

BUONA UNIVERSITÀ PER LA BUONA SCUOLA

Con l'approvazione della legge 107/2015 siamo entrati da agosto scorso entro un processo di riforma della scuola italiana che, al di là dell'assunzione epocale dei precari e delle collegate rivendicazioni sindacali, presenta luci e contraddizioni, conferme e prospettive di cambiamento e tante buone intenzioni, collegate a numerosi Decreti attuativi, per i quali dobbiamo offrire contributi sia come Società pedagogiche di ricerca scientifica sia come Università, impegnate nella formazione iniziale e di abilitazione professionale degli insegnanti, e per quanto riguarda la SIRD come esperti e formatori sul campo nell'ambito delle didattiche scolastiche, delle tecnologie digitali e della valutazione di processo, di prodotto e di sistema.



Prima che qualcuno arricci il naso sull'opportunità di entrare in un campo ritenuto politico e perciò pericoloso o addirittura proibito, pongo una domanda, a partire da una constatazione condivisa. Per tutto il XX secolo, ad un tempo "secolo della scuola" e "secolo dei media", la ricerca educativa in tutto il mondo ha fortemente influenzato le riforme dei sistemi di istruzione, penetrando negli stili di pensiero e di azione delle società contemporanee. Perché nel XXI secolo in Italia non riusciamo più a fare la stessa azione nonostante il moltiplicarsi "fantasmagorico" di articoli e riviste, libri e convegni?

Forse c'è una arretratezza della cultura educativa nel nostro Paese nel riconoscere la centralità dell'apprendimento e dunque della didattica, rispetto ad una scuola secondaria trasmissiva di conoscenze disciplinari senza appeal per i ragazzi e i giovani, per i quali i docenti faticano ad essere promotori di autonomia personale e di capacità di ragionamento critico, e così il "diritto all'accesso" non diventa "diritto al successo". Si è persa la grande occasione in questa legge di portare *l'obbligo formativo a 18 anni*, magari ripristinando i cicli della riforma Berlinguer, sanando il buco nero della scuola media e della *dispersione* del biennio, sfruttando "alla tedesca" l'*alternanza scuola-lavoro*, pur introdotta per tutti, e generalizzando la formazione tecnica superiore, parallela all'Università, in tutto il paese.

Forse c'è anche una arretratezza della pedagogia – al di là di aspetti corporativi del sindacalismo e di colpe della politica, senza giustificazioni nell'accarezzamento del precariato per un decennio – nel non aver adottato come bussola di riferimento il *processo di professionalizzazione* degli insegnanti, investendo poco nella ricerca collaborativa sul campo e nella formazione in servizio per il miglioramento delle

azioni educative e delle pratiche didattiche e valutative, che qualificano la dimensione collettiva e sociale del loro lavoro. E presupponendo spesso che i percorsi di laurea, di abilitazione all'insegnamento e la selezione concorsuale fossero sufficienti a certificare il possesso delle competenze, che invece vengono messe alla dura prova di realtà nelle classi e nelle scuole, spesso senza tenere conto appunto di quanto le *concezioni*, le *pratiche* e i *contesti* influiscano in modo determinante a definire la "professione docente". Le *concezioni* riguardano l'immaginario simbolico dell'insegnante, i codici deontologici, la carriera, la condizione sociale ed economica, i modelli formativi iniziali e in servizio. Le *pratiche* riguardano i compiti lavorativi descrivibili con le azioni didattiche (progettuali, comunicative, valutative) e le relazioni educative ed organizzative interne ed esterne all'istituto scolastico. Il *contesto* è quello culturale, tecnologico, sociale, politico, con una rilevanza determinante del passaggio d'epoca nei processi di socializzazione precoce, "on line" e "senza famiglia", dei ragazzi e quindi della ricerca di un nuovo *ruolo educativo* della scuola. *Concezioni, pratiche e contesti* si sono rivelati *indicatori inequivocabili* del vero disagio della scuola ed anche delle difficoltà dei pedagogisti nell'offrirne spesso non le ragioni teoriche ma vie di uscita praticabili.



Con la nuova legge – mentre viene confermata la Laurea Magistrale 85 bis, a ciclo unico e a numero programmato su base regionale, abilitante per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria – verranno definite da uno specifico Decreto Delegato del Governo la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria e le procedure per l'accesso alla professione. Queste ultime prevedono, oltre la laurea magistrale coerente con le specifiche classi disciplinari di insegnamento, almeno 24 CFU "*acquisiti nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e in quelle concernenti le metodologie e le tecnologie didattiche*" per accedere a "*concorsi nazionali per l'assunzione, con contratto retribuito di durata triennale di tirocinio*". I vincitori, assegnati ad una istituzione scolastica o ad una rete di scuole, dovranno conseguire nel primo anno di contratto "*un diploma di specializzazione all'insegnamento secondario... istituito dalle università... destinato a completare la preparazione nel campo delle didattiche delle discipline..., della pedagogia, della psicologia e della normativa scolastica*". Conseguito il diploma nei due anni successivi i vincitori dovranno svolgere "*tirocini formativi*" con "*graduale assunzione della funzione docente*" presso l'istituzione scolastica o rete di assegnazione e dopo valutazione positiva potranno "*sottoscrivere un contratto di lavoro a tempo indeterminato*".

Nel DM 249/2010, finora in vigore, erano giustamente richiamate le competenze degli insegnanti da acquisire con la formazione iniziale, confermate dalla ricerca pedagogica e condivise in ambito europeo: "*disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, relazionali, organizzative e di sviluppo dell'autonomia*". Oltre a queste venivano richiamate per tutti le competenze di lingua inglese livello B2, le competenze per l'integrazione degli alunni con disabilità e le competenze digitali. Con la nuova normativa occorre garantire, come Università, che il Diploma di specializzazione (non più di abilitazione!) all'insegnamento sia integrato con le attività pratiche di tirocinio in aula e vengano valutate le attitudini e le capacità di insegnamento dei tirocinanti, ai quali solo dopo il superamento dell'esame potrà nei due anni successivi essere affidata progressivamente la responsabilità delle classi. E occorre soprattutto che il Diploma, provenendo tutti da lauree magistrali non destinate all'insegnamento, sia *totalmente direzionato* ad acquisire *competenze di didattica generale* (saper progettare, saper comunicare, saper valutare) e di di-

dattica disciplinare (saper “cosa” e “come” è insegnabile di quella disciplina/e ai ragazzi di una specifica età secondo i diversi curricoli). Si porrà di conseguenza il problema dei due insegnamenti di italiano/storia/geografia e di matematica/scienze nella scuola secondaria di primo grado, con il recupero di CFU disciplinari, da acquisire prima assieme ai 24 CFU di discipline *antropo-psico-pedagogiche* e di *metodologia e tecnologie didattiche*, indispensabili per partecipare ai concorsi per il triennio a tempo determinato. Va poi ricordata la “perla sindacale” inserita al comma 181, per cui anche chi non supera la prova di concorso o non vuole parteciparvi, potrà a sue spese ottenere il “diploma di specializzazione”. E poi? Nuovo precariato con supplenze?

Nella legge 107/2015 vi sono però tre provvedimenti da ritenere sicuramente positivi e innovativi, almeno nelle intenzioni, rispetto alla situazione attuale, potendo finalmente realizzare *l'autonomia scolastica*, basata sulla *progettualità dei singoli istituti* e non sulla privatizzazione della scuola di tutti:

- la modifica sostanziale del POF – Piano dell’Offerta Formativa, attualmente in vigore, deliberato da ogni istituzione scolastica, che contiene anche la programmazione delle attività formative rivolte al personale docente e amministrativo, tecnico e ausiliario (ATA) nonché la definizione delle risorse occorrenti;
- il Piano Nazionale per la Scuola Digitale, che ha già trovato una sua completa definizione con il recente documento di indirizzo del MIUR, che individua quattro passaggi fondamentali: gli strumenti tecnologici, gli spazi e gli ambienti di apprendimento, la costruzione di competenze digitali per gli studenti e la produzione di contenuti, la formazione del personale docente e amministrativo;
- il Piano nazionale di Formazione (triennale) degli insegnanti in servizio – da varare con Decreto Delegato MIUR, sentite le organizzazioni sindacali – con individuazione delle priorità nazionali e dotazione di 40 milioni all’anno a decorrere dal 2016, oltre alla Carta elettronica (500 euro all’anno) per la formazione e l’aggiornamento professionale di ogni docente di ruolo, da utilizzare per scelte individuali coerenti con il profilo professionale o con iniziative scelte dal POF.



In relazione al primo punto la legge al comma 3 (Piano Triennale dell’Offerta Formativa): “*individua gli insegnamenti e le discipline tali da coprire: a. Il fabbisogno dei posti comuni e di sostegno dell’organico dell’autonomia.....; b. Il fabbisogno dei posti per il potenziamento dell’offerta formativa*”. Al comma 7 la legge individua infatti numerosi obiettivi, che le istituzioni scolastiche autonome possono inserire nel piano scegliendone alcuni e avvalendosi per questo anche di un organico potenziato di insegnanti.

È un elenco di ben 17 obiettivi che trova una logica solo nella sequenza delle lettere dell’alfabeto che li distinguono, affastellando *competenze disciplinari* fondamentali per tutti (linguistiche, matematico-scientifiche, artistiche, motorie, digitali) alle cosiddette *educazioni* ancora una volta per tutti (cittadinanza attiva, interculturalità, legalità, rispetto delle differenze, contrasto al bullismo, sostenibilità ambientale, etc.) e a questioni di *innovazione didattica* (individualizzazione dell’insegnamento, metodologie laboratoriali, orientamento) ancora per tutti. Si rischia così di ottenere

l'effetto contrario quando gli Istituti Scolastici dovranno individuare le priorità su cui intervenire e chiedere docenti specifici in organico per potenziare l'Offerta Formativa. Con quale logica inserire nello stesso elenco di prima *l'apertura pomeridiana delle scuole* e collocarla assieme alla *prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica*, all'*inclusione e al diritto allo studio degli allievi con bisogni educativi speciali*, all'*alternanza scuola-lavoro*? Fra l'altro di queste ultime due questioni se ne tratta ampiamente e positivamente in altri commi specifici della legge, mentre "*prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica*" è solennemente indicata all'Art.1 comma1 fra le finalità della legge di riforma.

Eppure il principio di indicare le priorità dell'offerta formativa da parte del Consiglio di Istituto, anche in conseguenza del Rapporto di Valutazione interno e delle azioni di miglioramento da intraprendere con azioni educative specifiche, potendo impegnare una parte potenziata dell'organico docente e tecnico a ciò destinata e potendo anche decidere circa l'apertura pomeridiana delle scuole in funzione dei bisogni degli alunni e delle famiglie, va considerata una sostanziale innovazione di grande valore pedagogico. Almeno se le opere, ovvero i finanziamenti e la scelta di insegnanti preparati per queste attività, verranno concessi alle scuole.



In relazione al secondo punto, il *Piano nazionale per la Scuola Digitale*, in sinergia con il *Piano strategico per la banda ultra larga*, si pone *obiettivi* di assoluta rilevanza educativa e didattica, che richiedono la collaborazione sapiente dell'università e in particolare dei nostri Dipartimenti e Società scientifiche (SIRD e SIREM). Rispetto al Piano Nazionale, che merita una valutazione approfondita, va ricordata prioritariamente la "formazione all'innovazione didattica a tutti i livelli (iniziale, in ingresso, in servizio)" degli insegnanti, essendo il problema delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione innanzitutto sociale prima che educativo. Proprio per questo non può essere affrontato senza il supporto delle evidenze della ricerca non solo pedagogica nel settore e dell'accompagnamento di specialisti alla realizzazione e sperimentazione di nuovi *modelli formativi*, che sappiano integrare abilità tecnologiche, conoscenze disciplinari, competenze didattiche.

Il terzo punto riguarda proprio la *formazione in servizio degli insegnanti*, condizione fondante per dare continuità e sviluppare le competenze attraverso un *apprendimento riflessivo sulle pratiche*; per assicurare e innovare la qualità del servizio scolastico attraverso un *apprendimento trasformativo dell'organizzazione*; per accrescere autonomia e creatività personale attraverso un *apprendimento autodiretto e libero*. Finalmente, come recita la legge, "*nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività formative sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento* – secondo il nuovo regolamento di autovalutazione e valutazione esterna applicato per la prima volta nell'anno scolastico 2014-15 – *sulla base delle priorità nazionali indicate dal Piano nazionale triennale di formazione*".

Oltre questi tre punti l'QQ importante comma 181 contiene al suo interno alcune innovazioni di grande portata culturale e sociale come:

- la ridefinizione complessiva dell'inclusione degli studenti con disabilità e del ruolo del personale di sostegno da formare nelle Università, nella di-

stinzione tra studenti con Bisogni Educativi Speciali e studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento;

- la revisione dei percorsi di Istruzione Professionale regionale da collegare maggiormente all'istruzione scolastica, prevedendo un canale autonomo superiore di formazione tecnica parallelo all'università;
- l'istituzione di un "sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni" in collaborazione con le Regioni, con la qualificazione universitaria anche per personale dei servizi per l'infanzia, integrando la formazione universitaria per i servizi 0-3 anni, oggi non obbligatoria, con quella obbligatoria e abilitante della laurea per la Scuola dell'Infanzia e Primaria;
- garanzia del diritto allo studio su tutto il territorio nazionale, con interventi di sostegno soprattutto nel Mezzogiorno e contro la dispersione, e revisione della Carta dello studente;
- promozione della cultura umanistica e valorizzazione del patrimonio e della produzione musicali, teatrali, coreutici e cinematografici, con potenziamento della formazione alle arti nei curricula delle scuole di ogni ordine e grado;
- revisione e riordino delle istituzioni scolastiche e iniziative culturali all'estero, con promozione della conoscenza della lingua italiana.



Qualcuno potrebbe ritenere questa lunga, seppur solo accennata, informazione su ciò che cambierà nella scuola italiana con la nuova legge 107/2015, non solo in riferimento alla formazione e alla valutazione degli insegnanti e dei dirigenti o all'assunzione dei precari, una digressione lontana dagli interessi di ricerca propri di una società scientifica come la SIRD. Come Consulta delle Società Pedagogiche e come Conferenza dei Direttori di Dipartimento abbiamo predisposto, dopo una serie di incontri e convegni, Documenti con le nostre proposte sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, illustrate anche alle Commissioni Parlamentari. Oggi, soprattutto dopo il puntuale seminario con Luigi Berlinguer e Maria Ajello alla nostra Summer School del giugno scorso a Roma, dobbiamo non solo avere il coraggio di discutere tra noi, ma di aprire un grande dibattito nei nostri Atenei, che dovranno impegnarsi nella nuova formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria con le lauree e il Diploma di specializzazione e sostenere la formazione in servizio di insegnanti e dirigenti scolastici, collaborando all'aggiornamento disciplinare, didattico, tecnologico e organizzativo.

Ancor più propositivi dovremmo essere, anche come SIRD, nei progetti di formazione in servizio relativi alla costruzione e diffusione delle competenze didattiche e digitali nei docenti impegnati a gestire le attività di potenziamento dell'offerta formativa delle reti di scuole e, in coerenza con gli obiettivi del Piano nazionale per la Scuola digitale, partecipare alla realizzazione di una "Rete nazionale di centri di ricerca e formazione sulle tecnologie didattiche".

E da ultimo dovremmo finalmente supportare i decisori politici e amministrativi non solo nella stesura dei numerosi Decreti applicativi della legge 107 prima richiamati, senza protagonismi individuali o correntizi di partito, ma con un *servizio*

permanente di consulenza di esperti indicati dalle nostre Società Pedagogiche. Un servizio basato sulle evidenze derivate dalla ricerca storico-teoretica sulle finalità dell'educazione e da quella empirico-fattuale sul funzionamento dei sistemi di istruzione, in modo da assicurare un consenso ampio a scelte scientificamente motivate per il miglioramento dei processi di insegnamento dei docenti e di apprendimento degli studenti. Un servizio che punti prioritariamente a lavorare assieme ai nostri colleghi universitari, esperti nelle specifiche discipline di insegnamento della scuola secondaria, nella ricerca e nella sperimentazione didattica dentro le scuole. Memori degli errori, ma anche delle molte esperienze positive delle SSIS, e di ciò che non va assolutamente riproposto dei TFA e dei PAS, si deve aprire una nuova stagione collaborativa con gli insegnanti, che devono sentirsi attori e protagonisti del cambiamento della scuola italiana. Una “buona scuola” non sarà però garantita senza una “buona università” al suo fianco. E ciò va ricordato alle troppe burocrazie ministeriali con improvvisate conoscenze educative o settoriali competenze tecniche.



Un ringraziamento e un augurio

Lascio dopo sette anni, con questo n.15, la direzione del *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* – avendo ricevuto nel 2009 il lascito testimoniale di un n.1 on line di prova di Raffella Semeraro e Gaetano Domenici – a cui abbiamo dato forme editoriali stabili con il supporto qualificato della Pensa MultiMedia e in particolare di Carla. Devo innanzitutto un ringraziamento a tutti i colleghi dei Direttivi SIRD e del Comitato Scientifico, ad iniziare dal condirettore Piero Lucisano. La mia riconoscenza va poi ad Anna Serbati e a Maria Cinque, che si è aggiunta negli ultimi anni, per l'intelligente, accurata e riservata azione editoriale di supporto alla mia attività di responsabile nella scelta e nelle interlocuzioni con i quasi 200 referees, a cui va la mia stima per aver compreso che una comunità scientifica può affermarsi e migliorare solo se chi ha competenze specifiche, anziano o giovane che sia, le mette a disposizione di tutti.

È stato per me un impegno faticoso – al di là degli oltre 170 articoli pubblicati e di un 10% di respinti – che ho accettato con la consapevolezza di una grande occasione di crescita culturale e politica, non tanto nel costruire modalità condivise per valutare la ricerca educativa basata sulle evidenze empiriche e sui metodi qualitativo/quantitativi in ambito pedagogico, quanto piuttosto nel considerare la complessità *multidimensionale* della valutazione dei prodotti della ricerca. Sono convinto che oggi abbiamo tutti più chiaro che quando esprimiamo un giudizio di peer review dobbiamo costruirlo distinguendo per ogni ricerca l'individuo/gruppo, lo scopo perseguito, l'impatto culturale/sociale, gli indicatori biblio/grafici/metrici di riferimento, ma dobbiamo anche considerare che quel giudizio avrà influenze sulle politiche di reclutamento, sullo stato giuridico dei professori e sulla loro retribuzione, sulle procedure concorsuali, sulla scelta dei progetti da finanziare, sull'attribuzione di risorse agli atenei.

Quando è partita questa avventura non esisteva ancora l'ANVUR, ma abbiamo perseguito come presidenti di SIRD e SIPED, assieme ai nostri rappresentanti CUN, una strada per una valutazione di qualità delle Riviste nelle aree delle scienze umane e sociali, arrivando a costruire assieme criteri e requisiti condivisi per una classificazione (A-B-C), anche in funzione della VQR 2004-10. Un lavoro responsabile di selezione è stato svolto dalla Commissione composta dai rappresentanti

delle nostre Società Scientifiche e coordinata con intelligenza da Massimo Baldacci. Oggi, dopo il proliferare di Riviste, ma anche di Collane e di Monografie all'inseguimento del "particolare" pedagogico (quando non l'indice "maledetto" delle mediane), forse sarebbe necessario che le nostre Società Scientifiche riprendessero una riflessione posta a Otranto nel 2011 (*La formazione alla ricerca attraverso la ricerca*) sulla difficile sostenibilità di 35 riviste di qualità e da quasi altrettante Case Editrici per una comunità di 600 pedagogisti.

Esprimo comunque l'augurio che la SIRD riesca a premiare ogni anno almeno una ricerca didattica giudicata *rilevante, prestigiosa, innovativa* in un qualche contesto formale, non formale o informale di apprendimento e che il *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* sia sempre più luogo aperto di confronto scientifico e metodologico.



