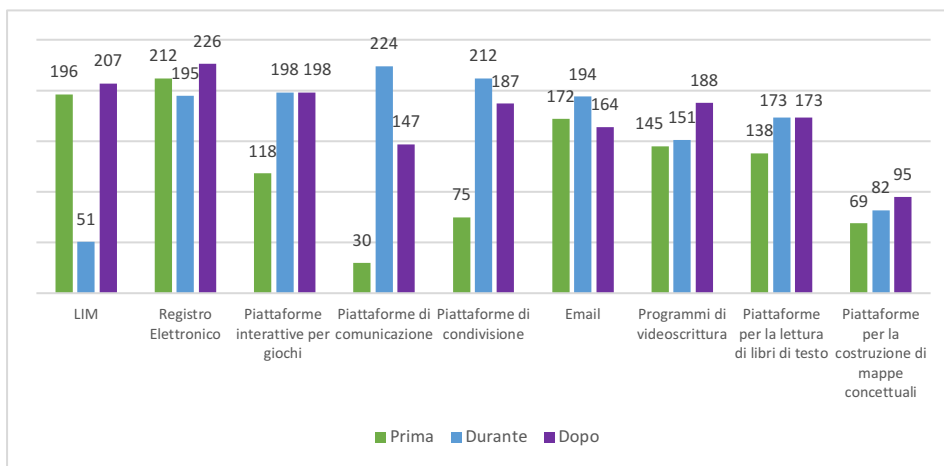


Fig. 2: Tecnologie utilizzate prima dell'emergenza sanitaria e durante il periodo di DAD

Lo strumento *LIM* è, fra quelli presenti nel questionario, quello dove risulta più evidente un crollo dell'utilizzo durante la DAD (prima=196; durante=51). Invece lo strumento del *Registro elettronico* (prima=212; durante=195) presenta un leggero decremento che però può essere interpretato come un utilizzo pressoché costante.

Tutti gli altri strumenti vedono, con l'implementazione della DAD, un incremento nelle pratiche di utilizzo. Strumenti come l'*e-mail* (prima=172; durante=194), i programmi di *videoscrittura* (prima=145; durante=151), e quelli per la costruzione di *mappe concettuali* (prima=69; durante=82) registrano un incremento più ridotto, mentre altri strumenti come le piattaforme di *comunicazione* (prima=30; durante=224), di *condivisione* (prima=75; durante=212) e per il setup di *giochi interattivi* (prima=118; durante=198) sono fra quelli dov'è possibile osservare uno scarto maggiore fra il prima e il durante.

Per quanto concerne, invece, i valori dopo il periodo di DAD, emergono una serie di dati interessanti, soprattutto se confrontati con la situazione pre. Il primo elemento da sottolineare è che gli strumenti maggiormente legati all'utilizzo in classe, come la *LIM* (prima=196; dopo=207), il *Registro elettronico* (prima=212; dopo=226) e l'*e-mail* (prima=172; dopo=164), mantengono valori che si pongono in una relazione di forte continuità rispetto a quelli della situazione pre. Un secondo elemento sul quale vale la pena soffermare l'attenzione è il generale incremento di utilizzo che è possibile osservare in tutti gli altri strumenti e che segue il medesimo andamento delle differenze fra la situazione prima e durante la DAD. Le piattaforme per il setup di *giochi interattivi* (prima=118; dopo=198) e quelle per la *comunicazione* (prima=30; dopo=147) e per la *condivisione* di file (prima=75; dopo=187) sono quelle tecnologie dove l'incremento è più evidente, mentre piattaforme di *videoscrittura* (prima=145; dopo=188), di *video lettura* (prima=138; dopo=173) e per la costruzione di *mappe concettuali* (prima=69; dopo=95) sono quelle dove l'incremento esiste ma in maniera meno marcata.

Nella fig. 3 sono raccolti i grafici che mettono a confronto le frequenze di utilizzo delle tecnologie per lo sviluppo delle competenze digitali per insegnanti prima e durante il periodo di didattica a distanza. Nei sei grafici che raccolgono le risposte organizzate per area di competenza DigCompEdu, è facilmente osservabile un aumento generale dei valori di frequenza riportati dai docenti. I valori Likert riportati vanno da 1 ("mai") a 4 ("sempre").

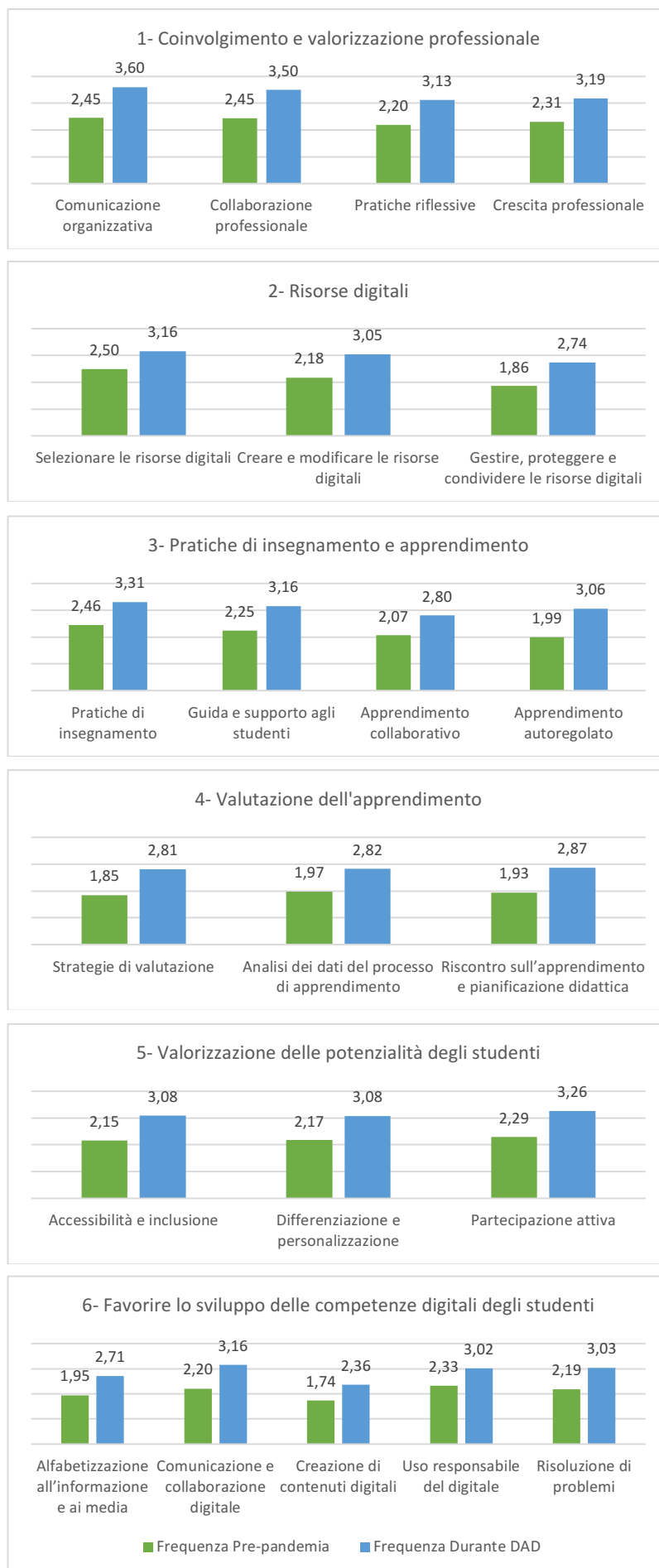


Fig. 3: Frequenze di utilizzo delle tecnologie per lo sviluppo delle competenze digitali per insegnanti

Le medie Likert per l'area "Coinvolgimento e valorizzazione professionale" sono le più alte fra quelle riscontrate – 2,35 (pre) e 3,35 (durante) – e fanno registrare un delta di 1 punto della scala, lo scarto maggiore fra tutte le sei aree di competenza DIGCOMPEDU. La seconda area, "Risorse digitali", vede le medie dei valori attestarsi a 2,18 (pre) e a 2,98 (durante), e presenta un delta fra i due valori pre/durante di 0,80. La terza area, "Pratiche di insegnamento e apprendimento", presenta valori di media Likert di 2,19 (pre) e di 3,09 (durante), registrando un delta di 0,90. La quarta, "Valutazione dell'apprendimento", è l'area di competenze con le medie Likert in generale più basse – 1,92 (pre) e 2,83 (durante) – e presenta un delta fra i due valori di 0,92. La quinta area, "Valorizzazione delle potenzialità degli studenti", presenta medie Likert di 2,21 (pre) e di 3,14 (durante), le seconde più alte dopo la prima area, ed è quella che presenta il secondo delta più alto (0,94), sempre dopo quello dalla prima. La sesta area, "Favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti" ha medie Likert di 1,92 (pre) e 2,83 (durante), arrivando ad ottenere il delta più basso fra quelli riscontrati (0,77).

Nel grafico in fig. 4 sono raccolte le risposte relative alle domande che indagavano l'aver frequentato corsi di formazione sull'utilizzo di tecnologie nelle pratiche didattiche, prima e durante la pandemia.

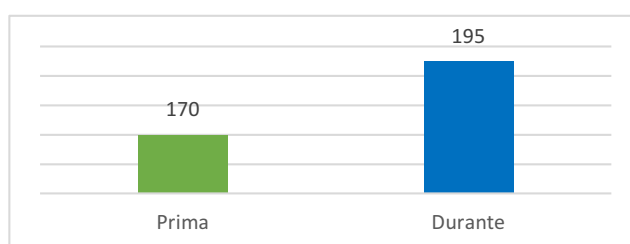


Fig. 4: Avete seguito corsi di formazione sull'utilizzo delle tecnologie nella pratica didattica?

Gli insegnanti che dichiarano di aver seguito percorsi di formazione prima della pandemia sono 170. Il numero di coloro che affermano di aver seguito una formazione a riguardo durante il periodo di pandemia sale, invece, a 193.

Tali corsi sono stati, in accordo con le risposte date dai partecipanti alla domanda "Nel rientro in classe ha utilizzato le competenze digitali maturate nel corso della DAD?", effettivamente di grande utilità (vedi Fig. 5): il 64% degli insegnanti ha risposto "sì" (154 risposte), il 34% "in parte" (82 risposte) e solo il 2% (6 risposte) "no".

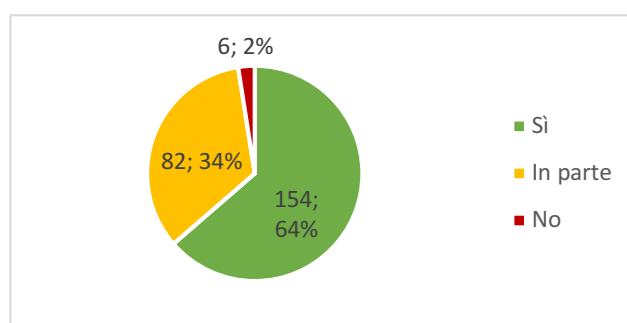


Fig. 5: Nel rientro in classe ha utilizzato le competenze digitali maturate nel corso della DAD?

All'interrogativo "Come descriverebbe la sua competenza digitale oggi?", il questionario prevedeva l'utilizzo di sei scale a differenziale semantico a quattro gradi. Nella fig. 6 è possibile avere una rappresentazione grafica delle risposte espresse dai partecipanti alla ricerca.

Ristretta	3,18	Ampia
Inadeguata	3,2	Efficace
Superficiale	3,19	Approfondita
Noiosa	3,36	Stimolante
Parziale	2,14	Completa
Inapplicabile	3,48	Applicabile

Fig. 6: Come descriverebbe la sua competenza digitale oggi? (Scala a differenziale semantico in 4 valori)

Le parole che più sembrano rappresentare il livello di competenza dei rispondenti sono “Applicabile” e “Stimolante” – che hanno i valori di scala semantica più alti e più vicini al valore massimo di 4 (rispettivamente 3,48 e 3,36) – “Efficace” (3,2), “Approfondita” (3,19) e “Ampia” (3,18), queste ultime con valori più vicini al 3. Interessante notare, invece, come la scala semantica “Parziale-Completa” presenti il valore di 2,14, più vicino al termine “Parziale”. Questa vicinanza è testimoniata del fatto che gli insegnanti sono ben consapevoli di aver raggiunto, certamente anche grazie ai percorsi di formazione seguiti, un buon livello di competenza digitale, ma che tale competenza risulta ancora parziale e circoscritta.

4. Discussione

L’abbandono dello strumento della LIM, così come il forte incremento di utilizzo di piattaforme per la comunicazione, la condivisione di file, o per l’implementazione di giochi interattivi, testimonia una migrazione delle attività didattiche verso spazi digitali in grado di consentire, soprattutto in un momento di massima emergenza, lo scambio e l’interazione fra insegnanti, studenti e relativi pari. Alcune tecnologie, come l’e-mail, il registro elettronico e altre piattaforme per la videoscrittura o la video lettura, hanno avuto un utilizzo tutto sommato costante, ponendo in evidenza come tali strumenti avessero già un ruolo importante prima della pandemia.

Il fatto che i dati durante e dopo la DAD mantengano, in larga parte, lo stesso profilo di crescita porta a pensare che il periodo della pandemia abbia davvero rappresentato un momento chiave per un incremento nell’utilizzo delle tecnologie nella didattica per molti insegnanti di scuola primaria. Un momento che, non solo ha segnato un prima e un dopo, ma che è diventato l’occasione, per molti insegnanti, di fungere da allenamento, da palestra, per l’uso di queste tecnologie e per lo sviluppo di competenze digitali.

Dall’osservazione dei sei grafici che raccolgono le risposte relative alla frequenza di utilizzo delle tecnologie per lo sviluppo delle competenze digitali per insegnanti, così come dall’andamento dei valori medi e dei delta presentati in fase di analisi, è piuttosto evidente un generale aumento delle frequenze con cui i docenti di scuola primaria hanno utilizzato le tecnologie in un’ottica di strumento per affrontare i diversi ambiti identificati dal framework europeo.

Il fatto di essere stati costretti, dalla situazione di emergenza, a dover utilizzare molto più frequentemente spazi digitali, strumenti di collaborazione, piattaforme di condivisione come unico vettore per il contatto con colleghi, studenti e famiglie, ha fatto registrare un incremento di insegnanti disposti ad intraprendere percorsi di formazione e aggiornamento professionale per meglio gestire queste tecnologie in aspetti legati alla loro professionalità.

Tutto ciò, non solo ha reso evidente l’importanza di intraprendere percorsi di formazione riguardanti questi temi, ma ha, di fatto, forzato insegnanti e famiglie a cambiare profondamente le loro pratiche quotidiane e a compiere una riflessione sulla necessità di ripensare il loro ruolo – integrandolo con più coerenza e consapevolezza – all’interno dell’ecosistema scolastico.

5. Proposte di formazione iniziale e continua per insegnanti

Il Ministero dell’Istruzione ha approvato ad agosto 2021 il *Piano Scuola 2021/22* per fornire indicazioni sull’insegnamento in presenza. Rispetto alla formazione insegnanti si afferma l’importanza di

consolidare le competenze nell'utilizzo delle nuove tecnologie acquisite nei due precedenti anni scolastici. L'obiettivo è quello che il 'digitale' possa divenire strumento di rinforzo della didattica 'in presenza' e, più in generale, delle competenze professionali di tutto il personale (MIUR, 2021, p. 14).

Anche l'Unione Europea ha ribadito quanto sia fondamentale adeguare i sistemi di istruzione e formazione all'era digitale e ha approvato un Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027 che ha tra le sue priorità il miglioramento delle competenze digitali degli insegnanti (Unione Europea, 2021). In particolare, l'Azione 5 (Piani di trasformazione digitale per gli istituti di istruzione e formazione) prevede l'utilizzo di uno specifico strumento di autovalutazione e autoriflessione degli insegnanti, SELFIE for teachers, basato sul DigCompEdu, che permette di individuare i propri livelli di competenza in ciascuna area del framework. Insieme al SELFIE org, rivolto alle scuole (dirigenti, insegnanti, studenti e famiglie), consente di pianificare le strategie digitali della scuola a partire dall'analisi dei bisogni, delle infrastrutture presenti e delle competenze degli attori della scuola (European Education Area, n.d.).

Il quadro europeo DigCompEdu, pertanto, può rappresentare un riferimento utile per accompagnare gli insegnanti, sia in formazione iniziale, sia continua, nello sviluppo delle competenze digitali necessarie nella scuola del XXI secolo. Una riflessione continua su tale framework consente di pensare le tecnologie non come strumenti da padroneggiare tecnicamente o da utilizzare una tantum, ma come parte dell'ambiente di apprendimento quotidiano, sviluppando metacognizione, autodeterminazione, autodirezione, e mobilitando a perseguire il raggiungimento di nuove competenze governando la propria agency (Ellerani, 2016). Le singole competenze dell'insegnante (o futuro insegnante) vengono messe a servizio della collettività perché diventino patrimonio della scuola: valorizzare la conoscenza già presente nell'organizzazione, quella di ciascun insegnante, consente di trasformarlo in agente attivo dell'innovazione per costruire e ampliare ulteriormente la conoscenza (Amicucci, Rossi, 2017). Per questo motivo fondamentale è il ruolo della collegialità e del potenziamento della collaborazione professionale tra insegnanti, fornendo loro strumenti, approcci e metodologie in grado di permettergli di dialogare tra loro e di condividere le esperienze: in una scuola che valorizza la rete tra i suoi docenti, che promuove lo scambio di buone pratiche, la progettualità condivisa, l'innovazione didattica diventa un processo continuo di ricerca e formazione degli insegnanti (Castoldi, 2020).

Tale circolo "virtuoso", inoltre, è già intrinseco nel DigCompEdu: i pionieri (livello di competenza più alto), in quanto più esperti, diventano formatori e innovatori, diventano i soggetti trainanti per il cambiamento nell'istituzione scolastica. Chi raggiunge questo livello ha anche la responsabilità della formazione dei propri colleghi (peer education). Nella formazione iniziale, quindi, gli studenti dei corsi di Scienze della Formazione Primaria devono poter riflettere e fare ricerca sulle tecnologie in diverse attività formative (tirocinio, lezioni, laboratori) e ambiti disciplinari, sostenuti da approcci sperimentali e attivi che consentano di creare comunità di apprendimento, di scambio, di pensiero critico e creativo, acquisendo e rafforzando competenze digitali con la consapevolezza che è un processo in divenire, da coltivare e migliorare durante la propria professionalità, che deve diventare un'abitudine da mantenere anche al termine degli studi (Pacetti, 2017). Un approccio di *peer education*, di *reciprocal teaching*, di comunità competente potrebbe diventare la strategia da condividere nelle attività formative proprio per sostenere il passaggio a una comunità di pratica, una volta laureati. Nella formazione continua tale processo di condivisione sosterebbe proprio quell'idea di collegialità alla base della professionalità docente e del DigCompEdu: una formazione che va progettata dentro le scuole, sulla base dell'analisi degli strumenti SELFIE, e che può avvalersi di formatori esterni. Nella scuola i docenti sono considerati una risorsa da gestire

in rapporto alla quale si segnalano come motori dell'innovazione la progettazione collegiale e l'integrazione degli interventi dei singoli docenti, il lavoro di gruppo assunto come opportunità di sviluppo professionale, l'integrazione delle competenze educative dei docenti in rapporto ai diversi bisogni educativi espressi dagli allievi, la visibilità e la condivisione delle pratiche di insegnamento realizzate (Castoldi, 2020, pp.22-23).

Infine, teniamo a rimarcare l'importanza del ruolo degli animatori digitali (perché un solo animatore non ci pare sufficiente). Essi sostengono questi processi di condivisione, animano la comunità di insegnanti promuovendo processi di riflessione continua sull'uso creativo e divergente delle tecnologie nella didattica, attivando sperimentazioni basate sull'osservazione, sul co-teaching, sulla video-analisi. Figure fondamentali

per la costruzione di una comunità scolastica unita anche nei terzi spazi (Potter, McDougall, 2017) offerti dal digitale.

6. Conclusioni

Dai dati raccolti emerge con forza un quadro in cui gli insegnanti di scuola primaria sono stati impegnati, in prima persona, in un percorso di accelerazione dei processi di digitalizzazione della scuola. Processi che hanno interessato sia gli strumenti digitali impiegati da docenti e studenti, sia la loro integrazione nelle pratiche didattiche, relazionali e di coordinamento coi colleghi che quotidianamente vengono attivate.

Il lockdown, così come il successivo periodo di DAD, ha certamente svolto il ruolo di catalizzatore di tali processi, contribuendo, di fatto, a segnare un'impennata di quest'accelerazione verso la digitalizzazione e verso la consapevolezza della necessità di esplorare questi temi anche da un punto di vista di formazione dei docenti: sono stati molti, infatti, gli insegnanti che hanno sentito la necessità di intraprendere percorsi di formazione riguardanti le competenze digitali.

Riguardo alle competenze digitali dei docenti, si può affermare che il periodo di DAD è stato un momento di prova molto importante e un terreno di test forzato che ha stimolato molti insegnanti nell'acquisizione e nel consolidamento di nuove competenze. Al tempo stesso, in linea con ricerche di respiro italiano ed europeo (Carrettero et al., 2021; Indire, 2021; Mascheroni et al., 2021; Lucisano, 2020; Ranieri, Gaggioli, Borges, 2020), i docenti parte dell'indagine hanno anche riportato insicurezze e difficoltà, evidenziando una grande consapevolezza del fatto che queste competenze, acquisite sul terreno e in forte situazione di necessità, possano essere parziali, non complete e non del tutto interiorizzate nelle pratiche didattiche quotidiane.

La formazione iniziale e in servizio sulle competenze digitali non può essere lasciata al caso e alla buona volontà degli insegnanti, ma va progettata, regolamentata, costruita sulla base degli insegnanti, del contesto scolastico, dell'ambiente di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Amicucci F., Rossi P.G. (2017). Le tecnologie. In F. Bochiccio, P.C. Rivoltella (eds.), *L'agire organizzativo* (pp. 101-122). Brescia: Morcelliana.
- Bocconi S., Earp J., Panesi S. (2018). *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR). <https://doi.org/10.17471/54008>
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *TD-Tecnologie Didattiche*, vol. n.d. (48): 39-46.
- Carrettero S., Napierala J., Mägi E., Pugacewicz A., Ranieri M., Triquet K., Gonzalez-Vazquez I. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown? Insights from five EU countries*. Luxembourg: Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/135208>
- Castoldi M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Clark C., Creswell J. W. (2015). *Understanding Research. A Consumer's Guide* (Second Ed). Pearson.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2015). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Ellerani P. (2016). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. *Formazione & Insegnamento*, 14(3): 117-133. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2046/1918> (ultima consultazione: 15/03/2022)
- Eshet-Alkalai Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1): 93-106.
- European Education Area (n.d.). *SELFIE for Teachers*. In: <https://education.ec.europa.eu/it/node/1737> (ultima consultazione: 11/04/2022).
- Hobbs R. (2016). *Exploring the Roots of Digital and Media Literacy through Personal Narrative*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gilster P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley.
- Indire (2021). *Impatto della Pandemia sulle Pratiche Didattiche e Organizzative delle Scuole Italiane nell'Anno*

- Scolastico 2020/21 REPORT PRELIMINARE - DICEMBRE 2021*. In: https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/02/Didattiche-Durante-il-Lockdown_10_01.pdf (ultima consultazione: 11/04/2022)
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 16(36): 3-25.
- Martin A. (2005). DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report. *Journal of eLiteracy*, 2: 130-136.
- Martin A. (2001). Concepts of C&IT Literacy in Higher Education. In A. Martin (ed.), *Final Report of Phase I of the Citscapes Project*. University of Glasgow: IT Education Unit.
- Mascheroni G., Winther D.K., Saeed M., Zaffaroni L.G., Cino D., Dreesen T., Valenza M. (2021). *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. Innocenti Research Report.
- MIUR (2020). *Linee guida per la Didattica Digitale*. In Integrata. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_+Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f?t=1596813131027 (ultima consultazione: 11/04/2022)
- MIUR (2021). *Piano Scuola 2021-2022*. In: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf (ultima consultazione: 11/04/2022).
- Pacetti E. (2017). Active learning and placement in pre-service teacher training for inclusion. In B. Saqipi, J. Vogrinc (eds.), *The prospects of reforming teacher education* (pp. 203-220). Prishtinë: Shtëpia Botuese Libri Shkollor.
- Potter J., McDougall J. (2017). *Digital media, culture & education. Theorising third space literacies*. London: Pallgrave MacMillan UK. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55315-7>
- Ranieri M. (2019). Le competenze digitali per la formazione dei cittadini. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (eds.), *Tecnologie per l'educazione* (pp. 227-238). Milano-Torino: Pearson Italia.
- Ranieri M., Gaggioli C., Borges M.K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Praxis educativa*, 15: 1-20.
- Redecker C., Punie Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. European Union, Joint Research Center. <https://doi.org/10.2760/159770>.
- Tornero J.M.P. (2004). *Promoting Digital Literacy. Final Report*. EAC/76/03.
- Unione Europea (2006). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea* (2006/962/EC), L394/10-18.
- Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 Maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea* (2018/C 189/01).
- Unione Europea (2021). *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027*. In: <https://education.ec.europa.eu/it/piano-dazione-per-listruzionedigitale-2021-2027> (ultima consultazione: 11/04/2022).

La formazione degli insegnanti delle scuole ad indirizzo musicale (SMIM) per promuovere una didattica inclusiva dello strumento musicale

Teacher training in Intermediate Music Schools (SMIMs) to promote inclusive musical instrument teaching

Amalia Lavinia Rizzo

Associate Professor | Department of Education | Roma Tre University (Italy) | amalia.rizzo@uniroma3.it

Marianna Traversetti

Assistant professor | Department of Human Studies | University of L'Aquila (Italy) | marianna.traversetti@univaq.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Rizzo, A. L., Traversetti, M. (2022). Teacher training in Intermediate Music Schools (SMIMs) to promote inclusive musical instrument teaching. *Pedagogia oggi*, 20(1), 212-220.

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-012022-27>

ABSTRACT

This paper provides a cultural and paradigmatic-factual framework to generate insights into the training processes of teachers in primary and intermediate schools, who are considered the main agents of school effectiveness and inclusion. This training should be oriented towards the construction of dynamic professional models that can combine cultural aspects, in a broad sense, with issues of practice and analysis of teaching. Within this perspective of methodological value, the results of a two-year theoretical-exploratory research project are presented. The project was funded by the Department of Education of Roma Tre University. It utilises mixed methods and involved all Italian intermediate music schools. The project identified which training areas are useful to enable musical instrument teachers to propose an inclusive orientation-aptitude test and to manage musical instrument teaching in an inclusive way, paying particular attention to students with disabilities and specific learning disorders.

Il contributo offre un quadro culturale e paradigmatico-fattuale che solleva questioni e criticità relative ai processi di formazione degli insegnanti della scuola del primo ciclo, considerata tra gli agenti principali dell'efficacia scolastica, e dell'inclusione. La formazione va orientata alla costruzione di modelli professionali dinamici e tali da combinare gli aspetti culturali in senso ampio con quelli della pratica e dell'analisi dell'insegnamento. In questa prospettiva metodologico-valoriale, si presentano i risultati di un progetto di ricerca teorico-esplorativo di durata biennale, finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Il progetto, basato sui mixed methods, ha coinvolto tutte le scuole ad indirizzo musicale italiane e ha individuato ambiti di formazione utili a consentire agli insegnanti di strumento musicale di proporre una prova orientativo-attitudinale inclusiva e gestire in modo inclusivo la didattica dello strumento musicale, con particolare attenzione agli allievi con disabilità e con DSA.

Keywords: Teacher training, Musical instrument teaching, School inclusion, Disability, Specific learning disorders

Parole chiave: Formazione degli insegnanti, Didattica dello strumento musicale, Inclusione scolastica, Disabilità, Disturbi specifici di apprendimento

Received: March 12, 2022

Accepted: April 22, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Amalia Rizzo, amalia.rizzo@uniroma3.it

Credit author statement

L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare, Amalia Lavinia Rizzo ha redatto i paragrafi nn.1, 2, 3 e 4, Marianna Traversetti ha redatto i paragrafi nn. 5, 6 e 7.

1. La formazione degli insegnanti di strumento musicale in una prospettiva inclusiva

Le riflessioni sull'importanza dell'innalzamento in un'ottica inclusiva della professionalità degli insegnanti di strumento musicale delle scuole secondarie di I grado ad indirizzo musicale (SMIM) devono necessariamente tener conto delle questioni più generali sull'esigenza di offrire soluzioni organiche e avanzate alla formazione dei docenti (Magnoler, Notti, Perla, 2017; Baldacci, Nigris, Riva, 2020). La qualità della formazione del personale scolastico è considerata un fattore chiave per il miglioramento della qualità dei sistemi educativi in quanto, per un verso, attualizza la responsabilità individuale e collettiva nei confronti dell'educazione, per l'altro, rende operativi i principi della scuola inclusiva. Pertanto, promuovere una formazione dei docenti in grado di realizzare una maggiore efficacia dell'insegnamento è una priorità a livello tanto internazionale (ONU, 2015), quanto nazionale e, infatti, agire in vista di un miglioramento della formazione in ingresso e in servizio degli insegnanti è uno degli assi portanti della Missione "Istruzione e ricerca" del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). In una visione sistemica e trasformativa dell'inclusione (Bocci, 2018), va ricordato, seppur brevemente, che gli insegnanti di strumento hanno a disposizione un mezzo importante come la musica. Sono ormai molteplici le ricerche che attestano il ruolo positivo della musica sull'apprendimento e sulla partecipazione anche degli allievi con bisogni educativi speciali di varia tipologia (Flaughnacco et al., 2015; Habron, 2016; Zachopoulou et al., 2003). Tuttavia, affinché la musica possa essere "inclusiva", è necessario che i docenti di strumento non limitino la loro professionalità all'esecuzione performativa, ma sviluppino adeguati atteggiamenti e siano in grado sia di mettere in atto opportune accortezze metodologico-didattiche e valutative, sia di riflettere sulla propria azione, combinando gli aspetti culturali, con quelli della pratica e dell'analisi dell'insegnamento.

2. Le caratteristiche della formazione iniziale

La formazione iniziale dei docenti di strumento musicale delle SMIM è analoga a quella delle altre classi di concorso. Pertanto, per accedere all'insegnamento, essi devono possedere un diploma di II livello rilasciato dai Conservatori¹ e 24 CFU/CFA (crediti formativi universitari/accademici), acquisiti nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche (D.leg.vo 59/2017). Anche in questo caso, la sola acquisizione di 24 crediti "rappresenta una misura del tutto insufficiente per garantire un solido profilo professionale" (Baldacci, 2020, p. 30). Dunque, anche per lo strumento musicale, vanno considerati i limiti di tale formazione, così come sottolineato dalla comunità accademica nell'ambito della quale la *Consulta dei presidenti delle società pedagogiche*, in sintonia con la *Conferenza universitaria nazionale di scienze della formazione* (CUNSF), ha espresso la necessità di elaborare percorsi che consentano ai futuri insegnanti di sviluppare "non solo conoscenze, ma anche skill di collaborazione, capacità di conduzione di gruppi e stili di lavoro che necessitano interazione tra colleghi"². In questo quadro, anche la riflessione sui modelli di formazione dei docenti di strumento può avere come riferimento l'impianto dei Corsi di laurea in *Scienze della formazione primaria*, la cui impostazione "tiene conto delle diverse dimensioni della professionalità del docente e cerca di svilupparle attraverso un sistema capace di promuovere un rapporto unitario fra teoria e prassi" (Baldacci, 2020, p. 31). Le concezioni alla base di tale formazione sono relative a un'idea complessa della professionalità docente e ad un'idea di curriculum integrato (ibid.). La visione complessa della professionalità docente consente di superare la concezione di un insegnante di strumento musicale quale mero esperto dei repertori, o puro tecnico della didattica strumentale, pensandolo invece come possessore di una pluralità di competenze. Oltre a quelle di tipo culturale, epistemologico, didattico, relazionale e tecnologico nell'ideazione di un percorso di formazione iniziale per i docenti di strumento musicale, considerata l'eterogeneità degli allievi, va tenuto conto anche delle ulteriori aree di competenza specifiche per lo sviluppo di un profilo che possa dirsi inclusivo (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012). Tali aree sono relative ad un quadro che si articola in quattro valori, per ciascuno dei quali sono state identificate aree di competenza valide per qualunque programma di

1 La tipologia dei titoli è indicata nel D.M. n. 259 del 9 maggio 2017.

2 Si veda <https://www.siped.it/formazione-degli-insegnanti-consulta-delle-societa-pedagogiche/>.

formazione iniziale in quanto utili per esercitare la professione in ambienti scolastici inclusivi tenendo conto di tutte le forme di diversità (Tab. 1). Nella tabella emerge anche la necessità di sviluppare atteggiamenti positivi verso l'inclusione, considerati un fattore ambientale determinante per la realizzazione di un contesto inclusivo³: la presenza di atteggiamenti negativi è considerata una barriera molto consistente⁴, mentre è stato verificato che gli atteggiamenti positivi supportano l'impegno a garantire un'organizzazione didattica che fornisce opportunità formative diversificate disponibili per tutta la classe, unitamente ad esperienze mirate al potenziamento cognitivo e all'*engagement* (Spratt, Florian, 2015). La tabella evidenzia sia che lo sviluppo integrato di valori, aree di competenza e atteggiamenti necessita di un'azione didattica sempre condivisa e collegiale (Compagno, Anello, Pedone, 2020), sia l'importanza di una formazione in grado di diminuire la resistenza individuale ad impegnarsi per ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione degli allievi con bisogni educativi speciali (Avramidis, Norwich, 2002).

Valori e loro descrizione	Aree di competenza
Valorizzare la diversità dell'alunno (la differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza)	Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione; Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe
Sostenere gli alunni (coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni)	Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo; Adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee
Lavorare con gli altri (la collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali a tutti i docenti)	Saper lavorare con i genitori e le famiglie; Saper lavorare con più professionisti dell'educazione
Sviluppo e aggiornamento professionale (insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del proprio apprendimento per tutto l'arco della vita)	Il docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato; Il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo

Tab. 1: *Quadro di valori fondamentali e aree di competenza del profilo del docente inclusivo (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012).*

La professionalità del docente di strumento richiede che tali dimensioni si intreccino per “acquisire un profilo operativo e trasferibile nel contesto scolastico” (Baldacci, 2020, p. 32). Pertanto, è necessario che la formazione si avvalga di un curriculum integrato di lezioni, seminari, laboratori e tirocinio al fine di sviluppare “una *competenza metacognitiva* che tende ad aggiungersi alle altre competenze citate, ma in una posizione sovraordinata. Si tratta, infatti, di una competenza di livello logico superiore alle altre delle quali regola l'espressione” (ivi, p. 33). Lo sviluppo di questa meta-competenza consentirà di considerare anche l'insegnamento dello strumento musicale non come un percorso determinato da step e tempi di apprendimento fissi, ma come una situazione naturalmente problematica che comporta, soprattutto in presenza di bisogni educativi speciali, la necessità di dirigere consapevolmente il processo d'insegnamento in relazione alla scelta dei repertori, delle strategie didattiche e delle modalità di verifica e di valutazione, dialogando con l'incertezza (Morin, 2000) e acquisendo “un atteggiamento riflessivo e una propensione investigativa verso la propria pratica professionale” (Baldacci, 2020, p. 33), per aprirsi alla scoperta dei mondi possibili (Freschi, 2006).

3. Le competenze epistemologico-didattico dell'insegnante di strumento: i concetti di talento, musicalità e attitudine musicale

Le competenze epistemologico-didattiche da promuovere nella formazione iniziale del docente di strumento sono necessarie affinché la disciplina possa essere impiegata a livello educativo in considerazione delle finalità e degli obiettivi dello specifico ordine e grado scolastico, delle caratteristiche degli allievi e

3 Nell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), gli atteggiamenti degli insegnanti, considerati “persone in posizione di autorità”, sono classificati come fattori ambientali che possono agire come facilitatore oppure come ostacolo al funzionamento umano di una persona con un problema di salute.

4 Per una rassegna sugli atteggiamenti dei docenti sulla disabilità e l'inclusione, si veda Fiorucci (2014).

degli elementi tipici del contesto di appartenenza. L'insegnamento dello strumento musicale, forse più di altre discipline, ha dovuto scontare "le conseguenze di un'idea meccanicistica di conoscenza, intesa come un processo di rappresentazione e interiorizzazione di una realtà certa e oggettivamente data e di una concezione dell'apprendimento quale progressiva acquisizione lineare e cumulativa dei singoli tasselli di tale realtà" (Freschi, 2006, p. VIII). L'insegnamento dello strumento musicale, infatti, rischia di essere proposto secondo un approccio riduzionista e lineare dell'apprendimento, avendo come riferimento principale un'idea di talento considerato una rara potenzialità (Margiotta, 2016). Tale idea determina un approccio disfunzionale all'insegnamento, in quanto ha come corollario l'impossibilità di apprendere da parte degli allievi non dotati. Tuttavia, considerare la musica un'arte per pochi eletti contraddice l'idea, ormai condivisa nel mondo scientifico, che l'attitudine al suono sia una caratteristica universale degli esseri umani (Sloboda, 2002). Attualmente, l'idea che per fare musica sia indispensabile una sorta di super-abilità innata è stata superata ed è ormai noto che la figura del bambino prodigio rappresenti "l'eccezione non la norma" (ivi, p. 519), in quanto la competenza di musicisti adulti di alto livello dipende, più che dal talento iniziale, dalla quantità e dalla qualità del training musicale e dal supporto ricevuto dalla famiglia (Ericsson, Krampe, Tech-Römer, 1993; Davidson *et alii*, 1996). La predisposizione di tutti gli allievi per la musica, cioè la loro "musicalità", è quindi una caratteristica naturale, una sorta di dotazione biologica che può essere verificata attraverso le tecniche di *neuroimaging* (Peretz, Coltheart, 2003). Pertanto, nel rispetto delle differenze individuali, siamo tutti musicali, anche se lo sviluppo delle nostre abilità è fortemente influenzato dalla quantità e dalla qualità delle esperienze fatte (Welch, 2005). In questa prospettiva, è utile che gli insegnanti di strumento comprendano che l'attitudine musicale non è un talento raro, ma si correla con la musicalità propria di ciascun individuo, anche con bisogni educativi speciali. La musicalità è innata, "tutti gli esseri umani la possiedono" (Gordon, 2006, p. 20), è ripartita in maniera uniforme nella popolazione e, essendo una potenzialità, non sempre viene espressa, ma si sviluppa in presenza di un ambiente ricco e stimolante (Gordon, 2003).

4. La formazione in servizio per l'inclusione

Per garantire l'inclusione scolastica degli allievi con disabilità, per l'a.s. 2021/2022, sono stati previsti interventi di formazione obbligatoria del personale docente non in possesso del titolo di specializzazione sul sostegno (DM 188/2021). Tale formazione consta di 25 ore, di cui 17 in presenza e/o a distanza e 8 di approfondimento. Dal punto di vista organizzativo non si prevede l'esonero dal servizio e gli insegnanti di strumento musicale, svolgendo le loro lezioni nel pomeriggio, non possono frequentare i corsi organizzati nella scuola e devono trovare altre modalità, ovviamente non condivise con i colleghi del proprio istituto. Considerando che la formazione in servizio mira allo sviluppo di un atteggiamento scientifico utile ad osservare e comprendere la realtà complessa in cui ci si trova ad agire, operando scelte sempre più consapevoli (Nigris, 2020), tale separazione dall'esperienza dei colleghi della mattina che si unisce ad una diffusa difficoltà di comunicazione e scambio (Rizzo, 2022), sembra non facilitare la possibilità di operare, da parte dei docenti di strumento, "scelte consapevoli capaci di trasformare il contesto educativo in cui il processo di insegnamento/apprendimento avviene" (Nigris, 2020, p. 113). In questo modo, se sono presenti visioni e aspettative sulla propria funzione educativa maturate durante la formazione in Conservatorio non aderenti all'impostazione curricolare della scuola del I ciclo, la mancanza di confronto e di lavoro comune non faciliterà la loro modifica in direzione inclusiva. Appare, invece, fondamentale che la formazione in servizio sia funzionale a sostenere il progetto formativo e professionale dei docenti di strumento, sostenendo "lo sviluppo di una forma mentis pedagogica e l'attitudine riflessiva" (Striano, 2020, p. 140).

5. I bisogni formativi degli insegnanti di strumento musicale: dati da una ricerca nazionale

Un contributo alla conoscenza dei bisogni formativi degli insegnanti di strumento musicale, in particolare rispetto alla didattica per gli allievi con disabilità e con disturbi specifici di apprendimento (DSA), proviene da una ricerca nazionale svolta dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, in collaborazione con il *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli*

studenti del Ministero dell'Istruzione⁵. La ricerca è stata attivata per conoscere lo stato dell'inclusione nelle SMIM e in particolare per offrire un contributo sul piano metodologico, didattico e valutativo. Per descrivere al meglio la complessità dei fenomeni e rispondere alle esigenze di una didattica strumentale maggiormente inclusiva, è stato impiegato l'approccio dei *mixed methods* (Trincherò, 2002). L'universo di riferimento ha compreso tutte le SMIM presenti sul territorio nazionale (n. 1.845). Gli strumenti di ricerca sono stati i seguenti: una *websurvey* rivolta all'intero universo di riferimento; n.4 *focus group* con docenti SMIM, Dirigenti scolastici ed esperti provenienti dall'Università, dai Conservatori e dal Terzo settore; interviste *face to face*; analisi documentale. Per la rilevazione dei bisogni formativi dei docenti di strumento musicale in riferimento alla didattica inclusiva, è stata prevista un'apposita sezione nella *websurvey*⁶. Le scuole rispondenti sono state 1.254 (68,0%) e di queste 1.060 (84,5%) hanno fornito dati completi dai quali sono stati tratti i seguenti risultati⁷. Il primo risultato rivela che una percentuale molto bassa (29,7% in riferimento agli allievi con disabilità e il 30,5% in riferimento agli allievi con DSA) ha risposto che ritiene la formazione molto adeguata a rispondere ai bisogni educativi speciali degli allievi (grafico 1). Per la maggioranza dei rispondenti, è dunque necessario un potenziamento della formazione al fine di calibrare le proposte didattiche alle caratteristiche degli allievi che frequentano i corsi.

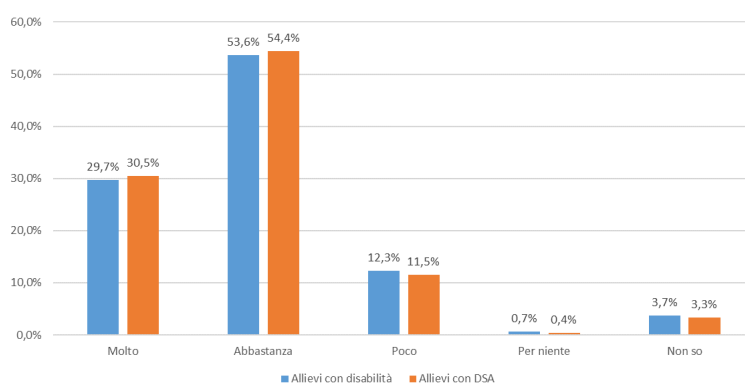


Grafico 1: Livello di adeguatezza della formazione dei docenti di strumento musicale

Il grafico 2 indica le aree della formazione che sarebbe necessario potenziare per migliorare la didattica per gli allievi con disabilità e con DSA. Quasi la metà delle risposte (46,1%) indica come prevalente l'area relativa all'impiego delle tecnologie e delle attività corporee complementari all'esecuzione strumentale. La seconda area da potenziare riguarda la conoscenza della normativa sull'inclusione scolastica e lo sviluppo di competenze di progettazione del PEI e del PDP (38,6%).

5 La ricerca *Strumento musicale e inclusione scolastica*, è stata finanziata dal Dipartimento per gli anni 2020-21. La responsabilità scientifica è di Amalia Lavinia Rizzo.

6 Il questionario prevedeva 54 domande strutturate divise in 5 sezioni/aree tematiche: Caratteristiche della SMIM; Allievi con disabilità; Allievi con DSA; La didattica dello strumento durante il COVID-19; La formazione degli insegnanti di strumento musicale (Chiaro, 2022).

7 Per gli altri risultati della ricerca, si veda Rizzo (2022).

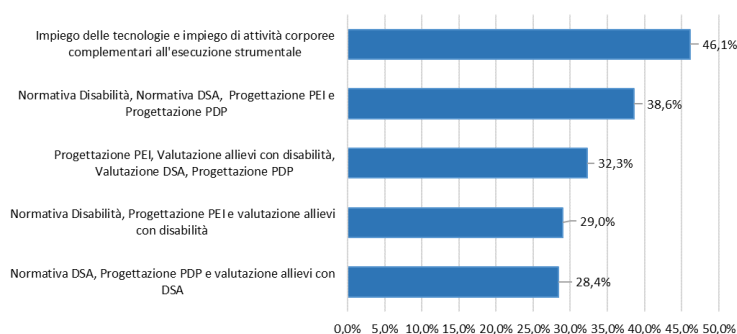


Grafico 2: Aree della formazione degli insegnanti di strumento musicale da potenziare (possibili più risposte).

Sono anche stati analizzati gli aspetti della formazione ritenuti carenti (grafico 3). Tra questi, la necessità di una formazione sulla progettazione del PEI e del PDP (rispettivamente 57,4% e 55,9%) e lo sviluppo di competenze relazionali per interagire con maggiore efficacia con i colleghi (31,9%) e con le famiglie (27,6%).

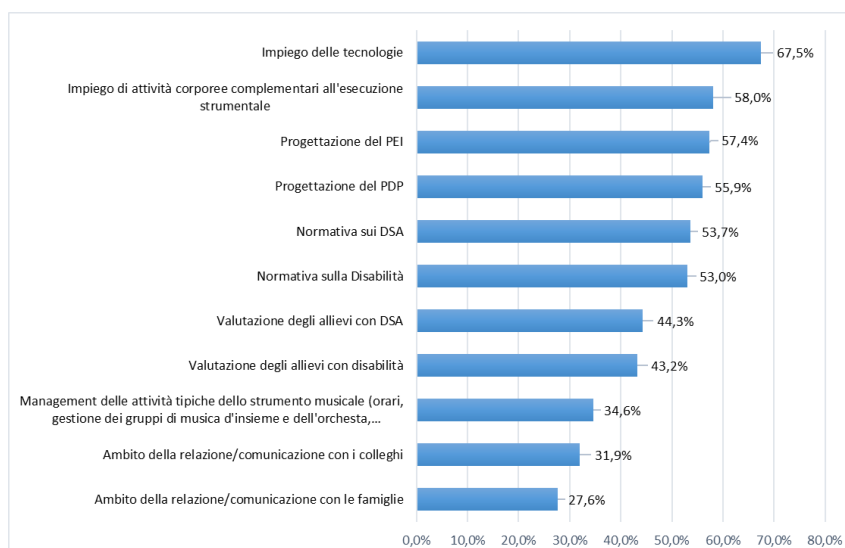


Grafico 3: Dettaglio degli aspetti della formazione da potenziare (possibili più risposte).

6. Discussione dei risultati

I dati mostrano che il bisogno di formazione dei docenti di strumento delle SMIM è ampio e può essere letto anche in riferimento alle diverse competenze descritte nel profilo del docente inclusivo. La necessità di sviluppare competenze in ambito tecnologico appare anche in linea con le priorità educative dell'Agenda 2030 (ONU, 2015) e con la necessità di promuovere una cultura della qualità, così come indicato nell'*ICT Competency Framework for Teachers* emanato dall'Unesco nel 2018. Le tecnologie, infatti, se correttamente impiegate, sono un facilitatore importante dell'apprendimento musicale e consentono la partecipazione ai percorsi di musica d'insieme⁸. La necessità di approfondire la gestione di attività di espressione corporea per il miglioramento dell'esecuzione strumentale rivela una certa consapevolezza da parte dei docenti di strumento su quanto non sia possibile scindere gli aspetti motori da quelli cognitivi e affettivi e che, in riferimento alla didattica per gli allievi con disabilità o con DSA, la cura e la preparazione dell'insegnante

⁸ Solo a titolo di esempio, si cita il progetto ODLA volto a rendere l'approccio alla scrittura musicale digitale più intuitivo, veloce ed accessibile anche agli allievi con disabilità.

dovrebbe essere molto approfondita (Palermo, 2022). La richiesta di formazione sugli aspetti della progettazione del PEI e del PDP, unitamente alla normativa per la disabilità e i DSA, rivela il bisogno di acquisire informazioni essenziali per interagire nell'ambito della scuola inclusiva, anche per valorizzare l'apporto dello strumento alla progettazione individualizzata/personalizzata. Importante anche l'espressione di una necessità formativa nei confronti della valutazione (44,3% in riferimento agli allievi con DSA e 43,2% in riferimento agli allievi con disabilità), rispetto alla quale la ricerca ha prodotto una serie di approfondimenti qualitativi, mettendo a punto strumenti teorico-pratici da utilizzare per la formazione. In particolare, nel report di ricerca (Rizzo, 2022) sono presenti materiali teorico-operativi utili a:

- contestualizzare il concetto di valutazione inclusiva nelle SMIM (Corsini, 2022);
- predisporre una prova orientativo-attitudinale inclusiva⁹, basata su compiti di realtà che possa consentire a tutti gli allievi di manifestare i propri talenti (Croppo, Ferrari, Rizzo, 2022);
- costruire una valutazione "educativa" della prova pratica di strumento durante l'esame di Stato per inserire a pieno titolo la valutazione di tale prova nel voto finale (Bonaldo *et alii*, 2022).

Ulteriori aspetti da approfondire sono il *management* delle attività musicali e la comunicazione con colleghi e famiglie. Ciò è utile tanto per gestire efficacemente le attività curricolari, concordando con i colleghi del mattino attività come uscite didattiche, concerti e saggi, quanto per relazionarsi con gli altri insegnanti e avere un valido scambio con le famiglie. Lo sviluppo di questi aspetti risulta inoltre coerente con una serie di indicatori di qualità dei docenti di strumento individuati a partire da scuole particolarmente inclusive. Nello specifico, qui si fa riferimento a indicatori in ambito relazionale, socio-educativo e della formazione (tabella 2).

Ambito relazionale	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità di negoziare, riflettere sulla ricerca di soluzione del conflitto fra la propria identità di musicista e quella di insegnante. • Valorizzazione delle proprie risorse e delle abilità comunicative sia con i pari che con discenti. • Sviluppo della capacità di collaborazione. • Acquisizione di tecniche di relazione empatica per la risoluzione di conflitti e per stimolare nei ragazzi quel senso di autostima, di versatilità e di capacità relazionali necessari per una sostenuta crescita emotiva.
Ambito socio educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità di sviluppo di competenze specifiche per gestire i rapporti con la società scolastica considerando i vincoli o le opportunità offerte dalla normativa di riferimento.
Ambito della formazione	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità di attenzione e cura della propria formazione continua, in considerazione delle più moderne ricerche internazionali di pratiche didattiche attive. • Interesse per la formazione in senso interdisciplinare e trasversale

Tab. 2: *Indicatori di qualità dei docenti di strumento musicale (Spadolini, 2022).*

7. Osservazioni conclusive

L'articolo propone una riflessione sulle competenze necessarie per un insegnamento dello strumento musicale accessibile e di qualità, sui bisogni formativi degli insegnanti di strumento e sulle caratteristiche di percorsi di formazione che li pongano nelle condizioni di offrire un contributo all'inclusione scolastica. Se migliorare la qualità di tutto il corpo docente è considerata l'iniziativa politica più efficace per innalzare rendimento scolastico degli alunni, risulta essenziale proporre interventi mirati a sviluppare le competenze dei docenti di strumento anche al fine di facilitarli nella costruzione di modalità comunicative e collaborative indispensabili alla scuola inclusiva. Una rivisitazione della formazione, dunque, appare necessaria sia per condurre gli insegnanti di strumento verso un approccio pratico-riflessivo (Schön, 2006), sia per restituire dignità al loro ruolo, evitando che si sentano isolati, demotivati e scoraggiati, nonché disorientati nell'applicazione della normativa sulla didattica e sulla valutazione inclusive e in difficoltà nell'attuare il pensiero critico che caratterizza ciascun docente inclusivo e di qualità.

In conclusione, si ritiene che tener conto del contributo offerto dalla presente ricerca in relazione all'individuazione delle aree e degli aspetti specifici da promuovere possa essere utile, tanto ai fini di una riorganizzazione della formazione iniziale che vada oltre i 24 CFU/CFA verso un modello autenticamente

9 Per l'accesso ai corsi di strumento musicale, gli allievi devono superare una prova orientativo-attitudinale (DM 201/1999).

formativo in cui teoria, pratica didattica e riflessione risultino ben integrati, quanto per la costruzione di percorsi di formazione in servizio che possano approfondire le tematiche realmente utili all'inclusione scolastica anche degli allievi con disabilità e con DSA, garantendo la corresponsabilità educativa e l'impiego efficace dell'esperienza musicale per il raggiungimento del successo formativo di tutti e di ciascuno.

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012) *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Avramidis E., Norwich B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2): 129-47.
- Baldacci M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. M. Baldacci, E. Nigris., M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp.141-172). Trento: Erickson.
- Bonaldo A., Maio M., Nicelli, M.L., Sebastiani F., Serrecchia A., van der Poel, A.M., Rizzo A.L. (2022). I criteri per la valutazione dell'esame di Stato. In A.L. Rizzo (ed.), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM* (pp. 193-199). Milano: FrancoAngeli.
- Chiaro M. (2022). Il livello di inclusione delle SMIM attraverso l'analisi dei dati della ricerca quantitativa. In A.L. Rizzo (ed.), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM* (pp. 112-141). Milano FrancoAngeli.
- Compagno G., Anello F., Pedone F. (2020). Orientamenti nella formazione docente per l'inclusione. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35): 320-337.
- Corsini C. (2022). Per una valutazione inclusiva. In A.L. Rizzo (ed.), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM* (pp. 80-90). Milano: FrancoAngeli.
- Croppo M., Ferrari F., Rizzo A.L. (2022). L'organizzazione inclusiva della prova orientativo-attitudinale nelle SMIM: aspetti metodologico-didattici e materiali di lavoro. In A.L. Rizzo (ed.), *Strumento musicale e inclusione nelle* (pp. 169-192). Milano: FrancoAngeli.
- Davidson J. W., Howe M. J., Moore A., Sloboda J. A. (1996). The role of parental influences in the development of music ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 14: 399-412.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59. *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*
- Decreto ministeriale 201 del 6 agosto 1999. *Corsi ad indirizzo musicale nella scuola media.*
- Decreto ministeriale 21 giugno 2021, n. 188. *Formazione del personale docente ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità.*
- Ericsson K.A, Krampe R. Th., Tech-Römer C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100: 363-406.
- Fiorucci A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1): 53-66.
- Flaugnacco E., Lopez L., Terribili C., Montico M., Zoia S., Schön D. (2015). Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: A randomized control trial. *PLoS one*, 10(9): 1-17, e0138715.
- Freschi A.M. (ed.) (2006). *Insegnare uno strumento*. Torino: EDT.
- Gordon E.E. (2003). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon E.E. (2006). *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*. Milano: Curci.
- Habron J. (2016). Dalcroze Eurhythmics in music therapy and special music education. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy, Special Issue*, 8(2): 100-104.
- Magnoler P., Notti A., Perla, L. (2017) (eds.). *La professionalità degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2016). Una "buona scuola" potrà generare una "scuola dei talenti". *Scienze e Ricerche*, 23: 15-17.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nigris E. (2020). Ripensare la scuola per ripensare la formazione insegnanti: un appuntamento da non perdere. In M. Baldacci, E. Nigris., M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 106-116). Milano: FrancoAngeli.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*.

- Palermo M.T. (2022). Consapevolezza corporea e immaginazione attiva nell'allievo con disabilità e con DSA. In A.L. Rizzo (ed.), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM* (pp. 103-111). Milano: FrancoAngeli.
- Peretz I., Coltheart M. (2003). Modularity of music processing. *Nature Neuroscience*, 6(3): 688-691.
- Rizzo A.L. (ed.) (2022). *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM. Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Sloboda J.A. (2002). Doti musicali e innatismo. In J.J. Nattiez (eds.), *Enciclopedia della musica. II. Il sapere musicale* (pp. 509-529). Torino: Einaudi.
- Spadolini A. (2022). Le scuole a indirizzo musicale-storia, qualità e prospettive. In A.L. Rizzo (ed.), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM* (pp. 51-59). Milano: FrancoAngeli.
- Spratt J., Florian L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49: 89-96.
- Striano M. (2020). La formazione degli insegnanti. In M. Baldacci, E. Nigris., M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti*. (pp. 136-142). Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Welch G. (2005). We are musical. *International Journal of Music Education*, 23 (2): 118-120.
- Zachopoulou E., Derri V., Chatzopoulos D., Ellinoudis T. (2003). Application of Orff and Dalcroze activities in preschool children: Do they affect the level of rhythmic ability? *Physical Educator*, 60(2): 50-56.

Imprenditorialità e competenze non cognitive degli insegnanti: ripensare metodi e modelli per la formazione iniziale

Teachers' entrepreneurialism and non-cognitive skills: rethinking methods and models for initial training

Viviana Vinci

Associate Professor of Didactics | Department of Law, Economics and Human Sciences | Mediterranean University of Reggio Calabria (Italy) | viviana.vinci@unirc.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Vinci, V. (2022). Teachers' entrepreneurialism and non-cognitive skills: rethinking methods and models for initial training. *Pedagogia oggi*, 20(1), 221-230.

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-012022-28>

ABSTRACT

Within the broader construct of professionalism, the entrepreneurial competences of the teacher – closely linked to leadership and agency skills – assume a central importance in the ability to cope with the risks, changes and uncertainties that exist in a complex organization such as a school. We describe the results of an exploratory survey that was conducted among students of a course in Primary Education, using a questionnaire that included open and closed answers. Referring also to the *EntreComp* and *LifeComp* competence frameworks, the results of the survey suggest a rethinking of the methods and models used in initial teacher education. The perspectives outlined enhance the promotion of soft skills and non-cognitive competencies of a transversal, adaptive, socio-emotional, metacognitive and self-regulatory nature.

All'interno del più ampio costrutto di professionalità, le competenze imprenditoriali dell'insegnante – strettamente legate alle capacità di leadership e di agency – assumono un'importanza centrale per saper fronteggiare rischi, cambiamenti e incertezze di un'organizzazione complessa quale la scuola. Si descrivono gli esiti di un'indagine esplorativa condotta con studenti di un Corso in Scienze della Formazione Primaria attraverso la somministrazione di un questionario a risposte aperte e chiuse. Gli esiti dell'indagine suggeriscono, anche facendo riferimento ai framework di competenza *EntreComp* e *LifeComp*, il ripensamento di metodi e modelli per la formazione iniziale degli insegnanti. Le prospettive delineate valorizzano la promozione di soft skills e competenze non cognitive di tipo trasversale, adattivo, socio-emotivo, metacognitivo, autoregolativo.

Keywords: Teacher education, Entrepreneurialism; *EntreComp*, *LifeComp*, Non-cognitive skills

Parole chiave: Formazione Insegnanti, Imprenditorialità, *Entrecomp*, *Lifecomp*, Competenze non cognitive

Received: March 28, 2022

Accepted: April 29, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:
Viviana Vinci, viviana.vinci@unirc.it

1. L'educazione imprenditoriale nella professionalità insegnante

La professionalizzazione dell'insegnante è da tempo al centro del dibattito scientifico nazionale e internazionale (Darling-Hammond, Hyler, Gardner, 2017; Perla, Vinci, Agrati, 2017; Perla, Martini, 2019; la Velle, Reynolds, 2021).

Esso è considerato un costrutto dinamico, complesso, non lineare e multidimensionale (Daly, Milton, Langdon, 2020; Strom, Viesca, 2020), che necessita di essere inquadrato all'interno di un paradigma teorico complesso (Margolis, Strom, 2020), capace di dar senso alla natura multiforme dell'apprendimento e di interconnettere lo sviluppo professionale con alcune questioni che sottendono i fenomeni educativi, come, ad esempio, i concetti di leadership condivisa, equità educativa, diseguaglianza, partecipazione degli studenti (Swaffield, Poekert, 2020; Strom, Mills, Abrams, 2021).

A partire da tali premesse, occorre ridefinire lo sviluppo professionale degli insegnanti, valorizzando prospettive di *Teacher education* basate su modelli *research-oriented*: essi considerano gli insegnanti partner attivi della formazione, prevedono la co-costruzione di dispositivi di osservazione, valutazione, riflessione, analisi dei contesti e dei bisogni formativi, utilizzano modelli di pratica efficace e riflessiva, capaci di promuovere consapevolezza, autonomia, responsabilità, creatività e partecipazione (Darling-Hammond et al., 2017; Orland-Barak, Maskit, 2017; Eurydice, 2018).

All'interno del più ampio costrutto già richiamato di professionalità dell'insegnante, anche l'educazione all'imprenditorialità è considerata un oggetto di indagine dinamico e complesso, che si basa sulla relazione triadica fra fattori personali, comportamentali e ambientali nell'apprendimento (Winkler, 2014; Huang et al., 2020).

L'educazione imprenditoriale è considerata un importante strumento per "preparare i giovani alla vita", affinandone il pensiero creativo, la capacità di comunicare e cooperare, lo spirito di iniziativa, l'apertura al nuovo e al rischio, la responsabilità e l'autonomia di pensiero, attingendo dagli apprendimenti acquisiti anche al di fuori del contesto classe, in ambiti educativi non formali e informali (Falk Lundqvist et al., 2011). Tali competenze sono strettamente legate alle capacità di *leadership* (Leffler, 2020) e *agentiva* (Pyhäältö, Pietarinen, Soini, 2012) degli insegnanti, ma non solo: esse sono a fondamento dello sviluppo del personale, degli studenti e dell'intera scuola, in termini di creatività, innovazione e promozione di abilità necessarie per il futuro (Sjøvoll, Pedersen, 2014). Affinché tali competenze possano essere apprese, è opportuno far leva su ambienti organizzativi favorevoli e su azioni di sostegno all'imprenditorialità, come ad esempio specifici percorsi formativi, la creazione di reti di scuole o le revisioni del curriculum scolastico (EC, 2018). Anche i Dirigenti scolastici giocano un ruolo centrale nell'implementazione dell'educazione imprenditoriale (Hörnqvist, Leffler, 2014): il loro ruolo è fondamentale nell'individuare nuove opportunità, nell'ispirare i docenti ad innovare, nello sviluppo strutturale di una cultura collaborativa e di miglioramento all'interno dello staff.

Le competenze imprenditoriali risultano ancor più importanti nel contesto socio-educativo odierno, in quanto le misure di contenimento pandemico hanno avuto un impatto sulla deprivazione materiale e sulla povertà educativa, con un aumento del *learning loss*, delle diseguaglianze e della dispersione scolastica a livello mondiale (Engzell, Frey, Verhagen, 2020).

2. Indagine esplorativa con gli studenti di Scienze della Formazione Primaria

Si descrivono gli esiti di un'indagine esplorativa sulle competenze imprenditoriali dei futuri insegnanti, condotta con studenti del Corso in Scienze della Formazione Primaria (SFP) presso l'Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria. L'insegnamento coinvolto è 'Teorie e metodi di progettazione e valutazione scolastica', svolto al III anno (a.a. 2020/2021).

È stato costruito un protocollo di indagine a partire dalle seguenti domande di ricerca: che rappresentazioni hanno gli studenti universitari frequentanti il corso SFP dell'imprenditorialità e, nello specifico, delle competenze imprenditoriali dei docenti? Quanto si sentono protagonisti? Come autovalutano le proprie competenze imprenditoriali e quali bisogni di formazione esprimono maggiormente?

Il principale obiettivo dell'indagine è comprendere il punto di vista degli studenti di SFP sull'imprenditorialità, anche al fine di individuare traiettorie su cui direzionare gli interventi di formazione. L'indagine si iscrive all'interno di una cornice metodologica che riconosce il ruolo delle conoscenze prereflessive-im-

plicite dei futuri insegnanti (Perla, 2010; Shaughnessy, Boerst, 2018) e la ‘voce’ degli studenti nei processi di miglioramento delle pratiche di insegnamento e/o dei progetti di riforma (Morris, 2019); nello specifico, valorizza le percezioni dei futuri insegnanti sull’imprenditorialità come elementi che sottendono gli atteggiamenti verso la professione e le credenze di autoefficacia (Aydognmus, 2019).

L’indagine si è svolta attraverso la somministrazione¹ di un questionario comprensivo di domande a risposta multipla e a risposta aperta.

Più specificamente, il questionario si compone di tre sezioni (Tab. 1):

- sezione 1 – anagrafica;
- sezione 2 – *Significati di imprenditorialità*, composta da n. 3 domande aperte e una domanda a risposta multipla;
- sezione 3 – *Competenze imprenditoriali dei docenti*, composta da n. 3 domande aperte e n. 6 domande a risposta multipla; le domande D6, D7, D8, D9 e D10 sono state formulate a partire dagli indicatori di competenza del modello EntreComp (Bacigalupo et al., 2016).

SEZIONE 1 - ANAGRAFICA	
Sesso, età, anno di corso, esperienza di insegnamento	
SEZIONE 2 - SIGNIFICATI DI IMPRENDITORIALITÀ	
D1	<i>Come definirebbe la parola “imprenditorialità”, in generale?</i>
D2	<i>Scriva tre parole che associa a “imprenditorialità”</i>
D3	<i>Secondo il Suo parere, come è possibile promuovere la competenza imprenditoriale dei giovani?</i>
D4	<i>In una scala da 1 (per niente) a 5 (del tutto), quanto si sente protagonista: a) nel prendere decisioni che riguardano la sua vita; b) nel partecipare attivamente alla vita sociale e di comunità; c) nel relazionarsi efficacemente con gli altri; d) nell’esprimere le sue opinioni; e) nell’esprimere le sue emozioni; f) nel determinare cambiamenti; g) nell’accedere al patrimonio culturale; h) nel produrre contenuti culturali</i>
SEZIONE 3 – COMPETENZE IMPRENDITORIALI DEI DOCENTI	
D5	<i>Come definirebbe la competenza imprenditoriale del docente?</i>
D6	<i>In merito alla capacità di trasformare idee e opportunità in azione attraverso la mobilitazione di risorse, ritiene più importante che il docente sappia attivare: a) risorse di tipo personali (la consapevolezza di sé e di auto-efficacia, motivazione e perseveranza); b) risorse di tipo materiale (per esempio, i mezzi di produzione e le risorse finanziarie); c) risorse di tipo immateriale (ad esempio, specifiche conoscenze, abilità e attitudini)</i>
D7	<i>In una scala da 1 (minimo) a 5 (massimo), quale ordine di importanza assegnerebbe alle seguenti capacità del docente: a) Usare la propria immaginazione e abilità per trovare opportunità e creare valore; b) Sviluppare idee creative e propositive; c) Lavorare seguendo la propria visione del futuro; d) Sfruttare al meglio idee e opportunità; e) Valutare le conseguenze e l’impatto di idee, opportunità e azioni;</i>
D8	<i>In una scala da 1 (minimo) a 5 (massimo), per mobilitare le risorse imprenditoriali, quanto sono importanti le seguenti capacità del docente: a) Credere in se stessi e continuare a crescere; b) Concentrarsi e non rinunciare; c) Ottenere e gestire le risorse di cui si ha bisogno; d) Sviluppare un know how economico e finanziario; e) Ispirare e coinvolgere gli altri</i>
D9	<i>In una scala da 1 (minimo) a 5 (massimo), quanto ciascuna delle seguenti abilità agevola lo sviluppo dell’imprenditorialità a scuola?: a) Prendere le iniziative, essere produttivi; b) Pianificare, elencare le priorità, organizzarsi; c) Prendere decisioni che affrontino rischi e incertezze; d) Fare squadra, collaborare e restare connessi; e) Imparare dall’esperienza;</i>
D10	<i>Se dovesse autovalutarsi, quanto crede - da 1 (per nulla) a 10 (del tutto) - di aver sviluppato le seguenti competenze? a) Riconoscere le opportunità; b) Creatività; c) Sviluppare la propria visione del futuro; d) Sfruttare idee e opportunità; e) Pensiero etico e sostenibile: valutare conseguenze e impatto di idee e azioni; f) Autoconsapevolezza e autoefficacia; g) Motivazione e perseveranza; h) Mobilitare le risorse; i) Conoscenze economico-finanziarie; l) Mobilitare e coinvolgere gli altri; m) Prendere le iniziative; n) Pianificazione e gestione; o) Fronteggiare incertezza, ambiguità e rischio; p) Lavorare con gli altri; q) Imparare dall’esperienza;</i>
D11	<i>Su quale delle precedenti competenze vorrebbe investire con formazione e aggiornamento professionale?</i>

1 Per quanto riguarda lo strumento per la rilevazione dei dati, è stato proposto un questionario Computer Assisted Web Interviewing (CAWI), realizzato tramite Moduli Google, composto da 13 domande (6 a risposta aperta e 7 domande a risposta chiusa). Il questionario è stato inviato a tutti gli studenti frequentanti l’insegnamento. Il tempo di compilazione richiesto è stato di 20 minuti. La ricerca è stata condotta in accordo con le norme etiche e di anonimato nel rispetto del Regolamento generale UE sulla protezione dei dati n. 679/2016 e del D.Lgs. n. 196/2003 “Codice in materia di protezione dei dati personali” (modificato dal D.Lgs. n. 101 del 10.08.2018). Agli studenti è stato chiesto il consenso alla raccolta e uso anonimo dei dati di ricerca.

D12	Secondo Lei, in quale delle seguenti aree disciplinari è più facile sviluppare l'imprenditorialità sul piano didattico? a) area matematico-scientifica; b) area linguistico-letteraria; c) area artistico-musicale; d) area storico-sociale; e) area motoria
D13	Perché?

Tab. 1 – Domande del questionario

2.1 Analisi dei dati

Il questionario è stato inviato all'intera popolazione degli studenti del III anno del Corso (N=170). Hanno risposto al questionario 157 studenti, con un *response rate* del 92,3%. La quasi totalità è di sesso femminile (N=153); la fascia di età prevalente è compresa fra i 19 e i 25 anni (55,4%); il 70,7% non ha esperienza di insegnamento.

Si descrivono alcune risultanze parziali relative ai significati attribuiti ai costrutti di imprenditorialità (tab. 2) e imprenditorialità del docente (tab. 3); alla percezione del proprio grado di partecipazione (tab. 4), all'autovalutazione degli indicatori di competenza imprenditoriale EntreComp (tab. 5) e alla esplicitazione dei propri bisogni formativi (tab. 6).

L'analisi delle risposte alle domande aperte è stata condotta attraverso un processo *bottom-up* di *Qualitative Data Analysis* (Charmaz 2006). La codifica è stata scandita dai seguenti momenti (Perla, Agrati, Amati 2020, pp. 235-236):

- *open coding*, volta a una prima concettualizzazione dei dati testuali in unità di testo significative e individuazione delle etichette;
- *axial coding*, tesa a individuare macro-categorie frequenti, emergenti dalle stringhe testuali, con indicazione fra parentesi del numero di occorrenze;
- *selective coding*, finalizzata a ordinare gerarchicamente e analiticamente le macro-categorie individuate, per l'emersione finale delle *core category*.

<i>Axial coding</i>	<i>Selective coding</i>	<i>Core Category</i>
Avere idee innovative, mettersi in gioco e realizzarle (12) Creatività, immaginazione (7) Autonomia, intraprendenza, spirito di iniziativa, forza di volontà (13) Collaborazione (4) Responsabilità, senso critico (3) Competenza chiave trasversale, insieme di qualità, conoscenze, abilità (7) Saper cogliere opportunità, raggiungere obiettivi, superare ostacoli, affrontare rischi, gestire situazioni complesse, problem solving (18) Organizzare con successo un'attività, portare a compimento un lavoro (15)	Attitudini e caratteristiche individuali: saper essere Competenze trasversali Gestione della complessità Abilità organizzative e strategiche: saper agire	Forma mentis Competenze trasversali
Capacità di organizzare e gestire un'attività/impresa/azienda e affrontarne i rischi (28) Qualità di un imprenditore (54) Commercio, gestione di un capitale, volontà e capacità di promuovere un prodotto, produzione di beni e servizi, vendere (9) Produrre innovazione sociale, sviluppo personale ed economico (6)	Capacità gestionale e organizzativa di un'impresa Funzione professionale specifica Attività economico-commerciale	Impresa Competenze professionali specifiche

Tab. 2 – Imprenditorialità: categorie emergenti

Dall'analisi dei risultati emergono, come si evince dalla tab. 2, due visioni dicotomiche del costrutto di "imprenditorialità":

- la prima riguarda una *forma mentis* alla base dello sviluppo di competenze trasversali e attitudini individuali, quali la capacità di saper cogliere opportunità, raggiungere obiettivi e gestire situazioni com-

- plesse o problematiche (18), la capacità di organizzare con successo un'attività o portare a compimento un lavoro ben fatto (15), l'autonomia, lo spirito di iniziativa e l'intraprendenza (13), la capacità di realizzare idee innovative (12), la creatività (7), la collaborazione (4) e la responsabilità (3);
- la seconda riguarda, più specificamente, capacità professionali e di gestione/organizzazione di un'impresa o di una attività economico-commerciale, quali ad esempio le qualità tipiche di un imprenditore (54), la capacità di gestire un'azienda e affrontarne i rischi (28), la capacità di gestire capitali, beni o servizi (9), la produzione di innovazione sociale, sviluppo personale ed economico (6).

Analizzando il numero di occorrenze, appaiono dominanti le rappresentazioni relative alla seconda visione, relativa ad una componente produttivistica e economicista.

<i>Axial coding</i>	<i>Selective coding</i>	<i>Core Category</i>
Essere creativi, sperimentazione, flessibilità, promuovere creatività e capacità di ricerca (18) Esemplarità, trasmettere valori/opportunità, essere fonte di ispirazione, leadership (8) Spirito di iniziativa, risoluzione di problemi, capacità organizzativa e di cambiamento, gestione della complessità, innovazione (27) Collaborazione, comunicazione, relazione con studenti e colleghi, valorizzazione (21)	Creatività Esemplarità Intraprendenza Capacità relazionali	Competenze personali
Gestione della classe, progettazione, valutazione, capacità di insegnamento, promozione dell'apprendimento, interdisciplinarietà (22) Promuovere conoscenza di start-up e dell'avvio di impresa, creazione di reti con servizi/enti (4) Preparazione dei futuri lavoratori (2) Tradurre idee e valori in azioni/progetti, dall'astratto al concreto (31) Formazione e aggiornamento professionale, consapevolezza del ruolo, passione per il lavoro, managerialità, riflessività, autovalutazione (13) Gestire risorse, strumenti, tecnologie (7)	Competenze didattiche Mondo del lavoro Capacità traspositiva Professionalità	Competenze professionali

Tab. 3 - Competenza imprenditoriale del docente: categorie emergenti

L'analisi delle rappresentazioni relative al tema dell'imprenditorialità del docente mostra due *core category*, le competenze personali e le competenze professionali del docente. Analizzando il numero di occorrenze, non emerge in modo netto una rappresentazione dominante. Le categorie più frequenti risultano, infatti, quasi pariteticamente suddivise sulle due dimensioni: in primis la capacità traspositiva del docente di tradurre idee e valori astratti in azioni e progetti concreti (31), seguita dall'intraprendenza del docente, che si esplicita nello spirito di iniziativa, nella risoluzione di problemi, nella capacità organizzativa e di cambiamento, nella gestione della complessità, nell'innovazione (27); anche le competenze didattiche – di gestione della classe, progettazione, valutazione, capacità di insegnamento, promozione dell'apprendimento, interdisciplinarietà – mostrano un alto numero di occorrenze (22), così come le capacità relazionali quali la collaborazione, la comunicazione, la relazione con studenti e colleghi, la capacità di valorizzazione (21) e la creatività, intesa sia come l'essere creativi e flessibili, sia come capacità di promuovere creatività e capacità di ricerca negli studenti (18). Più sfumate le dimensioni attinenti all'esemplarità del docente (8), alla gestione di risorse, strumenti e tecnologie (7), alla promozione di conoscenze capaci di connettere la scuola con il mondo del lavoro e dell'impresa (4), alla capacità di preparare futuri lavoratori (2).

<i>In una scala da 1 (per niente) a 5 (del tutto), quanto si sente protagonista</i>	Media	Moda	Dev. St.
1. nel prendere decisioni che riguardano la sua vita	4,2	5	0,9
2. nel partecipare attivamente alla vita sociale e di comunità	3,6	4	0,9
3. nel relazionarsi efficacemente con gli altri	4	4	0,8
4. nell'esprimere le sue opinioni	4	4	0,9
5. nell'esprimere le sue emozioni	3,8	4	0,9
6. nel determinare cambiamenti	3,5	4	1
7. nell'accedere al patrimonio culturale	3,4	3	1
8. nel produrre contenuti culturali	3,1	3	1

Tab. 4 - Indicatori della partecipazione dello studente: autovalutazione

Per quanto riguarda la percezione del proprio livello di partecipazione da parte dello studente, è interessante notare come i valori più alti riguardino le dimensioni attinenti la propria vita decisionale, relazionale, espressiva e affettiva (item 1, 3, 4, 5), a differenza di quelle legate alla possibilità di produrre contenuti culturali, accedere al patrimonio culturale, determinare cambiamenti o partecipare attivamente alla vita sociale di comunità, in cui si registrano valori medi più bassi.

Le domande successive mostrano l'autovalutazione degli studenti (tab. 5) e i bisogni formativi maggiormente avvertiti (tab. 6) in relazione agli indicatori di competenza EntreComp.

<i>Se dovesse autovalutarsi, quanto crede - da 1 (per nulla) a 10 (del tutto) - di aver sviluppato le seguenti competenze?</i>	Media	Moda	Dev. St.
Riconoscere le opportunità	6,5	7	2,1
Creatività	6,8	8	2,2
Sviluppare la propria visione del futuro	6,6	7	2,1
Sfruttare idee e opportunità	6,7	8	2
Pensiero etico e sostenibile: valutare conseguenze e impatto di idee e azioni	6,7	8	2,2
Autoconsapevolezza e autoefficacia	6,8	8	2
Motivazione e perseveranza	7,1	8	2,2
Mobilizzare le risorse	6,3	8	2,1
Conoscenze economico-finanziarie	5,2	7	2,2
Mobilizzare e coinvolgere gli altri	6,9	7	2,1
Prendere le iniziative	6,7	8	2,2
Pianificazione e gestione	6,8	8	2,3
Fronteggiare incertezza, ambiguità e rischio	6,4	8	2,1
Lavorare con gli altri	7,5	8	2,1
Imparare dall'esperienza	7,8	10	2,1

Tab. 5 - Indicatori di competenza EntreComp: autovalutazione

<i>Su quale delle precedenti competenze vorresti investire con formazione e aggiornamento professionale?</i>	N
Riconoscere le opportunità	5
Creatività	17
Sviluppare la propria visione del futuro	6
Sfruttare idee e opportunità	8
Pensiero etico e sostenibile: valutare conseguenze e impatto di idee e azioni	10
Autoconsapevolezza e autoefficacia	11
Motivazione e perseveranza	11
Mobilitare le risorse	10
Conoscenze economico-finanziarie	33
Mobilitare e coinvolgere gli altri	11
Prendere le iniziative	7
Pianificazione e gestione	31
Fronteggiare incertezza, ambiguità e rischio	18
Lavorare con gli altri	5
Imparare dall'esperienza	8

Tab. 6 - Indicatori di competenza EntreComp: bisogni formativi

I dati mostrano un quadro chiaro: gli studenti si riconoscono maggiori capacità di imparare dall'esperienza (7,8), di lavorare con gli altri (7,5), di essere motivati e perseveranti (7,1); i valori medi più bassi riguardano le conoscenze economico-finanziarie (5,2), il saper mobilitare le risorse (6,3) e la capacità di fronteggiare incertezza, ambiguità e rischio (6,4). Indicatori che trovano una corrispondenza coerente nei bisogni formativi, riguardanti le conoscenze economico-finanziarie (33), la capacità di pianificazione e gestione (31) e il saper fronteggiare incertezza, ambiguità e rischio (18).

3. Discussione dei risultati e prospettive formative

Le rappresentazioni dicotomiche del costrutto di imprenditorialità emergenti dall'analisi richiamano la distinzione che, già in letteratura, emerge fra la cosiddetta *entrepreneurship education* – o *imprenditorialità* – e l'*enterprise education* – traducibile come *imprenditività* o come “intraprendenza” (Jones, Iredale, 2014; Baschiera, Tessaro, 2015; Morselli, 2019): due dimensioni appartenenti a sfere semantiche apparentemente differenti (la prima connessa al mondo del lavoro, di impresa, legata a contesti di tipo economico; la seconda al mondo della formazione e incentrata sui contesti di apprendimento permanente capaci di promuovere competenze personali quali partecipazione, responsabilità, apprendimento esperienziale, capacità di soluzione di problemi) che, però, condividono la creazione di valore, la capacità di affrontare situazioni nuove o problemi in maniera proattiva o attraverso un impegno nel tradurre idee in azioni (EC 2013; Lackeus, 2015; Morselli, 2016). Si tratta di traiettorie che andrebbero considerate pariteticamente nella strutturazione dei percorsi formativi e che non sono contrapposte: formare una *forma mentis* imprenditoriale, capace di trasformare i problemi in risorse, prepara il cittadino intraprendente capace, un giorno, di gestire un'impresa o trovare piena soddisfazione occupazionale. E questo vale prioritariamente nella formazione degli insegnanti, chiamati ad interagire all'interno di organizzazioni complesse e in continua trasformazione, quali quelle scolastiche, intese come “sistemi complessi adattivi” in cui le competenze di *middle-management* assumono un ruolo sempre più centrale, poiché coadiuvano la dirigenza nei processi di organizzazione e nelle procedure di *leadership* distribuita, prevista dal quadro normativa dell'autonomia e della nuova *governance* della scuola basata sul decentramento dei poteri (Agrati 2018).

L'eterogeneità delle rappresentazioni relative al tema dell'imprenditorialità del docente mostra la ne-

cessità di pensare ad approcci della formazione complessi, in cui dimensioni personali e professionali appaiono strettamente interrelate: percorsi che, come evidenziato già nella Comunicazione *A new skills agenda for Europe* (EC, 2016) e nella nota MIUR n. 4244 del 13/03/2018, comportano il ripensamento dei metodi di formazione (Vinci 2020) con una maggiore centratura sulla risoluzione dei problemi reali e il collegamento con contesti di apprendimento di tipo non solo formale, ma basati su tirocini, iniziative comunitarie, simulazioni o esperienze di apprendimento centrate su progetti, risoluzione di problemi, modalità cross-curricolari (obiettivi trasversali e orizzontali rispetto ai vari insegnamenti), confronto con la comunità e con le imprese, utilizzo di dispositivi di rappresentazione e artefatti di formazione plurimi (Orland-Barak, Maskit, 2017), fra cui quelli digitali (Bonaiuti et al., 2017).

I dati relativi all'autovalutazione degli indicatori di competenza EntreComp suggeriscono l'importanza di introdurre, nei corsi universitari di formazione iniziale degli insegnanti, attività volte a supportare la capacità di pianificazione e gestione di risorse, sapendo fronteggiare incertezze, ambiguità e rischi.

È interessante notare, inoltre, i valori relativi alla percezione del proprio livello di partecipazione (tab. 4), da cui si evince che le aree di maggiore criticità sono legate alla possibilità di produrre contenuti culturali, accedere al patrimonio culturale, determinare cambiamenti o partecipare attivamente alla vita sociale di comunità. Ciò contrasta con la centralità dell'educazione al patrimonio culturale e dei principi di accessibilità e partecipazione per lo sviluppo di una cittadinanza attiva, richiamati già dalla *Convenzione di Faro* (2005) e, più recentemente, dal *Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale* (2021), dal documento UNESCO *Culture / 2030 Indicators* (2019) e dall'*Agenda 2030* per lo sviluppo sostenibile. Lo sviluppo di azioni formative rivolte alle giovani generazioni sui valori legati all'imprenditorialità e al patrimonio culturale (anche attraverso l'utilizzo di opportunità offerte da digitalizzazione e innovazione) implica la promozione di *soft skills* manageriali, multidisciplinari e negoziali.

Si tratta di sviluppare, in maniera sistemica e integrata all'interno dei percorsi di formazione iniziale dei docenti, le cosiddette *competenze non cognitive*, ossia un insieme di competenze, tratti, comportamenti, mentalità e atteggiamenti spesso etichettati con termini diversi, quali competenze sociali ed emotive, *soft skills*, competenze del 21° secolo (Cabus et al. 2021; Cinque et al. 2021): competenze trasversali – adattive, socio-emotive, metacognitive, autoregolatrici – di grande supporto nell'affrontare e gestire complessità, incertezza e cambiamenti, quindi strettamente legate ad una mentalità imprenditoriale, flessibile, resiliente e riflessiva.

Un *framework* di riferimento di grande interesse per ripensare l'apprendimento professionale degli insegnanti è il *LifeComp* (Sala, 2020), un quadro concettuale delle competenze *personali* (autoregolazione, flessibilità, benessere), *sociali* (empatia, comunicazione, collaborazione) e della meta-competenza *imparare ad imparare* (mentalità di crescita, pensiero critico, gestione dell'apprendimento) di supporto nello sviluppare una maggiore resilienza e capacità di gestire sfide e cambiamenti personali e professionali in un mondo in continua evoluzione. Come sottolineano Caena e Vuorikari (2021), per promuovere tali competenze negli insegnanti, considerati *agenti di cambiamento*, occorre ripensare i modelli della professionalizzazione valorizzando attività di apprendimento attivo, collaborativo e tra pari, opportunità di feedback e riflessione, coaching e supporto esperto, osservazioni e analisi di pratiche, co-progettazione e co-creazione di attività di apprendimento: modellistiche che richiedono, nella formazione iniziale, il ripensamento dei curricula e delle pratiche laboratoriali e di tirocinio, in particolare, in cui poter sperimentare dispositivi critico-riflessivi, trasformativi, autovalutativi e decostruttivi, utili all'analisi e al ripensamento della pratica e delle proprie teorie implicite.

Riferimenti bibliografici

- Agrati L.S. (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 18(2), 48-61.
- Antoniou P., Kyriakides L., Creemers B. (2015). The Dynamic Integrated Approach to Teacher Professional Development: Rationale and Main Characteristics. *Teacher Development*, 19(4), 535-552.
- Aydogmus M. (2019). Investigation of the effect of social entrepreneurship on professional attitude and self-efficacy perception: a research on prospective teachers. *Studies in Higher Education*, 44(11), 1-15.

- Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., Van den Brande G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN.
- Baschiera B., Tessaro F. (2015). Lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità. La formazione di una competenza interculturale nei preadolescenti. *Formazione & Insegnamento*, XIII (1), 297-317.
- Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivinet G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Cabus S., Napierala J., Carretero S. (2021). The returns to non-cognitive skills: A meta-analysis. *JRC Working Papers Series on Labour, Education and Technology*, No. 2021/06, Seville: European Commission, Joint Research Centre (JRC).
- Caena F., Vuorikari R. (2021). Teacher learning and innovative professional development through the lens of the Personal, Social and Learning to Learn European key competence. *European Journal of Teacher Education*, 1-20.
- Charmaz K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cinque M., Carretero S., Napierala J. (2021). Non-cognitive skills and other related concepts: Towards a better understanding of similarities and differences. *JRC Working Papers Series on Labour, Education and Technology*, No. 2021/09, Seville: European Commission, Joint Research Centre (JRC).
- Daly C., Milton E., Langdon F. (2020). How do ecological perspectives help understand schools as sites for teacher learning? *Professional Development in Education*, 46(4), 652-663.
- Darling-Hammond L., Hyler M.E., Gardner M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- EC (2013). *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Piano d'azione imprenditorialità 2020. Rilanciare lo spirito imprenditoriale in Europa*. Bruxelles, 9.1.2013 COM (2012) 795 final.
- EC (2018). *Boosting teacher quality: pathways to effective policies*. Luxembourg: European Commission.
- Engzell P., Frey A., Verhagen, M.D. (2020). Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic. *SocArXiv*, 29 Oct. 2020. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>.
- EU (2016). *A New Skills Agenda for Europe*. Technical Report.
- Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Falk Lundqvist A., Hallberg P.-G., Leffler E., Svedberg G. (2011). Entrepreneurial pedagogy in school: Driving forces for student's learning [tr.]. Stockholm, Sweden: Liber.
- Hornqvist M.-L., Leffler E. (2014). Fostering an entrepreneurial attitude – Challenging in principal leadership. *Education + Training*, 56(6), 551-561.
- Huang Y., An L., Liu L., Zhuo Z., Wang P. (2020). Exploring Factors Link to Teachers' Competencies in Entrepreneurship Education. *Frontiers in Psychology*, 11, 563381, 1-9.
- Jones B., Iredale N. (2014). Enterprise and entrepreneurship education: towards a comparative analysis. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 8(1), 34-50.
- la Velle L., Reynolds K. (2021). Reframing the Professionalism of Teachers. In B., Hudson, M. Leask, S., Younie (Eds.). *Education System Design: Foundations, Policy Options and Consequences* (pp. 213-223). Abingdon: Routledge.
- Lackéus M. (2015). *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How*. Parigi: OECD.
- Leffler E. (2020). An Entrepreneurial Attitude: Implications for Teachers' Leadership Skills? *Leadership and Policy in Schools*, 19(4), 640-654.
- Margolis J., Strom K. (2020). Assessing the success of teacher leadership: the case for asking new questions. *Professional Development in Education*, 46(4), 607-621.
- MIUR (2018). *Promozione di un percorso di Educazione all'imprenditorialità nelle scuole di II grado Statali e Paritarie in Italia e all'estero. Curriculum imprenditoriale. Sillabo*. Nota n. 4244 del 13/03/2018.
- Morris D. (2019). *Student Voice and Teacher Professional Development. Knowledge Exchange and Transformational Learning*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Morselli D. (2016). La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria. *Formazione & Insegnamento*, XIV(2), 173-185.
- Morselli D. (2019). *The Change Laboratory for Teacher Training in Entrepreneurship Education. A New Skills Agenda for Europe*. Cham: Springer.
- Orland-Barak L., Maskit D. (2017). *Methodologies of Mediation in Professional Learning*. Cham: Springer.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L., Agrati L.S., Amati I. (2020). Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 221-243.
- Perla L., Martini B. (eds.) (2019). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: FrancoAngeli.

- Perla L., Vinci V., Agrati L. (2017). The DidaSco Project: a training program for the teachers' professional development. In J. Mena, A. García Valcarcel Muñoz Repiso, F.J. García Peñalvo, M. Martín del Pozo (Eds.), *Search and research: teacher education for contemporary contexts* (pp. 921-930). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pyhältö K., Pietarinen J., Soini T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of Educational Change*, 13: 95-116.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Shaughnessy M., Boerst T.A. (2018). Uncovering the Skills That Preservice Teachers Bring to Teacher Education: The Practice of Eliciting a Student's Thinking. *Journal of Teacher Education*, 69(1), 40-55.
- Sjøvoll J., Pedersen O. (2014). Entrepreneurial mindsets in entrepreneurial schools. *European Scientific Journal*, 1, 18-29.
- Strom K., Mills T., Abrams L. (2021). Illuminating a continuum of complex perspectives in teacher development. *Professional Development in Education*, 47(2-3), 199-224.
- Strom K., Viesca K.M. (2020). Towards a complex framework of teacher learning-practice. *Professional Development in Education*, 47(2-3), 209-224.
- Swaffield S., Poekert P.E. (2020). Leadership for professional learning, *Professional Development in Education*, 46(4), 517-520.
- Vinci V. (2020). Le competenze imprenditoriali degli insegnanti: sfide per la formazione. *Education Sciences & Society*, 1, 398-425.
- Winkler C. (2014). Toward a dynamic understanding of entrepreneurship education research across the campus - social cognition and action research. *Entrepreneurship Research Journal*, 4, 69-93.

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).

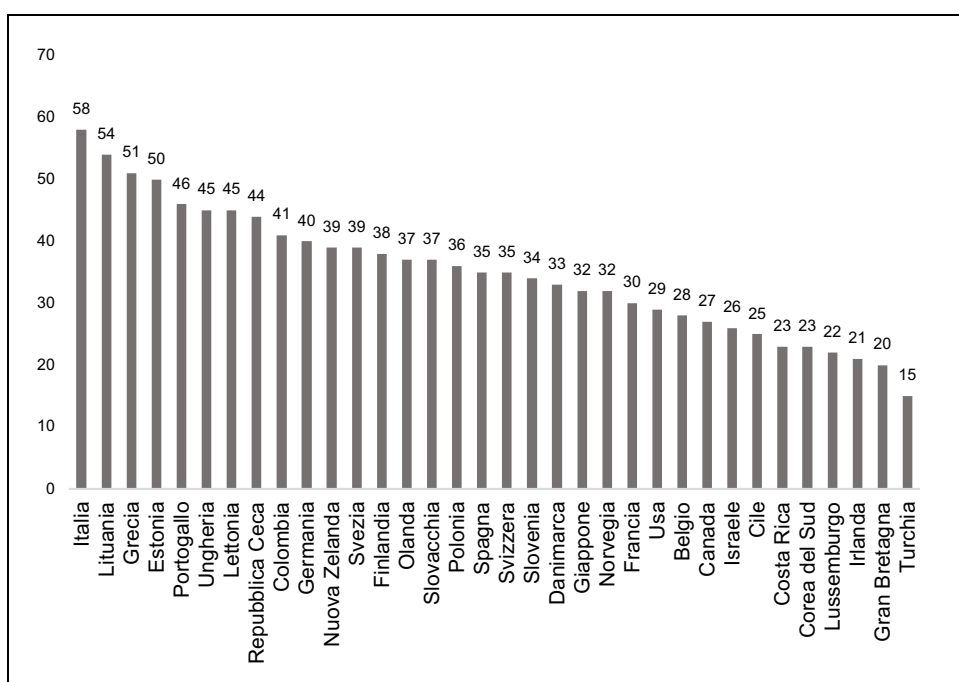


Fig. 1: Percentuale nei Paesi OCSE di insegnanti over 50
Fonte: OECD, 2021

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.

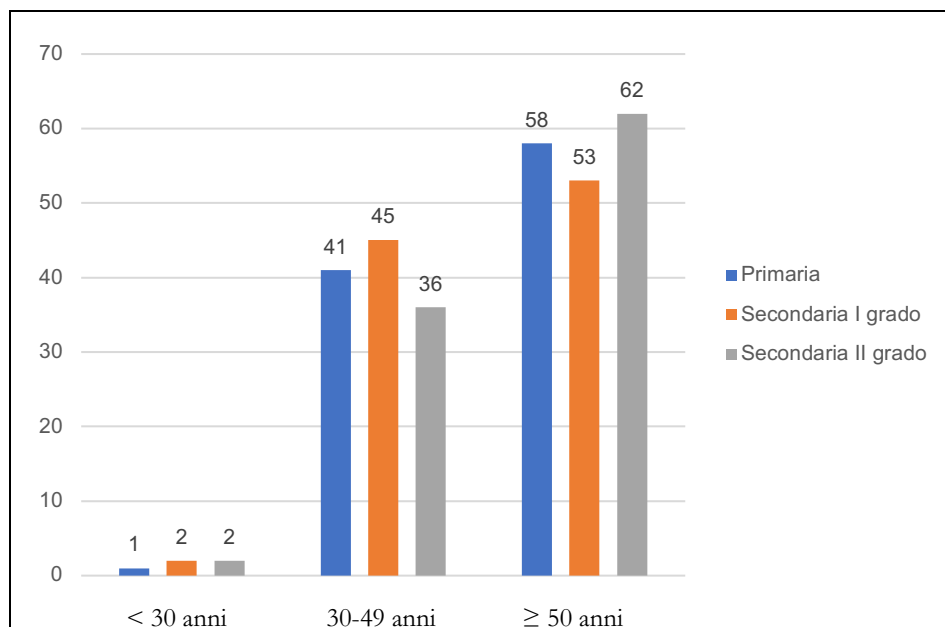


Fig. 2: Distribuzione per fasce di età e ordini di scuola in Italia
Fonte: OECD, 2021

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>

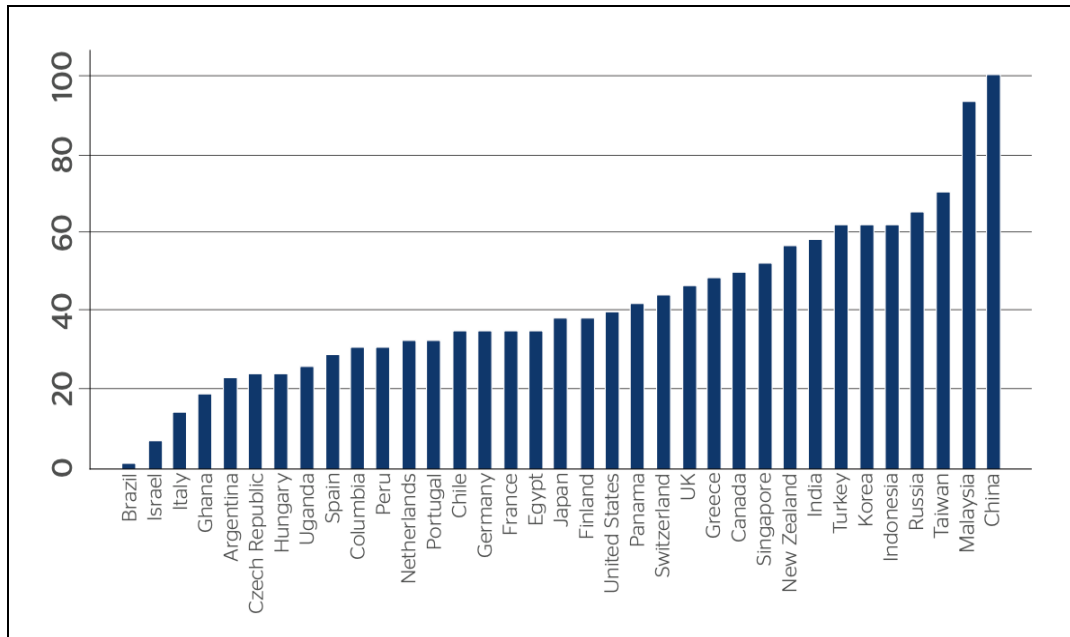


Fig. 3: Index dello status di insegnante
Fonte: Varkey Foundation, 2018

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.

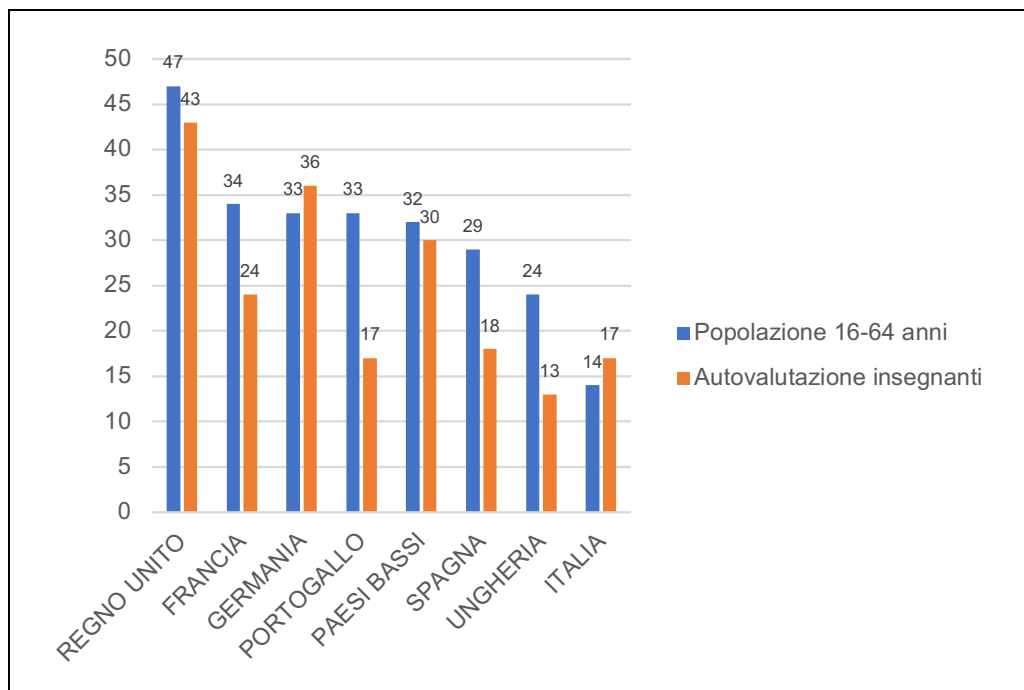


Fig. 4: Valutazione delle persone e autovalutazione degli insegnanti
Fonte: Varkey Foundation, 2018

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 nascono 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)

Quali professionalità per i docenti della scuola primaria?

What professional skills do primary school teachers require?

Rosanna Tammaro

Full Professor of Experimental Pedagogy | Department of Human Sciences, Philosophy and Education | University of Salerno (Italy) | rtammaro@unisa.it

Concetta Ferrantino

Researcher in Experimental Pedagogy | Department of Human Sciences, Philosophy and Education | University of Salerno (Italy) | cferrantino@unisa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Tammaro, R., Ferrantino, C. (2022). What professional skills do primary school teachers require? *Pedagogia oggi*, 20(1), 243-248.

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-012022-30>

ABSTRACT

Teachers' training paths have been at the center of intense debate for many years now. The OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) identifies the need to intensify the commitment to renewing the teaching staff in our training system and to give value to their professionalism, in order to promote skills within the school system and the wider social system (Vannini, 2019). The main empirical research conducted on teachers in our country (Clarke & Hollingsworth, 2002; Gregoire, 2003; OECD-Talis, 2013; Ciani, Mazzetti & Guglielmi, 2018) provides a less than encouraging reading of the data. In this broad perspective, the need to develop teaching professionalism emerges, to promote quality results in education and training courses. In light of these considerations, this contribution aims to investigate the skills needed by future primary school teachers, through a study of the literature, which is helpful in building the premises of an investigation.

Il percorso formativo degli insegnanti è al centro di un intenso dibattito ormai da numerosi anni. L'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) raccomanda la necessità di intensificare l'impegno per rinnovare il corpo docente del nostro sistema formativo e di dare valore alla stessa professionalità, allo scopo di promuovere competenze nel sistema scolastico e nel più ampio sistema sociale (Vannini, 2019). Le principali ricerche empiriche condotte nel nostro Paese sugli insegnanti (Clarke & Hollingsworth, 2002; Gregoire, 2003; OECD-Talis, 2013; Ciani, Mazzetti & Guglielmi, 2018) portano ad una lettura dei dati poco incoraggiante. In questo panorama emerge un richiamo necessario allo sviluppo della professionalità docente, al fine di promuovere dei risultati di qualità dei percorsi di istruzione e formazione. Alla luce di tali considerazioni, questo contributo intende indagare le necessarie competenze dei futuri insegnanti della scuola primaria, attraverso uno studio della letteratura, utile a costruire le premesse di un'indagine.

Keywords: Teaching professionalism, School quality, Primary school, Methodological skills, Know practical

Parole chiave: Professionalità docente, Qualità della scuola, Scuola primaria, Competenze metodologiche, Sapere pratico

Received: March 16, 2022

Accepted: May 2, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Concetta Ferrantino, cferrantino@unisa.it

Credit author statement

Il presente lavoro è frutto del lavoro congiunto delle autrici. Nello specifico, l'introduzione è da attribuire ad entrambe, il paragrafo 1 a Rosanna Tammaro, il paragrafo 2 a Concetta Ferrantino.

Introduzione

Il sistema educativo italiano sta attraversando un periodo di grandi trasformazioni legate ai cambiamenti sociali ed economici. Temi come autonomia, metodologie, didattica a distanza, qualità della scuola, formazione, valutazione, ecc. vengono agitati più come slogan che, come processi su cui riflettere per costruire percorsi organici orientati ad una logica di miglioramento e di efficacia (Notti & Ferrantino, 2019). In questa temperie la ricerca educativa trova poco posto nel dibattito politico se non per fatti occasionali, ed il confronto è limitato ad una sparuta schiera di addetti ai lavori, inoltre la spesa per l'istruzione è fra le più basse della graduatoria dei paesi OECD e l'autonomia delle scuole rimane un percorso in salita e intriso di difficoltà (Vannini, 2019).

In questo clima, ampia e profonda discussione è centrata sul ruolo svolto dagli insegnanti, in relazione sia ad una dimensione di sviluppo professionale sia al legame contingente con il miglioramento della qualità della scuola.

La qualità del sistema scolastico va considerata come un costrutto multidimensionale (Salatin, 2015) in cui la qualità del sistema-scuola è fortemente determinata dalla qualità del personale docente (Imberciadori, 2008 – citato in Grion, 2008). Già da tempo si sta discutendo sul fatto che il ruolo degli insegnanti deve necessariamente evolversi per rispondere alle esigenze di rinnovamento dei sistemi educativi e in tal senso, in gran parte dei Paesi occidentali, “l'insegnante sta passando da un profilo di personale esecutivo ad un profilo di personale ‘professionista’” (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2006, p. 17).

A livello di dibattito scientifico, la frequentazione delle più qualificate riviste nazionali nell'ambito della ricerca empirica in educazione evidenzia come le problematiche connesse alla professionalità dell'insegnante siano un interesse preminente per molti ricercatori e l'OCSE da tempo raccomanda la necessità di intensificare l'impegno per rinnovare il corpo docente della nostra scuola e riqualificarne la professionalità allo scopo di promuovere competenze nel sistema scolastico e nel più ampio sistema sociale (Vannini, 2019). Quali competenze caratterizzano un buon insegnante? Quali sono gli elementi che contraddistinguono una buona didattica? Quali incidono sui risultati degli apprendimenti? Quali elementi vanno ad incidere nella definizione di un insegnante di qualità? Sono molti gli interrogativi legati alla figura della professionalità docente, che rappresentano basi fondanti e di orientamento per numerose ipotesi di ricerca.

In questo panorama emerge la centralità dello sviluppo della professionalità docente come fattore chiave per la promozione di qualità della scuola. Tuttavia, i dati che provengono dalle ricerche empiriche di settore, in particolare per quanto riguarda il nostro Paese, non risultano incoraggianti, in quanto si evidenziano manchevolezze nella formazione e nelle pratiche didattiche. Alcuni esempi sono rintracciabili nella ricerca internazionale Talis (OECD-Talis, 2013) in cui emergeva un sistema di formazione degli insegnanti in servizio inefficace e una partecipazione a reti professionali finalizzate allo sviluppo delle competenze dei docenti al di sotto della media OECD (22% contro una media dei paesi partecipanti del 37%). L'indagine nazionale Iard, network di ricerca sulla condizione e politiche giovanili, fece emergere elementi di notevole arretratezza nelle pratiche didattiche e valutative degli insegnanti dei vari ordini di scuola e in particolare per quanto concerneva la scuola secondaria la fruizione di formazione in servizio restava densa di problematicità (Cavalli, Argentin, 2010).

Partendo dal riconoscimento degli insegnanti come professionalità strategiche per innescare il miglioramento dei sistemi scolastici e sociali, questo contributo presenterà considerazioni relative ai saperi e alle competenze necessarie per l'esercizio e la cura della professione insegnante, fino ad indagare le necessarie competenze dei futuri insegnanti della scuola primaria.

1. Esercizio e cura della professionalità docente

Numerosi studiosi si sono dedicati all'identificazione delle competenze professionali dei docenti dei diversi ordini e gradi.

La concezione sociologica del professionista, cioè colui che è considerato il detentore di una pratica professionale acquisita dopo un lungo periodo di studio al termine del quale si è capaci di raggiungere determinati obiettivi in modo autonomo e responsabile, si sta imponendo anche per gli insegnanti portando

con sé una serie di interrogativi, primo tra tutti: che cosa dovrebbe essere capace di fare un insegnante professionista.

La professionalità dell'insegnante si caratterizza come un insieme diversificato di saperi professionali, schemi d'azione e attitudini per cui le sue competenze professionali sono di diverso tipo e sono al contempo di ordine cognitivo, conativo, affettivo, pratico. La figura dell'insegnante sta evolvendo da depositario assoluto del sapere a guida propositiva affinché il discente diventi un costruttore sempre più attivo dei propri saperi (Tammaro, Calenda, Ferrantino, 2016). Si tratta di un professionista che diventa regista e guida, facilitatore e catalizzatore dei processi di apprendimento che si sviluppano nell'ambiente formativo (Marzano, 2013).

La cura della professionalità docente risulta una questione particolarmente complessa, che necessita di essere pensata attraverso diversi livelli: scientifico, tecnico, sociale, culturale e politico (Vannini, 2019).

A livello culturale da molti anni, nel nostro Paese, il prestigio sociale dell'insegnante è in declino e aspetti quali la motivazione alla professione e l'immagine di buon insegnante si connotano in maniera molto differente rispetto al passato (Vannini, 2019). La stessa spinta vocazionale del docente, dagli anni '70 ad oggi ha subito una serie di cambiamenti passando da un'idea originaria legata all'immagine del docente consapevole della sua funzione sociale, delle elevate competenze pedagogiche, psicologiche, didattiche e disciplinari che il suo esercizio richiede ad una di tipo individualistica e funzionale all'idea di lavoro sicuro (Vannini, 2013). Ciò risulta evidente anche nell'attuale situazione politico-istituzionale, in cui emerge un progressivo disinvestimento sulla scuola quale motore della società. In tale scenario, la ricerca in educazione necessita di un approccio specialistico, che non può essere delegato solo agli esperti; va intesa come indagine rivolta alle esplorazioni di contesti, alla individuazione delle criticità, al miglioramento della qualità dell'istruzione. La cultura della ricerca è essenziale in una società che si connota come luogo e spazio della conoscenza, della formazione continua e dell'educazione (Notti, 2012, p. 8). La ricerca pedagogica, nella natura del suo stesso ruolo, può impegnarsi ad indicare politiche educative, scientificamente evidenziate, che rendano i decisori politici in grado d'impostare un processo di riforme che traguardi le esigenze culturali, sociali ed economiche del nostro Paese nel contesto dell'Unione. D'altra parte, i decisori politici, nell'autonomia e nella responsabilità delle loro scelte, potrebbero generare con il mondo della ricerca educativa un rapporto sistematico che permetta, nella distinzione dei ruoli uno scambio proficuo e che contribuisca alla efficacia delle decisioni (Notti, Ferrantino, 2019).

A livello prettamente tecnico, il problema coinvolge temi quali la progettazione di strategie formative adeguate, l'efficacia dei metodi didattici, la critica costruttiva di prassi abituali, la verifica delle innovazioni, il ruolo delle diverse funzioni della valutazione, le competenze specifiche che contraddistinguono la professione (conoscenze concettuali, fattuali, procedurali, schemi di pensiero e di azione, l'alternanza teoria/pratica, ecc.). Il progetto di definizione del profilo professionale e culturale dell'insegnante è un progetto ambizioso al quale hanno contribuito in maniera significativa alcuni ricercatori che, nell'ambito di studi riguardanti i principali problemi della formazione, sono riusciti a descrivere, mettendo insieme molteplici prospettive di ricerca, gli aspetti comuni che sono alla base di una rappresentazione condivisa della professionalità dell'insegnante. Tuttavia, l'informazione della ricerca trasmessa dall'alto non è sufficiente a modificare le prassi degli insegnanti. Per gli insegnanti non è importante possedere un repertorio di tecniche e linee precodificate di azione o un curriculum formativo pensato solo in termini di conoscenze teoriche da cui aspettarsi una automatica applicazione nel contesto professionale (Ciraci, Isidori, 2017), bensì risulterebbe opportuno sviluppare la capacità di cogliere il profilo delle situazioni, abilità di innovazione, creazione, decisione da poter esplicitare in pratiche situate (Mezirow, 1991).

Se si vuole che l'insegnamento abbia uno status professionale elevato i curricula di formazione degli insegnanti dovrebbero avere un orientamento non solo fondato sulla ricerca, ma anche informato e connotato dalla stessa.

La ricerca deve diventare stile di pensiero e strumento pedagogico per indagare, comprendere e intervenire nelle realtà educative e, nello stesso tempo, per sviluppare atteggiamenti riflessivi e accrescere le proprie competenze professionali.

2. Quali professionalità per i docenti della scuola primaria: le premesse di un'indagine

Formare insegnanti consapevoli del proprio agire e delle proprie rappresentazioni richiede modalità formative e di ricerca che chiamino in causa in prima persona i soggetti coinvolti, assumendo un *habitus* alla ricerca (Perrenoud, 2002; Nigris, 2004).

Gli insegnanti, ogni giorno pur risolvendo i non pochi problemi che il contesto pone, non hanno sempre consapevolezza del modo con cui li affrontano e spiegano. Occorre modificare atteggiamenti e cultura degli insegnanti e allargare la consapevolezza della loro pratica affinché possano aprirsi a nuove possibilità per la soluzione dei problemi (Oberg, 1987) mediante una riflessione sul fatto educativo condotta non con gli strumenti conoscitivi del senso comune ma con appropriato metodo scientifico. Di fronte alla necessità di assumere continuamente decisioni è indispensabile non tanto la conoscenza enciclopedica ma il possesso di tecniche di indagine scientifica che possano aiutare gli insegnanti a trovare una soluzione ai tanti problemi che si trovano di fronte (Ciraci, 2019).

A partire da tali contenuti e riflessioni, in questo lavoro la nostra riflessione si è focalizzata su “Quali professionalità per i docenti della scuola primaria?”. Per rispondere a tale interrogativo, il focus si è centrato in una prima fase su uno studio accurato della letteratura, al fine di indagare le competenze ritenute necessarie e prioritarie allo sviluppo di tale professione.

L'excursus sui modelli italiani ed europei dei profili attesi per gli insegnanti mette in luce il progressivo emergere di competenze nuove in relazione alle sfide attuali dell'educazione. Stronge, Tucker e Hindman (2004) hanno raccolto alcune caratteristiche fondamentali che un insegnante efficace deve possedere, quali ad esempio la capacità di *caring* (Noddings, 1992), intesa come capacità di ascoltare e di conoscere in modo personale gli studenti; il comportamento corretto e imparziale; l'atteggiamento positivo verso la professione di insegnante; le buone capacità interattive; la capacità di suscitare entusiasmo e motivazione e la capacità di riflettere sulla pratica di insegnamento. Rispetto alle dimensioni della professionalità docente si è fatto riferimento agli standard internazionali e alle ricerche di settore (Laurillard, 2015; Merrill, 2002; Perrenoud, 2002; Reigeluth, 1999; Elizabeth, May, Chee, 2008; Korthagen, 2004; Moore, 2004) che rilevano l'importanza di far coesistere attributi personali e qualità professionali, considerando inoltre i fattori contestuali dell'apprendimento. L'Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (Intasc) identifica le seguenti competenze per l'insegnante: disciplinare; riflessiva; collaborativa; gestire lo sviluppo dell'apprendimento; favorire la personalizzazione; organizzare la didattica; valutare autenticamente lo studente; progettare per l'istruzione e il contesto; creare ambienti di apprendimento; guidare la classe (Magnoler, 2008).

Al di là delle considerazioni morali e psicologiche sulla personalità del docente (Damiano, 1993; Mezzini, 2000; Cerini, 2008), se ci riferiamo solo all'ambito dei risultati dell'apprendimento degli alunni, si può affermare ragionevolmente che gli insegnanti efficaci conoscono a fondo la materia che insegnano; connettono le nuove conoscenze proposte agli alunni alle loro conoscenze precedenti e alla loro esperienza; facilitano negli alunni l'acquisizione di metodi e tecniche personali di studio; sanno valutare gli alunni in modo valido e affidabile; indicano chiaramente alla classe le mete da raggiungere e forniscono periodicamente ad ogni alunno informazioni sul progresso del suo lavoro; creano un clima di collaborazione tra gli alunni e suscitano in loro il senso d'appartenenza ad una comunità.

Tuttavia, la professionalità degli insegnanti non si esaurisce in questo insieme di elementi codificati, né tantomeno ci si può basare solo su questi per una valutazione della loro professionalità, in quanto la stessa si contraddistingue per il suo carattere situato, poiché si genera nella pratica e non è ascrivibile né a ruoli predefiniti, né a modelli di competenza stabiliti a priori. La specificità dei contesti di lavoro è l'aspetto su cui l'insegnante costruisce ed orienta la propria professionalità in modo responsabile e consapevole (Salatin, 2015). Un insegnante professionista è tale nella misura in cui riesce ad adattarsi e a rispondere in modo efficace alle richieste del contesto, fornendo una giustificazione alle proprie azioni. In altre parole, deve mostrarsi capace di rendere conto del proprio sapere, del proprio saper fare e delle proprie azioni (Charlot, Bautier, 1991 – citato in Altet, 2006). La tipologia di saperi dell'insegnante professionista fornita da Altet (2006) include da un lato saperi da insegnare e saperi per insegnare (saperi teorici) e dall'altro saperi sulla pratica e saperi della pratica (saperi pratici). I primi, di tipo dichiarativo, fanno riferimento ai saperi disciplinari da far acquisire agli allievi e ai saperi pedagogici e didattici per gestire la classe; i secondi sono saperi contestuali. Il *sapere della pratica* è un sapere d'esperienza che deriva dall'azione riuscita, è a questo livello

di sapere pratico che si situa il sapere dell'insegnante professionista: esso si caratterizza per l'adattamento alla situazione e necessita dunque di un atto di riflessione sulle proprie azioni (Atlet, 2006).

Korthagen e Kessels già nel 1999, prendendo in esame i programmi di formazione per insegnanti più diffusi in area anglosassone e statunitense evidenziano quale principale criticità il passaggio dalla formazione universitaria all'ingresso a scuola dei neo-insegnanti. I neo-insegnanti, una volta sul campo, dimenticano le conoscenze apprese durante l'esperienza formativa universitaria, specialmente durante il primo anno di servizio le concezioni e le teorie più accreditate non emergono nelle pratiche, a causa della difficoltà ad integrare le dimensioni di teoria e pratica. Durante il primo anno d'insegnamento si assisterebbe ad un graduale adattamento e modellamento su pratiche didattiche tipiche dello specifico contesto scolastico in cui si è inseriti. Le cause che spiegano il problema sono: il ruolo fondamentale che giocano le pre-concezioni sul processo di insegnamento apprendimento maturate durante la personale esperienza da studenti e allievi. Tale processo è dovuto al fatto che, durante gli anni di formazione, gli studenti non percepiscono nelle teorie apprese un supporto cognitivo ed emotivo funzionale alla soluzione di problemi incontrati nella pratica professionale e la conoscenza che guida l'agire è molto differente dalla conoscenza astratta e generale presentata durante la fase di formazione iniziale.

Tuttavia, il forte nesso tra saperi teorici e pratica professionale è internazionalmente ritenuto fattore cardine della qualità nella formazione degli insegnanti (Eurydice, 2006), in particolare le competenze didattiche rappresenterebbero il vettore professionale (Galliani, 2001) delle competenze disciplinari.

Ritenendo prioritario tale aspetto, il presente lavoro getta le basi per una successiva ricerca sul campo che interesserà gli studenti del corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli studi di Salerno, in quanto il loro curriculum di studi supera la storica contrapposizione tra conoscenze disciplinari e competenze professionali proponendo un curriculum integrato tra Corsi, Laboratori e Tirocinio (Galliani, 2001; Baldacci, 2010).

Nello specifico, il lavoro di ricerca intende offrire un'occasione per qualificare la professionalità docente e la possibilità di raccogliere il punto di vista di quella parte di studenti che rappresenterà la futura classe docente.

Pragmaticamente, si procederà alla costruzione di un questionario utile a:

- responsabilizzare e stimolare gli studenti alla riflessione sulla qualità delle competenze della professione futura;
- cogliere il punto di vista rispetto alla dimensione contestuale, relazionale e su quella professionale/pedagogico/didattica del docente;
- individuare criticità nella qualità della didattica, al fine di suggerire strade di miglioramento per lo sviluppo di competenze disciplinari e didattiche.

Senza entrare nel merito di riflessioni più complesse, ci limitiamo ad osservare in questa sede che l'ideale punto di convergenza tra teoria e pratica diventa un insegnante capace di un atteggiamento riflessivo verso la propria attività professionale, in grado di scegliere tra alternative formalmente equivalenti, mettere in atto la sua scelta, controllarne i risultati, rivederne eventualmente il significato (Ciraci, 2019), contribuendo concretamente a migliorare la qualità della scuola.

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2006). Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi. In L. Paquay, M. Altet É., Charlier P., Perrenoud (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 31-44). Roma: Armando.
- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education sciences and society. Formazione e società*, 1: 65-75.
- Cavalli A., Argentin G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- Cerini G. (2008). Maestre d'Italia. *Insegnare*, 4: 4-10.
- Ciani A., Mazzetti G., Guglielmi D. (2018). *Knowledge is no value unless shared: the school like as learning organization. A study on the process of transfer of training among Italian teachers*. Paper presented at EERA-ECER, Bozen.

- Ciraci A. M. (2019). Ricerca educativa e formazione degli insegnanti. Il docente “ricercatore”. In G. Domenici, V. Biasi, *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti* (pp. 199-202). Milano: Franco Angeli.
- Ciraci A.M., Isidori M.V. (2017). Insegnanti inclusivi. Un’indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16: 207-234.
- Clarke D.J., Hollingsworth H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8): 947-967.
- Damiano E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Elizabeth C.L., May C.M.M., Chee P.K. (2008). Building a model to define the concept of teacher success in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(3): 623-634.
- Eurydice 2006. *L'assicurazione di qualità nella formazione degli insegnanti in Europa*. http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=1836
- Galliani L. (2001). Un curriculum universitario di qualità per un insegnante di qualità. In L. Galliani, E. Felisatti, *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova* (pp. 17-50). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gregoire M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15(2): 147-179.
- Grión V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*. Roma: Carocci.
- Korthagen F.A., Kessels J.P. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education, *Educational researcher*, 28(4): 4-17.
- Korthagen F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1): 77-97.
- Laurillard D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Magnoler P. (2008). *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*. Macerata: EUM.
- Marzano A. (2013). *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo di competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mezzini P. (2000). *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnante di successo*. Firenze: Giunti.
- Merrill D.M. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3): 43-59.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore A. (2004). *The good teacher. Dominant discourses in teaching and teacher education*. London: Routledge Falmer.
- Noddings N. (1992). *The challenge to care in school. An alternative approach to education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Notti A.M., Ferrantino C. (2019). Ricerca educativa e qualità della scuola. In G. Domenici, V. Biasi, *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti* (pp. 179-188). Milano: Franco Angeli.
- Notti A.M. (2012). *La ricerca empirica in educazione. Metodi, tecniche e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nigris E. (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Oberg A.A. (1987). Using construct theory as a basis for research and professional development. *Journal of Curriculum Studies*, 19(1): 55-65.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*. OECD Publishing.
- Paquay L., Altet M., Charlier É., Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando (ed. orig. 1996).
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia. (ed. orig. 1999).
- Reigeluth C. M. (1999). What is Instructional-Design theory and how is it changing? In C.M. Reigeluth (ed.), *Instructional-Design theories and models: a new paradigm of Instructional theory*, vol. 2 (pp. 425-454). Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Salatin A. (2015). La valutazione degli insegnanti: modelli e pratiche europee. In L. Galliani (ed.), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 313-327). Brescia: La Scuola.
- Stronge J.H., Tucker P.D., Hindman J.L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tamaro R., Calenda M., Ferrantino C. (2016). Competenze metodologiche e sviluppo professionale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria: un'esperienza di formazione in servizio. *Formazione & Insegnamento*, XIV-(3): 335-351.
- Vannini I. (2013). *Come cambia la cultura degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Vannini I. (2019). Ricerca empirico-sperimentale e Ricerca-Formazione. Interrogativi e possibilità per la professionalità dell'insegnante. In G. Domenici, V. Biasi, *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti* (pp. 110-117). Milano: FrancoAngeli.

L'educazione inclusiva nella scuola e il ruolo del docente specializzato

Inclusive education in schools and the role of the specialist teacher

Giovanni Arduini

Associate Professor of Experimental Education | Department of Human, Social and Health Sciences | University of Cassino and Southern Lazio (Italy) | g.arduini@unicas.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Arduini, G (2022). Inclusive education in schools and the role of the specialist teacher. *Pedagogia oggi*, 20(1), 249-255.

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-012022-31>

ABSTRACT

The inclusion of differences is a theme that, even today, generates a strong reaction in the school world. The conformation that the classes present and the great heterogeneity that characterises them, reflect today's social complexity which, compared to the past, is certainly more multifaceted and pluralistic. In the classroom, the presence of students with certified disabilities is a reality that brings with it great variety. Inclusion seems to be the only catalyst for efforts to change, and attempts to make teaching and schoolwork more relevant, promoting the emotion of relationship and learning. The continuous and incessant search for quality in inclusion is, in reality, the search for quality in schooling. Despite much research and many developments on the theme of inclusion, the latter represents a complex issue that requires specific training that is now entrusted to specialised courses in support. This article seeks to describe the added value offered by these courses with a view to building a constantly evolving professionalism.

L'inclusione delle differenze è un tema che, ancora oggi, anima fortemente il mondo della scuola. La conformazione che le classi presentano e la grande eterogeneità che le caratterizza, rispecchiano la complessità sociale odierna che, rispetto al passato, risulta certamente più articolata e pluralistica. L'inclusione sembra essere l'unico catalizzatore di sforzi di cambiamento, di tentativi per rendere più significativa la didattica, il lavoro scolastico, l'emozione della relazione e dell'apprendimento. La continua e incessante ricerca di qualità dell'inclusione è, in realtà, la ricerca di una qualità del fare scuola. Nel presente lavoro si intende cercare di descrivere il valore aggiunto offerto dai corsi di specializzazione al sostegno nell'ottica della costruzione di una professionalità in continua evoluzione.

Keywords: Inclusion, Disability, Teacher training, Special needs, Teacher special needs

Parole chiave: Inclusione, Disabilità, Formazione insegnante, Docente di sostegno, Bisogni speciali

Received: March 15, 2022

Accepted: May 8, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:
Giovanni Arduini, g.arduini@unicas.it

Premessa

Una delle questioni più rilevanti che continua ad animare il dibattito scientifico-culturale degli ultimi anni è quella riguardante la formazione dell'insegnante specializzato nel sostegno, una figura chiave per garantire la qualità dei processi inclusivi a scuola.

Occorre partire dalla consapevolezza che ci troviamo oggi in un'epoca di profonde fragilità che hanno portato all'emergere di nuove paure e insicurezze che si riflettono nelle nostre vite e che stanno modificando i rapporti sociali, economici, politici, culturali, e anche le stesse relazioni educative. La scuola, di fronte a tutto questo, ha bisogno di essere ripensata, poiché continua ad assumere un ruolo fondamentale, avendo la responsabilità di preparare le nuove generazioni ad un futuro sempre più incerto e imprevedibile (Sibilio, 2018).

La complessità sociale odierna sta poi investendo le stesse prospettive della pedagogia condizionandone le teorie e le buone pratiche educativo-didattiche, essa richiede una continua riflessione critica che non può non partire proprio dall'importante ruolo assunto dal docente specializzato all'interno del mondo della scuola, il quale deve imparare a interpretare i vari cambiamenti presenti nei contesti socio-culturali attuali, per cogliere le nuove forme di disagio e di disadattamento sociale e relazionale.

La prospettiva dell'inclusione continua a rappresentare un traguardo fondamentale basandosi sulla convinzione che ogni individuo ha valore ontologico e appartiene alla comunità in cui vive e sperimenta se stesso. Tale prospettiva, come conferma Pavone, "adotta un approccio valoriale-progettuale-organizzativo radicale, rivolto a priori a un gruppo eterogeneo, di cui la diversità di ciascuno diventa la condizione naturale della convivenza" (Pavone, 2012, p. 158).

Adottare una prospettiva inclusiva significa infatti partire proprio dal riconoscimento della diversità quale condizione ontologica strutturale della condizione umana, superando ogni forma di discriminazione e di marginalizzazione e individuando nelle differenze opportunità di riconoscimento e di arricchimento reciproco (Pugnaghi, 2020).

La piena inclusione è un obiettivo che la scuola dell'autonomia persegue attraverso un'intensa e articolata progettualità, valorizzando le professionalità interne e le risorse offerte dal territorio, in relazione ai molteplici attori che ne prendono parte (docenti di sostegno, docenti curricolari, personale educativo, ecc.).

Dal punto di vista didattico riconoscere, accogliere e valorizzare tutte le diversità significa ripensare e rinnovare le scelte progettuali, organizzative e metodologiche messe in atto, realizzando percorsi pedagogici orientati a rispondere a molteplici fragilità educative. Il docente inclusivo deve imparare a cogliere le diverse occasioni di apprendimento esistenti nel corso della vita dell'individuo, nei suoi diversi momenti evolutivi, generando nuove idee, prospettive e modi di pensare l'esistenza, al fine di contrastare le nuove emergenze e i nuovi bisogni educativi (Baldacci, 2018).

1. Il ruolo del docente specializzato in una scuola di qualità

La gestione della complessità educativa attuale chiama in causa senz'altro la necessità di far acquisire al docente di sostegno nuove competenze che si leghino ad una continua contaminazione di saperi, di progettualità e di relazioni. Egli deve imparare a porsi nuovi obiettivi e a ricercare nuove pratiche didattico-educative in grado di attuare cambiamenti significativi e necessari per imparare a prendersi cura delle potenzialità di ciascuno, nessuno escluso, attraverso l'ascolto autentico e attivo.

La sfida che la scuola di oggi deve sostenere richiede un ripensamento delle funzioni e delle competenze attribuite al docente specializzato, impegnato nella difficile opera di costruzione di una scuola di qualità che abbia come punto di avvio la pratica dell'inclusione di tutti gli alunni nel contesto scolastico.

L'insegnante specializzato per il sostegno continua a rappresentare un importante punto di riferimento per la scuola, è un docente che è in grado di confrontarsi con l'eterogeneità del gruppo classe, di riconoscere le differenze individuali e di potenziare le autonomie di tutti, attraverso l'ausilio di una pluralità di strategie didattiche e relazionali. Attraverso il suo operato è in grado di attivare cambiamenti significativi nella gestione della classe, nell'accesso ai saperi, proponendo una reale differenziazione didattica, in grado di coinvolgere tutti gli alunni e di ottimizzare le condizioni organizzativo-contestuali (Gaspari, 2016).

La necessità di una sua formazione specifica si riflette sull'importanza di acquisire un grado di consa-

pevolezza diverso, con una più accentuata capacità di leggere le situazioni e analizzarle in modo critico, di cogliere ciò che sfugge all'attenzione comune e di leggerlo empaticamente come un fenomeno della scuola e non come un problema legato a specifiche categorie di soggetti.

La formazione specifica affidata ai corsi di specializzazione intende, infatti, anche valorizzare l'idea di un agire riflessivo fondato sulla consapevolezza che il docente deve sia comprendere la sua esperienza, collocandola nel contesto sociale in cui avviene, sia usare la conoscenza acquisita per la pratica successiva.

La necessità di attuare un pensiero riflessivo rappresenta, tra l'altro, una questione recente per quanto riguarda le professioni educative e la formazione degli insegnanti. Tale pensiero viene considerato oggi un aspetto essenziale per tutti gli insegnanti che vogliono comprendere la natura complessa della classe e che intendano risolvere problemi legati alla pratica d'insegnamento, partendo proprio dal mettere in discussione il processo di conoscenza e il ruolo dell'esperienza personale (Crotti, 2016). Infatti, "un soggetto che riflette è un Io che si dirige sui suoi stessi vissuti e si ascolta pensare mentre pensa. Solo attraverso l'atto della riflessione la mente può diventare consapevole della qualità degli atti cognitivi compiuti e dunque è un atto cognitivo della stessa qualità dell'oggetto cui si dirige" (Mortari, 2003, p. 154).

Il docente specializzato, così come gli altri docenti della classe, deve quindi imparare a pensare sul suo agire. La complessità della classe spesso richiede decisioni rapide, alle quali occorre, tuttavia, associare un pensiero meta-riflessivo, una sorta di "reflection-for-action", che non riguarda soltanto incidenti improvvisi, ma anche situazioni routinarie che sono percepite (dal docente) come problematiche (Eraut, 1995). Si tratta di un percorso mentale dove si immaginano situazioni in prospettiva, si analizzano ipotesi di azione in movimenti professionali problematici, e si vagliano approcci e soluzioni migliori da attuare nella realtà critica in cui si opera.

Partendo da questa prospettiva il docente di sostegno impara a sviluppare nuove conoscenze e nuovi schemi d'azione per far fronte all'indeterminatezza delle varie situazioni: il sapere, quindi, non rappresenta più un dato preesistente, ma è l'esito di un processo attivato attraverso una conversazione riflessiva con la situazione in cui si agisce (Montalbetti, 2017).

2. L'importanza di un'educazione inclusiva

Abbiamo visto come oggi l'inclusione degli alunni con disabilità, e non solo, venga riconosciuta come condizione fondamentale che, come afferma d'Alonzo, consente di promuovere una molteplicità di integrazioni in un contesto di speciale normalità (d'Alonzo, 2004; Ianes, 2006). Un punto di riferimento importante per le istituzioni educative, utile per promuovere processi inclusivi di qualità e azioni di miglioramento sostenibili, è riconducibile all'"Index for Inclusion" (Booth, Ainscow, 2002; 2014).

L'idea alla base di questo modello è che i processi inclusivi riguardino tutti, quindi non solo gli alunni con Disabilità o con BES; inoltre essi non si riferiscono solo agli studenti, ma a tutte le componenti della scuola: insegnanti, dirigenti, genitori, personale educativo, ecc. Questo significa che sono tutti chiamati a partecipare per sviluppare al massimo il proprio potenziale e, così facendo, contribuire allo sviluppo dell'intera collettività. Ciò comporta una mobilitazione concettuale di tutta la comunità scolastica (Bocci, 2018).

Adottare questa nuova modalità di agire nei diversi contesti permette di imparare a guardare con maggiore consapevolezza ciò che accade attraverso un'azione continua di rimodifica e messa in discussione mediante un guardare più attento, capace di andare oltre e cogliere anche ciò che prima era sotto i nostri occhi ma non riuscivamo a vedere. La stessa circolarità del processo di autoanalisi e automiglioramento proprio delle fasi dell'Index rinvia al concetto di inclusione come un processo che non ha mai fine e che deve confrontarsi con la completa eterogeneità che contraddistingue lo sviluppo e il funzionamento umano, rendendo ciascun soggetto completamente differente da un altro.

Traendo ispirazione dall'Index, è nato uno strumento valutativo, il "Commitment Towards Inclusion Repertoire" (Santi, Ghedin, 2012) che si pone come obiettivo il miglioramento delle pratiche inclusive, in ogni istituzione educativa, attraverso l'assunzione di impegni concreti atti a garantire la realizzazione di comunità realmente accoglienti e inclusive. In particolare, il Repertoire intende valutare la qualità dei processi inclusivi, facendo riferimento ad "opportunità di inclusione concreta offerta dalle varie organizzazioni educative in termini di partecipazione alle decisioni e alle occasioni disponibili, che consentono l'aumento di un benessere soggettivo e collettivo" (Santi, Ghedin, 2012, p. 105).

Questo strumento si basa sul modello bio-psico-sociale della salute proposto dall'“International Classification of Functioning” (OMS, 2001; 2007), il quale interpreta la salute e il funzionamento umano come il risultato di un'interazione complessa tra fattori biologici, funzionali, di partecipazione sociale e fattori contestuali, ambientali e personali (Dainese, 2016; Cottini, 2018). L'ICF ha determinato un importante cambiamento nella conoscenza e descrizione del funzionamento globale di ogni persona, attraverso la promozione di un approccio nuovo, ecologico e olistico, capace di cogliere sia le caratteristiche personali sia la loro interazione con le variabili proprie dei diversi contesti di vita (Ianes, 2006; Caldin, 2009).

Da una iniziale prospettiva prettamente medico-diagnostica che si limitava ad osservare i soli sintomi fisici o “visivi” di una disabilità, si è passati a una nuova prospettiva, capace di scavare più a fondo per andare a comprendere quell'intensa rete semantica che invece ruota intorno al mondo delle disabilità e dei Bisogni Educativi Speciali.

È importante riconoscere l'importanza di adottare un approccio bio-psico-sociale nella lettura dei bisogni educativi, partendo da una visione più umana e complessa, meno alienante e attenta ai molteplici punti di vista e ai diversi livelli di significato. Partendo da quest'ottica la prospettiva inclusiva ha poi sicuramente bisogno di contesti che siano facilitanti, adottando apparati metodologici di base capaci di promuovere processi di apprendimento significativi, per tutti, attraverso una proposta didattica in cui diviene consuetudine affrontare il lavoro in aula con modalità differenti (d'Alonzo, 2016).

Creare una vera e propria “cultura dell'inclusione” (Kirschner, 2015, p. 7) significa partire proprio dalla consapevolezza che è necessario promuovere l'adozione di nuove pratiche all'interno di contesti nuovi e accoglienti, questi due aspetti lavorando sinergicamente si rafforzano a vicenda. Gli insegnanti di sostegno devono imparare a confrontarsi con ambienti nuovi e sempre più complessi, dove diventa necessario saper rispondere in modo riflessivo e consapevole alle diverse situazioni che si presentano.

A questo proposito, Tomas Hehir e Lauren Katzman (2012) sottolineano l'importanza di promuovere una mentalità collaborativa tra i diversi docenti, insieme ad un approccio sempre più inclusivo e creativo che spinga i nuovi docenti ad aprirsi nell'affrontare sempre nuove sfide. Un approccio flessibile, innovativo permette, infatti, di guidare i futuri insegnanti a conoscere e comprendere le diverse sensibilità individuali che necessitano continuamente di supporti e stimoli specifici.

È sorta negli ultimi anni la consapevolezza che l'inclusione non va considerata come un prodotto esportabile e quindi come qualcosa di applicabile avvalendosi di una tecnica o di una norma ben precisa (Bocci, 2015; 2018), ma al contrario va vista come un processo che non ha mai fine, in quanto va a “coinvolgere tutti in funzione della riflessione e della riduzione degli ostacoli che noi e altri abbiamo creato e continuiamo a creare” (Booth, Ainscow, 2014, p. 33).

3. Una riqualificazione delle professionalità educative

Come osservato fino ad ora, la problematica relativa al miglioramento della qualità dei processi di inclusione rinvia ad una questione complessa e mai conclusa che richiede una continua valutazione delle dinamiche e dei fenomeni che la caratterizzano unita al lavoro di riqualificazione delle professionalità educative, nell'ottica di una costruzione collettiva da sostenere scientificamente. Una delle sfide del futuro è proprio quella di migliorare la formazione dei docenti in modo da affrontare la diversità, padroneggiare i vari metodi di insegnamento ed avere un maggiore impatto sull'apprendimento di tutti gli studenti. Ogni docente dovrebbe essere guidato da un'attitudine mentale orientata al miglioramento e quindi deve credere che ogni studente ce la può fare e può migliorare.

In particolare, per sostenere un ambiente di apprendimento inclusivo ogni docente dovrebbe prestare attenzione a diverse dimensioni, strettamente legate tra loro, tra queste abbiamo:

- la *dimensione organizzativa*: legata in particolare alla predisposizione del setting dell'aula, alla definizione degli obiettivi didattici e alla progettazione dei materiali da utilizzare;
- la *dimensione metodologica*: che fa riferimento in particolare all'utilizzo delle varie strategie didattiche come il *cooperative learning*, la *peer instruction*, la simulazione, ecc. e con esse anche l'utilizzo di una vasta gamma di mezzi per rappresentare la conoscenza;
- la *dimensione relazionale*: che pone particolare attenzione al clima in aula, alla comunicazione docente-studente, all'agentività degli studenti e alla motivazione all'apprendimento (Caldin, Cinotti, 2018).

Un ulteriore aspetto riconosciuto dalla riflessione scientifica nazionale e internazionale come competenza qualificante la professionalità educativa è quello legato alla dimensione della ricerca. Un docente, in questo caso specializzato, se formato alla ricerca saprà sicuramente porsi domande, muovere da un'attività osservativa rigorosa del contesto nel quale agisce, saprà costruire e progettare in modo coerente itinerari di apprendimento, proponendo diverse strategie e risposte, consapevole della loro provvisorietà e limitatezza. Sarà dunque un insegnante in grado di costruire contesti di apprendimento significativi e di valutare la qualità su diversi livelli con il fine di promuovere sempre il miglioramento di ogni alunno.

4. La formazione del docente specializzato

È emerso come la costante ricerca della qualità del fare scuola focalizzi la sua attenzione su diversi elementi e aspetti considerati importanti per la promozione anche della qualità dell'inclusione. Fra questi ritroviamo senz'altro le metodologie e le pratiche per l'integrazione, la progettazione individualizzata, personalizzata e quella curricolare, le competenze trasversali e una continua riflessione epistemica sui concetti di integrazione, inclusione, disabilità, Bisogni Educativi Speciali, necessaria per promuovere una più attenta e ampia risposta pedagogico-didattica nei confronti di ogni forma di fragilità. Tutti questi aspetti si legano poi inevitabilmente alla ricerca, definizione e formazione delle competenze dell'insegnante specializzato, che contestualmente si riflettono sulla necessità di un sapere condiviso fra tutti gli insegnanti.

L'insegnante specializzato per il sostegno che si relaziona con una pluralità di contesti e professionisti, dovrebbe imparare a stabilire un equilibrio relazionale soddisfacente sia all'interno che all'esterno della comunità scolastica (Albanese, 2006) malgrado le difficoltà che spesso incontra. In un'indagine condotta dalla Fondazione Agnelli (2009) emerge, ad esempio, come gli insegnanti specializzati coinvolti fossero legati dalla convinzione di non possedere un'identità professionale certa, perché spesso poco coinvolta e valorizzata all'interno del sistema scolastico e territoriale (Mura, Zurru, 2016).

Promuovere contesti inclusivi e significativi dove il docente specializzato deve essere in grado di instaurare delle relazioni positive con tutti gli attori coinvolti (alunni, docenti curricolari, famiglie, educatori, comunità), richiede una continua riformulazione di una professionalità così importante e complessa. È chiaro che il ruolo educativo dell'insegnante specializzato non può sicuramente esaurirsi nella sola relazione che instaura con gli alunni, ma va, al contrario, osservato come una figura di sistema strategica (Cottini, 2014; Ianes, Canevaro, 2015), chiamata "a svolgere un lavoro di rete e ad assumere un ruolo-ponte tra l'alunno certificato e gli alunni di classe, fra l'alunno e gli insegnanti curricolari, fra scuola ed enti locali e territoriali, tra scuola e famiglia" (Mannucci, Collacchioni, 2008, p. 184).

È necessario un vero e proprio mutamento di paradigma nella formazione che intende coinvolgere non solo il piano tecnico e professionale del docente specializzato ma anche quello umano ed esistenziale, ponendo attenzione all'aggiornamento professionale relativo alle conoscenze e alle competenze del sapere per il saper fare, ma anche al saper essere cioè i comportamenti, gli atteggiamenti, la capacità di ascolto, la tensione emotiva, l'emozione della relazione, tutte componenti che vanno a identificare il legame che intercorre tra una persona che si pone in relazione con l'altro da sé.

Il dibattito in corso sulle possibili direzioni di senso da assumere sul suo rinnovato ruolo e sulla delicata questione delle sue competenze vede, da un lato, una flessibilità nelle scelte culturali, etiche e metodologiche, dall'altra, il bisogno di non sentirsi mai del tutto formati per aprirsi ad un *long life learning* caratterizzato da continua ricerca e interscambio delle conoscenze acquisite attraverso il confronto con i colleghi e con le altre figure educative (Gaspari, 2015).

L'attenzione è rivolta proprio alla necessità di realizzare percorsi che supportino lo sviluppo della professionalità del docente di sostegno ri-pensando e co-progettando degli itinerari di formazione rivolti alle diverse figure professionali coinvolte nei processi inclusivi. L'azione stessa di costruzione della soggettività professionale deve prodursi all'interno di un circolo virtuoso, processo formativo-relazione-orientamento formativo in cui, se da una parte si evidenzia la capacità del futuro insegnante di autoguidare le proprie scelte, al contempo si sottolinea la necessità di una relazione che possa farsi orientatrice di scelte innovative (Massaro, 2015).

La formazione degli insegnanti di sostegno nei corsi di specializzazione si lega, in particolare, alla necessità di costruire un profilo professionale che sappia coniugare tre componenti apparentemente distinte

ma che nella realtà operativo-didattica sono strettamente correlate, ovvero attività teoriche, tirocinio e laboratorio.

Il laboratorio, in particolare, rappresenta quel luogo del fare dove si collegano la parte teorica con la parte esperienziale del tirocinio e si costruiscono iter educativo-didattici attraverso l'acquisizione di specifiche competenze.

Le esperienze di laboratorio, dunque, rappresentano un importante momento di sintesi e di integrazione delle conoscenze acquisite durante le attività teoriche-disciplinari, nella prospettiva di una razionalità finalistica che diventi progettualità educativo-didattica.

Le attività teoriche promosse nei corsi di specializzazione di sostegno hanno invece un'impostazione specifica che si propone di collegare le varie teorie al contesto in cui si inseriscono attraverso il riferimento a casi concreti, richiamando continuamente l'importanza del ruolo del docente di sostegno e del contesto in cui opera, cercando, altresì, di far emergere l'aspetto vocazionale, elemento fondamentale su cui la stessa Università di Cassino insiste molto.

Si tratta di una professionalità fondata su solide competenze e valori etici ma che al contempo deve essere alla continua ricerca di nuovi riferimenti teorici e di dispositivi applicativi, la cui formazione dovrebbe anche avere l'obiettivo di aiutare "a sviluppare una propria personale teoria pedagogica basata sul pensiero critico e la capacità di analisi, coerente con le conoscenze, le abilità e i valori che si riflettono nelle competenze didattiche e professionali" (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012, p. 23).

La sua formazione, dunque, non riguarda più solo l'ambito specifico delle disabilità, ma richiede un approfondimento anche delle competenze e conoscenze relative a funzioni dell'Io quali intelligenza, memoria e attenzione e a tutto ciò che è implicato nei processi di adattamento all'ambiente a partire dalla motivazione rispetto all'apprendimento e continuando con le competenze metacognitive e con la dimensione emozionale dell'intelligenza (Galanti, 2018).

Educare nell'attuale società dove la scuola appare smarrita è sicuramente un compito arduo e richiede un sempre più necessario dialogo tra insegnante di sostegno e insegnanti curricolari, ponendo al centro della riflessione la condivisione e l'adozione di metodologie inclusive efficaci attraverso un pensiero critico e riflessivo (Recalcati, 2014). La scuola continua però ad assumere un ruolo straordinario: in essa, infatti, prendono forma i destini e si gettano le basi per preparare alla vita sociale e professionale un giovane che per lunghi anni è chiamato a solcarne i percorsi (d'Alonzo, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2011). *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide ed Opportunità*. Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Albanese O. (ed.) (2006). *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti*. Bergamo: Junior.
- Antonietti M. (2014). Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria. Uno studio italiano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(2): 155-174.
- Baldacci M. (2018). La problematica scolastica odierna. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 7-16). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocci F. (2018). Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'Index for Inclusion. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 1069-1081). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocci F., Travaglini A. (2016). Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole. In International Conference Proceedings, *None excluded. Transforming schools and learning to develop inclusive education. Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva* (pp. 66-70). Bergamo: Università di Bergamo.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

- Caldin R. (2009). I pensieri degli studenti e del docente sul corso di Pedagogia dell'Integrazione (pp. 120-126). In A.M. Favorini (ed.), *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin R., Cinotti A. (2018). Pour un projet pédagogique de soutien à la paternité. Handicap, inclusion et enfance. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 13(2): 25-41.
- Cottini L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(2), 10-20.
- Cottini L. (2016). Il paradigma dell'inclusione scolastica. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 1(1): 32-50.
- Cottini L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1): 11-19.
- Crotti M. (2016). Povertà e vulnerabilità: una riflessione di pedagogia sociale. In R. Gnocchi, G. Mari (eds.), *Le vecchie e le nuove povertà come sfida educativa* (pp. 77-88). Milano: Vita e Pensiero.
- D'Alonzo L. (2004). *Integrazioni e gestione della classe*. Brescia: La Scuola.
- D'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo L. (2018). Per una nuova formazione degli insegnanti di sostegno. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 1065-1066). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dainese R. (2016). *Le sfide della Pedagogia Speciale e la didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- De Anna L., Gaspari P., Mura A. (eds.) (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Eraut M.E. (1995). Schön shock: A case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1: 9-22.
- Galanti M.A. (2018). La formazione dell'insegnante di sostegno e i conflitti sociali: dall'integrazione all'inclusione. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 1103-1108). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gaspari P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2): 31-44.
- Hehir T., Katzman L. (2012). *Effective inclusive schools: Designing successful schoolwide programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ianes D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Canevaro A. (eds.) (2015). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Kirschner S.R. (2015). Inclusive education. In W. George Scarlett (ed.), *The Sage Encyclopedia of Classroom Management*.
- Mannucci A., Collacchioni L. (2008). *Insegnante di sostegno ed educatore. Incontro tra professionalità diverse*. Roma: Aracne.
- Massaro S. (2015). Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio. *Pedagogia Oggi*, 1(2015): 295-314.
- Montalbetti K. (2017). Dalle evidenze di ricerca alle prospettive per la formazione degli insegnanti: i compiti come spazio di lavoro. *Formazione & Insegnamento*, 15(3): 93-102.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*. Roma: Carocci.
- Mura A., Zurru A.L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2): 150-160.
- OMS (2001). *International Classification of Functioning*. Geneva: WHO.
- OMS (2007). *ICF- Classificazione Internazionale del Funzionamento, Disabilità e Salute, versione bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*. Milano: Mondadori Università.
- Pavone M. (2012). Inserimento, integrazione, inclusione. In L. d'Alonzo, R. Caldin (eds.), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale* (pp. 145-158). Napoli: Liguori.
- Pugnaghi A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1): 81-108.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per una erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Santi M., Ghedin E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5(numero speciale): 99-111.
- Sibilio M. (2018). Pedagogia e didattica: un dialogo tra emergenza e cambiamento. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 105-108). Lecce: Pensa MultiMedia.

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, delle 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:

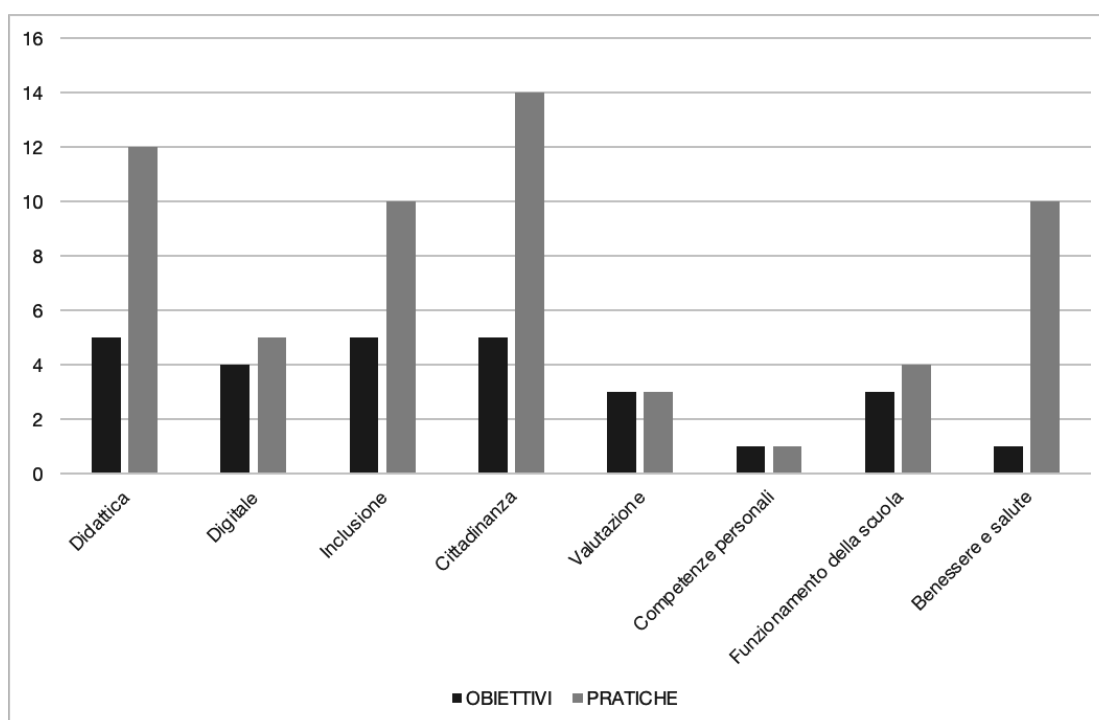
al fine di aiutare gli alunni a diventare persone e cittadini autonomi e responsabili, capaci di crescita personale e sociale, di cittadinanza attiva e di inclusione, è necessario il miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, pertanto l'istituto ha promosso e promuove momenti 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.

La formazione iniziale degli insegnanti in Afghanistan. Percorso storico e prospettive pedagogiche

The initial training of teachers in Afghanistan. Historical path and pedagogical perspectives

Anna Paola Paiano

PhD | Human and Social Sciences | University of Salento (Italy) | annapaola.paiano@unisalento.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Paiano, A. P. (2022). The initial training of teachers in Afghanistan. Historical path and pedagogical perspectives. *Pedagogia oggi*, 20(1), 264-271.

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-012022-33>

ABSTRACT

This paper aims to present, in the first instance, the pedagogical model that underlies the training for the recruitment of primary school teachers in the public sector, in an area marked by very serious political-social emergencies, such as Afghanistan. Following an initial section dedicated to reconstructing the social, political and cultural events that have marked the evolution of the Afghan crisis in the last twenty years, the second section elaborates the state devices put in place for teacher education, training and enrolment. The final section contains a critical analysis of the government solutions implemented so far, with particular reference to the most current needs of the country. For this last part, qualitative data is used (in-depth interviews with privileged actors) in addition to information acquired directly in the field thanks to the consolidated collaboration with the NGO PenPath which, for over 10 years, has been involved in the foundation of schools in rural areas of Afghanistan. Through this testimony, specific educational needs emerged, starting from the repositioning of the teacher within a heavily compromised socio-cultural context. There is a particularly strong need for training models that can support the professionalization of teachers to engage in the design of courses that aim to spread a culture of education based on generative, shared and democratic knowledge from early childhood. PenPath identifies the urgent need to rethink an adequate training of teaching staff, in order to set up a political and cultural programme that (it is hoped) can contribute to the achievement of development goals for the whole country and the promotion of planetary rights, not exportable or otherwise replicable according to a colonialist logic, starting with the right to education for all.

Il presente lavoro intende presentare, in prima istanza, il modello pedagogico alla base della formazione per il reclutamento nel settore pubblico dei docenti della scuola primaria, in un territorio segnato da una gravissima emergenza politico-sociale quale l'Afghanistan. A partire da una prima parte dedicata alla ricostruzione delle vicende sociali, politiche e culturali che hanno segnato l'evoluzione della crisi afgana nell'ultimo ventennio, nella seconda sono ricostruiti i dispositivi statali messi in atto per la teacher education, training and enrollment. Nell'ultima parte, infine, procederemo a una analisi critica delle soluzioni governative fin qui realizzate, con particolare riferimento alle più attuali esigenze del Paese. Per questa ultima parte ci si avvarrà di dati qualitativi (interviste in profondità di attori privilegiati) e informazioni direttamente acquisiti sul campo grazie alla consolidata collaborazione con l'ONG PenPath che, da più di 10 anni, è impegnata nella fondazione di scuole nelle zone rurali dell'Afghanistan. Grazie a questa testimonianza sono emersi specifici bisogni educativi a partire dal riposizionamento della figura docente all'interno di un contesto socio-culturale pesantemente compromesso. Particolarmente forte è sentito il bisogno di modelli formativi atti a sostenere la professionalizzazione di docenti che possano impegnarsi nella progettazione di percorsi mirati alla diffusione di una cultura dell'educazione improntata a saperi generativi, condivisi e democratici (Freire, 1997) fin dalla prima infanzia. PenPath solleva il bisogno urgente di ripensare una adeguata formazione del corpo docente al fine di impostare un lavoro politico e culturale che (si auspica) possa contribuire al raggiungimento degli obiettivi di sviluppo per il paese tutto e la promozione di diritti planetari, non esportabili o comunque replicabili secondo una logica colonialista, a partire dal diritto allo studio per tutti, nessuno escluso.

Keywords: Initial teacher training, Afghanistan, Pedagogical model, Emergency, Global rights

Parole chiave: Formazione docenti, Afghanistan, Modello pedagogico, Emergenza, Diritti planetari

Received: March 14, 2022

Accepted: April 15, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:
Anna Paola Paiano, annapaola.paiano@unisalento.it

1. Il quadro socio-politica in Afghanistan

Un documento del 2013 dell'Unesco, del NIE e del IPE impostato secondo un quadro analitico sviluppato da INEE, ha esplorato cinque fattori di fragilità in Afghanistan (Waldman, 2008, p. 5) desumendo l'attuale situazione:

- sicurezza: incapacità delle forze armate e di polizia nel mantenere livelli di sicurezza e rispetto della legge sufficienti per sostenere gli sforzi di sviluppo;
- *governance*: presenza diffusa di un'ampia corruzione a tutti i livelli di governo;
- economia: forte dipendenza dell'economia dal mercato dell'oppio;
- povertà: cronico sottosviluppo sociale ed economico legato a livelli di salute e di istruzione inadeguati, entrambi connessi alla mancanza di infrastrutture non ripristinate dopo i bombardamenti.

Questi cinque fattori, sovrapposti tra di loro e causalmente intrecciati, sono difficilmente isolabili, tuttavia, nell'articolo ci occuperemo del fattore "povertà" con particolare riferimento alla questione dell'istruzione, cercando di ricostruirne una dimensione fondamentale legata alla formazione iniziale degli insegnanti. In tal senso, cercheremo di documentare se e come in Afghanistan vi sia stato e/o sia tutt'ora presente un modello di riferimento per tale azione formativa.

L'Afghanistan è stato definito "lo stato fragile per eccellenza" ma è evidente come il concetto di "fragilità" sia problematico – teoricamente, praticamente e politicamente – soprattutto quando riferito a realtà così complesse. In questa sede "fragilità" è tuttavia il termine che, anche nei documenti geopolitici consultati, meglio descrive l'insieme delle difficili circostanze operative in cui agenzie governative e non si trovano ad affrontare l'enorme sfida dell'attivazione di un cambiamento non solo di ordine culturale, politico e di *governance* ma, anche, in relazione alla promozione della trasformatività e generatività personale e sociale attraverso azioni educative da rendere sistema. Tale analisi richiede una prospettiva di medio periodo senza la quale sarebbe difficile comprendere gli sforzi e le difficoltà attuali di coloro che si impegnano nella promozione e nella ricostruzione di un sistema formativo e istruttivo in Afghanistan, non estrinsecamente importato ma emergente da un dialogo e confronto con condizioni materiali e immateriali, culturali e sociali, ambientali e tecnologiche specifiche di contesto.

Dalla cacciata dei talebani da Kabul nel 2001, ci sono stati risultati quantitativi impressionanti: una crescita del 570 per cento delle iscrizioni (nuovi inserimenti nel percorso formativo, quasi 6 milioni di minori); un aumento di sette volte del numero di insegnanti formati e la costruzione di circa 4.000 edifici scolastici¹. Il Ministero dell'Istruzione (MoE) si era mosso autonomamente verso la definizione di un Piano strategico nazionale per l'istruzione (NESP) per il paese. Completato un primo sondaggio sullo stato delle scuole, il MoE aveva istituito un sistema di registrazione degli insegnanti e allo sviluppo di un modello per la organizzazione dei curricula scolastici. Queste azioni hanno dato alle popolazioni un segnale importante di speranza al quale sarebbe dovuto seguire un importante miglioramento della effettiva qualità dell'istruzione.

Questi sforzi educativi facevano parte, nelle intenzioni dichiarate dai proponenti, di un più ampio progetto di costruzione di uno stato ispirato ai valori di pace e giustizia, che si sarebbe dovuta portare avanti nonostante la costante presenza della minaccia alla sicurezza rappresentata dalla guerriglia talebana. A ciò si aggiunga che, in questo passaggio epocale per l'Afghanistan, l'economia dell'oppio non ha mai smesso di essere la principale fonte di sostentamento della popolazione, e che gli aiuti esteri sono stati distribuiti in modo inefficace, principalmente a vantaggio di eserciti e corporazioni straniere piuttosto che ai civili afgani. Nei documenti analizzati tali fattori sono richiamati in qualità di elementi determinanti lo stato di fragilità del paese e direttamente connessi all'incapacità dell'Afghanistan di porre un freno al dilagare della corruzione negli organi di governo.

1 I dati qui presentati sono presenti nel documento a cura del Ministero per l'Educazione del governo afgano consultabile al seguente link: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139077?2=null&queryId=N-EXPLORE-0ee7c791-6351-45b1-b209-c68c407f9986>.

In questo contesto i talebani hanno intenzionalmente agito boicottando il rinnovamento generale dell'organizzazione statale, facendo del sistematico attacco materiale (es. attentati, intimidazioni, propaganda, etc.) alle scuole parte essenziale della strategia per rendere più fragile il globale tentativo di riforma. Le ONG, dal canto loro, hanno continuato negli anni a negoziare con i talebani per mantenere aperte le scuole, ma raramente sono riuscite a diffondere e convincere del valore che la nuova proposta istruttiva ed educativa poteva avere per il futuro della nazione e, in particolar modo, per le bambine, le ragazze e le donne. L'istruzione nelle tribù e villaggi, l'*home schooling* e in alcuni casi l'*e-learning* hanno potuto superare solo in parte questa discriminazione di genere.

Nel 2002 la campagna *Ritorno a scuola*² ha avuto l'effetto di incrementare il numero di iscrizioni in tutti i livelli e gradi scolastici, senza tuttavia riuscire a superare la storica contrapposizione tra musulmani sunniti e sciiti in quanto basata su un curriculum molto articolato per questioni culturali, metodologiche e organizzative. L'analisi di Save the Children (2008) ha evidenziato come questa esperienza non fosse scevra da forme di pedagogia nera e popolare che non di rado legittimava un modello autoritario e violento impostato sulla visione del docente come unica fonte di potere, sapere e conoscenza. Un modello che, naturalmente, finiva per legittimare nelle scuole la diffusione delle pratiche abusanti e punitive ancora non proibite dalla legge, come nell'esempio riportato da Dicum (2008):

Afghan participants all recalled teachers using sticks, both as pointers and as tools of punishment. 'They used to hit us too much. Even in Pakistani schools they hit the children if they don't know something or don't do their homework. They had very long and big sticks in their hands, even the female teachers. They were really harsh. ... [They hit us on our] hands or back. Sometimes when they get angry they just move their hand and hit you. (Jalil, Pashtun, male, 29)' (...) The sharpness of participants' memories either as witnesses to or as victims of this treatment was equally interesting, because corporal punishment was only one form of violence experienced by these participants during their war experiences. Guns, bombings, shootings, death, and other forms of war-related violence were part of their daily lives outside and, less so, inside of school and were vividly described as part of the curriculum of daily life (p. 626).

Tuttavia, ci sono, almeno nei documenti, le prove che l'insegnamento e la riforma del curriculum avrebbero potuto promuovere i diritti umani, la pace e la sicurezza. Le ONG in Afghanistan dovevano scegliere tra il lavoro dentro o fuori al conflitto, se lavorare con le agenzie internazionali o se dedicarsi, in tutta segretezza, agli afgani meno visibili.

La storia recente dell'Afghanistan e 30 anni di guerra hanno lasciato il Paese tra i più poveri del mondo. Si colloca al nono posto dal basso nell'indice degli Fragile States Index del Fund for Peace (2021). Secondo il CIA Factbook del 2020, l'aspettativa di vita è tra i 55 e i 64 anni e solo il 2, 68% degli uomini raggiungono l'età oltre i 65; il tasso di mortalità infantile è di 154/1.000 e il tasso di disoccupazione è del 40%. L'eredità della guerra e il conflitto in corso con i talebani e altri ribelli ha lasciato gli afgani in un disperato bisogno con una missione complessa e immensa che probabilmente durerà decenni.

Prima dell'invasione sovietica del 1979, l'Afghanistan aveva un sistema educativo relativamente ben funzionante (Samady, 2001, p. 7). La posizione geostrategica dell'Afghanistan tra Cina, Iran, Pakistan e gli ex stati sovietici di Uzbekistan, Tagikistan e Russia, ha portato a essere costantemente conteso, e di volta in volta supportato o destabilizzato da poteri e forze politiche esterne.

A distanza di vent'anni dalla presentazione del progetto "Back to school", la rapida vittoria militare e

2 Il Progetto "Back to School" è stato presentato dal Governo afgano (Central Statistics Office) e dall'UNICEF nel 2002. Dal report dell'Unicef si legge: «The Ministry of Education, with UNICEF support, launched a back-to-school campaign to help 1.78 million children return to school by March 23rd, 2002. Initial results show that up to three times that number of children may have returned, exceeding all expectations. UNICEF and the Ministry of Education are now working to provide more supplies to schools and to accelerate the distribution of school textbooks and teaching resources to meet the additional needs. In preparation for the September school term stationery materials will be provided for 1.2 million primary and 300,000 secondary school children. 6,000 tents have been provided to establish temporary classroom spaces». Per ulteriori informazioni su numeri e statistiche si consiglia la lettura del report al seguente indirizzo: <https://reliefweb.int/report/afghanistan/unicef-afghanistan-programme-overview-sep-2002>

politica del movimento talebano, durante l'offensiva estiva del 2021, ha sconvolto il sistema delle relazioni internazionali e l'architettura della sicurezza interna. I successi militari dei talebani nelle aree rurali erano attesi e previsti, ma la presa di Kabul e l'immediata capitolazione delle autorità ufficiali afgane sono diventate il "cigno nero" non solo della situazione geopolitica afgana ma anche di quella socio-culturale.

Dopo circa vent'anni anche l'America ha lasciato frettolosamente il paese, preoccupata di non riuscire a proteggere i propri soldati in una ritirata ordinata ma lenta. Le immagini hanno destabilizzato non solo Washington, ma anche i suoi alleati in Europa ugualmente e totalmente impreparati per l'avanzata dei Talebani. Forze militari, ONG e *mass media* sono rimasti sconvolti per il trattamento riservato ai cooperanti locali, afgani e afgane, che non potevano lasciare il paese in attesa dei combattenti talebani in avvicinamento.

Le immagini che nel frattempo abbiamo visto erano molto eloquenti, i cittadini di Kabul hanno chiuso i negozi, verniciato le vetrine che esprimevano i segni del liberalismo occidentale. La giornalista della CNN Clarissa Ward è diventata un triste simbolo dei cambiamenti imposti dall'arrivo dei Talebani: da un giorno all'altro è apparsa in tv velata con l'*hijab* nero, e ha, poi, dovuto lasciare il paese e partire per il vicino Pakistan per motivi di sicurezza. Più emotivamente carichi sono state le immagini e i video di donne e uomini afgani disperati che cadevano da aerei militari in decollo dall'aeroporto di Kabul, e di madri che gettavano i loro bambini sul filo spinato per sperare in una qualche salvezza.

2. 2002. L'anno zero per la formazione in ingresso degli insegnanti in Afghanistan

Per poter ben comprendere la situazione relativa alla formazione in ingresso degli insegnanti è necessario recuperare, se pur non nel dettaglio, parte della storia della scuola afgana, a partire dal 1923, quando fu decretato che qualsiasi adulto afgano alfabetizzato di 25 anni, che avesse completato nove anni di istruzione e che desiderasse diventare un insegnante, poteva essere iscritto a un Darul Mo'Allamein, ovvero un collegio dove gli studenti seguivano un curriculum simile a quella di una scuola secondaria che nelle classi dalla 9a alla 12ma comprendeva alcune delle basi della teoria pedagogica e un brevissimo periodo di pratica didattica in una scuola laboratorio annessa. Sebbene insufficiente e approssimato come strategia di formazione per tutti gli insegnanti necessari per un sistema educativo nazionale in espansione, tale dispositivo rimase in vigore dal punto di vista legale fino al secondo dopoguerra. Nel paese reale, ancora oggi, come la letteratura grigia fatta da testimonianze dirette e i report delle ONG multinazionali documenta, gli insegnanti delle scuole di comunità o domestiche hanno solo competenze base di letto-scrittura, matematica e fondamenti di Islam che forniscono il background spirituale, filosofico e culturale per il popolo afgano. La tradizione islamica permea ogni aspetto della società e dello stile di vita afgani, molto lontano da un modello di istruzione che in Occidente pone tra i suoi primi principi quello della laicità. Laicità come principio basilico per una formazione democratica e al tempo stesso emancipativa che racchiude in sé l'ideale di una formazione che sostenga la dirompente e rivoluzionaria forza della libertà (Gramsci, 1951), dell'uguaglianza e della fratellanza tra loro combinate, distinguendo tra una dialettica generativa di pensiero e sapere e una cristallizzata perché fondata su assunti di natura dogmatica. Distinzione che introduce a un'idea di soggetto critico-riflessivo, libero di confrontarsi e di crescere forte del valore di sé (Lucàks, 1970; Lijphart, 1977; Zagrebelsky, 1992; Frabboni, 2007; Cambi, 2016).

A livello temporale, il primo grande passo avanti nella formazione degli insegnanti è stato fatto nel 1954, quando, con il Teachers' College della Columbia University di New York e il Ministero dell'Istruzione afgano (MoE), fu avviato un programma nazionale di formazione degli insegnanti della scuola primaria istituendo la prima Facoltà di Scienze dell'Educazione all'Università di Kabul. I corsi della Facoltà comprendevano anche un corso di lingua inglese, corsi di formazione per insegnanti in servizio e un programma di borse di studio per educatori afgani che aspiravano al titolo di insegnante. Tuttavia, l'estrema povertà del paese non consentì mai al programma di consolidarsi e i risultati, dunque, furono irrilevanti.

Successivamente, nel 1961, su richiesta del Ministry of Education (MoE), l'UNESCO avviò una missione specifica per la formazione degli insegnanti. Due i punti fondamentali di questa iniziativa: il primo fu l'istituzione di un'*Accademia per educatori e insegnanti*, che prevedeva un corso di formazione della durata di un anno per i laureati con esperienza di insegnamento. Tutto ciò per consentire soprattutto alle

scuole primarie (che si prevedeva di costruire in tutte le zone del paese, rurali incluse) di avere un numero adeguato di insegnanti ed educatori. Il secondo era la creazione di un *Higher Teachers' Training College*, dove i futuri insegnanti sarebbero stati formati per due anni al fine di lavorare nelle scuole secondarie di secondo grado. Questo modello, nelle intenzioni programmatiche, avrebbe dovuto consentire al paese di compiere quel salto che lo avrebbe portato, nel 1971, ad essere tra i paesi in via di sviluppo. Per la prima volta le donne sarebbero state ammesse al programma di formazione e la distinzione tra sciiti e sunniti non sarebbe stata di ostacolo alla frequenza dei corsi. Il programma, tuttavia, non ebbe lungo corso e nel 1973, fu avviato un nuovo programma che prevedeva l'istituzione di una rete di nove *Scuole di Formazione* per insegnanti delle primarie e cinque per le medie. Tali *Scuole* prevedevano sezioni per la pratica educativa, personale selezionato ben qualificato, biblioteche, laboratori, officine, impianti sportivi, ecc.

Quanto fin qui ricostruito evidenzia come, in materia di educazione, vi sia stata una stretta relazione tra Afghanistan e organismi sovranazionali ed internazionali per realizzare un modello di formazione degli insegnanti che però poco aveva a che fare con le condizioni reali del paese, finendo per limitarsi all'importazione/imposizione di programmi lontani dai bisogni della popolazione afgana.

Nel 2001 a seguito dell'11/09 il governo americano Bush distrugge con una grande operazione militare i fedeli del mullah Omar, si instaurò un governo di transizione con Karzai come presidente *ad interim* e il governo afgano istituì un'*Alta Commissione Indipendente per l'Istruzione*³, composta da 23 esperti afgani in materia di istruzione, scienza, diritto e amministrazione al fine di venire incontro ai bisogni educativi della società afgana e proporre adeguate politiche e strategie. Il Presidente dello Stato Islamico di Transizione dell'Afghanistan, Hamid Karzai, in un messaggio indirizzato alla Commissione, sottolineò l'urgenza del rinnovamento e dello sviluppo dell'istruzione nel Paese per la costituzione del nuovo Afghanistan, indicando come che tale impresa richiedesse la partecipazione immediata, l'aiuto e la cooperazione di esperti, intellettuali e professionisti afgani.

La Commissione, considerate le esigenze a breve e a lungo termine, si concentrò sulle proposte per la costruzione di un sistema educativo nazionale che tenesse da una parte conto delle esperienze passate, del background culturale e degli standard internazionali e dall'altra prendesse in considerazione le riforme sociali, economiche e politiche e di sviluppo della società afgana.

La promozione dell'educazione per tutti e il contributo dell'educazione allo sviluppo umano erano gli obiettivi fondamentali del progetto "Back to School" stilato dall'Alta Commissione. Tale progetto – ancora oggi in vigore anche se mai sistematicamente avviato e ulteriormente compromesso dal ritorno al governo dei Talebani nell'agosto 2021 – prevedeva miglioramenti della *governance* educativa e l'avvio di processi di *empowerment* di comunità per la condivisione e la partecipazione alla gestione dell'istruzione, per la quale l'insegnante sarebbe dovuto diventare, in linea con alcuni assunti di base della filosofia dell'educazione occidentale, strumento e operatore di dialogo (Freire, 1997) e nonviolenza (Capitini, 1980).

Nel documento programmatico del progetto, l'istruzione è intesa come responsabilità collettiva della società per cui l'insegnante è chiamato a lavorare con e nella società (La Perla, 2010), acquisendo ruolo e riconoscimento nel dialogo tra i decisori politici in materia educativa, società civile e mondo delle professioni al fine di costruire una comunità educante, risultante da questa cooperazione e condivisione di obiettivi comunitari.

Nel progetto "Back to School", il governo centrale è indicato come l'organo per la supervisione diretta di scuole di ogni ordine e grado che deve tener conto delle grandi differenze tra le aree geografiche (es. aree rurali) e dei bisogni delle comunità sempre in cambiamento e, proprio per queste profonde differenze tra i contesti, delinea una figura di insegnante che, terminata la formazione, sia in grado di attivare la propria *agency* (Sen, 2000), ovvero la capacità di creare ambienti educativi per affrontare le nuove istanze di partecipazione dai/nei contesti sociali (La Perla, 2010) dando forma all'azione educativa con consapevolezza e responsabilità.

3 La Commissione ha preso in considerazione la durata dell'istruzione formale obbligatoria per i bambini afgani di età compresa tra i 7 e i 15 anni, riconoscendo come questi avrebbero dovuto ricevere un'adeguata istruzione con almeno nove anni di istruzione primaria e media, per fornire un'alfabetizzazione su competenze di letto-scrittura e matematica, conoscenze e competenze di base e orientamento professionale.

Compito del governo centrale è far sì che il MoE promuova la revisione nazionale dei curricula sia scolastici che della formazione degli insegnanti, nonché il monitoraggio e la certificazione delle competenze degli insegnanti. Il Moe ha in tal senso istituito nel 2008 un *Centro Nazionale per lo Sviluppo di Programmi di Studio*, che oltre ai curricula si occupava anche della stesura dei libri di testo. Il curriculum scolastico avrebbe dovuto permettere ai bambini e ai giovani afgani una formazione utile per vivere e lavorare nelle aree rurali e urbane e, allo stesso tempo, promuovere i diritti umani, la democrazia e una cultura della pace. Tutto ciò in una prospettiva che ottimisticamente guardava al modello del *long, wide and deep learning* (Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012), proponendo il continuo aggiornamento dei programmi di studio in relazione alla situazione di emergenza in continua trasformazione.

Il curriculum per la formazione previsto dal progetto promuoveva l'abilitazione degli insegnanti all'utilizzo di dispositivi e di specifici materiali didattici, di ausili audio visivi, di kit scientifici e di attrezzature per i laboratori delle STEM. Inoltre, era previsto un modulo di didattica museale (Poce, 2019) perché nel progetto era anche prevista la costruzione di un Museo nazionale per la scienza dedicato ai bambini.

All'interno del progetto "Back to school" erano anche promossi seminari e workshop per la formazione degli insegnanti in servizio in collaborazione con le Università. Tali azioni erano previste sia in presenza che a distanza, ricorrendo non solo alla modalità e-learning ma anche alla formazione attraverso programmi radiofonici e televisivi, molto simile al modello di formazione insegnanti dei paesi dell'America Latina.

Gli obiettivi di questo ambizioso progetto non furono perseguiti con successo tant'è che ancora oggi il problema principale resta innalzare il livello di qualificazione professionale ed educativa degli insegnanti non ancora in servizio. Anche ulteriori piani per il miglioramento del sistema educativo (MoE, 2013; Save the Children, 2013) evidenziano problematiche sociali e materiali di forte impatto per la riforma della formazione degli insegnanti e della scuola in generale. Tassi elevatissimi di povertà, scarsa accessibilità ai territori, insicurezza, bassa densità di popolazione e una cultura conservatrice, principalmente nei confronti dell'istruzione delle ragazze risultano essere le principali barriere per lo sviluppo di un sistema scolastico nazionale pubblico. Sono queste le condizioni in cui molte ONG operano per fondare senza il supporto del governo un sistema di scuole di comunità e domestiche (talvolta segrete) che svolgono un ruolo fondamentale nell'estendere l'accesso all'istruzione ai bambini e alle bambine a cui è negata la possibilità di frequentare le scuole statali (Annacontini et al., 2021).

La formazione e il sostegno di tali insegnanti *straordinari* (Azam, Omar Fauzee, Daud, 2014) che spesso non hanno beneficiato di un programma completo di formazione e che insegnano in spazi di apprendimento non convenzionali (UNESCO, 2011) possono essere molto impegnativi, anche perché molto sentito è il bisogno non solo di aggiornare conoscenze e metodi di insegnamento ma anche di formarsi per migliorare il rendimento degli alunni per mezzo dello sviluppo di pensiero critico e altre abilità cognitive fondamentali per l'apprendimento.

3. *Le secret home school e la straordinarietà di una scuola in emergenza.*

L'ONG PenPath che, da più di 10 anni, è impegnata nella fondazione di scuole nelle zone rurali dell'Afghanistan, grazie a questa testimonianza sono emersi specifici bisogni educativi a partire dal riposizionamento della figura docente all'interno di un contesto socio-culturale pesantemente compromesso. Particolarmente forte è sentito il bisogno di modelli formativi atti a sostenere la professionalizzazione di docenti che possano impegnarsi nella progettazione di percorsi mirati alla diffusione di una cultura dell'educazione improntata su saperi generativi, condivisi e democratici (Freire, 1997) fin dalla prima infanzia. PenPath solleva il bisogno urgente di ripensare una adeguata formazione del corpo docente al fine di impostare un lavoro politico e culturale che (si auspica) possa contribuire al raggiungimento degli obiettivi di sviluppo per il paese tutto e la promozione di diritti planetari, non esportabili o comunque replicabili secondo una logica colonialista, a partire dal diritto allo studio per tutti, nessuno escluso.

L'ONG PenPath è stata fondata nel 2009 da Matiullah e da Attaullah Wesa, due fratelli cresciuti nel distretto di Maruf (provincia di Kandahar) e ha l'obiettivo di promuovere la creazione di scuole nelle zone rurali in Afghanistan anche laddove gli edifici sono crollati l'ONG promuove l'istruzione per tutte e tutti.

Abbiamo rivolto a Wesa alcune domande⁴ relative al lavoro di PenPath, alle competenze e alla formazione degli insegnanti delle loro scuole di comunità e delle loro scuole segrete in casa, chiedendo quali fossero i requisiti che sono richiesti agli insegnanti a cui sono affidate le scuole risultato delle loro campagne e dalle sue risposte si è evinto di come sia molto complesso parlare di scelta vista il numero molto basso di soggetti in formazione che riescono a ultimare un percorso di studi. Pertanto, l'ONG lavora su base volontaria di chi, tra i cooperanti è disposto a trasferirsi nei villaggi o, laddove è presente, si richiede agli autoctoni più istruiti di voler insegnare a leggere e a scrivere ai bambini.

Un interessante passaggio dell'intervista è stato quello relativo agli strumenti utilizzati per l'alfabetizzazione nelle scuole. Il presidente di PenPath ci ha raccontato, recuperando la narrazione presente sui canali social, di come i cooperanti arrivino nelle tribù su moto di grossa cilindrata imbracciando cartelli utili per spiegare agli anziani delle tribù le loro intenzioni. I materiali distribuiti in apertura delle campagne sono quaderno, colori, zainetti per bambini e bambine, a volte libri con la speranza che qualcuno possa leggerli. Libri di storia, Geografia, favole in Pashto e Dari, le lingue ufficiali.

Come abbiamo potuto riscontrare nell'analisi complessa di ricostruzione sul sistema educativo afghano, non esiste connessione tra le scuole fondate dall'ONG perché sono quasi tutte *secret home school* per bambine; parliamo di scuole in cui sono le donne a impartire lezioni di alfabetizzazione primaria per rendere indipendenti i bambini nella lettura di testi sacri. Per anni hanno cercato di cooperare con il MoE ma i dati relativi alla chiusura delle scuole evidenziano una grande corruzione, denunciata da Unicef e dalle ONG straniere, e i soldi stanziati per il reclutamento e per i salari degli insegnanti o per ristrutturare le scuole non sono mai stati spesi. Matiullah Wesa ci ha tenuto a sottolineare che la situazione, a partire dall'agosto 2021, si è inasprita ed è difficile superare la paura che i capi villaggio hanno dei Talebani. Anche se, ha sottolineato, scuola è l'unico modo per contrastare il lavoro minorile e i matrimoni per le spose bambine.

L'intervista si è chiusa con una riflessione sulle competenze che dovrebbe avere l'insegnante afghano per la ricostruzione di un sistema scolastico. Tra le varie competenze disciplinari, Wesa ha dichiarato quanto segue "se devo pensare alle caratteristiche o competenze di un insegnante afghano penso a un uomo o una donna resiliente, che crede nella sua missione, con grandi competenze comunicative per parlare con le famiglie e con i capi tribù, e anche con i Talebani. Immagino un insegnante non violento, non autoritario ma democratico che sappia ascoltare i suoi piccoli studenti e la comunità".

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G. et al. (2021). L'atelier di pedagogia dell'emergenza: il caso Afghanistan. Una prima prassi di engagement sociale a partire dalle voci dei protagonisti. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagati suggerzioni*, 11 (2): 271-291.
- Azam F., Omar Fauzee M. S., Daud Y. (2014). Teacher training education programme in three Muslim countries Afghanistan, Iran and Pakistan. *Journal of Education and Human Development*, 3(2): 729-741.
- Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (2012). *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori.
- Cambi F. (2016). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Capitini A. (1980). *Teoria della nonviolenza*. Perugia: Edizioni del Movimento Nonviolento.
- Dicum J. (2008). Learning, war, and emergencies, a study of the learner's perspective. *Comparative Education Review*, 52(4): 619-638.
- Frabboni F. (2007). *La scuola che verrà*. Trento: Erickson.
- Freire P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Pax e Terra.
- Gramsci A. (1951). *Quaderni dal carcere*. Torino: Einaudi.
- La Perla L. (2010). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Lijphart A. (1997). *Democracy in Plural Societies: A Comparative Exploration*. London: New Haven.
- Lucàks G. (1970). *Storia e coscienza di classe*. Torino: Einaudi.
- Poce A. (2019). *Studi empirici di educazione museale-Empirical studies in museum education*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

4 L'intervista a Matiullah Wesa si è svolta telefonicamente in data 20 gennaio 2022.

- Samady S.R. (2001). *Education and Afghan Society in the twentieth century*. Paris: UNESCO. In <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124627E.pdf>
- Save the Children Sweden (2008). *Ministers commit to outlaw violence in schools in Afghanistan*. In <http://sca.savethechildren.se/upload/scs/SCA/Documents/Outlawvioleceinschools.pdf>
- Sen A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- UNESCO (2008). *Education and fragility in Afghanistan*. In <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139077?2=null&queryId=N-EXPLORE-0ee7c791-6351-45b1-b209-c68c407f998>
- Waldman M. (2008). *Falling short. Aid effectiveness in Afghanistan*. Kabul: ACBAR. In [www.acbar.org/ACBAR%20Publications/ACBAR%20Aid%20Effectiveness%20\(25%20Mar%202008\).pdf](http://www.acbar.org/ACBAR%20Publications/ACBAR%20Aid%20Effectiveness%20(25%20Mar%202008).pdf)
- Zagrebel'sky G. (1992). *Il diritto mite*. Torino: Einaudi.

La formazione in servizio dell'insegnante pluriclasse: il caso del Convegno nazionale del 1958

In-service training for multi-class teachers: the case of the 1958 National Conference

Francesca Davida Pizzigoni

Researcher INDIRE | f.pizzigoni@indire.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Pizzigoni, F. D. (2022). In-service training for multi-class teachers: the case of the 1958 National Conference. *Pedagogia oggi*, 20(1), 272-281.

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-012022-34>

ABSTRACT

In post-war Italy, multi-classes were a reality for half a million students. Nevertheless, there was no specific training for multi-class teachers who had to deal with a variety of educational and organisational peculiarities. In response to a renewed interest in the subject – attested in the 1940s by Minister Gonella's establishment of a commission for the study of multi-class school programmes – the National Educational Centre for primary schools tried to improve the situation: in 1958 it organised in-service training through a conference that addressed multiple problems found in the multi-class context and combined conferences of experts with peer training. Providing an overview of the problem, the article goes on to reconstruct the contents of this training for the multi-class teacher in the 1950s, focusing on issues and recommendations.

Nell'Italia del secondo dopoguerra la realtà pluriclasse interessava mezzo milione di studenti. Ciononostante, non esisteva una specifica formazione del maestro pluriclasse che pur doveva affrontare svariate peculiarità didattiche e organizzative. Sulla scia di un rinnovato interesse verso il tema – attestato negli anni Quaranta dalla creazione da parte del Ministro Gonella di una Commissione per lo studio dei programmi della scuola pluriclasse –, è il Centro Didattico Nazionale per la scuola elementare a cercare di arginare la situazione: nel 1958 organizza una formazione in servizio attraverso un Convegno della durata di quattro giorni capace di toccare molteplici problematiche della realtà pluriclasse e di coniugare conferenze di esperti con formazione tra pari. Dopo un inquadramento della problematica, l'articolo intende ricostruire i contenuti di questa formazione per l'insegnante pluriclasse degli anni Cinquanta, focalizzandone tematiche e indicazioni.

Keywords: Multi-class; In-service training, National Educational Centre for primary schools, Peer-training, Conference

Parole chiave: Pluriclasse, Formazione in servizio, Centro Didattico Nazionale per la scuola elementare, Formazione tra pari, Convegno

Received: March 11, 2022

Accepted: April 11, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Francesca Davida Pizzigoni, f.pizzigoni@indire.it

Introduzione

Le radici delle scuole pluriclassi sono da ricercarsi nella realtà della scuola rurale, presente nel sistema scolastico italiano fin dall'estensione della legge Casati all'intero territorio nazionale (R.D. 28 novembre 1861, n. 347). Con questo termine si indicavano le scuole delle località con un numero di abitanti inferiore a 4.000 unità e anzi, più precisamente, si classificavano scuole rurali di prima, seconda e terza classe quelle istituite in territori con popolazione rispettivamente di 3.000, 2.000 e 500 abitanti (Pruneri, 2018).

Tale dicitura, coniata in una Italia dall'economia ancora prevalentemente agricola, non sottointendeva quindi una specifica conformazione territoriale del luogo in cui sorgeva l'istituzione scolastica ma faceva riferimento alla densità abitativa: l'espressione "scuola rurale" era utilizzata di conseguenza anche per indicare una scuola montana o isolana o di qualsiasi luogo lontano da centri urbani più popolosi. In queste realtà un unico maestro gestiva alunni di età differenti e quindi di classi differenti (generalmente dalla prima alla terza), dando vita di fatto a un contesto pluriclasse. La specifica definizione "scuola unica pluriclasse" ha, però, un'origine ben precisa e risale all'immediato secondo dopoguerra quando si avverte con urgenza il bisogno di trovare una soluzione per "consentire a tutti gli alunni delle scuole rurali la frequenza dell'intero ciclo elementare" (Ministero PI, 1948, p. 1). Una unica classe che contenesse al suo interno alunni frequentanti dalla prima alla quinta elementare, gestiti da un solo insegnante, garantiva infatti da un lato di consentire anche agli abitanti delle località più isolate di completare il ciclo elementare e dall'altro lato di impiegare un solo maestro laddove non sarebbe stato sostenibile lo sforzo di dotare ogni classe di un proprio insegnante. Ecco che, venendo la pluriclasse nella seconda metà degli anni Quaranta del XX secolo ad assumere caratteristiche specifiche e ad assolvere a un compito ben definito, si vanno in parallelo a definire le sue peculiarità: quello che prima poteva considerarsi quasi esclusivamente un problema organizzativo viene ora trattato come un terreno di sperimentazione pedagogica.

1. La realtà della scuola pluriclasse nel secondo dopoguerra

Se l'avvio della rivalutazione dell'allora scuola rurale – tanto da "farla diventare a partire dagli anni Venti del Novecento un vero e proprio topos nella riflessione pedagogica italiana" (Montecchi, 2015, p. 106) – si può far risalire a Lombardo Radice, è alla figura di Guido Gonella che si deve l'enfasi sulla scuola rurale nel secondo dopoguerra. Sullo sfondo di un più ampio contesto di lavoro per la Riforma della scuola, sviluppata dalla Commissione Nazionale d'Inchiesta da lui presieduta in qualità di Ministro della Pubblica Istruzione, Gonella dà vita a una Commissione incaricata specificamente dello studio dei programmi per la scuola pluriclasse. Essa era composta da Edoardo Cibelli, Carmelo Cottone, Giorgio Gabrielli, Luigi Benedetto, Felice Socciarelli, Alessandro Marcucci e presieduta da Giovanni Ferretti. La motivazione che spinge a porre al centro dell'attenzione tale realtà è evidente se si studiano i numeri che sottendono la questione: in quel periodo ben 17.000 scuole avevano un corso elementare incompleto o erano dotate di un solo insegnante, pari al 48% del numero totale di scuole esistenti (Ministero PI, 1948, p. 1). Tale dato corrispondeva a circa il 20% dell'intera popolazione scolastica nazionale che quindi era costretta a restare senza istruzione di base completa perché mancava il servizio stesso. Non era quindi una esigenza residuale o trascurabile: al contrario interessava un numero assai ampio di cittadini e, in un momento così delicato e significativo di ricostruzione della scuola italiana (o meglio, dell'Italia intera), non era possibile dimenticare questa realtà. A fronte di questi numeri, si pensa allora di trovare una soluzione che ribalti il problema: non si cerca affannosamente di offrire il servizio scolastico "standard" alla scuola rurale, ma si va a creare un servizio *ad hoc*, trasformando le lacune in peculiarità.

Viene messa a punto una visione per cui la scuola pluriclasse non è solo una soluzione funzionale ma è esattamente la soluzione ideale per una determinata condizione: nasce la visione di "miglior scuola possibile", quasi una famiglia, poiché riprende la prassi familiare che raccoglie figli di diverse età in un unico ambiente domestico (Ministero PI, 1948, pp. 7-8). Poiché l'obiettivo era di realizzare una soluzione con "sensibilità pedagogica e accorgimenti didattici" atti a non attribuire a questo tipo di scuola la fisionomia di "un semplice ripiego" (Ivi, p. 2), si sente l'esigenza di studiare programmi specifici. Gli esiti dei lavori della Commissione, presentati al Ministro nel 1948, non ravvisano in realtà l'esigenza di programmi de-

dicati, ma si concentrano a individuare i punti di forza della pluriclasse e in particolare a supportare il maestro che opera in tale contesto. Si insiste sulla pratica dell'autoapprendimento da parte degli alunni i quali non possono tutti contemporaneamente godere dell'intervento diretto del maestro e devono quindi essere impegnati in lavori didattici e attività di vario genere, da svolgersi "in collaborazione con i compagni o da soli". Questo significa necessariamente che il docente sappia organizzare e gestire una pluriclasse, grazie a una preparazione capace di fargli approntare quotidianamente lezioni graduate per ogni età. Per questa ragione la Commissione mira a facilitare il docente consentendo flessibilità del calendario scolastico e dell'orario settimanale ma nel contempo non manca di sottolineare l'esigenza di una speciale preparazione del maestro stesso "la cui influenza personale è determinante nelle scuole uniche più che non sia nelle altre scuole" (Ivi, p. 11). Siccome – osserva la Commissione – "di regola alle scuole uniche vengono assegnati maestri di prima nomina, bisognerebbe riordinare le esercitazioni di tirocinio negli istituti magistrali, così da ottenere che gli aspiranti maestri siano specificamente preparati a corrispondere alle esigenze didattiche e organizzative delle scuole uniche" (*Ibidem*) e per questa ragione si valuta anche l'apertura di scuole speciali per il perfezionamento dei maestri rurali. Non manca un'attenzione a tutto tondo alla vita quotidiana e concreta del maestro che andrebbe agevolata anche offrendo una struttura scolastica rurale adeguata, materiale scolastico gratuito, nonché "un trattamento economico e qualche sensibile vantaggio di carriera che incoraggino i maestri a trattenerli volentieri nelle sedi di scuole uniche e a prendervi dimora" (Ivi, p. 14). Al maestro pluriclasse si richiede la capacità di stilare un piano di lavoro quotidiano in cui organizzare la corretta distribuzione delle attività per ciascun gruppo, alternate tra lezioni vere e proprie e occupazioni. Le lezioni dovranno essere brevi, di 15-20 minuti e sotto forma di conversazione. Pur attenendosi ai programmi vigenti, andranno utilizzati in modo flessibile: "anche la distinzione tra le singole materie che in essi figura deve essere superata da una comprensione unitaria e complessa dell'attività scolastica, perché ogni materia implica o più facilmente richiama nozioni ed attività proprie di altre. [...] È nella concezione unitaria dell'insegnamento e di tutta l'attività didattica che la scuola pluriclasse trova la sua giustificazione e può superare in varietà e risultati la stessa scuola di tipo comune" (Ivi, p. 15).

Ecco, quindi, che la scuola pluriclasse non è più soltanto una scuola ubicata in località a bassa densità demografica ma si identifica con una specifica realtà scolastica, con modalità organizzative e didattiche proprie. Si spezza quindi la sovrapposizione del passato tra scuola pluriclasse e scuola rurale (Calvaruso, 2013), come ben sottolinea il ministro Gonella stesso:

Benché scuola pluriclasse e scuola rurale, per lo stretto legame esistente tra loro, rappresentino due problemi connessi, non si devono confondere l'una con l'altra. Il problema della scuola pluriclasse è essenzialmente un problema di carattere tecnico didattico, il quale per altro si illumina e si colora dei riflessi derivanti dai problemi della scuola che sono di natura più squisitamente economico sociale. La scuola rurale ha spesso fra i suoi problemi, quello della pluriclasse, in quanto nella grande maggioranza dei casi le scuole nelle zone rurali sono di uno o due insegnanti, data la esiguità del numero degli alunni: il che implica automaticamente il problema dell'insegnamento contemporaneo a più classi o annate di fanciulli. Perciò è evidente che tutti i problemi connessi alla scuola rurale interessano direttamente la pluriclasse, che rappresenta la traduzione in termini didattico organizzativi del problema della scuola rurale (Ministero PI, 1949, p. 7).

Si crea una sorta di sistema di insiemi e sottoinsiemi: la questione "scuola pluriclasse" fa parte della macro-questione "scuola rurale" ma quest'ultima non la esaurisce in sé. Si tratta di qualcosa di più ampio e specifico, o, per riprendere le parole dell'allora Ministro, di "tecnico-didattico-organizzativo".

Diventa quasi un modello di scuola attiva, in cui al centro viene posto l'alunno nella sua individualità, come sottolinea Gonella nella prosecuzione del suo discorso di introduzione ai lavori di un convegno a Parma dedicato ai problemi della scuola unica pluriclasse:

Le conquiste della pedagogia moderna e le esperienze delle scuole più note tendono perciò a sostituire sempre più al concetto di classe quello di individuo e di comunità ed a valorizzare, in luogo dell'insegnamento collettivo, l'insegnamento individualizzato per il quale si considera realmente la classe come un insieme di elementi diversi e caratteristici, non come complesso eguale e indifferenziato (Ivi, p. 5).

L'insegnamento individualizzato era diventato quindi la specificità della scuola unica pluriclasse che la fa assurgere in qualche modo a modello pedagogico:

se la scuola pluriclasse, ossia la scuola a più sezioni affidate contemporaneamente a un solo insegnante, corrisponde ad un bisogno obiettivo, essa è, nello stesso tempo, una scuola possibile ed attuabile, dal punto di vista pedagogico. Essa è, infatti, la risultante di motivi e principi che differenziandola dalla scuola comune e imprimendole una impronta propria, la inseriscono come elemento nuovo, come esperienza di scuola viva ed attiva, nel tradizionale organismo scolastico (Ivi).

Se quindi la specificità metodologico-didattica era chiara, resta da definire l'altra significativa peculiarità o meglio esigenza: la preparazione dell'insegnante pluriclasse. Egli deve saper "suscitare i reali interessi e la collaborazione degli alunni", non deve ripetere passivamente uno schema-modello bensì badare più al risultato nel singolo alunno, affiancando "al verbale un insieme di attività mentali, manuali, osservative, esperienziali dirette, tutte utili per arricchire l'apprendimento del bambino. [...] L'insegnante della pluriclasse non porge soluzioni da ripetere mnemonicamente, ma suscita interessi e favorisce così l'apprendimento" (Ivi, p. 9).

Resta il problema non risolto di chi e in che modo forma questo insegnante così capace e polivalente. La formazione iniziale, infatti, non prevedeva alcuna distinzione di percorso tra l'insegnante di scuola urbana e quella di insegnante pluriclasse. Il Piano di studi per gli Istituti Magistrali superiori messo a punto da Washburne nel 1944 e poi ratificato dal ministro del nuovo governo democratico Vincenzo Arangio Ruiz (D.L.L. 7 settembre 1945, n. 816) come novità prevedeva unicamente l'introduzione della psicologia evolutiva e di esercitazioni didattiche nel terzo e quarto anno del percorso di studi. Queste ultime, peraltro, si limitavano alla sola osservazione della realtà scolastica, senza possibilità di interazione da parte del maestro in formazione. In realtà da più parti si avvertiva la chiara necessità di una riforma del sistema di formazione dei maestri (Di Pol, 2003, p. 261) e proprio nell'ambito della Commissione nazionale d'inchiesta per la riforma della scuola istituita a partire dal 1947 e presieduta da Gonella si analizza la questione alla ricerca di possibili soluzioni. Poiché emerge con chiarezza che i soli quattro anni di formazione offerti dall'istituto magistrale non erano sufficienti a offrire una preparazione che fosse non solo teorica ma anche didattica, la sottocommissione per l'istruzione secondaria avanza l'ipotesi di sostituire il "vecchio" istituto con un Liceo magistrale della durata di 5 anni. Nel 1949 viene creata una nuova apposita Commissione ministeriale per mettere a punto il progetto di tale riforma scolastica che viene approvato dal Governo nel giugno del 1951 (disegno di legge 13 luglio 1951, n. 2100). L'idea era di accentuare la formazione professionale del docente, prevedendo anche l'insegnamento della didattica come disciplina autonoma, con tirocini ed esercitazioni in classe. Ma il successore di Gonella, Antonio Segni, lascia decadere il provvedimento e nel 1952 preferisce riconfermare i vecchi programmi dell'istituto magistrale (D.M. 1° dicembre 1952).

2. La formazione dell'insegnante pluriclasse nel Convegno del 1958

In mancanza di un percorso di formazione specifico, di possibilità di tirocini e di esperienze dirette, la via prescelta è quella di offrire al docente di scuola pluriclasse momenti di formazione attraverso Convegni. A farsi carico di promuovere questa forma di "aggiornamento in servizio", organizzato in più giornate di incontro, è il Centro Didattico Nazionale per la scuola elementare e il completamento dell'obbligo scolastico istituito a Roma nel 1953 e diretto da Amelio Tognetti (Cozzer, 1957). Il convegno si tiene a Firenze e vengono invitati insegnanti pluriclassi da tutta Italia per assistere per ben quattro giorni, dall'8 all'11 febbraio 1958, a una serie di relazioni di pedagogisti ed esperti che focalizzano i macro-temi della realtà pluriclasse, seguite da uno scambio per così dire *peer to peer* tra insegnanti che illustrano ai colleghi soluzioni e strategie didattiche adottate nella propria realtà pluriclasse. L'apertura dei lavori è affidata a Giovanni Calò che evidenzia la funzione centrale della realtà pluriclasse nella lotta contro l'analfabetismo e sottolinea come si tratti di una "condizione tipica" perché anche se si potessero avere singoli insegnanti per ciascuna classe, il numero di alunni per classe in alcune piccole borgate sarebbe troppo ridotto per creare una condizione ottimale per l'apprendimento. Secondo il pedagogista il maestro pluriclasse deve affidarsi ai compiti di lavoro, a problemi da risolvere in autonomia da parte dei singoli gruppi, i quali non devono essere troppo isolati ma collaborare tra loro: è bene "tenere la distinzione in classe in sordina, tenerne conto relativamente e superarla tutte le volte che è possibile e opportuno" (CDNSE, 1958, p. 14). Per questa ragione è consapevole di come per insegnare in una pluriclasse sia necessaria una abilità e una maturità

notevole: si rende necessario agli occhi di Calò un tirocinio pratico da svolgersi nella realtà rurale, capace di far conoscere al maestro anche l'ambiente specifico, i suoi costumi, le sue tradizioni. A questo bisogna affiancare iniziative per supportare la permanenza nelle sedi rurali, così come sostenere i nuovi venuti con corsi di perfezionamento molto frequenti.

Le relazioni del Convegno passano poi a indagare le dimensioni del fenomeno pluriclasse, attraverso una serie di interventi che spaziano dalla didattica individuale, per gruppi o collettiva, alle occupazioni autonome, dal valore dell'ambiente, all'orario. Ciascuna è tenuta da illustri studiosi che già avevano dato alle stampe monografie sul tema della pluriclasse (Cottone, 1949), avevano collaborato alla stesura dei programmi elementari post-bellici e alla riforma scolastica (Gabielli) o erano pedagogisti di rilievo nel panorama del rinnovamento scolastico (Agazzi).

Non manca un inquadramento numerico del fenomeno che parte dai dati emersi dal censimento nazionale del 1951: su 47.515.537 abitanti totali, ben 3.628.000 vivono in nuclei non urbani (intesi come aggregati di case con almeno 5 famiglie) e altri 7.828.000 in case sparse. Da questi dati viene fatta discendere l'affermazione "la pluriclasse è una necessità assoluta" (CDNSE, 1958, p. 27). Dopo aver inquadrato anche le "caratteristiche evolutive del fanciullo rurale" (Ivi, pp. 41-58), il Convegno passa a tratteggiarne il processo educativo attraverso l'intervento di Aldo Agazzi. L'attenzione viene posta sul problema pedagogico-didattico individuato come principio del puerocentrismo: "La scuola e in particolare la scuola unica pluriclasse deve essere sommamente puerocentrica in quanto individualizzata" (Ivi, p. 69). Il contatto con l'ambiente specifico, in particolare attraverso esperienze che lo facciano percepire come parte integrante della scuola, viene visto come una modalità assai opportuna per concretizzare questa individualizzazione. E accanto ad essa, la socializzazione – e cioè il lavoro per gruppi – viene promossa come ulteriore soluzione didattica-pedagogica della specificità pluriclasse.

La trattazione didattica e pedagogica viene inserita all'interno della più ampia individuazione delle dimensioni che vanno a caratterizzare la realtà pluriclasse, attraverso l'intervento di Lino Gosio, il quale non nasconde come la compresenza di più classi, la complessità di attenersi a un programma da declinare con maestria e specificità nella singola realtà, le assenze prolungate di certi alunni per i lavori stagionali nonché la rarefatta atmosfera culturale dell'ambiente extrascolastico di campagna, vadano a costituire una reale complessità. All'interno di questa complessità il docente è chiamato a organizzare un'ampia gamma di occupazioni autonome di cui i relatori del Convegno offrono saggi: rispetto alla lingua italiana vengono suggerite "esplorazioni nella natura e poi riferirne per scritto, letture individuali con resoconti, preparazione di monografie, trascrizione di proverbi, ricerche grammaticali, giornalino della scuola" (Ivi, p. 92) mentre per storia, geografia e scienze "costruzione di plastici, di piantine, consultazione di enciclopedie e guide turistiche, preparazione di schede" (Ivi), senza trascurare il ruolo del disegno che in particolare nella prima classe è preponderante.

Prima di concludere le relazioni plenarie, il Convegno intende offrire ai partecipanti un momento, per così dire, di valorizzazione del docente pluriclasse e di individuazione di soluzioni per superare le criticità, al fine di mostrare da un lato consapevolezza delle difficoltà che caratterizzano il mestiere di insegnante pluriclasse ma al contempo, dall'altro lato, anche lo sviluppo di una riflessione volta al miglioramento di questa condizione. La relazione intitolata *Condizioni per la valorizzazione della pluriclasse* tenuta da Luigi Romanini sembra andare in questa direzione. Si parte dalla consapevolezza della cattiva fama della scuola pluriclasse per poi individuare un elemento di dignità anche nell'edificio scolastico rurale che deve essere "non una stalla" (Ivi, p. 123) ma piuttosto un padiglione prefabbricato, con locali adatti e una residenza decorosa per il maestro. Si suggerisce altresì la curiosa soluzione di dotare tali scuole di una tenda spostabile per far lezione all'aperto anche in condizioni di pioggia. Si sottolinea l'importanza di un arredamento adatto con tavoli monoposto che una volta avvicinati diventino un tavolo per il lavoro di gruppo. Ci si interroga anche sull'opportunità di essere dotati di libri di testo specifici avanzando l'ipotesi che il Centro Didattico appoggiato dal Ministero ogni 15 giorni pubblici pagine antologiche, letture, estratti di storia e geografia, volgarizzazione scientifica per sostituire il libro di testo. È inevitabile poi, trattando le dimensioni della realtà pluriclasse (o se vogliamo, i suoi problemi) che si arrivi sempre allo scoglio della formazione del maestro: si ipotizzano corsi speciali tenuti da ex insegnanti o direttori che sono stati anche loro impegnati nella realtà pluriclasse e borse di studio per permettere di andare a studiare "le scuole migliori in Italia e fuori Italia" (Ivi, p. 136). Non mancano le proposte di vantaggi economici per gli insegnanti che decidono di fermarsi a insegnare in una pluriclasse.

Al termine della prima parte delle relazioni, il raduno fiorentino lascia spazio alla voce diretta degli insegnanti che vengono invitati ad illustrare la propria esperienza, per mettere a disposizione dei colleghi strategie e soluzioni adottate: una insegnante della Valtellina mostra come imposta il lavoro nelle differenti discipline; un'altra come organizza il lavoro per gruppi; altri interventi relazionano su come strutturano l'orario settimanale o il lavoro manuale, senza trascurare il caso di un pluriclasse ubicata in ambiente non rurale (proprio per scardinare il vecchio binomio scuola rurale-campagna) bensì in zona turistica di montagna.

A tirare le fila delle riflessioni sviluppate nei quattro giorni di Convegno e a tracciare la strada del futuro affinché “gli insegnanti pluriclassi ritornino alle loro località con una concezione nuova” (Ivi, p. 139) è Giorgio Gabrielli. Convinto che la pluriclasse “potrà diventare una scuola di più ampio respiro, la più bella scuola d'Italia”, afferma che “i maestri della pluriclasse *inventano* (sic!) la vera didattica, la didattica viva” (*Ibidem*). Essa deriva dal contatto con la natura e da un'impostazione capace, nel solco dei programmi del 1955 e dell'autonomia che essi concedono, di rispettare al massimo la singola individualità pur nel complesso della classe. Il maestro deve sentirsi libero di “muoversi momento per momento”, senza essere imbrigliato dall'orario e orientato verso il “suscitare in ogni alunno il bisogno di progredire, le abilità, il farsi migliori” (Ivi, p. 143). Non serve quindi un programma speciale ma è sufficiente sapersi attenere al piano di studio suggerito dall'ambiente, inteso non solo come ambiente naturale ma anche sociale, legato ai bisogni e alle peculiarità della comunità scolastica con cui si lavora. Per raggiungere questo obiettivo:

la necessità di una preparazione speciale del maestro della pluriclasse è ravvisata concordemente, per le maggiori difficoltà culturali e didattiche dell'insegnamento e per la funzione sociale che il maestro esercita nel piccolo ambiente locale. Essa dovrà svolgersi tuttavia in un tempo immediatamente successivo all'abilitazione e possibilmente in più periodi estivi, della durata di due mesi ciascuno, per l'approfondimento dei problemi didattici, culturali e sociali che l'insegnamento della pluriclasse pone (Ivi, p. 146).

Questi ipotizzati corsi estivi, speciali per maestri pluriclassi, sono pensati come disposti dal Ministero e affidati al Centro Didattico nazionale per la Scuola elementare. Ma accanto all'aggiornamento in servizio viene ravvisato come indispensabile un aiuto concreto al maestro delle pluriclassi “per evitare una mortificazione progressiva dei valori umani, culturali e didattici” (Ivi, p. 147). Al fine di contrastare questo rischio “saranno necessari viaggi premio annuali d'istruzione, forniture di biblioteche scolastiche e popolari e di apparecchi audiovisivi, oltre a frequenti convegni e incontri magistrali” (*Ibidem*).

Rispetto alla questione dei libri di testo si conviene in conclusione che “non si ritengono possibili libri di testo speciali per la pluriclasse ma occorre una dotazione di libri di varia, amena e istruttiva per ogni classe, che integrino il libro di testo e amplino gli orizzonti culturali” (*Ibidem*).

Tutta questa organizzazione di aggiornamento in servizio e premialità deve essere gestita – si conclude – da un servizio di coordinamento per gli insegnanti pluriclassi da attivare in ogni provincia.

3. Conclusioni

Dagli interventi si evince come il Convegno del 1958 rivolto agli insegnanti pluriclassi intenda affrontare la tematica a tutto tondo, trattandola da diverse prospettive. Esse, tutte insieme, vanno a delineare il quadro complessivo di quello che possiamo chiamare “lo stato dell'arte della scuola unica pluriclasse” a 13 anni dal termine del conflitto bellico e a 11 dall'approvazione della Costituzione italiana. Da un lato si evince come a questa data ancora si senta il bisogno di definire con chiarezza le dimensioni che caratterizzano questo tipo di scuola, evidenziando quindi un processo non ancora concluso, e dall'altro lato come tutte le riflessioni convergano sul focus centrale rappresentato dal ruolo chiave del maestro pluriclasse e della sua formazione. Possono alcune giornate di Convegno – come nella soluzione adottata negli anni Cinquanta – avere la forza di incidere realmente sulla formazione complessiva di un docente? Ai nostri occhi la risposta appare scontata ma tale risposta va contestualizzata all'interno delle reali condizioni professionali in cui si trovava a operare l'insegnante pluriclasse del tempo. In tal senso le parole di una maestra che aveva partecipato a quel convegno ci vengono in aiuto: “Eravamo circa 900 insegnanti da tutta Italia e ab-

biamo esaminato assieme alcune delle difficoltà che ci assillano. È stata un'esperienza interessante sentirsi uniti e solidali dinnanzi ai problemi delle nostre pluriclassi. Coraggio! Non sono sola” (Bonnet, 1957-58). Le parole contenute in questo quaderno autografo ci consentono di comprendere meglio il contesto “non detto” e il significato percepito di questo Convegno: al di là dei contenuti, aveva raggiunto l'obiettivo di far sentire i maestri pluriclassi meno soli e isolati.

Riferimenti bibliografici

- Bonnet E. A. *Cronaca di vita della scuola: anno scolastico 1957-58* [Quaderno manoscritto]. Archivio storico della Tavola Valdese di Torre Pellice, Fondo Bonnet, a.s. 1957-58.
- Calvaruso F. P. (2013). *La formazione umana e civica nell'esperienza delle scuole rurali e pluriclassi*. Roma: Anicia.
- Centro Didattico Nazionale per la Scuola elementare e di Completamento dell'Obbligo scolastico (ed.) (1958). *La scuola unica pluriclasse. Atti del Convegno nazionale, Firenze, 8-11 febbraio 1958*. Roma: Tip. F. Failli.
- Cottone C. (1949). *La scuola unica pluriclasse..* Milano: Garzanti.
- Di Pol R.S. (2003). *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*. Torino: Marco Valerio.
- Cozzer G. (1957). I Centri Didattici Nazionali. *Almanacco italiano: piccola enciclopedia popolare della vita pratica e annuario diplomatico amministrativo e statistico* (vol. 47, pp. 231-235). Firenze: Marzocco.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1948). *La scuola unica pluriclasse: relazione presentata al Ministro della P. I. dalla Commissione per lo studio dei programmi della scuola pluriclasse*. Roma: Istituto poligrafico dello Stato.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1949). Atti del Convegno di studio teorico pratico sui problemi della scuola unica pluriclasse. Parma, Convitto Nazionale “Maria Luigia”, lunedì 30 agosto – sabato 4 settembre 1948. *La Riforma della Scuola*, 11.
- Montecchi L. (2015). *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*. Macerata: EUM.
- Pruneri F. (2018). Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948. *Diacronie*, 34, 2.

Elsa M. Bruni

Inspirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione

Carocci, Roma, 2021, pp. 192

Una lettura che consigliamo vivamente.

Per più motivi. Come si avrà modo di argomentare nel corso di questa recensione.

In ordine a un libro che è espressione di una scrittura organica e coerente. Che si sviluppa ordinatamente dalle prime pagine del testo sino alla sua conclusione.

Nondimeno, ultimo avamposto di una ricerca seria, e ormai temporalmente stabile, da parte di una validissima collega: la professoressa Elsa Maria Bruni, professore ordinario di pedagogia generale e sociale all'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, che del tema di questa monografia ha fatto ormai un evidente caposaldo della sua investigazione e della sua produzione scientifica: una "cifra" che la connota in forma mirata e la rende riconoscibile nel panorama euristico più accreditato. Fin dal 2005, allorché, per i tipi dell'editore Armando, uscì la sua prima opera: *Greco e Latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*. E, da allora, con una triplice, raffinata, competenza: umanistica (*sapere davvero di greco e di latino*), storica e, ovviamente, pedagogica.

Quindi, un volume colto e completo. Che si dipana all'interno di un quadrilatero assertivo che l'Autrice dichiara sin dalla "Premessa"¹. Ovvero: che si snoda in un procedere sistemico che nella *contemporaneità (l'utilità del sapere pedagogico)* individua il proprio originario punto di partenza. E, cioè, l'odierna crisi educativa essenzialmente quale crisi culturale. Dunque, la proposta, o la riproposizione, della *paideia* come modello di vita e di cultura, pensato e praticato dai greci – e da qui trasferito al mondo romano e, poi, all'intera civiltà occidentale –, quale progetto degno di continuità e di rinnovo, maggiormente in questo tempo. Da dove ripartire

per offrire un'educazione "che serve" e guardare a un futuro realistico. E che s'interfaccia pure, dovutamente, con il ripensare il compito, o i compiti, anche della *scuola*. Un processo complesso, pertanto, quello della *paideia* espressa dalla civiltà ellenica, che può consentirci: a persone ed educatori – ed educatrici –, pedagogisti e pedagogiste, uomini – e donne – di scienza, di riappropriarci del significato più autentico di un'educazione e di una scuola che siano realmente di tutti e per tutti. Con una ricongiunzione meta-storica che finisce con l'abbracciare due millenni e oltre di storia: da Atene, tanto per rinvenirne la culla, o una delle culle prevalenti, al 1968, fino a oggi. Non già quale modello da imitare e ripetere acriticamente, ma come una fonte da cui lasciarsi ispirare per ridare slancio a un progetto di civiltà, più che mai necessario al presente.

Una *paideia* rivolta "dai tredicenni ai quarantenni" (p. 7), così da puntare decisamente verso un recupero indispensabile di educazione e di umanità; a quell'*aretè* che è lo "scopo cui l'uomo deve tendere per tutta la vita" quale suo bene assoluto; "e con Aristotele alla felicità" (p. 53).

È, infatti, "proprio la *dike*, prima ancora che si svelasse pienamente e chiaramente l'idea di *isonomia*, [a reclamare] la *paideia* sia nella sua accezione primaria di cultura, di elaborazione [e] di definizione organica sotto il profilo dei valori e dei principi, sia nell'accezione derivata di formazione umana e, in particolare, di trasmissione e acquisizione dell'insieme di virtù nella vita dello Stato, di educazione dell'uomo alla pratica dell'equilibrio, di educazione all'abitudine di non violare il *nomos* rappresentato dal principio di riconoscere a ciascuno quanto dovuto" (p. 69).

Con "l'idea di 'verità', di 'libertà', di 'bellezza' [e] di 'diritto', [che] sono una creazione greca su cui si radica, ancor oggi, l'essenza della riflessione sulla storia culturale e sulla vicenda umana" (p. 71).

1 In particolare, qui, le pp. 9 e 10.

Da qui, la *contemporaneità*. Che Bruni riannoda mirabilmente a Platone. E che pure il vecchio “Platone vedeva attorno a sé [al pari di] una città in decadenza [...]. Nella democratica Atene si assisteva [infatti, per il grande filosofo e pedagogista greco,] a un imbarbarimento dei costumi, all’eccesso senza gusto, all’azzeramento della misura anche nell’arte della musica, all’ignoranza del pubblico in teatro. [Formulando Egli] la convinzione che all’origine di tutti i mali vi [fosse] l’incultura, [l’] *amathia* nella definizione platonica, l’ignoranza che in ogni tempo ha distrutto gli Stati. Platone pensa a Sparta e pensa alla Persia, le cui tragiche sorti recano come causa non l’incapacità militare, neppure l’assenza di coraggio, bensì l’imperfetta paideia. E, in un gioco di rimandi, la difettosa paideia si congiunge all’altrettanto difettoso *ethos* che è radicato nello Stato e ha la sua matrice nell’anima individuale” (p. 63).

“È con Platone [, del resto,] che la *paideia*², intesa come sistema e prima ancora come *ethos*, come percorso verso il divenire virtuoso e giusto, si evolve potenzialmente in *paidagogia*, concepita come disciplina, come teoresi, come discorso razionale incentrato sull’educazione. Quest’ultima inizia nella prima fanciullezza e prosegue nell’età adulta, come impegno formativo rivolto all’uomo tutto, in ogni sua componente: istintuale, erotica, emotiva, intellettuale [...]” (p. 114).

E, da qui, quale ulteriore brainstorming con cui portare i lettori nel clima, e nel fascino, di questo volume, alcune altre successive accezioni ermeneutiche della paideia che l’Autrice propone, fra le tante, nel corso del libro e della cui randomizzazione – che è, in realtà, una voluta e attenta fedeltà al testo – ci scusiamo con la collega.

Innanzitutto – scrive Elsa Maria Bruni – “i classici, gli studi antichi, le lingue, i testi, gli *auctores*, la varietà degli stili, [quali] chiavi per entrare direttamente nell’oggi. Non solo, e non tanto, perché rappresentano storicamente l’*initium* della nostra cultura, quanto per l’attualità e l’*in-attualità* dei temi, delle modalità di indagare le questioni, [per] gli argomenti di vita che essi affrontano. [Sicché], da questo punto di vista, nella storia del pensiero occidentale, non vi è altro di più vicino e prezioso, malgrado il tanto tempo trascorso, come fecondo terreno di confronto” (p. 14). [Perché è] “fuori di dubbio [come] il nostro universo ideologico sia ancora fortemente animato dall’apparato linguistico e categoriale greco. [Cosicché,] quando a essere indagata è l’educazione, quando a essere oggetto di

valutazione è il modello educativo occidentale con le pratiche didattiche da esso ispirate, il riferimento all’antichità classica diventa imprescindibile” (p. 23).

“[Quella] paideia, che è più della semplice educazione: è cultura, tensione a ‘coltivare il sapere’, ‘coltivare i piaceri intellettuali’ [...]” (p. 16).

E con “il greco e il latino [che] sono stati per secoli considerati, in linea teorica, [come una] garanzia assoluta di educazione per le classi dirigenti del paese [: l’Italia] e dell’intera Europa occidentale. Di fatto, tuttavia, queste materie hanno vissuto un’estenuante condizione di trincea, dovendo difendersi da nemici visibili e invisibili, che le hanno mortificate con un lento e progressivo impoverimento delle intrinseche e genuine potenzialità formative” (p. 28).

Con “il passato [che deve, dunque,] *ri-vivere*, per porsi come pilastro per l’affermazione di un umanesimo di contenuto e non di forma, e di una paideia non cumulativa e progressiva, bensì organica e integrativa” (p. 39).

“È l’idea di paideia, come cultura e coscienza educativa, che dai Greci ha alimentato la storia dell’uomo, delle società [e] delle scienze sino a oggi. Essa si delinea nel mondo omerico, si raffina nella culla della classicità, si definisce nei suoi tratti più caratteristici nell’ellenismo, specificandosi come necessità, ragione prima di civilizzazione” (p. 57).

“Paideia [che] è a tutti gli effetti l’ideale formativo ateniese, formalizzato nel massimo grado nel V e IV secolo a.C., attraverso i passaggi graduali della storia precedente” (p. 59).

Dunque, la *scuola*.

Quella “scuola in generale [che] dovrebbe aiutarci a ‘essere’ e non a diventare come il presente impone. E si tratta di un aiuto davvero speciale” (p. 15).

“[Che] per i Greci [...] era essenzialmente *scholè* e il [cui] percorso educativo veniva usato in modo tutt’altro che tecnicistico, utilitaristico e contenutistico, come invece la scuola conoscerà a partire dalla temperie illuministica europea” (pp. 41-42).

Una scuola per cui “non esisteva un modello [unico] di istruzione, ma esistevano tante soluzioni quanti erano i principali maestri, i quali si formavano come docenti ed elaboravano la loro ‘pedagogia’ nel contatto con gli allievi, maturando un’esperienza scolastica diretta” (p. 166).

Sicché “l’iniziale domanda posta da Socrate a Teeteto su natura ed essenza della conoscenza si trasforma in un’occasione per presentare l’arte dell’insegnare e dell’apprendere come arte generativa. Come le lavatrici fanno con le partorienti, il mae-

2 Il corsivo è nostro.

stro ‘aiuta a partorire gli uomini [...] e si prende cura delle loro anime in travaglio e non dei loro corpi’” (p. 45).

Infine, l'*educazione*, che la professoressa Bruni analizza su più versanti: filosofico e storico in combinato disposto, con aperture critiche e raffinate alla *polis*, e ai rapporti fra tragedia e commedia, a partire dai poemi omerici.

E in cui “a ben vedere, le distorsioni ideologiche hanno strumentalizzato [, nel tempo,] la questione educativa, riducendola per lo più in termini politici e tecno-didatticisti” (p. 19).

È, comunque, “con Platone e Aristotele [che] l'educazione acquista consapevolmente una centralità indiscussa come soggetto filosofico. [Così da non potere] prescindere dall'educazione poiché [...] intimamente connessa con il fine stesso della vita” (p. 118).

Con “Aristotele [che] si differenzia da Platone. [E nei cui] confronti avanza una critica vera e propria, quando si sofferma sul tema dell'istituto familiare di cui il maestro a più riprese, e nella *Repubblica* particolarmente, aveva auspicato l'abolizione. Non altrimenti accade con la teoria platonica delle idee, sostituita dalla dottrina delle categorie, relativa al metodo, alla concezione dell'uomo (composto di anima e corpo) e, non ultimo, relativa al carattere dinamico dell'educazione e dell'apprendimento” (p. 119).

Con un ritorno, per questa via, anche alla scuola, su più crinali. E, ovviamente, alla paideia.

“Nella teoria aristotelica [a differenza di quella platonica, infatti,] i sensi sono la prima via di accesso all'apprendimento” (p. 121).

“Questo semplificare l'intellettualismo di Platone e il realismo di Aristotele, cui erroneamente si fa ricorso per facilitare l'esposizione, svela in realtà, nel suo fragile schematismo, un piano comune: così per Platone, come per Aristotele, tutto muove dalla fiducia piena nel principio di razionalità, sebbene poi obiettivi e percorsi seguano sviluppi diversi” (p. 122).

Per Aristotele “è vero che il fine dell'educazione non può in alcun modo essere il divertimento, ma è altrettanto assodato che condimento necessario per la buona didattica è la capacità dell'educatore di stimolare la mente dell'allievo. Nessuna costrizione vi è quindi nella pratica dell'insegnamento, ma tutta l'architettura paideutica si muove intorno alla funzione liberale dell'educazione e poggia sul principio della gradualità che, dall'infanzia alla maturità, deve agevolare la naturale propensione di ciascuno a trovare la massima felicità nell'attività razionale dell'anima” (p. 135).

“Pur non avendo lasciato un progetto pedago-

gico completo, ma [...] avendo abbozzato l'educazione dei bambini fino ai sette anni, gli scritti aristotelici indicano un chiaro paradigma di riferimento per la pratica dell'insegnamento e, ancor più, consegnano un quadro di riflessione sul processo di apprendimento [...]” (p. 137).

Sicché, se “l'uomo dei Greci, quello a cui guarda il pensiero educativo dei primi secoli, è a tutti gli effetti l'essere sociale, quello che più tardi Aristotele concepirà [è] per natura vocato alla relazione con la comunità” (p. 51).

E con “l'*Iliade* e l'*Odissea* [a monte, che] sono [...] la prima traccia del canone pedagogico europeo, [quali] testimonianza ed espressione [, peraltro,] di una particolare antropologia a fondamento dell'articolazione educativa, [tali da fissare] i caratteri di una paideia che sarà sistematizzata in forma compiuta nell'epoca classica, mantenendosi vitale nei secoli e nei millenni a venire” (p. 78).

Assumendo nondimeno “il mito [quale] elemento pedagogico in assoluto. Così [che] Socrate nel *Fedro* (246a-249b) offre, attraverso il mito della biga alata, del viaggio che l'anima compie prima di incarnarsi in un corpo, la sua teoria della conoscenza e indica, quindi, la possibilità di accedere al sommo sapere che è *condicio sine qua non* per la rifondazione della città buona” (p. 56).

Da qui, l'intreccio tra *polis*, commedia e tragedia che esemplifichiamo nelle seguenti pur brevi citazioni.

La “*polis* [che] generò la paideia nel suo gradino più alto di ‘cultura’ come idea, come unità spirituale, politica, storica” (p. 116).

Mentre, rispetto al primo ellenismo, perduta la paideia “il legame simbiotico con l'idea classica di *polis* (tramontata come norma e categoria storica), diventa con le parole di Menandro ‘il bene più prezioso concesso agli uomini’ (Menandro, *Sentenze*, 275). [Sicché, con] la morte di Alessandro, la *polis* antica non [sarà] più quella ‘casa comune a cui tutti sentivano di appartenere’ e la paideia o *paideius* [perderanno] la [loro] funzione politica di formare l'uomo per e dello Stato, l'uomo sociale impegnato nella prassi collettiva, [caricandosi] di valenze personalistiche. [Con la] paideia [che finirà, ora, con l'assumere il significato] di ricerca personale della forma più umana che la persona possa raggiungere [,] la meta di una vita spesa nella scoperta di sé stessi, nell'avvicinarsi all'ideale dell'umanità con l'aspirazione alla vita beata, così ambita con l'avvento del cristianesimo. [Divenendo] sempre più strumento e mezzo di ascesi personale. [Tanto da intravederla], ancora *in nuce*, nella commedia di Menandro, come specchio riflesso di una filosofia

della cura della parte più intima dell'uomo [:] di quell'uomo non più protetto spiritualmente dall'idea rassicurante di appartenere alla città-Stato" (pp. 155-156).

Dunque, adesso, alcuni rapidi item citazionali sulla tragedia e la commedia.

"La tragedia, come evento religioso-politico-culturale nel senso più generale, [che] risultava per l'intera comunità il più prezioso momento di educazione, poiché illuminava il vasto pubblico sulla più giusta direzione morale da seguire" (p. 140).

La "tragedia [...] non [già soltanto come] una pura operazione artistica, di intrattenimento o di evasione spettacolare che si offriva all'uomo dopo una laboriosa quotidianità, [quanto, piuttosto,] la tragedia antica [quale] fenomeno culturale fondamentale per il popolo e la storia greca. [Per essere] stata innanzitutto un connotato importante dello Stato, divenendo una pratica statale a tutti gli effetti. Tant'è che il poeta era incoronato tale ufficialmente dal governatore della *polis*" (pp. 141-142).

E in cui "le esperienze dolorose e tragiche assumono una chiara valenza conoscitiva e paideutica, sullo sfondo di un'etica che riconosce piena fiducia alla giustizia divina, attribuendo per di più alla tentazione umana, che finisce per peccare di *hybris*, la causa della propria rovina e della punizione da parte di qualche divinità. In questo senso la tragedia si faceva *paradeigma* e assumeva un valore esemplare e catartico" (p. 144).

Mentre "la commedia è ancor più legata alle contingenze di Atene. Al popolo, radunato alle feste Dionisie, Aristofane offriva la riflessione sui temi della guerra e della pace, sulla rivoluzione intellettuale e paideutica svolta dai Sofisti, sulle figure della politica ateniese, sulla crisi morale, sulla decadenza della paideia" (p. 149).

Con il IV secolo, invece, "i distintivi valoriali, etici, paideutici dell'uomo nuovo" cambieranno radicalmente. Cosicché "a distinguere l'uomo [saranno, d'ora in poi,] la grazia, la mitezza, la filantropia, il contegno come modo di essere. [Con la paideia che,] anziché alla ragione e all'eloquenza, [si legherà] all'ideale di umanità" (p. 157).

E "quando la cultura [approderà] alla pagina scritta, [e] il libro [diventerà] depositario di un sapere, [...] alla fine del secolo V [...] la paideia greca" si trasformerà ulteriormente. Per iscriversi, "la parola scritta in un panorama culturale transnazionale, come quello della Grecia, in un gioco di relazioni che [metterà] i Greci in rapporto con l'"altro", con il barbaro di un tempo. Tutto il sistema valoriale, l'idealità classica, la paideia, tutta

la conoscenza geografica e antropica [saranno, dunque,] interessati dal cambiamento epocale che, con i regni ellenistici, [vedrà] la fine della supremazia politica e militare della Grecia" (p. 161).

"Tutti i campi del sapere si [muoveranno, quindi,] fra due poli opposti: cosmopolitismo e individualismo. [E] ciò avviene con la poesia, la medicina, la geografia, la letteratura e la scienza, tutte tese a estendere le possibilità conoscitive al di là del noto, verso i nuovi mondi aperti dall'incontro/confronto con culture diverse, fino ad allora considerate estranee" (p. 163).

Per tornare, in ultima istanza, alla paideia, e avviarci a concludere.

Una paideia strettamente interconnessa con il "tempo libero dedicato alla cura di sé, allo studio, all'attività intellettuale, alla riflessione, anche muovendo da eventi concreti della vita sociale e politica, [che si farà] tutt'uno con la forma ideale dell'educazione dell'uomo, [e] con [quel] paradigma di riferimento sulla base del quale era pensata e praticata l'educazione dell'uomo greco. L'attenzione alla cura della mente, intesa come sede dell'esercizio della ragione, si [allocherà definitivamente] in quel progetto paideutico, che i greci appunto chiamarono paideia. Non traducibile con l'attuale *educazione* [come si è già annotato], la paideia più che corrispondere a un percorso di insegnamento e di apprendimento cognitivo, può dirsi [, dunque,] il dispositivo che animava, conservava e diffondeva la coscienza della comunità ellenica. [...] Paideia [...] quindi [come] cultura, molto più di educazione o di istruzione" (p. 49).

Sicché, in ultima analisi, "tra sentimento civico, cura dell'anima e rispetto religioso, la paideia [occuperà] il centro sia della riflessione speculativa sia dell'interesse politico" (p. 97).

"Quella "paideia [che altro] non è che il mezzo con cui l'uomo realizza le proprie potenzialità, in vista di un agire giusto per il comune interesse" (p. 107).

Dalla Grecia poi a Roma. Con "il modello educativo greco [che] influenzò l'educazione dei giovani aristocratici romani e, al contempo, determinò la costituzione delle scuole latine [...]. [Lasciando, così,] la paideia greca una indelebile traccia di sé nella civiltà latina, e ancora oltre, come schema e utopica tensione educativa del più alto valore [...]" (p. 167).

Che dire, a questo punto, se non "buona lettura"?

Michele Corsi e Massimiliano Stramaglia

Matteo Morandi

La fucina dei professori.**Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi**

Scholé, Brescia, 2021, pp. 330

La formazione degli insegnanti è oggi urgenza e questione all'ordine del giorno nell'agenda della pedagogia d'accademia. Ne è ulteriore conferma l'ultimo convegno Siped, a partire dal tema scelto – “La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte” – per continuare con le relazioni dei gruppi e dei *keynote speakers*, che hanno rilanciato alla comunità scientifica pedagogica la necessità di occuparsi, in ogni settore, della formazione dei futuri docenti.

Pensando poi al docente di scuola secondaria, l'argomento dei percorsi formativi iniziali si fa ancora più spinoso, storicamente insidioso, nei tempi recenti confuso – e ci si riferisce in particolare alle vicissitudini normative degli ultimi vent'anni, che di volta in volta ne hanno modificato l'impianto senza mai arrivare a esiti che apparissero soddisfacenti. Rispetto a tali tematiche, oggi è indubbiamente avvertita l'esigenza di nuovi pensieri e nuove pratiche, come dimostra anche la proposta della Consulta dei Presidenti delle società pedagogiche, che a gennaio del corrente anno ha elaborato e presentato alcune linee essenziali di un modello sostenibile di formazione iniziale per l'insegnante di scuola secondaria.

Così, anche la storia dell'educazione e della pedagogia, quale settore del mondo pedagogico, risponde all'appello di approfondimento degli studi in merito, non per essere piegata alle esigenze del presente ma per far luce su quei processi, quelle variabili e quelle dimensioni che hanno contribuito a creare i presupposti dell'*hic et nunc*.

Matteo Morandi aveva già iniziato ad accogliere tale sfida, declinandola appunto all'interno della disciplina storico-educativa, volendo rispondere al bisogno di “dipanare l'intricata matassa che ha aggroviato il problema della formazione iniziale dell'insegnante dalla metà dell'Ottocento a oggi, svelandone progetti, ragioni ideali, successi e fallimenti” (p. 31).

Muovendo dal 1844, anno in cui si inaugurò a Torino la Scuola di metodo per i maestri elementari dove venne chiamato a tenere lezione Ferrante Aporti, e dal 1846, quando a Pisa nacque la prima

scuola normale “teorica e pratica” per l'insegnamento secondario, fino al 1875, data di istituzione – ad opera del ministro Bonghi – delle scuole di magistero afferenti alle facoltà di Lettere e Scienze, il primo capitolo ricostruisce gli elementi salienti delle ottocentesche scuole di metodo, a partire dalla vigilia dell'Unità d'Italia e considerando la situazione degli antichi Stati. La disamina non manca di considerare il ruolo della disciplina pedagogica in tali istituti, nonché le relative discussioni nate in seno all'annosa questione dell'insegnamento come disposizione naturale, “arte spontanea” – come riporta la citazione di Gentile di p. 83 – o esercizio da formare e coltivare, del “sapere per sé” di contro al “sapere per i discepoli” (p. 43). Traggettano nel Novecento le idee sul metodo e il senso dell'insegnamento, che dalla “terza via” dei neokantiani (Chiosso, 1988) fino all'attualismo hanno animato i dibattiti all'inizio del nuovo secolo.

Nel secondo capitolo Morandi accompagna il lettore in quello da lui definito “il lungo guado del Novecento”. A partire dalla chiusura delle scuole di magistero, operata nel 1920 dall'allora ministro Croce che le sostituì con corsi universitari di esercitazioni scientifiche o pratiche, l'ideale anti-didatticista di Gentile viene presentato in tutte le sue implicazioni e derive, fino alla vera e propria “onda lunga” della sua riforma nella storia della scuola italiana. Nell'impostazione gentiliana, ricorda Morandi, “la capacità d'insegnare, e quindi lo specifico professionale di un docente, non si sarebbero affatto potuti sviluppare a fronte di un apposito percorso formativo, dal momento che un insegnante riesce a esercitare la propria ‘arte’ solo nella misura in cui si padroneggia (spiritualmente) la disciplina studiata” (p. 90). Non mancarono certamente voci fuori dal coro, come quella riportata nella posizione di Giovanni Calò, sostenitore di una preparazione specifica per i docenti di ogni grado che promuovesse una cultura pedagogica capace di garantire un legame tra i contenuti delle discipline e l'educazione intesa come sviluppo di una coscienza umana. In ogni caso, nonostante i dibattiti degli anni Sessanta su scuola e formazione condotti sia in ambito ministeriale ma altresì in sede di pedagogia accademica

e nei principali giornali di settore, il solido impianto idealista era destinato a perdurare nel Novecento italiano. Il capitolo si chiude con i decreti delegati del 1974, che rivoluzionarono tanto la scuola italiana quanto il profilo stesso dell'insegnante, e le discussioni che ne scaturirono: dai curricula alle competenze dei docenti, per una scuola "intimamente democratica, sostenuta dalla partecipata originalità e creatività dei docenti e degli organi collegiali" (Corda Costa, 1988, p. 61).

Malgrado l'ipotesi di una scuola speciale per l'insegnamento secondario e numerosi studi e indicazioni sull'argomento, all'alba del nuovo millennio la formazione del docente secondario e il seguente inserimento professionale rimanevano ancora delle "acque perigliose" dove gli insegnanti venivano "buttati [...] senza saper nuotare" (p. 136). Il capitolo terzo ripercorre così il dissestato *iter* della formazione docente dagli anni Zero a oggi, nel susseguirsi di provvedimenti legislativi che hanno mutato i percorsi di formazione e di accesso al ruolo, spesso disorientando tanto i futuri docenti quanto le università chiamate a formarli: dalle Ssis (Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario) al Tfa (Tirocinio formativo attivo), dai Pas (Percorsi abilitanti speciali) alla Fit (Formazione iniziale tirocinio) della "Buona Scuola", anticipata dal conseguimento dei 24 crediti negli ambiti antropopsico-pedagogici e didattici – disposizione rimasta anche dopo l'abolizione della Fit. A livello normativo il panorama appare tuttora manchevole di un adeguato ed efficace modello formativo per gli insegnanti di scuola secondaria, mentre "un esercito di precari" e "una folla smisurata di giovani e meno giovani" (p. 179), attendono il loro turno per l'immissione al ruolo.

I documenti normativi in coda al testo completano una disamina che offre al lettore la possibilità di ripercorrere 150 anni della "questione scolastica" (Santamaita, 2021³), riflettendo tanto sull'idea di scuola quanto sui modelli di docente che si sono susseguiti nei diversi anni, sotto le scelte di differenti governi e più o meno connesse alle riflessioni pedagogiche in ambito accademico – benché la pedagogia, come sottolineato, spesso non sia stata la prima voce in capitolo.

Al di là dell'interessante ricchezza contenutistica,

si riconosce all'autore il merito di sottolineare l'opportunità di un approccio storico basato su una riflessione sul passato che possa rappresentare una lente, un *modus* per interrogare e interpretare il presente, immaginare il futuro.

Una ulteriore riflessione preme, a partire dalle parole dello stesso Morandi: "di stagione in stagione, il dover essere della scuola suggerisce una dimensione esistenziale del docente fatta di sentimenti, mentalità e condotte, dove la professionalità assume una rilevanza morale (tra virtù, abilità e desideri) forse mai sufficientemente evidenziata dalle ricerche sul tema" (p. 182). Osservando il volume in ottica di un suo utilizzo in sede formativa, le analisi condotte promuovono indirettamente un'idea di una storia dell'educativo che si ponga come spina dorsale di una consapevolezza etica e identitaria da sollecitare nel futuro professore, tratteggiando diacronicamente anche il suo profilo deontologico.

Concludendo e tornando al presente, la questione della formazione del docente secondario non solo appare ancora un cantiere aperto – da indagare con qualsiasi lente la pedagogia disponga – ma anche argomento di una certa impellenza. E tale urgenza si legge nelle pagine finali del volume di Morandi, assieme a quella vena di amarezza di chi studia e/o pratica la materia pedagogica e viene posto davanti alle occasioni mancate e ai "vecchi" problemi della scuola italiana, dei suoi docenti, e della loro storia.

Riferimenti bibliografici

- Chiosso G. (1988). La questione educativa nel neokantismo italiano. *Idee*, 3(7-8): 41-54.
- Corda Costa M. (1988). *La formazione degli insegnanti. Definizione e analisi comparativa del problema. Formulazione di ipotesi di azione, sperimentazione e ricerca*. Roma: NIS.
- Santamaita S. (2021³). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano-Torino: Pearson.

Giulia Fasan

Massimiliano Stramaglia
**Compendio di pedagogia dello spettacolo.
 Educare nell'epoca del neo-divismo**

Anicia, Roma 2021, pp. 167

Il volume di Massimiliano Stramaglia, *Compendio di pedagogia dello spettacolo. Educare nell'epoca del neo-divismo*, edito da Anicia nella collana "Teoria e storia dell'educazione", si presenta come un testo denso e agevole, capace di tratteggiare con pennellate profonde e incisive le variegate dimensioni dello spettacolo, mettendole in relazione di volta in volta con originali orizzonti pedagogici. L'autore analizza il complesso rapporto tra educazione e spettacolo, andando oltre l'opinione diffusa nel mondo accademico, che tende ad assimilare tale tematica "alle dimensioni dell'esteriorità, della frivolezza, della vacua immediatezza, della leggerezza deresponsabilizzante" (p. 23), non ritenendo la questione "degnata" della riflessione scientifica. Uno degli obiettivi fondamentali di questo libro è, infatti, quello di indagare un oggetto di studio tipico delle scienze della comunicazione e dell'ambito sociologico da una prospettiva squisitamente pedagogica, facendo emergere la funzione educativa delle diverse forme dello spettacolo mediatico. Nel saggio vengono delineati in maniera attenta e originale i contorni del fenomeno del neo-divismo, delle logiche televisive, della rappresentazione media-mediata della sessualità, del rapporto tra "cultura alta" e "cultura bassa", delle dinamiche che caratterizzano l'ambito della musica pop, del teatro, del cinema e della moda, ricercando in ognuna di esse inattese potenzialità pedagogiche o ponendone in rilievo la cifra antieducativa.

Nel primo capitolo viene descritto il fenomeno del neo-divismo, che costituisce la cornice socio-culturale entro cui vengono affrontate tutte le altre tematiche. Se il divismo, diffusosi a partire dal primo decennio del Novecento, consisteva nel culto collettivo e nel sentimento di profonda ammirazione nei confronti di celebri personaggi appartenenti al mondo cinematografico, il neo-divismo, sviluppatosi intorno agli anni Ottanta del Novecento, si configura, invece, come la fase della "caduta degli dei", di trasformazione della fisionomia degli idoli, sempre più umani, massificati, familiari, mediocri. Il successo mediatico dei divi si fonda sulla "regola della contraddizione", "sulla dicotomia buono-cattivo", incarnata in maniera emblematica

da Marilyn Monroe, "diva-tipo" della prima ondata del divismo, personaggio controverso e fuori dagli schemi, circondato da un'aurea di surrealità e, al contempo, "abitato" da lati oscuri. Questa modalità di rappresentare i personaggi ha una funzione consolatoria e redentiva per gli spettatori, che sono supportati nell'accettazione dei propri limiti e dei propri "peccati". Come afferma Stramaglia, "sapere che l'idolo ha delle parti reiette ha lo stesso potere liberatorio di una bestemmia" per l'empio o l'adirato (p. 16). All'inarrivabilità e all'eccezionalità dei divi dei primi del Novecento si contrappone la mediocrità dei neo-divi contemporanei, figure mondane, massificate, umanizzate, il cui successo si consuma rapidamente nell'onnipresenza e nella spasmodica ricerca della visibilità.

Prima di procedere all'analisi dettagliata delle singole forme espressive suddette, nel secondo capitolo, Stramaglia invita a guardare lo spettacolo come un tema tutt'altro che residuale nel panorama pedagogico e ad ampliare gli studi scientifici intorno a questo complesso ambito di ricerca, che necessita di uno sguardo diverso rispetto a quelli psicologico e sociologico. La pedagogia dovrebbe tentare di comprendere e di spiegare le logiche del successo dei neo-divi, così umani, familiari e presenti da aver soppiantato le "tradizionali" figure educative e di riferimento, ma anche indagare le strategie di marketing che stanno alla base della progettazione, produzione e diffusione dei prodotti spettacolari media-mediati. Nella società contemporanea, come afferma Stramaglia, "l'educazione passa per canali inediti che sarebbe pregiudizievole non esplorare" (p. 30).

Nel terzo capitolo viene approfondita la prospettiva della Chiesa sul tema dello spettacolo, partendo dall'analisi del volume *La sfida educativa*, che il Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana, nel 2009, ha dedicato a tale argomento. Innanzitutto il Magistero della Chiesa sottolinea la necessità di riflettere criticamente sul ruolo dei media in ambito educativo, attraverso uno sguardo specificamente pedagogico, concentrandosi sulla pervasività di tali strumenti comunicativi nonché sui contenuti trasmessi e le

logiche sottese alla realizzazione e commercializzazione dei prodotti mediatici. Dal testo della CEI Stramaglia trae due elementi cruciali: il primo coincide con l'analisi del processo di "redenzione" stimolato dai modelli presentati e pubblicizzati dai media, il secondo, invece, riguarda il meccanismo dell'orientamento del gusto, che segue un "flusso" monodirezionale per il quale un gruppo molto ristretto di persone condiziona la maggioranza, poco consapevole delle dinamiche che sono dietro le proprie scelte. Le persone eterodirette desiderano ciò che osservano intorno a loro, o meglio ciò che viene rappresentato loro mediaticamente, dunque vogliono essere ciò che gli altri sono, vogliono avere ciò che gli altri hanno e vogliono fare ciò che gli altri fanno. Il successo degli *influencer* si basa proprio su questa strategia di marketing, secondo la quale persone comuni, senza doti eccezionali o capacità particolari, diventano modelli di una generazione. La creazione e lo sviluppo di una "moda" si fondano su un processo circolare di ricezione e di restituzione che cerca di cogliere e interpretare le aspirazioni, gli interessi e le aspettative degli *outsider*, di coloro che si trovano ai margini di tali dinamiche, pur essendone protagonisti in quanto fruitori. Come afferma Stramaglia, "gli autori e i produttori captano, intercettano i desideri dei marginali (del popolo), li traducono in forma spettacolare (rendendoli eclatanti e clamorosi: se lo spettacolo è qualcosa che "si vede". L'evento spettacolare è da progettarsi quale massimamente degno d'essere guardato/di suscitare curiosità e interesse/di fare scandalo!) e li restituiscono al grande pubblico che, a sua volta, sentendosi in linea con quanto trasmesso, risponde con l'assimilazione totale del messaggio del personaggio." (pp. 37-38). L'autore, facendo riferimento al pensiero di Riesman, descrive il meccanismo della delega, che prevede l'attribuzione di un potere di rappresentanza al proprio idolo, dapprima per sostituirlo alle figure genitoriali, titolari del potere sino a quel momento, e successivamente "per distruggerlo, ovvero eguagliarlo. Imparare a farne a meno" (p. 38). Proprio per questo motivo, tali personaggi hanno un successo "a termine", destinato a "consumarsi" nel momento in cui lo spettatore, che ha necessità di farlo, raggiunge il proprio idolo in alcuni aspetti specifici di cui non dispone e di cui desidera disporre. Nel caso in cui non si riesca a sviluppare quelle determinate dimensioni ispirate dagli idoli, il processo "si conclude con l'egocentrismo ("io sono Dio") piuttosto che con l'autosvalutazione (*Ecce homo*)" (p. 38). In tali dinamiche si registra la predominanza del "sen-

tito" e dell'"immaginato" rispetto alla realtà in sé, per la quale "l'alterità immaginata dai media e attraverso i media è pur sempre altra dallo spettatore" (p. 38), che, tramite le varie forme dello spettacolo, conosce "luoghi" concreti e astratti altrimenti insplorabili. La riflessione di Riesman appare in linea con l'interpretazione della CEI, che prospetta il sorgere di una generazione con menti più aperte e flessibili, prive di pregiudizi e capaci di assumere il punto di vista altrui, ma sprovviste della capacità critico-riflessiva, manchevoli dell'opportunità di vivere personalmente determinate esperienze ed incapaci di prendere decisioni durevoli. Caratteristica fondamentale di questa società in divenire è, dunque, la fluidità, che pervade tutte le dimensioni dell'esistenza umana, non ultima quella identitaria, plastica, indefinita e modellabile come tutte le altre. Per tali ragioni, la Chiesa auspica l'emergere di una "pedagogia della cultura", che tenga conto dei processi di produzione e fruizione dei prodotti mediatici e che sia capace di interpretare l'uso e il consumo delle tecnologie, coinvolgendo e responsabilizzando i genitori rispetto alla formazione tecno-digitale e mediatica dei giovani.

Nel quarto capitolo vengono analizzate le diverse rappresentazioni media-mediate della sessualità, delle quali viene tratteggiata l'evoluzione storico-sociale attraverso i punti di vista di Ugo Volli e di Umberto Eco. Stramaglia, ripercorrendo il lavoro di Volli, ricostruisce lo sviluppo dei prodotti ad alto tasso di sessualità esplicita a partire dal 1967, anno di uscita del magazine "Men" in Italia, che, oltre a pubblicare immagini *hard* di pornoattrici, inserisce un servizio fotografico della popolarissima cantante Patty Pravo "artisticamente gradevole, ma non certo pudico" (p. 46). Negli stessi anni diverse riviste ritraggono attrici e cantanti senza veli inaugurando, sulla scia della rivoluzione sessantottina, una nuova immagine del corpo femminile e, di conseguenza, della percezione che le donne avevano della propria corporeità. Il corpo "diviene pubblicamente strumento di piacere (e di denaro) per sé e non unicamente per il godimento maschile" (p. 46). Altro evento cruciale nel processo di liberalizzazione della sessualità e del corpo femminile, sempre nella prospettiva di Volli, è l'introduzione sul mercato delle riviste pornografiche, il cui "impatto (dis)educativo" (p. 47) viene analizzato da Stramaglia parallelamente all'offerta di contenuti analoghi proposti attraverso la rete. Successivamente viene descritto il fenomeno di censura che, negli stessi anni, ha colpito la corporeità e la sessualità maschili, proprio mentre venivano sdoganate quelle femminili. Que-

sta operazione mediatica se da un lato ha avviato la mercificazione del corpo della donna, dall'altro ha rappresentato il tentativo dell'industria del porno di riconoscere e trasmettere il diritto della donna al piacere. Il passaggio conclusivo del capitolo, seguendo l'analisi di Eco, si compie nella trattazione dell'ambivalente dialettica fra il potere maschile e quello femminile, sintetizzabile nell'immagine di una donna che "si lascia vedere, ma non toccare" (p. 51), dunque nella rappresentazione di una bellezza e di una sensualità desiderabili e al contempo intangibili e inarrivabili.

Il discorso sullo sdoganamento della sessualità nelle varie forme espressive e spettacolari prosegue nel quinto capitolo, dove viene descritto il passaggio dai meccanismi di produzione e commercializzazione di alcuni prodotti che utilizzavano allusioni sessuali implicite, a stili comunicativi penetranti e senza veli. Nell'era del "post", ed in particolare della postmodernità e del postconsumismo, come afferma Stramaglia, occorre "che tutto sia manifesto, fruibile e non già esecrabile: il sesso senza freni, i gusti sessuali senza misura, i rapporti sessuali a portata di un click" (p. 55). Si approda così alla società dell'"apparire", dove ognuno è e si sente "divo", costruendo un'identità virtuale e esibendo attraverso i social immagini di sé ammiccanti, sempre più spesso per sublimare un senso di inadeguatezza. A tal proposito, emerge la necessità di educare i giovani a riconoscere "il bene rappresentato dalla propria sessualità" (p. 58) e a mostrare la propria autenticità ai "pochissimi che lo meritano" (p. 60), imparando a tenere qualcosa per sé, a tutelare la propria intimità.

Nel sesto capitolo, Stramaglia analizza la contrapposizione tra "cultura bassa" e "cultura alta", che nell'epoca della postmodernità sono andate incontro ad un processo di assimilazione, dove la spettacolarizzazione e la comunicazione media-massificata hanno trasformato profondamente la fruizione e la ricezione dei contenuti rappresentati. In tale scenario, le varie espressioni della cultura seguono logiche di mercato fondate sul concetto di "moda", una moda che spesso ha origine dai "margini" e reca in sé fecondi significati educativi e sociali. Riflettendo sulla dialettica delineata da Eco in *Apocalittici e integrati* (1964), Stramaglia argomenta a favore di un superamento della bipolarità tra la cultura popolare, di massa, divulgativa, veicolata dai media, e la "cultura alta", proposta attraverso canali comunicativi più elevati, sottolineando da un lato l'esigenza di una riflessione scientifica su tutte le forme artistico-culturali, e dall'altro la

convincione che "se fruito con spirito critico o con filtri adeguati, lo spettacolo può educare" (p. 71), indipendentemente dalla sua "provenienza".

Proseguendo il discorso sui registri comunicativi delle diverse espressioni della cultura, Stramaglia introduce, nel settimo capitolo, le teorie di Adorno sulla musica leggera, nel tentativo di conciliarla con i modelli integrati e di pervenire ad una "dialettica senza vincitori, ma con l'intento specifico di offrire chiavi di lettura pedagogiche del mondo della canzone" (p. 77). Accanto alle canzoni che tematizzano delusioni amorose, tendendo ad alleviare stati d'animo di inquietudine e turbamento, si collocano dei testi intorno ai temi della guerra, della povertà, della depressione, del dolore, che ergono la musica "al ruolo di un vero e proprio "esistenziale" per l'ascoltatore" (p. 79). A prescindere dalla classificazione del genere musicale e dal canale comunicativo attraverso cui viene trasmesso, un brano ha una funzione psicologica, in quanto connette il vissuto dell'ascoltatore con quanto "sentito" ed espresso dal cantante, e una funzione pedagogica, che consiste "nel mettere ordine (o nel dare una forma) all'emozione individuale, nel "fare gruppo" (sentirsi meno soli), nell'esperirsi "persona comune" con l'artista o il pubblico" (p. 82). Sempre seguendo la riflessione di Adorno, Stramaglia afferma che la musica "leggera" ripropone i desideri e i bisogni dell'infanzia, attraverso modalità strutturali ben precise, tra le quali la ripetizione, la forma sgrammaticata, l'ambiguità. Soffermandosi sulle potenzialità pedagogiche della musica "tutta", nell'ottavo capitolo, l'autore recupera ed esplicita "le caratteristiche educanti del genere "musica" (p. 93): essa conforta, aprendo il fruitore all'alterità; educa ai valori e ai diritti; intrattiene; comunica; include; favorisce l'autoconoscenza; insegna ad avere cura di sé e, rappresentando la società, si "fa cultura".

Il nono capitolo si concentra su James Dean, icona della *beat generation*, che sancisce "la fine del primato del cinema sulla televisione" (p. 100) e la trasformazione del fenomeno del "divismo". James Dean incarna la critica nei confronti della società di stampo moralista e borghese e l'opposizione alle convenzioni e alle tendenze del suo tempo, rispecchiando incertezze e contraddizioni: in lui "si sono identificati intere generazioni e generi spettacolari (cinematografico, letterario, musicale, televisivo)" (p. 107). A riguardo, Stramaglia, utilizzando le suggestioni di Morin, enfatizza il ruolo dell'anti-divo James Dean nella delineazione e nella modellizzazione dell'adolescenza che passa "dall'essere "classe

in sé” al sentirsi “classe per sé” (p. 104), con caratteri socio-culturali e atteggiamenti specifici.

Nel decimo capitolo, Stramaglia esamina alcuni *reality show* e *talent show*, in particolare Grande Fratello e Amici, con lo scopo di far emergere le dinamiche sottese alla produzione e diffusione di determinate trasmissioni televisive e, contestualmente, di ribadire la necessità di stimolare una riflessione consapevole su tali fenomeni. La popolarità di questi programmi, come ci spiega Stramaglia, si fonda sull’opportunità per lo spettatore di desiderare e immaginarsi il suo momento di celebrità, “assistendo allo spettacolo della mediocrità, per un verso, e della talentuosità (reale, presunta o mancata), per l’altro” (p. 110). Se la televisione si configura come un mezzo per divulgare dei prodotti attraverso la pubblicità, Amici e il Grande Fratello possono essere definiti come “contenitori di sponsor che dispensano scenografie e premialità per i concorrenti” (p. 112), i quali lottano tra di loro nel tentativo di escludersi a vicenda, riproducendo e rispecchiando, con stile realistico, le dinamiche che attraversano l’esistenza umana. Tanto per quanto riguarda l’approccio alla televisione quanto per ciò che concerne l’uso della rete, e nello specifico per la gestione dell’identità virtuale, Stramaglia evidenzia la funzione educativa del *co-viewing*, ovvero della condivisione di alcune esperienze di fruizione dello spettacolo con figure (genitori, educatori) che possano guidarne la visione e mediarne i contenuti e i tanti possibili significati.

Tema dell’undicesimo capitolo è, invece, il cinema e la sua relazione con la formazione, partendo dal presupposto che la produzione cinematografica restituisce il contesto socio-culturale e relazionale in cui viene concepita e realizzata. Stramaglia traccia una serie di funzioni educative della dimensione filmica a partire dalla capacità ermeneutica, che si concretizza nell’esercizio del pensiero, nell’attribuzione di sensi e significati, nell’individuazione di un messaggio di ordine etico-morale, nella ricerca dei “perché”, considerando che nella contemporaneità i film non hanno un solo senso, “ne hanno molti, oppure non ne hanno alcuno e allo spettatore è dato modo di scegliere un senso per sé, con tutta la responsabilità del caso” (p. 123). Attraverso la visione filmica lo spettatore può, inoltre, varcare la linea che separa realtà e irrealtà, ma rimanendo a “distanza di sicurezza” (p. 125), partecipando in un “luogo altro”, al di fuori delle coordinate spazio-temporali. I film possono essere considerati a tutti gli effetti strumenti formativo-educativi, nel mo-

mento in cui, andando oltre il mero intrattenimento, il cinema viene inteso come “un modo per capire gli altri, non per autorappresentarsi” (p. 129) e, in tale senso, “impersonarsi” significa avviare un processo di apertura e di comprensione dell’alterità.

Nel dodicesimo capitolo, l’autore indaga le potenzialità dell’educazione teatrale, strumento che permette al soggetto, attraverso lo studio, l’introiezione e l’interpretazione del personaggio, di assumere punti di vista differenti e di rappresentare sulla scena aspetti di sé altrimenti inesprimibili.

Il teatro soddisfa quel bisogno di esibirsi tipico dell’infanzia e, anche per tale motivo, si configura come “una forma di co-educazione, autoeducazione e comunicazione molto importante, e a ogni età” (p. 132). Nello specifico, l’educazione teatrale può contribuire allo sviluppo della dimensione socio-relazionale e all’evoluzione del processo di costruzione identitaria, sostenendo la persona nella definizione di “confini” tra il sé e il personaggio interpretato, tra l’io e il pubblico di fronte al quale si esibisce. Stramaglia, analizzando le dinamiche educative sottese alla rappresentazione teatrale, accenna alla tesi di Cattanei (*Sociologia dello spettacolo*, 1974), che identifica teatro e vita, elaborando una visione utopica, in cui gli uomini imitano e riproducono modelli, esprimendo il proprio “essere in relazione” con gli altri. Importante elemento della riflessione di Cattanei viene rintracciato “nella concezione dell’agire attoriale come agire educativo” (p. 136), secondo il quale “siamo tutti, in differente misura, attori e spettatori, chiamati a sostenerci e a educarci l’un l’altro” (p. 136).

L’ultima tematica, affrontata nel tredicesimo capitolo, riguarda il rapporto tra moda e educazione, partendo da alcune considerazioni sull’abbigliamento, inteso non solo come forma comunicativa e come modalità di conoscere se stessi e gli altri, ma anche come strumento educativo e autoeducativo. La scelta di curare il proprio aspetto e di come farlo, infatti, non solo esprime una serie di caratteristiche circa la persona, ma concorre a definire “un’identità, la formazione esteriore del proprio essere (altrettanto importante rispetto a quella interiore), la creazione di un senso di appartenenza a un genere, una generazione, uno stile, un credo politico, un livello socio-economico” (p. 140). La moda, dunque, si configura principalmente come “lotta di classe”, dove persino chi decide di andare in controtendenza finisce, più o meno consapevolmente, per aderire ad istanze che rientrano nel sistema. Proprio per tali ragioni, nella società contemporanea permeata dalla cultura dell’immagine, Stramaglia sot-

tolinea l'esigenza di indagare da una prospettiva interdisciplinare i significati e i modi dell'agire educativo in relazione ai processi di rappresentazione e autorappresentazione del soggetto.

In definitiva, si può affermare che il saggio di Stramaglia costituisce uno strumento estremamente utile per coloro che si propongono di scorgere, interpretare e trasmettere "la trama educativa impli-

cita nelle molteplici forme di comunicazione spettacolare" (p. 9), con l'obiettivo di educare i giovani a "leggere con spirito critico e ricchezza di argomentazioni il testo spettacolare", cogliendone attivamente e consapevolmente i significati più autentici.

Martina Petrini

Paola Bastianoni

Una regina come madre.**Storie di bambini e adolescenti in crescita, tra diritti e ingiustizie**

Parma, Junior, 2021, pp. 103

Il bellissimo volume qui recensito, di forte originalità e impatto emotivo, è scritto da un'autrice, Paola Bastianoni, professoressa di psicologia con una grande apertura per le scienze dell'educazione, che in più di trent'anni di carriera si è abbondantemente segnalata come una delle voci più autorevoli in quel cantiere di esperienze e in quel crocevia di spunti di ricerca che sono le comunità per minori. Paola Bastianoni, inoltre, è stata tra i primi in Italia a importare nelle scienze umane il concetto e il costruito di resilienza fin dalla metà degli anni Novanta.

Il libro si caratterizza per una particolare cura editoriale e per un pregio artistico di rilievo, impreziosito dai disegni di Anna Ferrandes, intensamente evocativi delle emozioni enucleate, e dalla sperimentazione di un linguaggio iconografico e uno stile di scrittura nella direzione di una comunicazione globale, che miscela immagini e parole, disegni e layout di pagina peculiari, nomi a caratteri grandi e note poetiche, per fare risaltare così i vissuti in gioco.

Il libro è una raccolta di storie, come scrive l'Autrice, «di vita vissuta», immaginate come narrate in prima persona, «raccolte in tanti anni di supervisione agli educatori e agli operatori in comunità, oppure ispirate a fatti di cronaca, o ancora condivise in anni d'insegnamento universitario».

Le storie raccontate sono quelle di bambini e ragazzi in comunità o comunque senza famiglia che trasudano di dolore per la loro condizione vissuta. A una considerazione del *mental pain*, il dolore mentale, tradizionalmente esplorato dalla psicoanalisi, si affianca nel libro l'accento sull'emergere del *social suffering*, la sofferenza sociale, propria di bambini e ragazzi che, così appare, non hanno smarrito, a fronte di gravi traumi subiti, la rabbia salutare per una condizione di ingiustizia, ma che anche non hanno perduto il desiderio e il bisogno, il diritto ad avere una vita meritevole di essere vissuta e un contesto idoneo a svolgere per loro una adeguata funzione genitoriale e di cura. Si può soffrire infatti di un conflitto intrapsichico, che reca con sé un dolore insopportabile, ma si può soffrire anche, è giusto

tenerlo bene a mente, per le conseguenze della povertà e di condizioni di vita insostenibili, dovute alla guerra, all'emarginazione, all'ingiustizia sociale di essere nati e cresciuti in contesti nei quali l'esistenza sembra ridursi a mero spirito di sopravvivenza.

La prima parte del libro è dedicata ad alcune storie di vita tipicamente proprie di minori in comunità. Si tratta del vissuto di essere stati rifiutati dai propri genitori e del bisogno di avere qualcuno che, vicariando questa funzione, possa ricoprirne il posto lasciato vacante. «Una regina come madre», storia che presta il titolo al volume, è il significato simbolico del bisogno e del diritto ad avere una madre in carne e ossa, al limite anche scegliendola personalmente, al di là di ogni tentativo di idealizzazione.

Il vissuto dei minori in comunità è quello «di andare in pezzi», del senso di colpa nel «chiedere venia per atti mai commessi», ma anche del desiderio irrinunciabile di «avere una mamma vera», in modo che «la famiglia anelata è diventata simbolicamente quella comunità che è riuscita ad accoglierle entrambe, anche dopo le dimissioni, rivelandosi un porto sicuro, un luogo stabile, affidabile e non giudicante anche per la mamma, un punto di riferimento discreto ma presente per ogni loro bisogno» (p. 41).

Nel prosieguo delle storie narrate il libro riserva uno spazio per dare voce al dolore di quei minori vittime di forme estreme di deprivazione e ingiustizie. È il caso dei bambini di Bucarest, rifugiati nelle fogne della città, che recano il vissuto di essere come i topi, «che scappano quando qualcuno li viene a cercare». Oppure di quel ragazzino clandestino in fuga da una realtà sociale insostenibile, trovato senza vita nella stiva di un aereo, di cui «non sappiamo nemmeno il nome», che «è morto senza il calore di un abbraccio, senza qualcuno che gli tenesse la mano. È morto al freddo e al buio. E «Forse saremo ancora capaci di far finta di niente, ma la sua morte grava sulle nostre coscienze come un macigno» (p. 85). È il caso, tra gli altri, dei bambini-soldati, coloro che sono «gli invisibili», usati senza

nessuna pietà al servizio della guerra, che non hanno più paura di morire, perché non hanno «niente da lasciare, niente più da perdere».

A conclusione, un cenno sulla copertina del libro. Vi sono apposti i disegni di bambini appesi a un filo, come i panni sporchi e lavati attaccati con le mollette, che evocano una dimensione bidimensionale come è forse quello di una società che raramente dedica uno sguardo per loro. Allora questo

volume di Paola Bastianoni ci ricorda, con commo- zione, la pena e l'ingiustizia di coloro che sono esclusi ai margini della società e dell'umanità, e che reclamano una voce per il proprio dolore e una accoglienza imprescindibile per i propri diritti e biso- gni.

Tommaso Fratini