Università degli Studi Perugia
Dipartimento di Filosofia, scienze sociali, umane e della formazione

Società Italiana di Pedagogia

Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative
La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi

Perugia | 18-19 gennaio 2024

Saluti istituzionali

Pierluigi Malavasi, Presidente della Società Italiana di Pedagogia

Autorità, Signor Sindaco, Magnifico Rettore dell'Università degli Studi di Perugia, Direttore del Dipartimento di Filosofia, scienze sociali, umane e della formazione, membri del direttivo SIPed e Presidenti di società scientifiche, Presidente della CUNSF, carissime/i colleghe/i pedagogiste/i della Società italiana di Pedagogia (SIPed), grazie, profondamente grazie, di essere qui, del dono della presenza, e del prezioso contributo offerto alla riuscita dell'evento.

Alle relazioni, alla comunicazione e ai metodi della formazione iniziale e continua degli insegnanti è dedicato un simposio che coinvolge tutti i settori scientifici della pedagogia - generale e sociale, storia dei processi educativi e formativi, didattica e tecnologia, speciale e sperimentale - e le molteplici articolazioni euristiche espresse nei 34 gruppi di ricerca in cui è organizzato il lavoro della SIPed.

La formazione iniziale e continua degli insegnanti, per le relazioni, la comunicazione e i metodi educativi che la strutturano, si configura in un quadro progettuale complesso.
SIPed inscrive *La formazione iniziale e continua degli insegnanti* in un convegno dedicato alla ricerca, ai servizi, alle politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative. Il trittico in cui si colloca il quadro centrale di Perugia, richiama il primo seminario su *La pedagogia nella città che cambia* - svoltosi ad Aosta nel dicembre 2023 - e si proietta nell'evento *Pratiche educative trasformative e processi emancipativi*, in programma a Siena nel febbraio 2024. Tale trittico tematico designa la scelta di una società scientifica in cammino attraverso le sedi universitarie, con le loro specificità e tradizioni di ricerca, ricchezze e potenzialità territoriali. In cammino nell'accoglienza dei giovani studiosi, in cammino nel custodire lo slancio per la ricerca, in cammino per imparare a comunicare in modo rigoroso ed efficace i risultati scientifici, contrastando superficialità, discriminazioni, odio.

Sulla formazione iniziale e continua degli insegnanti - interpretata attraverso le relazioni, la comunicazione, i metodi - la comunità pedagogica italiana presenta risultati e progetti di ricerca che coinvolgono oltre 50 atenei e 250 relatori italiani e stranieri.

Il 18 e il 19 gennaio 2024, l'Università degli Studi di Perugia e il Dipartimento di Filosofia, scienze sociali, umane e della formazione accogliendo la Società Italiana di Pedagogia riconoscono la rilevanza di una frontiera della formazione e della ricerca su cui sono impegnati tutti gli atenei del nostro Paese e un elevatissimo numero di colleghi accademici appartenenti ad ogni ambito disciplinare.

L'Università degli Studi di Perugia e il Dipartimento di Filosofia, scienze sociali, umane e della formazione accolgono 1350 soci che animeranno, in presenza o a distanza, 20 sessioni di dibattito scientifico per analizzare fenomeni emergenti e delineare scenari di intervento; attraverso il dono dell'ospitalità, Università e Dipartimento valorizzano sia il lavoro della comunità pedagogica e delle sue società scientifiche sia l'operato dei colleghi pedagogisti della sede perugina, professori di seconda fascia, ricercatori, assegnisti, dottori e dottorandi di ricerca che lavorano in dialogo con colleghe e studiosi di diverse aree disciplinari.

L'accoglienza e il riconoscimento sono essenziali per interpretare le relazioni, la comunicazione, i metodi al centro del simposio, accoglienza e riconoscimento per i quali esprimo sincera gratitudine al Dipartimento e all'ateneo perugino, anche a nome della Società Italiana di Pedagogia.

Il convegno individua nella formazione iniziale e continua degli insegnanti un luogo cruciale per orientare le società a tessere relazioni inclusive, per costruire metodi e tecnologie trasformative. Individua nell'ascolto delle diverse parti sociali una responsabilità emancipativa. Di fronte all'accrescersi delle disuguaglianze sociali ed economiche, della povertà educativa e ambientale, la formazione iniziale e continua degli insegnanti non può essere ridotta a proceduralità burocratica o svilita da incapacità ed inefficienze amministrative e gestionali. La ripresa e la resilienza, cardini del PNRR e del piano *Next generation EU*, sono e saranno strettamente dipendenti dal successo delle relazioni, della comunicazione e dei metodi che devono strutturare la città che cambia e la formazione iniziale e continua degli insegnanti.

La ricerca, i servizi e le politiche territoriali sono chiamati a rispondere alle sfide dell'innovazione e del futuro che investono le persone e le scuole, la gestione delle risorse e la comunicazione pubblica, l'assetto delle discipline e l'organizzazione delle professioni pedagogiche, educative, formative.

Responsabilità etico-educativa e governance dello sviluppo, libertà e pace richiedono investimenti di lunga durata e cura per l'umano. Il rispetto delle culture, valorizzando territori, generi e generazioni, ha bisogno di una pedagogia come *science for benefit*. In modo inter e transdisciplinare, la formazione iniziale e continua degli insegnanti implica la sfida di formare al pensiero scientifico le giovani generazioni per una cittadinanza proattiva e solidale.

Initial and lifelong teacher training is a frontier of education and research systems to which all universities in our country and teachers belonging to every disciplinary field are committed.

On this issue, on January 18 and 19 2024, the University of Perugia and the Department of Philosophy, Social Sciences, Humanities and Education welcome the Italian Society of Pedagogy (SIPed), whose 1350 members will animate sessions of scientific debate to analyze emerging phenomena and outline scenarios for intervention.

The Italian pedagogical community presents results and research projects including more than 50 universities and 250 Italian and international speakers. The conference involves all scientific fields of pedagogy - general and social, history of education, didactics and technology, special and experimental pedagogy - and the multiple heuristic articulations expressed in the 34 research groups in which SIPed's work is organized.

The conference on initial and lifelong teacher education, with a particular focus on relationships, communication, and methods, is configured in the project framework dedicated to research, services, and territorial policies: transformative, innovative, emancipative - recalling the SIPed symposium on Pedagogy in the Changing City, held in Aosta in December 2023 - and anticipates the seminar, Transformative Educational Practices and Emancipative Processes, scheduled to take place in Siena in February 2024.

The conference identifies initial and lifelong teacher education as a crucial place to orient societies to weave inclusive relationships, to build transformative methods and technologies. In the face of growing social and economic inequalities, educational and environmental poverty, teacher education identifies listening to different social partners as an emancipatory responsibility. Recovery and resilience, cornerstones of the NRP, are and will be closely dependent on the success of relationships, communication and methods that structure learning and teaching in school educational practices.

Research, services, and territorial policies are called to respond to the challenges of innovation and the future that affect people and education, as well as resource management and public communication, the arrangement of disciplines, and the organization of pedagogical, educational, and training professions.

Ethical-educational responsibility and governance of development, freedom and peace require long-term investment and care for the human. Respecting cultures, valuing territories, genders and generations, needs education as a science for benefit. In an inter and transdisciplinary way, initial and continuing teacher education involves the challenge of training young generations in scientific thinking for proactive and inclusive citizenship.

Giovedì 18 gennaio
TAVOLA ROTONDA
La formazione iniziale e continua degli insegnanti

Introduzione ai lavori

Giuseppe Bertagna, Università degli Studi di Bergamo

Una sfida da condividere

La Costituzione fu approvata il 22/12/1947 con 453 voti a favore e 62 contrari.
Il D.L. n. 36, convertito con modificazioni dalla Legge n. n. 79 del 29 giugno 2022, e iniziato un anno prima con l'approvazione parlamentare del PNRR, è stato approvato alla Camera con 419 favorevoli e 55 contrari e al Senato 179 favorevoli e 22 contrari.
Non voglio mettere sullo stesso piano i due atti. Soltanto rilevare che il secondo è forse una delle poche leggi approvata con una maggioranza bulgara dal Parlamento. Tutti i partiti, salvo uno, hanno espresso la loro adesione. Di più. Le norme sono state tutte anche concordate con la Commissione Europea. Così come la Ue, coprendo la norma con i soldi del PNRR, vuole a mano a mano pure verificare il rispetto delle scadenze e il merito degli interventi concordati.
N. Bobbio ha ricordato spesso che la politica è una scienza "pratica". I suoi asserti hanno valore se, più o meno imperfettamente, sono applicati nella prassi. Ne consegue, sempre sulla linea di pensiero del social-liberal-azionista Bobbio, che anche il diritto, cioè nel caso nostro questa legge, deve obbedire agli stessi requisiti: ha valore se applicata nel migliore dei modi possibili, per la sua lettera e per il suo spirito.
È poco coerente, quindi, a questo punto del percorso, sostenere che i provvedimenti disposti sulla formazione iniziale, in ingresso, continua e volontaria incentivata dei docenti non coinciderebbero con il «dover essere» non della pedagogia (che non esiste, essendo un nome astratto), ma dei o di pedagogisti che la professano.
Se la mettessi su questo piano, il primo ad essere insoddisfatto sarei io. Ho passato tutta la mia vita professionale a rivendicare, ad esempio, una formazione iniziale svolta in lauree magistrali abilitanti per l'insegnamento per risolvere, insieme, sia lo storico problema del precariato che ci segue dal 1859 sia per superare il pregiudizio idealistico secondo il quale basta sapere bene un sapere per insegnarlo altrettanto bene. E che ho visto addirittura eliminare questo a mio avviso ragionevole provvedimento di legge non per motivazioni pedagogiche, ma solo partitiche, sindacali e burocratiche.
Ma è da Rousseau in poi che la distinzione epistemologica tra politica e pedagogia è chiara. Ambedue hanno a che fare con il «dover essere». Il «dover essere» della prima, tuttavia, è quello di «ciò che *si può fare*», a maggioranza, nelle condizioni politiche e istituzionali a volta a volta date, mentre il «dover essere» della seconda è quello di «ciò che *si deve fare*» per il bene di ogni ciascuno, nelle sue personali condizioni date, nei contesti dati.
Che poi dalle riflessioni sulla pratica del «dover essere» della pedagogia si possano e si debbano ricavare critiche alle scelte decise nel «dover essere» della politica è un truismo. Bisogna, però, anche ricordare, da un lato, che tale ovvietà è davvero tale, e non sterile polemica, se riesce, nel dibattito pubblico e parlamentare, ad ottenere il consenso di una maggioranza politica che cambi la legge; e dall'altro lato, che fino a quando la legge non sarà cambiata, si tratta di essere «bobbiani»: cioè di fare ogni sforzo per applicarla al meglio anche pedagogicamente possibile. In questo percorso, osservava sempre Bobbio (1984) «se m'immagino degli interlocutori (…) non sono coloro che disdegnano e avversano la democrazia (…), ma coloro che questa nostra democrazia, sempre fragile, vulnerabile, corrompibile e spesso corrotta, vorrebbero distruggere per renderla perfetta (...) Il dialogo con i primi è tempo perso. Continuarlo coi secondi consente di non disperare nella forza delle buone ragioni».

Nella consapevolezza sempre rousseauiana, infatti, tutto e tutti sono perfettibili, ma non perfetti. Per cui si può e si deve sempre fare meglio. La critica alla politica e al diritto l'avremo quindi sempre con noi. Tuttavia, sarà sempre più efficace quanto più non cadrà nell'errore di confondersi con la faziosità, gli ideologismi dogmatici, gli opportunismi e la falsa coscienza politica e/o pedagogica.
Con tutti le imperfezioni che infatti questa legge porta con sé (a partire dal modo con cui è scritta) bisogna però riconoscere che essa introduce nel nostro ordinamento rilevanti novità che se, ben messe a terra, conclusa la fase transitoria, non potranno che risultare positive.
1. Archiviazione dei 150 anni della nostra storia nei quali, in modi differenti, si è sempre vissuto di moltiplicazione dei problemi amministrativi, sindacali e anche pedagogici (il miraggio della continuità educativa e didattica!) collegati al precariato: graduatorie, supplenze, ricorsi, *ope legis* ecc. ecc. Per la prima volta in maniera obbligatoria, si è invertito il rapporto tra concorsi per l'ingresso nei ruoli e abilitazione all'insegnamento. D'ora innanzi, salvo la fase transitoria, l'abilitazione all'insegnamento con i 60 cfu è condizione per l'accesso ai concorsi per l'immissione in ruolo.
2. Sempre per la prima volta nella nostra storia, si delinea per legge il *Profilo conclusivo del docente abilitato: competenze professionali e standard professionali minimi*. *Ignoranti quem portum petat nullus suus ventus est*, scriveva Seneca (L. L., LXXI,3). Tutti i docenti che si spera padroneggino a dovere i saperi disciplinari che sono chiamati ad insegnare nella classe di concorso da loro prescelta devono quindi anche padroneggiare le competenze professionali che l'Allegato A del Dpcm pone come condizione necessaria per insegnare bene nella scuola i saperi che si sanno. Non che le due cose siano indipendenti e/o cronologicamente successive, a regime: prima l'una e dopo, magari ben separata, l'altra. Devono integrarsi e interagire con la massima simultaneità possibile. Per questo 20 cfu su 60 sono riservati al tirocinio diretto e indiretto da svolgere in collaborazione tra centri di ateneo e istituzioni scolastiche, con i docenti tutor dei tirocinanti.
3. La terza novità si declina in quattro propositi. Anzitutto, consentire a giovani di 24-25 anni di accedere ai concorsi per il ruolo. Svecchiare una classe docente che ha un'età media di gran lunga superiore ai 50 anni. In secondo luogo, a regime, ma a dire il vero anche da subito, come si è compreso dall'accreditamento Anvur dei corsi dei 60 cfu, permettere obbligatoriamente, così interpreta la legge il Dpcm, a chi frequenta la laurea magistrale di iscriversi al percorso abilitante così da concluderlo con la laurea (un giorno, una settimana, un mese, pochi mesi dopo). Se questo vincolo è obbligatorio, la legge lascia comunque ai regolamenti universitari l'opportunità di autorizzare l'iscrizione anche agli studenti della triennale, così da favorire ancora di più la novità n. 2. In terzo luogo, rendere possibile ai chi lo desidera anche la contemporanea frequenza di corsi abilitanti in due classi di concorso, come accade per i corsi di laurea. Infine, tutto questo andrebbe fatto: evitando ad ogni studente «la duplicazione di conoscenze, abilità e competenze» già acquisite (art. 5, c. 4, punto b del Dpcm); superando le 120 ore di lezione tradizionali a cui l'università è abituata (c. 6-sexies della legge 79); personalizzando con flessibilità organizzativa e tematica i percorsi abilitanti.
4. Organizzare per la prima volta a sistema, ma in una maniera non lineare bensì circolare, quattro momenti ciascuno concluso con anche valutazioni esterne che retroagiscono sulla qualità e sull'impostazione dei precedenti: a) la formazione iniziale dei 60 cfu abilitanti; b) la formazione in ingresso per l'anno o gli anni di prova; c) la formazione continua in servizio; d) la formazione in servizio volontaria e incentivata per i docenti di ruolo e per le figure di sistema. È questa la sfida più difficile, visto lo stato delle attuali abitudini amministrative, affidata dalla legge alla Scuola di Alta Formazione del MIM. Sfida che non potrà certo essere nemmeno impostata senza un ampio coinvolgimento dei pedagogisti e dei centri di ateneo, oltre degli enti accreditati.

Interventi

Anna Ascenzi, Università degli Studi di Macerata

Storia della formazione docente in Italia: modelli e questioni di lunga durata

La complessità dei problemi e delle questioni relative alla formazione inziale e continua degli insegnanti dei vari ordini e gradi di scuola richiede oggi più che mai un approccio integrato, coordinato ed organico tra prospettive scientifico-disciplinari differenti e soggetti portatori di interessi o di responsabilità decisionali a diverso titolo coinvolti. Il mio intervento, dunque, partendo da questo assunto e facendo propria l'impostazione dell'iniziativa congressuale, non si propone di ribadire in questa sessione plenaria di apertura dei lavori la centralità e l'importanza di una solida formazione storico educativa e storico scolastica degli insegnanti all'interno dei curricula inziali e continui, tema ribadito dalla nostra comunità accademica da tempo e in più occasioni e che sicuramente sarà oggetto di specifici contributi all'interno delle successive sessioni di lavoro.
Né si propone di fare cenno all'annoso conflitto tra pedagogisti e disciplinaristi per dirimere il quale basterebbe fare riferimento - a condizione che se ne abbia la volontà e la capacità politica di distinguere i diversi piani di realtà e livelli di interessi coinvolti - alla letteratura scientifica internazionale e nazionale in materia di epistemologie didattiche e disciplinari.
L'obiettivo che mi prefiggo in questa sede è quello di provare a rispondere a questa domanda implicita: qual è il contributo che una disciplina storica può offrire al dibattito contemporaneo? Poiché nell'accettare l'invito non ho affatto inteso sottrarmi a questa implicita provocazione, il mio intervento, pur nei limiti del tempo assegnato, cercherà di dare conto del potenziale di implementazione della analisi delle questioni aperte e della individuazione di possibili soluzioni che la storia della pedagogia, delle istituzioni scolastiche e delle pratiche educative può esprimere nel quadro di quell'approccio complesso, interdisciplinare e multilaterale che appare oggi - per fortuna e grazie anche ad una lunga sequenza di fallimenti accumulati - imprescindibile e indifferibile.

Massimo Baldacci, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

La formazione dei docenti

Appare ormai consolidata la convinzione secondo la quale alla base della formazione dei docenti debba stare la delineazione di un profilo professionale articolato in una serie di competenze. Non si tratta però di fornire liste prolisse e analitiche, ma di individuare la struttura della competenza del docente e le sue diverse dimensioni essenziali, così da orientare in modo chiaro la formazione rispettandone il carattere complesso.

Tuttavia, sarebbe errato ridurre la concezione della professionalità dell'insegnante all'acquisizione di competenze. Vi sono almeno altre due grandi questioni da considerare.

In primo luogo, occorre definire un'idea di insegnante capace di dare una prospettiva unitaria alla formazione di questa figura. In altre parole, per dare senso e coerenza al percorso formativo è necessario individuare un'idea di insegnante che funga da principio-guida, da stella cardinale capace di orientarlo. A questo proposito, nella pedagogia sono state proposte varie soluzioni per caratterizzare l'immagine del docente. Si tratta di riprenderle e vagliarle criticamente.

In secondo luogo, oltre alla dimensione della competenza occorre considerare quella della consapevolezza che deve caratterizzare un professionista come l'insegnante. Una consapevolezza che si articola in molteplici forme (storica, sociale, antropologica, culturale, epistemologica), e che dà sostanza a una cultura dell'insegnamento, facendo del docente non un mero tecnico ma un intellettuale sui generis.

Da questa sommaria analisi deriva l'esigenza di coinvolgere nella formazione dei docenti l'intero spettro delle discipline pedagogiche.

Pier Cesare Rivoltella, Alma Mater Studiorum Università di Bologna

"Non pensate all'elefante!" – Note sulla formazione iniziale degli insegnanti

Introduzione: La formazione iniziale degli insegnanti rappresenta un aspetto cruciale per il miglioramento del sistema educativo. In un contesto in cui la qualità dell'istruzione è al centro del dibattito pubblico, è essenziale riflettere sull'urgenza di una formazione iniziale efficace, in grado di preparare gli insegnanti alle sfide complesse e in costante evoluzione della professione.

1. Urge un Focus Prioritario sulla Formazione Iniziale. L'attuale contesto socio-educativo richiede insegnanti dotati di competenze diverse e flessibili per affrontare le esigenze eterogenee degli studenti. La relazione affronterà l'urgenza di concentrarsi sulla formazione iniziale, ponendola al centro delle strategie per elevare la qualità dell'insegnamento e promuovere l'apprendimento degli studenti.

2. Valorizzazione del DPCM: La recente promulgazione del DPCM 4 agosto 2023 rappresenta un passo avanti significativo. La relazione evidenzierà i punti positivi contenuti nel testo, sottolineando l'importanza di valorizzare e implementare le disposizioni che contribuiscono a potenziare la formazione iniziale degli insegnanti.

3. Principi di Trasversalità e Modularità: La relazione approfondirà due principi chiave sottesi al DPCM: la trasversalità e la modularità. La trasversalità permette di sviluppare competenze interdisciplinari, mentre la modularità offre un approccio flessibile alla formazione. Tuttavia, verrà sottolineata la necessità di affrontare la principale criticità legata alla possibile rigidità della piattaforma ministeriale, che potrebbe ostacolare l'adattamento alle specifiche esigenze delle diverse realtà scolastiche.

4. Obiettivo della Relazione e Proposte di Ricerca/Sviluppo: Il fulcro della relazione sarà orientato a suggerire proposte concrete di ricerca e sviluppo. Attraverso un approccio collaborativo con l'Alta Scuola e il Ministero, si mirerà a identificare soluzioni innovative per superare le criticità emerse, migliorare il dispositivo della formazione iniziale degli insegnanti e garantire un impatto positivo sulla qualità complessiva dell'istruzione. La relazione si propone come contributo costruttivo per guidare politiche future e iniziative che potenzino il settore dell'educazione con la fattiva collaborazione delle società scientifiche di area pedagogica.

Chair

Loredana Perla, Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Quattro domande stimolo

Non c'è discorso sulla riforma della scuola che a un certo punto non si annodi all'argomento della formazione dell'insegnante di qualità: quando manca l'"eccellenza in cattedra', manca un elemento fondamentale dell'efficacia educativa. Anche se con la sola preparazione degli insegnanti non si risolvono i problemi sociali di un tempo complesso qual è il nostro, è pur vero che senza insegnanti di qualità non si contribuisce a risolvere alcun problema della scuola poiché risultati apprezzabili di apprendimento si ottengono solo col concorso dell'agire didattico di un corpo di docenti qualificati. Preparazione culturale, formazione professionale e vocazione sono i tre elementi costitutivi di un buon insegnamento ma sono, nel contempo, anche funzioni di qualsiasi ipotesi riformistica si voglia mettere in campo per il futuro della scuola nella società della conoscenza. Se guardiamo specificatamente al docente di scuola secondaria, è innegabile riconoscere la crisi del suo professionismo. Molti paesi europei attualmente soffrono di carenze di dotazioni organiche di docenti secondari. E questa tendenza va di pari passo con un'altra parallela: ovvero il significativo ridimensionamento della funzione di emancipazione culturale e di ascensore sociale che la scuola secondaria ha avuto dalla sua nascita fino agli anni Ottanta del secolo scorso quando, per ragioni politiche che sarebbe qui troppo lungo richiamare, essa è entrata nel tunnel di un drammatico svuotamento di senso e di una clamorosa perdita di legittimazione sociale. Ciò si è accompagnato a una sottile delegittimazione del ruolo educativo dei docenti che appaiono sempre più *desangagé*, sempre più intenti a chiedersi il perché di una scelta professionale ad alto ingaggio intellettuale, mal retribuita, sottoposta a uno stress permanente, quando non addirittura a burn-out. La transizione digitale imposta dalla crisi sanitaria ha funzionato come una cartina di tornasole restituendo agli occhi di tutti l'indispensabilità di un professionismo docente alto e colto, ma il docente continua a rimanere in stallo fra due condizioni irrisolte: *un lavoro sempre meno attrattivo, un ruolo sociale sempre più importante*. A fronte di un sistema scuola riconosciuto da anni come una comunità educativa aperta, capace di svolgere un ruolo propulsivo nella società civile di cui legge e interpreta i bisogni, la formazione del 'docente professionale' è rimasta una 'funzione' liquida. Poco riconosciuta socialmente, priva di un profilo di competenze di riferimento, appiattita in Italia nella unicità omologante di un contratto collettivo di lavoro intangibile. Anche per questo i nuovi dispositivi normativi sono benvenuti. E non solo nell'ambito della formazione iniziale e continua del docente, ma anche in quella dei quadri di carriera e della valorizzazione del merito di tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado. Tentativi se ne provano dai tempi del ministro Berlinguer ma tutti stentano a decollare rendendo inamovibile lo stallo di cui ho detto. È questo il primo concreto tentativo di approdo a un disegno riformistico che riguadagna all'Università il 'timone' della formazione del docente di scuola secondaria. Ma su quali basi costruire una nuova epistemologia della formazione iniziale del docente di scuola secondaria che vada oltre l'ingegneria didattica che ha caratterizzato i precedenti tentativi? È la prima domanda che pongo ai relatori.

1. La nuova formazione del docente di scuola secondaria: oltre la separazione

A fronte di un'acquisita consapevolezza della varietà e vastità dei compiti del docente di scuola secondaria, è vivacissimo oggi il confronto accademico – talvolta ai limiti della polemica – sulle scelte curricolari e sui possibili equilibri che dovrebbero 'reggere' il modello della sua formazione. Ci sono due modi di argomentare questo tema. Il primo è più nelle corde dei 'non pedagogisti', il secondo, invece, è proprio dei pedagogisti: o si guarda la formazione del docente di scuola secondaria dal punto di vista del *come si diventa insegnanti* oppure la si guarda dal punto di vista di ciò che sono *natura e funzione dell'insegnamento* e di *quali funzioni debba assolvere la persona (e direi anche la personalità) del docente*. La qual cosa allarga il discorso – con buona pace dei disciplinaristi, la maggior parte dei quali ancora succubi della persuasione idealistico-gentiliana che ciascuna scienza contenga per se stessa la propria didattica – al tema dell'educazione che

individua nella figura del docente anche quella dell'educatore autentico[1]. Si tratta di due punti di vista divergenti e che, proprio per questo, segnano un discrimine nella scelta del modello di formazione iniziale da adottare. Se seguiamo la prospettiva disegnata dal primo punto di vista abbiamo ciò che è stato sino ad oggi: un percorso consecutivo a tappe che ha giustapposto alla prima formazione culturale quella professionale, con l'aggiunta della pratica attraverso il tirocinio. Si tratta, come è evidente, di un modello che ha fatto della separazione fra 'blocchi' formativi epistemicamente e cronologicamente differenti la sua cifra dominante: *prima* il percorso (culturale) di laurea disciplinare triennale e magistrale, *dopo* il percorso di formazione (professionale) con una spolveratina di pratica fatta esperire agli aspiranti docenti attraverso un *veloce* (in termini di ore) tirocinio. L'adozione di questo modello ha prodotto negli anni due impatti la cui soluzione definitiva è di là da venire: una patologica moltiplicazione delle graduatorie per le supplenze (nelle GPS 1 e 2 di primo grado troviamo collocati rispettivamente 27.761 e 287.194 insegnanti precari, GPS 1 e 2 fascia superiori troviamo rispettivamente 46.837 e 536. 446 di insegnanti precari per un totale che, unito ai numeri delle MAD, supera ampliamente il milione di individui), nonché la nascita del mercato estero delle abilitazioni spendibili in Italia: in Spagna, Romania e Ungheria[2] . Se ci poniamo dal punto di vista della seconda prospettiva, il discorso cambia. E cambia se ci soffermiamo a riflettere sul fatto che la natura dell'agire di un insegnante trova la sua radice prima nei processi di 'trasferimento' dei saperi scientifici agli studenti nonché in una competenza comunicativa a *far imparare* che è cosa ben diversa dal far apprendere psicologicamente inteso (ovvero far comprendere in profondità). *Far imparare* significa suscitare una motivazione profonda dello studente nei confronti della cultura e dell'impegno necessario per 'digerire' i saperi. Significa anche creare le condizioni affinché quanto viene insegnato venga recepito e rielaborato in virtù di un autonomo processo di pensiero da parte dello studente. Questo spiega il perché validissimi professori, profondamente 'padroni' della materia che insegnano non riescano a farla imparare agli studenti: ciò accade quando nelle azioni previste dal far imparare mancano le competenze necessarie a far comprendere approfonditamente le idee fondanti di una certa disciplina, le sue strutture concettuali, le procedure che la organizzano in modo da facilitare la costruzione di una mappa di connessioni anche in chi apprende. Così come il *far imparare* implica anche il conoscere come si costruisce un progetto didattico, come si struttura un curricolo integrato completo di set di feed-back valutativi. L'insegnamento ha peraltro il compito di assicurare la trasmissione dell'eredità culturale (di cui è espressione e sostanza la cultura che si tramette, in termini di contenuti e valori) rivitalizzandola per renderla attuale e viva agli occhi delle giovani generazioni perché possano continuare e accrescerla e, dunque, insegnare richiede la padronanza di mediatori diversificati di *active learning* e una fine sensibilità di analisi dei processi di mutamento sociale anche in ordine alla loro finalizzazione a un'esigenza civile da coltivare a scuola. Come è facile intuire, tali temi e tali mediatori non possono essere estrapolati dai saperi disciplinari: solo la pedagogia e la didattica riescono a elaborarli in quanto discipline che studiano *natura e funzioni dell'insegnamento*, ovviamente di concerto con quei saperi.

L'insegnamento è un *sapere professionale*, un *sapere di mediazione*, da studiare non nei termini del 'come dovrebbe essere', bensì in quelli del 'come avviene': quali modellistiche immaginare per costruire articolazioni fra interdisciplinarietà trasversale e formatività disciplinare? Al cuore di un percorso di formazione di un aspirante docente dovrebbe esserci la progressiva acquisizione di questi tipi specifici di sapere, ormai da tempo assunti dalla pedagogia e dalla didattica contemporanee come legittimi (e peculiari) oggetti di ricerca.

---

[1] Quanto conta il senso della scelta di diventare un insegnante? Conta moltissimo. L'esperienza *Teach for America*, l'organizzazione fondata nel 1989 da Wendy Kopp e ora - come *Teach for All* - attiva in 61 Paesi nel mondo compreso l'Italia, lo dimostra. Vi lavorano docenti ingaggiati come supplenti in scuole «disagiate» e con problemi sociali. E gli insegnanti reclutati da tale start up educativa sono attirati da questa prospettiva perché vogliono un lavoro che abbia significato per loro. *Teach for All* mostra dati alla mano l'efficacia del suo metodo: in America a Detroit, Washington DC e nei ghetti di Los Angeles, nell'area Est di Londra e a Mumbai in India, l'impatto positivo è mostrato proprio dai risultati. Per esempio le scuole di Londra dal 2003 al 2011 sono passate dall'essere le peggiori in Inghilterra a quelle con la più alta percentuale di istituti eccellenti. Quale variabile fa la differenza? La vocazione di tutti gli insegnanti che lavorano nella start up: hanno scelto di fare questo mestiere.

[2] È interessante visitare i siti che sponsorizzano le iscrizioni con suggestive offerte, nonché spulciare l'archivio MUR dei decreti di riconoscimento di tali titoli. La nascita di questo mercato rende superato il numero chiuso di un eventuale nuovo corso italiano di specializzazione post-laurea.

2. Una scelta da promuovere al tempo giusto

Secondo stimolo: come si arriva a maturare la competenza iniziale di insegnante di scuola secondaria? Come è noto, sino ad oggi vi si è arrivati attraverso un percorso a ostacoli fin troppo lungo. È ancora un'impresa in verità orientarsi nella babele del sistema dei crediti necessari per accedere alle classi di concorso ridefinite dal D.M. 19 del 2016, integrato e corretto dal D.M. n. 259 del 2017. Se prima del 2000 (nell'universo dell'alta formazione 'pre-crediti') vigeva un quadro formativo lineare, nel sistema universitario 'post-crediti' si è persa completamente l'antica 'coerenza' fra i percorsi universitari disciplinari e i percorsi di accesso al reclutamento. Le facoltà sono state smembrate. Sono nati centinaia di corsi di laurea specializzati incardinati in Dipartimenti universitari i più svariati. Uno studente che aspiri all'insegnamento e provenga da un determinato corso di laurea, deve 'comporre' il suo percorso come un puzzle acquisendo un certo numero di crediti di esami 'a scelta' coi quali integrare il piano di studi. Dopodiché deve aggiungere gli esami del PF24 di materie pedagogiche, antropologiche, psicologiche. E solo dopo sostenere un concorso, dopo il quale, finalmente, entra nella scuola senza alcun confronto 'mediato' con la pratica. Il PF24 era farraginoso e incompleto perché non fu progettato per assolvere la formazione iniziale degli insegnanti: mentre chi studia per diventare insegnante ha bisogno di una solida preparazione nella disciplina che andrà ad insegnare, del contatto con le pratiche della mediazione di quella disciplina e dell'apprendistato nei contesti ove osservare i pratici al lavoro. In questo accidentato percorso nessuna attenzione è stata mai riservata a un tema sul quale occorrerebbe riflettere per capire il perché dei fallimenti delle scuole di specializzazione sperimentate sino ad oggi: ovvero la motivazione alla scelta o, come preferisco chiamarla, la vocazione all'insegnamento. È un tema che correlo all'opportunità del superamento del modello consecutivo: l'orientamento alla scelta dello studente verso la prospettiva del diventare un insegnante. Diciamocelo senza ipocrisie: non tutti sono vocati all'insegnamento. In questo campo professionale la personalità conta moltissimo[3]. E, dunque, andrebbe posto in opera un orientamento alla scelta del diventare insegnante già sin dalla scuola secondaria di secondo grado perché è lì che emergono le vocazioni per questa professione rilevabili in forma di tratti osservabili negli studenti. Sull'importanza della vocazione degli insegnanti Maria Zambrano ha scritto pagine memorabili che sarebbe utile rileggere al momento delle scelte politiche che si stanno compiendo circa un nuovo assetto più qualificante per la formazione del docente di scuola secondaria. La vocazione è un concetto difficile da spiegare; Zambrano scrive che ci vorrebbe un trattato anche perché viene impropriamente confuso con quello di professione (Zambrano, 2008) che ha una matrice concettuale affatto diversa. La parola viene dal verbo 'vocare', ovvero chiamare: la vocazione è una chiamata. Una chiamata, scrive Zambrano, udita e seguita che serve per *designare* il soggetto che la riceve, per *qualificarlo*, per *definirlo*. La voce da cui deriva la vocazione chiede di essere udita in un costante e crescente continuare a fare ciò che la chiamata chiede, dichiarandolo, esigendolo, consolidandolo nel corso del tempo, soprattutto del tempo della prima formazione. In tal modo la vocazione esercita la sua influenza attraverso la costruzione di un *piano di vita*. La vocazione nell'essere umano, vista da colui che l'ha, è un'offerta completa di ciò che si fa e di ciò che si è. È un concentrarsi per manifestarsi con pienezza. Pensiamo alla scelta di diventare un insegnante. Un percorso formativo che supporti questa scelta dovrebbe costruire lo spazio e il tempo necessari per rendere possibile questa concentrazione fra l'essenza trasparente della persona e la sua realizzazione concreta. Questo tempo e questo spazio costruiti dopo la laurea magistrale sono fuori tempo, sono disallineati rispetto al momento in cui quella scelta avrebbe dovuto compiersi. Perché chi sceglie la strada della docenza ha il diritto di avere il tempo e la libertà di chiarificare e consolidare la sua scelta. Questo per esercitare la vocazione ma anche perché una vocazione scoperta e non sufficientemente esercitata finisce per inaridirsi.
Sino ad oggi i modelli formativi congedati per diventare docente di scuola secondaria sono stati collocati fuori-tempo rispetto al momento delle scelte rispondenti alla 'chiamata'. Diversamente è accaduto per il corso di laurea in Scienze della formazione primaria a ciclo unico, laddove il momento delle scelte coincide con la chiamata vocazionale percepita dagli studenti. E questa è una delle ragioni, a mio parere

[3] Tratti negativi di personalità quali lo scetticismo, la tendenza all'ipercritica, l'incoerenza, il malumore abituale, il linguaggio sarcastico, il legalismo, il favoritismo, l'introversione, il pessimismo, l'emotività, l'ansiosità, l'egocentrismo, sono caratteristiche che mal si conciliano con la scelta professionale dell'insegnamento.

una delle più importanti, che ha decretato il successo storico di quel corso a fronte degli insuccessi parziali o totali delle tante edizioni di scuole di specializzazione per la formazione del docente di scuola secondaria che si sono succedute in questi anni. Potremo sperare di non ripetere gli errori del passato? E la terza domanda stimolo che rivolgo agli autorevoli colleghi.

3. Quale curricolo per la nuova formazione?

Un disegno curricolare di formazione del docente secondario dovrebbe far propri due assunti: un approccio didattico largamente basato su metodologie di apprendimento professionale e il confronto con la pratica e il punto di vista dei pratici (di cui chiedere il coinvolgimento).
Attraverso questo curricolo si dovrebbe insegnare come progettare e valutare, come ridurre il carico cognitivo degli studenti, come utilizzare il feed-back, il co-teaching, come destrutturare i contenuti del sapere sapiente e codificarli in un sapere da insegnare. Tale curricolo dovrebbe privilegiare l'analisi riflessiva e critica di concrete pratiche di insegnamento; utilizzare metodologie attive come il pbl e lo studio di caso. La forma propria della progettazione dovrebbe risiedere nell'adozione generalizzata del laboratorio come forma concettuale e logica e non solo come appendice operativa di particolari insegnamenti o come luogo a sé parallelo agli insegnamenti stessi.
Così come un ruolo essenziale dovrebbero guadagnarlo le metodologie di mediazione che fanno leva su 'artefatti' e dispositivi. Quanto mai utile è la classificazione di artefatti per lo sviluppo professionale dei docenti proposta da Orland-Barak e Maskit (2017) che, riprendendo una felice intuizione di Wartofsky, propongono una gerarchia di artefatti a tre livelli. Il primo livello comprende tutti gli artefatti della comunicazione che sono espressione dell'esperienza o della ricerca sull'esperienza: storie, immagini, casi, video, simulazioni, portfolio, lesson-study, ricerca-azione. Il secondo livello comprende dispositivi che facilitano la generazione di rappresentazioni sulle pratiche, per esempio la narrazione o la videoregistrazione, altri sono facilitatori di ricerca sulle pratiche, come i dispositivi di l'analisi di pratica, osservazione o documentazione dell'esperienza o, ancora, come i dispositivi di comunicazione mediatizzata (tecnologie didattiche). Il terzo livello riguarda gli artefatti e i dispositivi che si occupano di come facilitare le dinamiche delle relazioni al fine di operare negoziazioni dell'esperienza. Questi ultimi implicano particolare attenzione ai 'non detti' della comunicazione e al contesto. Perché dispositivi e artefatti come contenuti chiave della formazione docente? Qui basti dire che il dispositivo diventa esso stesso esperienza di mediazione perché riesce a operare come un 'codice di trasformazione' dell'ampio ventaglio 'esterno' di input provenienti dai saperi scientifici e sociali in 'interno, ovvero in disciplina scolastica da insegnare. E questa trasformazione è consentita dalle procedure dettate dal dispositivo, dagli esempi di 'buone pratiche' che il dispositivo seleziona, dalla messa a fuoco di tutti i saperi impliciti che non possono emergere attraverso mediatori trasmissivi. Essi sono caratterizzati da un aspetto: fondano una competenza analogica che è essenziale nella formazione professionale di un docente, mettono cioè alla prova la capacità del formando di sostituire la realtà con una sua rappresentazione. Purtroppo nel DL 36/2022 mancano suggerimenti su modellistiche la cui articolazione è evidentemente rinviata alla creatività dei Centri. Come immaginate potrà dispiegarsi questa inventività? In modo sussidiario rispetto alla SAFI, seguendo un modello networking della ricerca? Nel DPCM, in verità, non si fa alcun cenno alla dimensione della ricerca o di modellistiche di formazione attraverso la ricerca.

4. FOVI e SAFI

Un ultimo stimolo sarà sui punti dolenti che potrebbero anche essere due sfide da vincere. Formazione e aggiornamento permanente delle figure di sistema e dei docenti di ruolo, strutturata in percorsi di durata almeno triennale, a partire dall'anno scolastico 2023/2024: volontaria e incentivata, la cosiddetta FOVI e il ruolo della SAFI. Quali ipotesi per la prima e quale senso per la seconda: scuola o struttura? Ente di indirizzo o di monitoraggio? Molte domande, alcuni stimoli e anche il piacere di condividere questa giornata.

(testo non definitivo)

TAVOLA ROTONDA

La formazione degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi

Introduzione ai lavori

Simonetta Polenghi, Università Cattolica del Sacro Cuore

La formazione dei docenti tra storia e presente

Il mondo pedagogico accademico, di fronte della Legge 29/6/2022 n.79, ha manifestato diverse ragioni di insoddisfazione. Al momento, tuttavia, la necessità impellente è quella di far partire la complessa macchina nel modo migliore possibile. A tal fine, il convegno SIPed di Perugia si presenta come una occasione molto importante di incontro, scambio e dibattito. La Legge presenta elementi di novità, rispetto al passato (ad es. coinvolge altri enti oltre agli atenei) che meritano di essere messi a fuoco.
Sotto il profilo storico, il tema della formazione degli insegnanti e del ruolo assegnato alla formazione pedagogico-didattica risale a Comenio. Tuttavia, mentre per i docenti di scuola elementare la componente pedagogico-didattica era presente nella legislazione, anche preunitaria, che istituiva la scuola dell'obbligo, per i docenti di scuola secondaria da un lato l'herbartismo e dall'altro il Neo-idealismo la hanno messa in secondo piano. La lunga durata di una serie di problemi legati alla formazione dei docenti consente di apprezzare i momenti di novità e di frattura in tale quadro. L'analisi storico-educativa permette di risalire in modo critico alle radici del tema e consente ai futuri insegnanti di acquisire competenze culturali ma anche pratiche, per esercitare la loro funzione in modo consapevole. Il docente "professionista riflessivo" deve infatti avere una identità, che nasce anche da un bagaglio culturale ampio, al quale non può mancare la profondità storica, fondamentale per la mentalità critica e per l'autocoscienza professionale.
La presenza di tutti i SSD all'interno del percorso dei 60 cfu, sia pur con declinazioni non pienamente rispondenti ai desiderata pedagogici, garantisce almeno un riconoscimento che, storicamente, non è scontato e che contribuisce comunque alla professionalizzazione della figura docente. Spetta ora a noi cogliere le opportunità che la Legge n.79 ci consegna, per la formazione iniziale e per quella in servizio, cercando di lavorare insieme come pedagogisti, con i centri di ateneo e con gli enti accreditati, in modo lungimirante: senza dimenticare le ragioni di critica e insoddisfazione, ma al contempo affrontando pragmaticamente la sfida dell'urgenza formativa che abbiamo davanti a noi.

Maurizio Sibilio, Università degli Studi di Salerno

La dimensione sistemico-reticolare della formazione iniziale e continua degli insegnanti

I processi di trasformazione sollecitati dall'evoluzione normativa in materia di formazione insegnanti in ingresso e in servizio investono due comparti, la Scuola e l'Università, richiedendo un necessario dialogo e un produttivo confronto culturale, scientifico e istituzionale volto a favorire la definizione condivisa di un "sistema reticolare" di relazioni interistituzionali. Ogni riforma in materia di formazione, di educazione e di didattica, anche quella che non recepisce tutta la ricchezza della ricerca scientifica, sollecita una sfida complessa e ambiziosa, ovvero agire consapevolmente e criticamente sul "grado di libertà" e sugli spazi di autonomia universitaria, contribuendo con il valore qualitativo dei saperi e delle competenze caratterizzanti la comunità pedagogica e didattica. Questa azione disciplinare, interdisciplinare e transdisciplinare opera in uno spazio intrasistemico, all'interno della comunità universitaria, chiamata a concorrere ai percorsi di formazione in ingresso degli insegnanti, attraverso una grande pluralità di settori scientifico-disciplinari. Nell'ambito della formazione in servizio è richiesta una concorrenza di azioni interistituzionali che vedranno concorrere le Università, l'INDIRE, l'INVALSI, la SAFI, le istituzioni scolastiche, gli Enti accreditati e quelli qualificati alla formazione e all'aggiornamento. Questa straordinaria interazione tra attori, comparti, istituzioni, tradizioni scientifiche e culturali costituisce una potenziale rete nella quale ogni nodo è chiamato a favorire e a potenziare legami e interazioni.

Interventi

Enrico Maria Corbi, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa

Gli insegnanti e il rischio di una pedagogizzazione al ribasso

Di fronte alle emergenze sociali di volta in volta emergenti, sovente il dibattito pubblico risponde con l'appello alla necessità di (più) educazione. In questo modo, i problemi sociali vengono allontanati da cornici discorsive che sono, in primo luogo, economiche e politiche e trasferiti in cornici discorsive principalmente pedagogiche (Fendler, 2018: 1169. Cfr. anche Tröhler, 2016). Ma cosa gioca in questo processo? Forse una fiducia illuministica nel potere dell'educazione e della scuola? Oppure si tratta di una malcelata volontà di delega deresponsabilizzante, che implicitamente assolve altri attori istituzionali dall'impegno di trasformazione sociale necessario? Questa è la "pedagogizzazione" delle questioni sociali; in quello che può apparire il gesto di massimo riconoscimento della scuola e delle sue potenzialità, si cela il gesto di suo isolamento: essa è 'lasciata sola' a intervenire. Questa strumentalizzazione della missione educativa vede gli insegnanti, in primo luogo, ma poi anche chi è incaricato di formarli, usati come dei tecnici con la funzione di realizzare gli obiettivi di queste agende (Biesta, 2022).

Un secondo aspetto da considerare, poi, riguarda la dimensione preponderante della trasformazione globale che stiamo vivendo e che trova linfa in una cultura che ha letteralmente occupato, affollandoli, i sistemi formativi e che chiede a tutti gli attori in gioco (dalla base ai vertici) di regolare le proprie pratiche affinché i risultati siano soddisfacenti rispetto a output prodotti da altri attori all'interno e all'esterno della propria organizzazione. Come ben sottolinea Gert Biesta ormai da un decennio, il discorso sull'*accountability*, per quanto tenda a presentarsi solo come un altro modo di comprendere l'idea di responsabilità, in realtà sostituisce alla dimensione politico-democratica delle relazioni educative un gergo di matrice economica in cui la 'scelta' viene depotenziata e consegnata al dominio della selezione fra determinate opzioni di consumo. Non si sta qui contestando l'opportunità di mobilitare la scuola per quelle che definiamo le "battaglie di civiltà", ma queste dovrebbero essere le occasioni per ripensare *ab imis fundamentis* il ruolo, la funzione e il significato di questa istituzione. Come? Ad esempio, portando il dibattito all'altezza cui lo condussero due maestri novecenteschi, uno all'inizio e l'altro alla fine del secolo scorso: il Dewey di *The School as Social Centre* (1976[1902]) e il Massa di *Cambiare la scuola* (1997). Sono solo due esempi, ovviamente, ma potenti, di una riflessione su una ridefinizione complessiva dell'istituzione scolastica che le consenta di rispondere alle nuove sfide della contemporaneità. Il motivo per cui li segnalo non è soltanto per il dettaglio delle loro proposte, quanto per l'approccio che queste riflessioni esibiscono rispetto alla questione di un ri-pensamento della formazione degli insegnanti e della scuola. Anche Dewey, infatti, chiede una mobilitazione della scuola in risposta alle nuove emergenze sociali, ma senza semplificazioni, bensì attraverso una riflessione di ampio respiro sulla missione complessiva di tale istituzione in scenari sociali in rapida trasformazione. È questa tensione, questo stile di pensiero che sembra mancare oggi quando si invoca l'intervento della scuola. Analoga forza nelle riflessioni di Riccardo Massa che ri-pensa la scuola perché ri-pensa le grandi categorie del discorso pedagogico (educare, istruire etc.), in un circuito interrogante che è l'antitesi tanto delle liquidazioni frettolose del senso dello scolastico che si danno nel discorso pubblico, quanto dell'altrettanto affrettato arruolamento della scuola come panacea *ready-made* per le questioni sociali. Questo "stile di pensiero" è ciò che dovremmo favorire nei docenti in formazione. Non sto sottovalutando l'importanza di fornire agli insegnanti metodologie, tecniche, esperienze, ma, se non li aiutiamo – nel momento in cui si stanno formando per divenire docenti – a coltivare un pensiero 'in grande' circa la loro futura missione educativa (e l'istituzione in cui la svolgeranno), se non li supportiamo a problematizzare il "buon senso" (Bruno Latour) in favore di un "senso comune pedagogico", allora rischiamo di formare dei docenti che concepiranno la loro professione in modo eminentemente tecnico-applicativo e, pur avvertendone le fallacie, non avranno gli strumenti per leggere i limiti di tante richieste poste alla scuola.

Quindi, una Università che abbia effettivamente interesse al destino della formazione degli insegnanti, dovrebbe impegnarsi nel promuovere contesti educativi che mostrino il collegamento della formazione con il tema della scelta, poiché in un contesto dove, da un lato i ruoli sociali e i modelli di vita sono sottoposti a continui cambiamenti e, dall'altro, il progresso delle conoscenze tecnico-scientifiche richiede un apprendimento continuamente rinnovato, diventa decisivo per il soggetto in formazione (ma per l'individuo in generale, direi) la concreta possibilità di esercizio di un'autonomia critica non affidata all'illusione di un'astratta libertà, ma fondata sulla consapevolezza dell'essere-in-situazione e sulla conoscenza dell'insieme dei condizionamenti e delle interazioni in cui ciascun individuo vive ed agisce.

Calibrare la costruzione di progetti formativi soltanto sugli assetti esistenti conculca la possibilità alle nuove generazioni di rappresentare nuovi inizi, inediti e originali; e, in questo modo, si tradisce una delle dimensioni costitutive dell'impresa educativa, l'unico vero "assoluto pedagogico", per dirla con Raffaele Laporta.

Pensare questo modo di fare formazione per gli insegnanti significa, però, non solo considerare i percorsi istituzionali dell'alta formazione, ma anche attivare reti e promuovere partenariati fra scuola e Università all'interno dei quali sperimentare percorsi di educazione alla scelta che proteggano dalle logiche del mero adattamento, camuffato da cambiamento. Significa anche, più semplicemente e nell'immediato, non lasciare la responsabilità di insegnare a chi ha conseguito titoli meramente formali o a chi ha frequentato corsi che di per sé stessi diventano la garanzia di immissioni in circuiti premiali.

Sono certo che conseguiremo questi obiettivi se non ci limiteremo a riproporre i mantra di quella "pedagogizzazione" al ribasso di cui dovremmo sempre diffidare come cittadini, prima ancora che come pedagogisti.

Key words *Pedagogizzazione; accountability; stile di pensiero; ri-pensamento; sfide*

Luigi d'Alonzo, Università Cattolica del Sacro Cuore

Formazione degli insegnanti per una vera competenza

È nelle agenzie formative ordinarie che il soggetto con disabilità può trovare competenza e quel clima educativo capace d'incrementare la sua umanità. Solo in aula a contatto con i suoi coetanei può incontrare quella competenza indispensabile a farlo maturare e crescere per permettergli di raggiungere risultati importanti per la sua vita. La scuola, dunque, è il luogo in cui incontrare la preparazione e non l'imperizia. Le esperienze di questi anni e le ricerche ci dicono che a scuola, laddove si operi bene, abbiamo il rinnovamento didattico, l'accoglienza della diversità, l'apertura ai contributi esterni, la realizzazione di un lavoro vero di team.

Key words *Persone con disabilità; persone con bisogni educativi speciali; competenza; inclusione; passione*

Teresa Grange, Università degli Studi della Valle d'Aosta

Ricerca educativa e professionalità docente: la sfida dell'educabilità

I nessi tra ricerca educativa e professionalità docente - ampiamente esplorati sul piano epistemologico e diffusamente declinati sul piano pragmatico-funzionale - rappresentano una chiave ermeneutica per approfondire le modalità di articolazione di saperi specialistici ad un ideale di servizio in contesti di vita ad alta complessità e attraversati da rapide trasformazioni che danno forma all'identità e allo sviluppo professionale dell'insegnante.

Il contributo discuterà il senso e la prassi della formazione docente iniziale e continua *a/ per/ con* la ricerca in relazione ad un'epistemologia della pratica professionale fondata sul principio di educabilità: equa, inclusiva, capacitante ed emancipante per tutti e per ciascuno.

Key words *Educabilità; ricerca educativa; cultura professionale*

Tiziana Pironi, Alma Mater Studiorum Università di Bologna

La formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria: tra storia e attualità

Questo intervento intende offrire un contributo alla riflessione odierna sulla formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, cogliendo alcuni snodi sul lungo periodo, in merito al dibattito verificatosi, a più riprese, sulla questione relativa a quale debba essere il profilo culturale e professionale del docente. Un dibattito che trova le sue radici nell'Italia post-unitaria, successivamente alimentato a seguito dei mutamenti che investono il Paese e che sollecitano ulteriori riflessioni su compiti e finalità dell'insegnamento nella scuola secondaria.
Un'analisi di lungo periodo permette infatti di renderci conto delle complesse implicazioni politiche, pedagogiche e culturali, i cui processi di ampia portata assumono profonde ricadute sulla situazione attuale.
A partire dalla Legge Casati (1859), i dibattiti sulla scuola e sulla sua funzione sociale, e perciò in stretto rapporto col ruolo professionale dei docenti, hanno trovato difficile attuazione a livello legislativo, a fronte di persistenti resistenze culturali e politiche.
Una questione dirimente lungo un percorso di 150 anni di storia è quella relativa ad una formazione che, per quanto riguarda i maestri e i professori, si allinea su due binari separati e non comunicanti, caratterizzati da una diversa durata e curvatura disciplinare, sulla base di un ben distinto e differente ruolo professionale e sociale. Un modello, d'altronde, messo in discussione solo in tempi recenti, ma che non si è mai incrinato del tutto, vanificando spesso la portata di progetti e tensioni innovative.
Dobbiamo riconoscere che proprio la mancanza di un percorso unitario, organico e coeso, di formazione dei docenti di ogni ordine e grado, costituisce ancor oggi un fattore di profonda debolezza della nostra scuola, e in modo particolare di quella secondaria. Del resto, la connotazione elitaria di quest'ultima, che fino agli anni '70 del 900 trova il suo cardine nel ginnasio-liceo classico, ha reso difficile l'attuazione di un progetto di percorso unitario tra i diversi gradi scolastici, che fosse tarato sulle scienze dell'educazione.
Basti pensare, come sia ancor oggi diffusa la convinzione che una solida preparazione contenutistica rappresenti una sufficiente garanzia per diventare un valido insegnante, una radicata convinzione che troviamo espressa in modo eclatante, ad esempio nelle affermazioni di Mastrocola e di Israel. Esemplificativo al riguardo il confronto, avvenuto nel marzo 2018, sul "Fatto quotidiano", fra l'ex direttore della Normale di Pisa e l'allora Presidente della SIPed, Massimiliano Fiorucci (https://www.siped.it/wp-content/uploads/2018/03-20-SIPED-Direttivo-Lettera-Fiorucci-in-risposta-a-Setti.pdf).
Ritengo quindi necessario compiere un viaggio a ritroso nel tempo per capire quando e come si sia posta la questione di ripensare il percorso formativo dell'insegnante di scuola secondaria a livello universitario.
L'aprirsi di tale questione possiamo collocarla nell'ultimo trentennio dell'Ottocento, nel clima positivista, quando si apre un dibattito che ebbe ricadute su alcuni provvedimenti, come la realizzazione di un percorso universitario ad hoc, rivolto ai futuri insegnanti secondari: si trattava delle cosiddette Scuole di Magistero, istituite nel 1875 dal Ministro Bonghi presso le facoltà didattiche (Lettere e Filosofia e di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali).
Fra incertezze e ambiguità, esse vissero di riflesso tutte le contraddizioni relative al dibattito su curricolo e finalità della scuola secondaria. Tali Scuole ebbero del resto un esito fallimentare, tanto più che risultavano scarsamente frequentate, visto il loro carattere opzionale e anche perché si affiancavano ai corsi ordinari per il conseguimento della laurea. Furono infatti soppresse nel 1920 dal Ministro Croce, sostituite con «corsi di esercitazioni di carattere scientifico e pratico» (R.D. n. 1546), in coerenza con la nuova visione neo-idealistica.
Tuttavia la loro durata per mezzo secolo rappresenta un'interessante testimonianza dell'acceso dibattito che venne alimentato dalle contrapposte posizioni tra disciplinaristi e pedagogisti.
A partire dalla Riforma Gentile, la formazione del docente di scuola secondaria sarà esclusivamente di tipo disciplinare, in quanto nel secondo dopoguerra permangono resistenze culturali e politiche a metter mano alla revisione dell'impianto gentiliano, per cui la caratura pedagogica esaurisce i suoi compiti nella scuola elementare. A fronte del permanere di una distanza tra l'immobilismo di una scuola secondaria,

che non tiene conto dei profondi mutamenti in atto, negli anni 50/60 il dibattito pedagogico fa emergere le forti criticità della formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado. Del resto, la mancanza di provvedimenti per una formazione aggiornata sulla base del rinnovamento delle scienze pedagogiche di quegli anni trova il suo banco di prova col varo della scuola media unica.
Nel prendere atto del fallito tentativo di democratizzare la scuola italiana, solo con gli anni '70 si avverte il bisogno di una riflessione su funzioni e finalità della scuola secondaria per renderla più rispondente ai cambiamenti sociali (Frascati 1970). Tuttavia, per intravedere un cambiamento di rotta, in merito ad una formazione universitaria per i docenti di ogni ordine e grado, col conseguente ripensamento del rapporto tra saperi pedagogici e disciplinari, si dovranno attendere gli anni '90, con l'avvio dei corsi di Laurea in Scienze della Formazione primaria, di educatori di Nido, della Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS), poi sostituita dai TFA, fino agli esiti attuali, esiti che risentono indubbiamente di scelte di politica scolastica, ma su cui pesano eredità storiche e consolidate rappresentazioni culturali.

Chair

Vanna Boffo, Università degli Studi di Firenze

Tra relazioni, comunicazione e professionalità. La formazione degli insegnanti per una nuova stagione

La dimensione introduttiva che pertiene al ruolo di chair mi obbliga ad essere necessariamente sintetica e, al contempo, il desiderio è quello di tessere le voci che seguiranno nella composizione di un arazzo che ci restituisca alcune linee di pensiero che so emergeranno da chi proporrà i propri interventi.
Pur essendo qui oggi a riflettere sulla Formazione iniziale e continua degli insegnanti all'interno di ambiti più vasti che riguardano la Ricerca Pedagogica, i Servizi alla persona, le Politiche territoriali locali e nazionali, non possiamo non andare con la mente al senso della scuola oggi in Italia, ma soprattutto al senso che la scuola deve assumere per un paese democratico. Questo il primo punto a cui desidererei fare riferimento. Siamo davanti a una riforma sostanziale della Formazione iniziale dei Docenti della secondaria di primo e secondo grado, con tutto ciò che ne consegue, credo ci si debba interrogare in prima istanza a quale scuola, a quale futuro, facciamo riferimento quando ci appropinquiamo alla riflessione sulla preparazione del corpo docente. Dunque, quale scuola, quale modello di scuola: questo è un impegno che riguarda la scuola nel suo complesso.
C'è un interessante discorso che Piero Calamandrei pronuncia al III Congresso della Associazione a difesa della scuola nazionale, a Roma, l'11 Febbraio 1950, pubblicato poi in "Scuola Democratica", dove Calamandrei indica la scuola come un organo costituzionale, un organo centrale per la democrazia che ha un ruolo fondamentale, ed è, per questo un organo vitale dello Stato. "La scuola, organo centrale della democrazia, serve a risolvere […] il problema centrale della democrazia: la formazione della classe dirigente. La formazione della classe dirigente, non nel senso di classe politica, che siede in parlamento e discute e parla (magari urla) che è al vertice degli organi più propriamente politici, ma classe dirigente nel senso culturale e tecnico: coloro che sono a capo delle officine e delle aziende, che insegnano, che scrivono, i professionisti". Potremo aggiungere noi, non solo classe dirigente, ma società civile e cittadini globali del mondo. E comunque, Calamandrei continua affermando che è proprio a questo che deve servire la scuola, a permettere ad ogni uomo di avere la propria parte di dignità, di possibilità di raggiungere gli obiettivi di una piena vita umana. La scuola è il completamento del suffragio universale. "La scuola, che ha proprio questo carattere in alto senso politico, perché solo essa può aiutare a scegliere, essa sola può aiutare a creare le persone degne di essere scelte, che affiorino in tutti i ceti sociali" (P. Calamandrei, *Per la scuola*, Sellerio Editore, Palermo, 2008, p. 88). I problemi strutturali che attanagliano la scuola ci impongono una riflessione necessaria, a partire proprio dall'alto valore che la scuola dovrebbe avere per un Paese. In un contesto di Stati nazionali che impegnano sulla scuola il doppio delle spese militari e nei paesi ad alto reddito sono inferiori solo alle spese sanitarie, l'Italia si trova ad avere, il 3,8% del PIL collocato su investimenti scolastici a fronte della media Europea del 4,5. La scuola è centrale per lo sviluppo sociale, culturale, economico di un paese: in che senso e in quale direzione?
Una seconda considerazione riguarda il rapporto fra gli apprendimenti scolastici e le competenze della popolazione adulta italiana. Volutamente non mi riferisco all'indagine OCSE-PISA, ma porgo all'attenzione il livello di *literacy* e il livello delle competenze matematiche della popolazione adulta italiana (16-65 anni). Nella ultima rilevazione (2013) il 70% della popolazione italiana non raggiungeva livelli accettabili in entrambe le aree. Ciò significa che l'istruzione ricevuta a scuola non permane, assume un rilievo funzionale solo per meno di un cittadino su 3. Se consideriamo poi il dato della dispersione scolastica che ci indica come (Eurostat, 2022), nel 2022, l'11,5% dei giovani italiani tra i 18 e i 24 anni ha abbandonato precocemente la scuola, fermandosi alla licenza media, rispetto alla media europea del 9,6%, con l'Italia che si trova agli ultimi posti della classifica, abbiamo un quadro allarmante relativo all'accrescimento delle conoscenze di base a cui la scuola deve far fronte. Per la scuola, richiamando ancora una volta un autore che ha diffusamente e fattivamente lavorato per la comprensione del suo ruolo nel mondo planetario, come Edgar Morin ha fatto, dobbiamo ancora fare molto.
Una terza considerazione, a questo punto, riguarda i Drivers di cambiamento che ci stanno già accompagnando nel futuro prossimo (Institute for Future, 2011), e sono i punti di riferimento a cui la professione docente è necessario che guardi: 1. Incremento della longevità; 2. Crescita delle machine

learning; 3. *Computational World*; 4. *New Media Ecology*; 5. Organizzazioni superstrutturate; 6. Crescita di interdipendenza su scala globale. Possiamo affermare che dipenderà dal modo con cui le Università costruiranno i Centri multidisciplinari e sapranno far dialogare le dimensioni disciplinari con quelle pedagogiche, socio-psicologiche e linguistico-digitali che avremo la possibilità vera di intercettare il problema reale: Formare insegnanti che sappiamo formare studenti che saranno adulti fra otto, dieci, quindici anni. Nel riconoscimento che un importante passaggio legislativo individua un innovativo sistema di formazione iniziale degli insegnanti, mancante in Italia dal 2009, allorché le SISS furono chiuse e si passò alla stagione del TFA, è necessario affrontare la materia da una prospettiva sia di carattere tecnico-didattico, ma soprattutto facendo riferimento al piano più propriamente culturale del futuro docente.

Infine, un quarto punto, a cui mi sento particolarmente interessata riguarda il profilo delle competenze relazionali-comunicative che, nel titolo di questo convegno, è ben posto in evidenza e si coniuga in maniera immediata con la parte del Tirocinio che ha un rilevo così elevato nel percorso dei 60 CFU. Se è vero che la formazione iniziale deve guardare a una solida base di saperi *docenti* disciplinari, tecnici, didattici, valutativi, è altresì importante riflettere sulla centralità di quel campo di competenze relazionali che stanno alla base della scuola come luogo dell'apprendere. Nell'Allegato A, tali saperi relazionali-comunicativi sono evidenziati da tre presupposti:

"Il primo afferisce alla presenza di una motivazione alla base della professione di docente, della sua funzione di guida e magistero e di costruttore di positive relazioni educative con gli studenti, ognuno con i propri tratti di unicità e di originalità. Il secondo attiene alla consapevolezza che le competenze si perfezionano solo se si esercitano in contesti reali e a seguito di riflessione, anche attraverso il dialogo e il confronto con colleghi più esperti. Il terzo riguarda lo sviluppo della capacità di sostenere e orientare tutti, nessuno escluso, alla scoperta dei propri talenti e delle proprie potenzialità e vocazioni. I tre presupposti sopra delineati costituiscono il modello sul quale è strutturato il profilo professionale del docente che, tenuto conto degli standard professionali, è improntato alla scoperta delle strategie, delle tecniche e dei contesti relazionali interpersonali che permettono ad ogni studente di migliorare e migliorarsi". Questo sapere nasce dalla consapevolezza profonda del ruolo e della funzione pedagogico-educativa del docente. Lo si può apprendere in uno scambio e in un approfondimento costante e continuo della riflessione valoriale e attitudinale. Di fatto, sappiamo che le competenze di disposizione, quelle che sono chiamate *Beliefs, Attiitudes, Values and Commitment* (European Commission, *Supporting the Teaching Professions for Better Leraning Outcomes*, 2011) sono centrali se vorremo preparare donne e uomini a un futuro che nessuno di noi, adesso, può immaginare.

Key words Democrazia; Relazione educative; Valori; Professione; Professionalità

Conclusioni

Giuseppe Elia, Università degli Studi di Bari Aldo Moro

(testo non definitivo)