



EDITORIALE / EDITORIAL

La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori Initial training of secondary teachers. For an integrated curriculum in the structure of laboratories

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia

margiot@unive.it

La complessità della professione insegnante, così come si è andata delineando negli ultimi decenni sulla spinta delle richieste e dei profondi mutamenti sociali, necessita di una ridefinizione continua del profilo sia culturale che professionale, che tenga conto della necessità di adattarsi alla varietà delle situazioni che via via si presentano; che formi a saper governare la qualità della relazione fra ciò che avviene sia all'interno che all'esterno dell'aula; che promuova uno spostamento di baricentro nelle rappresentazioni dell'attività professionale: da una visione individualista ad una cooperativa e comunitaria.

L'insegnante é civil servant. Pertanto i punti di riferimento ai quali occorre risalire, per concretezza, ma anche allo scopo di individuare le coordinate di sviluppo della professionalità docente, sono individuabili nel **Regolamento dell'autonomia** (DPR 275/99) che delinea un profilo di docente esplicito, articolato in **quattro dimensioni**:

Progettualità: la predisposizione del Piano dell'offerta formativa (art.3), rappresenta l'identità culturale e progettuale di ogni scuola, prevede la partecipazione di tutte le componenti. In particolare (comma 2 art.3), "*... comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, e valorizza le corrispondenti professionalità*".

Autonomia didattica: l'art. 4 evidenzia le responsabilità degli insegnanti, all'interno delle istituzioni scolastiche, nell'individuare i percorsi didattici e formativi più efficaci per il raggiungimento del successo formativo dei futuri insegnanti. Flessibilità dei tempi, articolazione in gruppi, rispetto dei ritmi d'apprendimento, individualizzazione dei percorsi, realizzazione di strategie di recupero e di sostegno costituiscono un terreno privilegiato del docente e una sfida continua.

Autonomia organizzativa: l'art.5 collega l'utilizzo dei docenti alla libertà progettuale delle scuole e all'obiettivo di migliorare la loro specifica offerta formativa. La realizzazione completa di queste indicazioni comporta il confronto con aspetti d'ordine contrattuale, ma rinvia comunque all'adozione di criteri nuovi nell'assegnazione del personale docente alle scuole, nell'utilizzo e nella valorizzazione delle competenze.

Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo: l'art.6 costituisce forse l'aspetto più innovativo, propedeutico alla definizione di un profilo di docente-

ricercatore, consapevole dei percorsi che attiva, con innovazioni nel campo della metodologia e delle didattiche disciplinari, in coerenza con le innovazioni promosse a livello nazionale (cfr. ad esempio il caso dell'alternanza scuola-lavoro o dell'orientamento formativo) e in dialogo continuo con le vocazioni culturali, produttive e sociali del contesto locale di riferimento. La stessa sperimentazione didattica o di struttura si configura come percorso complesso e articolato di ricerca-azione, con una definizione collegiale e condivisa dei criteri di gestione, di verifica e di valutazione dei percorsi intrapresi.

Con la legge n. 107/2015, (comma 181 lettera b), tuttavia il riconoscimento e la valorizzazione della persona vengono connessi alla capacità della scuola di costruire in modo dinamico e aperto un sapere generativo capace di rispondere al mutamento dei saperi e dei processi sociali e culturali emergenti nella diade globale- locale. Una visione siffatta interroga scuola, Università e società in ordine ad una visione multi-prospettica della scuola che le consenta di farsi ambiente costruttivo, conversazionale e relazionale. Questo sviluppo del sistema scolastico garantisce alla società il governo delle risorse e delle opportunità di apprendimento, all'interno di un progetto formativo ed educativo in grado di equipaggiare lo studente di valori culturali, civili ed etico-sociali che sono alla base del suo potenziale agentivo. Solo l'aderenza dell'organizzazione scolastica alla propria rete di esperienze di apprendimento e allo sviluppo di una conoscenza e di una riflessività concreta sulla propria azione (l'organizzazione che si osserva) garantisce la produzione di una "intelligenza organizzativa" capace di promuovere la fioritura delle condizioni per l'apprendimento e lo sviluppo di nuove e feconde trame di democrazia sociale e partecipata.

Il Piano triennale dell'offerta formativa, infine, come previsto dalla legge 107, consolida da un lato la cultura scolastica fondata sui processi collegiali di responsabilizzazione e coinvolgimento attivo di ogni Istituzione Scolastica ma, contemporaneamente, dall'altro sottolinea l'autonomia culturale e professionale del docente, in quanto lo vuole testimone e protagonista nella promozione di processi di razionalizzazione esperta dei saperi, basandosi su pratiche di formazione e di relazione educativa sviluppate in situazione (in quanto analizzate e fatte riconoscere e amate nella loro peculiarità e nella loro efficacia), nonché in grado di alimentare nuovi modelli e pratiche di sviluppo di know-how a base laboratoriale, comunitaria ed integrata (fare & pensare & agire).

La formazione iniziale e quella in servizio dei docenti sono viste così dentro un **continuum unitario** in cui l'agire professionale risulta caratterizzato da consapevolezza, autonomia, responsabilità e partecipazione. Queste capacità, se inizialmente formate ed efficacemente potenziate nel corso della carriera professionale, dovrebbero consentire al docente (secondo le evidenze della ricerca educativa internazionale) di cogliere e di sviluppare criticamente le opportunità di apprendimento nei diversi contesti, rendendole significative e generative per i singoli allievi, ma anche capacitanti per tutta l'organizzazione scolastica a partire dalla qualificazione della relazione educativa in classe. Ne deriva che la scuola è chiamata sia a leggere e interpretare il flusso dell'esperienza formativa dei giovani, sia ad attivare costantemente nuovi schemi cognitivi, culturali e di azione che sono alla base dello sviluppo professionale e organizzativo dei suoi operatori.

La ricerca sulla *Teacher Effectiveness* (condotta sia in ambito nazionale che internazionale) conferma che una sola caratteristica dell'azione professionale del docente è insufficiente a garantirne una buona prestazione; che le diverse dimensioni della professionalità docente devono agire insieme; che esse devono essere fra loro collegate; che l'eccellenza in una materia non è garanzia di buona riuscita complessiva dell'azione didattica, pedagogica, relazionale e, insomma, professionale del singolo insegnante. Più recentemente J- Schaeerens¹, sottolinea che "*Educational Effectiveness is modelled according to a multilevel framework comprising four levels: the individual student level; the level of classroom teaching, the school and the national educational system*" (op.cit., XVI). Dunque non esistono insegnanti efficaci o inefficaci, o più o meno efficaci. Serve piuttosto **interrogarsi su quali effetti** produce l'azione didattica, pedagogica, relazionale, e insomma professionale degli insegnanti. **E cioè che la valutazione degli insegnanti ha senso solo entro una prospettiva di valutazione di sistema delle singole autonomie scolastiche**, e non può essere ridotta ad una mera rendicontazione burocratica della loro azione².

Nel luglio del 2011 il *Centro di analisi strategiche* della Presidenza del Consiglio in Francia pubblicava un Rapporto di valutazione della "efficacia" dell'azione degli insegnanti sui risultati di apprendimento degli studenti. Tenendo conto dell'influsso di altre variabili sull'esito della scolarizzazione come per esempio il livello di partenza degli studenti che si ricevono e la categoria professionale dei genitori o dei tutori degli alunni e degli studenti, sembra che tra il 15% e il 20% della varianza dei risultati scolastici constatata a fine anno tra gli alunni o gli studenti sarebbe imputabile all'insegnante avuto dal discente. Ma al di là delle stime comparative con analoghi studi condotti presso altri Paesi e relativi all'efficacia dei rispettivi sistemi scolastici, ciò che conta è riflettere sulle annotazioni che accompagnavano quella misura. Nelle sue conclusioni, il documento francese cita le seguenti: l'ampiezza dell'"effetto degli insegnanti" (che sembra risultare comunque superiore a quella dell'"effetto dell'istituto") l'efficacia pedagogica di un insegnante è potenzialmente superiore a quella di una diminuzione del numero di allievi per classe l'effetto di un insegnante avuto da un alunno o uno studente nel corso della scolarizzazione in un anno determinato sparisce abbastanza rapidamente quando l'alunno o lo studente cambiano insegnante gli impatti di insegnanti successivi possono cumularsi tra loro. Insomma occorre osservare il modo con il quale l'insegnante lavora, in concreto.

Ad esempio, in tutti i Paesi, differenze considerevoli tra gli insegnanti si registrano quando si confronta il tempo dedicato al lavoro in classe materia per materia. Per di più le informazioni raccolte consentono di ipotizzare che queste dif-

- 1 Jaap Schaeerens, *Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base*. Springer. New York/London 2016.
- 2 Una delle regole principali cui si riferisce la ricerca educativa in materia è il cosiddetto "**Widget Effect**": "When it comes to measuring instructional performance, current policies and systems overlook significant differences between teachers. *There is little or no differentiation of excellent teaching from good, good from fair, or fair from poor.* This is the Widget Effect: a tendency to treat all teachers as roughly interchangeable, even when their teaching is quite variable. *Consequently, teachers are not developed as professionals with individual strengths and capabilities, and poor performance is rarely identified or addressed.*" (Ibidem, pp.213-214).

ferenze nel tempo di insegnamento sono assai stabili da un anno all'altro. Altro fattore di incidenza sugli effetti dell'insegnamento, oramai comunemente accettato, è quello legato alle aspettative degli insegnanti (il cosiddetto "effetto Pigmaliione"). È stato tuttavia osservato che l'impatto di questo effetto è meno importante di quanto non si pensi, perché nella maggioranza dei casi, le aspettative degli insegnanti non riposano su una valutazione errata del livello degli alunni o di quanto ci si possa attendere da loro. In linea generale, poi, lodi e incoraggiamenti non bastano di per sé a innestare processi virtuosi di miglioramento dei risultati negli alunni. Più efficace invece sembra essere il modo con il quale l'insegnante corregge i loro errori. Infine (ed è osservazione direttamente correlata alla precedente) la competenza pedagogica dell'insegnante gioca un ruolo decisivo nell'assicurare efficacia alla sua azione didattica. Insomma, per gli allievi è più facile imparare quando le lezioni sono ben strutturate. Ma la strutturazione e la gestione delle lezioni in classe (come la gestione delle attività formative correlate) non dipende dalla maggiore o minore conoscenza della materia, da parte degli insegnanti. Formulare con chiarezza obiettivi della lezione implica una conoscenza psicologica dell'apprendimento e, ancor più, una capacità di concettualizzazione della disciplina dal punto di vista di ciò che è insegnabile della disciplina stessa, e non solo a partire da ciò che la complessità della disciplina consente. Una lezione pedagogicamente ben impostata consente, poi, all'insegnante di modulare le strategie di ridondanza della sua azione a tutto favore del miglioramento della comprensione e, soprattutto, della metabolizzazione di quanto appreso da parte degli alunni. Se tutto ciò, in Italia, è palese e condiviso per quanto concerne l'istruzione primaria, tale fattore resta ancora problematico nella istruzione secondaria, per il pregiudizio anti-pedagogico che, fin dalla formazione universitaria, gli insegnanti hanno appreso a utilizzare come alibi del proprio individualismo e dei deficit personali di concettualizzazione epistemologica delle discipline che insegnano.

Dalla ricerca, giunge pertanto l'invito a coniugare in una visione unitaria tanto lo sviluppo organizzativo scolastico che la qualificazione professionale del docente affermando nuovi modelli di regolazione: a) del rapporto tra qualità degli apprendimenti e sviluppo della qualità dell'insegnamento; b) dello sviluppo della carriera degli insegnanti, legata alla valutazione e al merito; c) del bisogno di articolare la funzione dei docenti, individuando nuovi profili professionali³.

- 3 Diversi studi si sono focalizzati sull'analisi delle pratiche connesse all'insegnamento e all'insegnante efficace in discipline scolastiche specifiche: ad esempio è stata considerata l'efficacia dell'insegnamento nell'ambito delle discipline matematiche (Guarino, Dieterle, Bargagliotti & Mason, 2013), delle lingue straniere (Brown, 2009), delle scienze naturali (Amleh, Abou El-Soud & Kamel, 2010). Altre indagini hanno esplorato gli aspetti più generali di questa tematica (DfEE, 2000; Giovanelli, 2003; Gurney, 2007; Moreno Rubio, 2009), dando voce anche agli studenti (Malikow, 2006; Onwuegbuzie, Witcher, Collins, Filer, Wiedmaier & Moore, 2007; Zhang, 2004) oltre che ai docenti (Karakas, 2013; Koutrouba, 2012; Minor, Onwuegbuzie, Witcher & James, 2002). Analizzando gli elementi "trasversali" dell'insegnamento efficace e le percezioni connesse ad esso, si è sottolineato in modo sempre più diffuso e costante come il processo di insegnamento non sia caratterizzato solo da contenuti disciplinari e tecniche didattiche specifiche, ma anche da abilità e metodologie più generali, riguardanti diversi aspetti della personalità e professionalità dei docenti. Da questi contributi è possibile ricavare il

Coerentemente all'evolversi di questi processi, la formazione alla base dello sviluppo professionale deve fare leva su nuove strategie e nuovi modelli formativi, organizzativi e di leadership caratterizzati da agire comunitario e responsabilità diffusa. Questo comporta una cultura scolastica che sia in grado di valorizzare le forme plurali del pensiero e dell'esperienza a partire dalla curva demografica che il nostro corpo docente esprime; che riconosca le differenze individuali valorizzandone i talenti; che sviluppi e valorizzi forme dialogiche di formazione del pensiero e dell'esperienza, rendendo ogni allievo capace di "inventare nuovi mondi"; che stimoli un pensiero aperto capace far dialogare e interagire scuola e territorio. Di qui la necessità di superare l'idea di una sola figura professionale docente; e con essa l'invito a progettare i percorsi di formazione iniziale, di induzione professionale e di sviluppo professionale secondo una logica connettiva e funzionale che intrecci sviluppo organizzativo del sistema scuola e formazione continua dei docenti, formazione in ingresso e *induction* professionale; ruolo e funzioni dell'università, profilo dei tutor sia universitari che scolastici, e forme attive di cooperazione tra scuole, università e territorio.

Alla base di questo cambiamento profondo, emerge piuttosto che la qualità dell'istruzione diviene tanto più sostenibile ed evidente quanto più si afferma, nelle pratiche didattiche e formative e nelle comunità di pratiche della professionalità docente, un'idea di comunità scolastica generativa di nuove reti di valore – sociali, culturali ed etiche –, fondate sul riconoscimento della ricchezza e dell'importanza della progettualità formativa ed educativa dei suoi partecipanti. La scuola così diventa capacitante, e per questa via si fa baricentro culturale e luogo di riferimento per la comunità locale, imprescindibile spazio educativo in grado di guardare la formazione come un processo di espansione di quelle libertà reali del singolo allievo, che stanno alla base della possibilità di dare luce all'autentica fioritura umana.

principio che una condizione fondamentale per un insegnamento efficace è data dalla capacità del docente di instaurare una comunicazione *performativa* con i propri allievi (Champagne, 2013) e di sapersi porre come modello ed esempio pratico da seguire durante l'attività di studio, trasformando ogni lezione in un laboratorio in cui decostruire e ricostruire sia idee che artefatti. Al di là, poi, delle caratteristiche specifiche delle singole materie, un ulteriore fattore trasversale di efficacia dell'insegnamento è rappresentato dalla capacità di stimolare, sostenere e accompagnare (*coaching*) i processi di apprendimento degli studenti. *Insomma l'insegnante produce effetti significativi negli apprendimenti degli allievi se impara a riconoscere che quest'ultimo modula stili di apprendimento differenti a seconda dei diversi contesti e situazione di apprendimento; e che, nonostante tali diversità, ogni individuo è in grado di imparare.*

Anche nel panorama italiano è stata avanzata una indagine sugli effetti dell'insegnamento, attraverso un'analisi dei comportamenti di riflessione critica sulle proprie pratiche di insegnamento da parte dei docenti italiani di scuola dell'infanzia e primaria (Catalano, Perrucchini & Vecchio, 2014). Dunque l'indagine si è concentrata sull'auto-valutazione delle strategie di insegnamento. L'analisi ha evidenziato cinque principali dimensioni di efficacia dell'insegnamento: efficacia e autoregolazione (nella comunicazione), metodologie attive e attenzione alle attività (nell'organizzazione) e relazioni interpersonali. Ma già questo contributo consente di sottolineare come l'attività didattica e formativa dell'insegnante non si esaurisce in quello che viene fatto e detto nell'ambito della classe, ma riguarda una dimensione più ampia, che coinvolge l'insegnante e gli studenti in diversi contesti e in diversi momenti della loro formazione e crescita personale.

