

L'Università e la Scuola sono, oggi, interessate da una profonda riflessione sui ruoli, le modalità, i tempi, gli strumenti, il significato, le funzioni della formazione e della didattica.

Le importanti evoluzioni socioculturali contemporanee, i nuovi media, i grandi movimenti migratori, l'educazione permanente, le pari opportunità hanno portato a nuovi approcci al fare scuola e al fare università. Il docente non è più solo un portatore di saperi, ma è chiamato a svolgere il proprio insegnamento con una didattica consapevole, appropriata, produttrice di effetti significativi sull'apprendimento, sulla formazione e sulle azioni sociali dello studente. La didattica stessa assume una valenza scientifica e diventa oggetto di ricerca.

In questo vol. sono trattati gli aspetti principali dell'imparare a insegnare, con i contributi di: Luigi Berlinguer, *La didattica come oggetto di ricerca*; Andrea Messeri, *La corresponsabilità nei processi educativi*; Giunio Luzzatto, *Una formazione qualificata degli insegnanti secondari connessa al reclutamento: sarà la volta buona?*; Alessandro Cavalli, *Alcuni temi trascurati nella formazione degli insegnanti della scuola secondaria*; Marisa Michelinì, *Formazione degli insegnanti all'innovazione didattica in fisica*; M. Assunta Zanetti, *Il tema dell'orientamento nella formazione degli insegnanti*; Maura Striano, *Riflessione e riflessività nella formazione e nello sviluppo professionale degli insegnanti*; Giuseppe Annacontini, *Orientamento in bilico tra formazione e lavoro*; Francesco Forliano, *La formazione del personale docente: prospettive di sviluppo*; Loredana Perla, *Il modello DidaSco per lo sviluppo professionale dell'insegnante in servizio*; Immacolata Tempesta, *Formare a scuola. Per un'educazione sociolinguistica democratica*.

Imparare a insegnare
Formazione e didattica per la scuola



Imparare a insegnare Formazione e didattica per la scuola

A CURA DI
IMMACOLATA TEMPESTA

ISBN 978-88-8305-161-6



Università del Salento



| giovani educazione orientamento |



UNIVERSITÀ
DEL SALENTO



GEO
Giovani Educazione Orientamento
Centro Interuniversitario



UNIVERSITÀ
DEL SALENTO

Imparare a insegnare ***Formazione e didattica per la scuola***

Atti del Convegno GEO-Giovani Educazione Orientamento
Università del Salento, 13 ottobre 2017
con aggiornamenti

a cura di Immacolata Tempesta



UNIVERSITÀ DEL SALENTO

2020

Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola.
Atti del Convegno GEO-Giovan*i* Educazione Orientamento
Università del Salento, 13 ottobre 2017
con aggiornamenti

COMITATO SCIENTIFICO

Francesca Bianchi (Università degli Studi di Siena)
Massimo Casacchia (Università degli Studi dell'Aquila)
Claudio Gentili (Confindustria)
Anna Grimaldi (INAPP)
Roberto Moscati (Università degli Studi di Milano Bicocca)
Pierluigi Novi Inverardi (Università degli Studi di Trento)
Valeria Polzonetti (Università degli Studi di Camerino)
Giuseppe Sapia (Università della Calabria)
Giovanni Turelli (Università degli Studi di Brescia)

INDICE

<i>SALUTO DEL MAGNIFICO RETTORE- UNIVERSITÀ DEL SALENTO (13 OTTOBRE 2017)</i>	p. 5
<i>SALUTO DEL DELEGATO ALLA DIDATTICA- UNIVERSITÀ DEL SALENTO (13 OTTOBRE 2017)</i>	p. 7
<i>INTRODUZIONE</i> MARISA MICHELINI (DIRETTRICE GEO, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI UDINE)	p. 11
<i>LA DIDATTICA COME OGGETTO DI RICERCA</i> LUIGI BERLINGUER (GIÀ MINISTRO DELLA P.I)	p. 15
<i>LA CORRESPONSABILITÀ NEI PROCESSI EDUCATIVI</i> ANDREA MESSERI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SIENA)	p. 19
<i>UNA FORMAZIONE QUALIFICATA DEGLI INSEGNANTI SECONDARI CONNESSA AL RECLUTAMENTO: SARÀ LA VOLTA BUONA ?</i> GIUNIO LUZZATTO (UNIVERSITÀ DI GENOVA)	p. 23
<i>ALCUNI TEMI TRASCURATI NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA SECONDARIA</i> ALESSANDRO CAVALLI (SCUOLA SUPERIORE IUSS PAVIA)	p. 29
<i>FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI ALL'INNOVAZIONE DIDATTICA IN FISICA</i> MARISA MICHELINI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI UDINE)	p. 35
<i>IL TEMA DELL'ORIENTAMENTO NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI</i> MARIA ASSUNTA ZANETTI (UNIVERSITÀ DI PAVIA)	p. 55
<i>RIFLESSIONE E RIFLESSIVITÀ NELLA FORMAZIONE E NELLO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI</i> MAURA STRIANO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II)	p. 61
<i>ORIENTAMENTO IN BILICO TRA FORMAZIONE E LAVORO</i> GIUSEPPE ANNACONTINI (UNIVERSITÀ DEL SALENTO)	p. 67

<i>LA FORMAZIONE DEL PERSONALE DOCENTE: PROSPETTIVE DI SVILUPPO</i> FRANCESCO FORLIANO (UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PUGLIA)	p. 79
<i>IL MODELLO DIDASCO PER LO SVILUPPO PROFESSIONALE DELL'INSEGNANTE IN SERVIZIO</i> LOREDANA PERLA (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO)	p. 89
<i>FORMARE A SCUOLA. PER UN'EDUCAZIONE SOCIOLINGUISTICA DEMOCRATICA</i> IMMACOLATA TEMPESTA (UNIVERSITÀ DEL SALENTO)	p. 99
<i>GLI AUTORI</i>	p. 105

SALUTO DEL MAGNIFICO RETTORE

VINCENZO ZARA
UNIVERSITÀ DEL SALENTO

Didattica, formazione e orientamento sono tre componenti importanti, oggi, nel processo di innovazione, riguardante non solo le modalità, ma in alcuni casi anche i contenuti, delle cosiddette scienze della formazione.

L'Università del Salento ha seguito e segue con interesse l'evoluzione di questo processo, pur nella consapevolezza che si debbano sempre salvaguardare le specificità e le competenze di base necessarie per fare e diffondere una buona formazione. In questa direzione l'Università del Salento svolge indirizzi di formazione per la scuola primaria, corsi di specializzazione per il sostegno, ha tenuto e continua a tenere i corsi del Tirocinio Formativo attivo, prevede il completamento del piano formativo per l'insegnamento per i laureati che non abbiano acquisito le competenze richieste per le diverse classi di insegnamento.

Formazione e didattica sono due aspetti complementari di uno stesso percorso: una buona didattica porta ad una buona formazione/una buona formazione porta ad una buona didattica.

Ed è per questo che l'Università dovrà prestare molta attenzione a diffondere, tra tutti i docenti, come formatori, la consapevolezza che la didattica non è un'attività estemporanea, basata sulla capacità personale di essere un bravo docente, ma si basa su una riflessione specifica su come sviluppare la trasmissione del sapere nei vari settori disciplinari.

GEO, di cui l'Università del Salento fa parte, si occupa dei vari aspetti della formazione per la scuola in sinergia con le Università e con altri organismi istituzionali interessati alla formazione in Italia e non solo.

Ci fa quindi piacere ospitare nella nostra sede questo importante Convegno su "Formazione e didattica a scuola", organizzato da GEO in collaborazione con la nostra Università. Ringrazio la prof.ssa Marisa Michelini, dell'Università degli Studi di Udine, Direttrice di GEO, la prof.ssa Immacolata Tempesta, delegata per GEO dell'Università del Salento, il Consiglio Direttivo e il Comitato Scientifico di GEO che hanno organizzato questo Convegno. Saluto l'Assessore al Diritto allo studio, alla formazione e al lavoro della Regione Puglia, dott. Sebastiano Leo, il dott. Francesco Forliano in rappresentanza dell'Ufficio Scolastico Regionale della Puglia.

Ringrazio e saluto i numerosi partecipanti, docenti scolastici, specializzandi, dottorandi, laureandi magistrali, dirigenti scolastici, che testimoniano l'interesse dei punti dibattuti in questo convegno per l'Università e per la scuola.

13 ottobre 2017

Prof. Vincenzo Zara
 Rettore dell'Università del Salento

SALUTO DEL DELEGATO ALLA DIDATTICA

ATTILIO PISANÒ
UNIVERSITÀ DEL SALENTO

Gentilissima Prof.ssa Marisa Michelini, Direttrice GEO, egregi colleghi convenuti, vi porgo i miei saluti in qualità di Delegato alla Didattica del Rettore Vincenzo Zara.

Permettetemi, *in limine*, di esprimere la mia gratitudine a GEO per aver voluto organizzare questo Convegno presso la nostra Università e, in maniera particolare, mi sia consentito di ringraziare la Delegata GEO dell'Università del Salento, la collega Professoressa Immacolata Tempesta, che ha dato un prezioso contributo nella cura degli aspetti scientifici e organizzativi, dando così la possibilità di mettere in evidenza lo stretto e storico legame intercorrente tra la nostra Università e il gruppo di ricerca GEO.

Il tema scelto è di particolare interesse e attualità anche alla luce della recente pubblicazione del D.M. 616 del 2017, in tema di modalità di acquisizione dei crediti formativi e accademici, in attuazione del Decreto Legislativo 59 del 2017.

Si tratta, in particolare, di due provvedimenti di particolare rilevanza che hanno sostanzialmente rivoluzionato le modalità di formazione dei futuri insegnanti, introducendo l'obbligo dell'acquisizione dei 24 CFU in ambito pedagogico, antropologico, psicologico, metodologico-didattico.

In tema di formazione iniziale degli insegnanti l'anno 2017 sarà difatti ricordato come l'anno "zero", l'anno di un nuovo inizio. Ovviamente, non si possono oggi fare delle valutazioni sulla riuscita del nuovo strumento individuato per garantire l'adeguatezza della formazione iniziale degli insegnanti. È importante però sottolineare che, come ogni novità che si proietta nell'ambito universitario, il D.Lvo 59 e poi il D.M. 616 hanno posto due ordini di problemi alle università italiane.

Il primo è certamente di carattere organizzativo. È facile presagire che una novità così importante, come quella dei c.d. 24 CFU, avrà un forte impatto organizzativo sul sistema universitario, anche in considerazione del fatto che obbligherà già laureati a recuperare delle attività formative che, in molti casi, non erano caratterizzanti il loro specifico percorso formativo universitario.

Il secondo problema è, però, più delicato, non riguardando aspetti formali, quindi organizzativi e gestionali dei percorsi formativi finalizzati all'acquisizione dei 24 CFU per l'accesso ai concorsi per posti di docente nella scuola secondaria di primo e secondo grado, ma aspetti sostanziali, calibrati sulla qualità della proposta universitaria, tanto curriculare quanto extracurriculare, che poi si ripercuoterà, inevitabilmente, sulla qualità della docenza formata.

Questo aspetto, più qualitativo, è sostanziale e su questo occorrerà necessariamente riflettere perché dalla riuscita delle scelte formative delle singole università dipende la formazione degli insegnanti. La "buona scuola", di cui alla legge 107/2015, è semplicemente la scuola dei buoni insegnanti. E i buoni insegnanti sono semplicemente quelli che hanno avuto dei buoni maestri ed un sistema universitario in grado di fornire loro una buona offerta formativa.

Parlare dunque oggi di Formazione e Didattica a Scuola, un tema da sempre centrale, diviene ancor più importante in questo 2017. Per questo ringrazio ancora GEO per aver

voluto scegliere Lecce come sede di questo convegno e saluto tutti gli autorevoli relatori e i tanti partecipanti augurando loro una buona continuazione di lavori.

13 ottobre 2017

Prof. Attilio Pisanò
Delegato alla Didattica

Ringraziamenti

Un ringraziamento va

al Prof. Vincenzo Zara, Rettore dell'Università del Salento nel 2017, anno in cui si sono tenuti i lavori, che ha approvato e sostenuto il Convegno;

al Prof. Fabio Pollice, Rettore dell'Università del Salento dal 2019, che ha continuato a sostenere la stampa degli Atti, rendendo possibile la pubblicazione degli stessi;

alla Direzione amministrativa, allo staff della Segreteria dei due Rettori, all'addetta al servizio editoriale dell'Università del Salento, che hanno seguito e concluso l'iter amministrativo della pubblicazione.

Marisa Michelini
Immacolata Tempesta

INTRODUZIONE

MARISA MICHELINI
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI UDINE

Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola, titolo del presente vol., racchiude 5 parole chiave, apprendimento (imparare), insegnamento (insegnare), formazione, didattica, scuola che hanno costituito il fulcro di un convegno di studi, organizzato dal Centro Interuniversitario GEO-Giovani Educazione Orientamento, con la collaborazione dell'Università del Salento, tenutosi a Lecce il 13 ottobre 2017. La giornata di studi ha visto la partecipazione di docenti, dirigenti, ricercatori, specializzandi, dottorandi e laureandi, che hanno espresso grande apprezzamento per l'evento. "Formazione e didattica sono due aspetti complementari di uno stesso percorso: una buona didattica porta ad una buona formazione/una buona formazione porta ad una buona didattica", come ha sostenuto il Rettore dell'Università del Salento, prof. Vincenzo Zara, che ha aperto il Convegno. I contributi racchiusi nel vol. sono stati aggiornati dagli Autori con le indicazioni e i risultati della ricerca più recenti, pur avendo come base i contributi presentati nella giornata salentina. I temi affrontati costituiscono una sorta di anello in cui la teoria e le pratiche di insegnamento sono fortemente saldati fra loro.

Luigi Berlinguer tratta della didattica nella scuola democratica di una società evoluta, in cui tutti hanno il diritto all'istruzione. Chi impara può non essere brillante, ma in una scuola democratica il docente conosce le modalità per coinvolgere i singoli studenti e favorirne la formazione. Il bravo docente deve rendere partecipi tutti gli studenti, qualunque sia la loro capacità, in modo che diventino non solo persone istruite ma anche cittadini che vivono insieme agli altri e per gli altri. Per fare ciò il didatta deve studiare che cosa è la didattica, deve fare ricerca in materia didattica.

Andrea Messeri presenta un articolo sulla corresponsabilità nei processi educativi. Per comprendere e descrivere la realtà, fino ad alcuni decenni fa, ha funzionato "il paradigma "sistemico", che esprime una realtà strutturata in modo funzionale, composta da ruoli prefissati, e soprattutto basata sulla condivisione di valori oggetto di una socializzazione forte e quindi su una loro interiorizzazione" (p. 19) . Alla luce del paradigma sistemico le nuove realtà frantumate, eterogenee sono considerate delle devianze. Lo stesso concetto di individuo ha subito un forte cambiamento, facendo pensare a un individuo "autonomo e relazionale". Nella nuova democrazia si affermano nuove forme di interazione comunicativa mirata all'intesa ma, contemporaneamente, valorizzando le specificità. Gli individui e le istituzioni partecipano a questa nuova forma di comunicazione attraverso la condivisione di "ambienti educativi", ma sulla base di valori interiorizzati, non attraverso la semplice esecuzione individuale corretta di indicazioni esterne. La corresponsabilità implica che ciascun soggetto preposto ad azioni educative si senta responsabile anche dell'azione degli altri. Il modello organizzativo è quello paritario della rete, mirato all'intesa in una "società decentralizzata e inclusiva". Oltre a insegnare i contenuti disciplinari la scuola deve educare a nuove forme di cittadinanza democratica. *Una formazione qualificata degli insegnanti secondari connessa al reclutamento: sarà la volta buona ?* È questa la domanda da cui parte Giunio Luzzatto. L'Autore sottolinea la

separazione, storica e sincronica, tra percorsi di formazione, esigenze didattiche della scuola e processi di reclutamento. Il Decreto Legislativo 59 del 2017 aveva innovato la situazione, introducendo il corso di formazione in un percorso triennale successivo al concorso di ingresso, gestito in parte dall'Università e in parte dal sistema scolastico. Successivamente, però, è stata introdotta una nuova disciplina con l'inserimento dei 24 CFU, previsti come conoscenze educative di base per presentarsi ai concorsi, ma che risultano "occasionalità", non rientrano in una programmazione didattica. Gli stessi sistemi di reclutamento, necessari per garantire il buon andamento delle attività scolastiche, devono tenere conto che il docente è un *reflective practitioner*, impegnato in un processo continuo tra teoria ed esperienze sul campo.

Alessandro Cavalli, in *Alcuni temi trascurati nella formazione degli insegnanti della scuola secondaria*, mette in evidenza le criticità della formazione dei docenti scolastici, molti dei quali sono stati formati in misura prevalente sui contenuti e non su come trasmettere tali contenuti, su come organizzare le pratiche di insegnamento/apprendimento e su come suscitare la voglia di apprendere tali contenuti (formazione socio-psicopedagogica). Una buona parte di studenti frequenta le lezioni senza motivazione. L'insuccesso scolastico può segnalare carenze dell'ambiente nell'identificare, stimolare e valorizzare le capacità. Un bravo docente prima di capire dove stiano le carenze, dovrebbe capire dove stiano le capacità potenziali. Il dilemma competizione-cooperazione è un altro punto di attenzione in cui bisogna saper distinguere la competizione, presente nel momento di valutazione degli apprendimenti, dalla cooperazione che deve guidare tutti gli altri momenti della vita scolastica. In questa direzione si sta diffondendo anche nelle scuole italiane la pratica del cooperative learning. Tutti questi temi devono far parte della formazione professionale di ogni insegnante della scuola secondaria sia della formazione iniziale sia della formazione in servizio, sia della fase intermedia di tirocinio che segue la formazione universitaria e precede l'assunzione di una responsabilità piena di insegnamento.

Formazione degli insegnanti all'innovazione didattica in fisica è il titolo del contributo di Marisa Michelini, in cui si sottolinea che la professionalità docente è l'aspetto specifico più importante nell'istruzione, necessaria per migliorare l'apprendimento degli studenti, rinnovare i curricula, introdurre innovazione didattica e metodologica basata sugli esiti della ricerca. L'educazione scientifica non può risolversi con l'informazione o il semplice racconto, ma deve essere sede di una meta-riflessione sugli strumenti e sui metodi della scienza. La riflessione avviata da Shulman ha posto nuove domande di ricerca sulle scelte di cosa insegnare, sull'origine delle spiegazioni, su come apprendano gli studenti, sulle sorgenti della conoscenza degli insegnanti, sulle caratteristiche e il ruolo delle rappresentazioni. Lo studioso individua diverse fonti di conoscenza per l'insegnamento: ricerche su percorsi didattici, di insegnamento/apprendimento e relativi ruoli per la pratica didattica; padronanza delle procedure e dei contenuti; riflessione sulla propria conoscenza; competenze metacognitive per progettare attività curriculari. Il male peggiore è l'erogazione di corsi di pedagogia generale, non mirati alla competenza pedagogica da costruire come docente, accanto a corsi disciplinari, in cui viene proposta la disciplina in termini strutturati, quando si sa che il modo di apprenderla non è quello sinottico strutturato e sono necessari metodi e strategie che permettano una conoscenza concettuale sulla quale costruire il pensiero formale, che in fisica è parte integrante della competenza disciplinare. Il modello messo a punto e sperimentato (MEPS) è l'esito dell'integrazione di tre modelli: il modello Metaculturale, il modello Esperienziale, il modello Situato. Tali modelli si integrano con l'apprendimento

informale prodotto dalla conoscenza acquisita nell'esperienza, nel processo di ricerca-azione dell'insegnante che sperimenta le proposte didattiche oggetto della formazione e riflette su di esse con criteri e strumenti di ricerca. Nella formazione un contributo importante è dato dalla Progettualità cioè dalla preparazione di Progetti di intervento didattico condotti con modalità di ricerca didattica.

All'orientamento è dedicato il contributo di M. Assunta Zanetti, *Il tema dell'orientamento nella formazione degli insegnanti*. Il tema dell'orientamento, scrive Zanetti, deve essere integrato nella formazione disciplinare poiché svolge un ruolo strategico nella costruzione della professionalità del docente. Nelle "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente" (MIUR 2014) si riconosce il ruolo centrale della scuola come promotrice di orientamento, di attività didattiche che consentano all'alunno di saper riconoscere le proprie capacità, competenze, i propri interessi per poter arrivare a prendere decisioni consapevoli e a gestire il proprio percorso personale. La funzione principale della scuola diventa quella di sviluppare l'empowerment, per garantire alla persona una maggiore padronanza delle proprie scelte. "La professionalità dell'insegnante, difatti, assume una centralità nel processo educativo connotandosi come dimensione realizzativo-trasformativa del sé che può essere realizzata attraverso un orientamento formativo o una didattica formativa. Tutto ciò richiede che il docente sia in grado di portare gli alunni ad azioni intenzionali finalizzate a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo, a costruire/potenziare le competenze orientative generali ovvero i prerequisiti per la costruzione/potenziamento delle competenze orientative vere e proprie, usando le discipline in senso orientativo, individuando in esse le risorse più adatte per consentire agli alunni di imparare con le discipline e non le discipline" (p. 58).

Maura Striano, nel suo studio *Riflessione e riflessività nella formazione e nello sviluppo professionale degli insegnanti*, parte da una presentazione critica del quadro formativo del corpo docente, per arrivare a definire alcuni punti fermi, imprescindibili nella preparazione del docente nella scuola di oggi. La professionalità docente è stata vista a lungo come una professionalità il cui compito era quello di trasmettere conoscenze. Con lo spostamento dell'attenzione sulle competenze l'impegno dei docenti è stato spostato sugli esiti di apprendimento; da trasmettitore di conoscenza l'insegnante diventa una figura professionale che accompagna l'accesso alla conoscenza come mediatore e facilitatore dei processi di apprendimento. Il lavoro degli insegnanti è caratterizzato da uno specifico tipo di riflessività, intesa come "struttura antropologica" che sostiene processi di apprendimento, di comprensione, di costruzione della conoscenza.

In *Orientamento in bilico tra formazione e lavoro* Giuseppe Annacontini presenta il costruito orientamento in cui è importante chiarire condizioni e possibilità oggettivamente legate a legislazioni vigenti, a trend evolutivi del mercato del lavoro, promuovere una specifica conoscenza finalizzata del richiedente, consigliare sulla base di una valutazione degli ostacoli e delle risorse che possono essere presenti sia a livello personale che familiare e sociale. La funzione orientativa riguarda comportamenti di aiuto e collaborazione per esplicitare l'implicito delle opinioni e dei valori che orientano la personale predisposizione alla scelta. L'orientamento è un processo complesso, attivo e trasformativo, con elementi psico-attitudinali, caratteriologico-affettivi, personalistico-educativi. La polisemicità e la complessità rendono permanente il processo orientativo e auto-orientativo in una prospettiva educativa improntata al life-long. L'università deve ripensare l'utilità di una didattica disciplinare guidata dal compito orientativo, deve riappropriarsi della sua posizione centrale nell'evoluzione delle culture, delle società, delle politiche, delle etiche.

Delle prospettive di sviluppo della formazione dei docenti si occupa Francesco Forliano. Nel 2016 è stato adottato il Piano nazionale di formazione del personale docente per il triennio 2016-2019 per lo sviluppo professionale dei docenti. Anche la Commissione Europea ha evidenziato il ruolo fondamentale della formazione in servizio dei docenti. La legge 107/2015 (La Buona Scuola) dà forza al principio della formazione continua in quanto parte integrante della funzione docente. Le linee individuate dal Piano nazionale riguardano l'autonomia organizzativa e didattica; la didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base; le competenze digitali e i nuovi ambienti per l'apprendimento; le competenze di lingua straniera; l'inclusione e la disabilità; la coesione sociale e la prevenzione del disagio giovanile; l'integrazione, le competenze di cittadinanza e la cittadinanza globale; la scuola e il lavoro; la valutazione e il miglioramento. La particolare conformazione dei processi formativi può incidere sulla struttura profonda delle competenze e sui diversi ambiti del *teacher professionalism*. Particolare attenzione va dedicata al tema della valutazione della formazione, delle tecniche di autovalutazione-riflessione, di valutazione in itinere e di ricadute sul piano didattico.

Loredana Perla presenta un modello, *DidaSco*, realizzato e applicato nei percorsi di formazione seguiti dall'Università di Bari, per lo sviluppo professionale dell'insegnante in servizio. Gli studiosi parlano di 'rivoluzione' in materia di formazione in servizio e anche di 'nuovi paradigmi' di sviluppo professionale in via di affermazione. Anche per questo l'accesso alla formazione in servizio viene considerato un indicatore di sviluppo e di umanizzazione oggetto di valutazione all'interno dei contesti di lavoro. In questa nuova prospettiva sono importanti tre aspetti didattici: la doppia processualità richiesta dalla integrazione della conoscenza teorico-pratica da parte dell'insegnante, una formazione disciplinare 'educativa', il superamento del gap profondo fra la cosiddetta formazione pratica e la riflessività di tipo critico-problematicista che dovrebbe sostenerla. Come scrive Perla, "Il modello DidaSco mette in discussione le prospettive dei vecchi programmi di formazione continua informati da approcci di sviluppo professionale 'one-shot' per adottare invece una prospettiva di 'apprendimento professionale attraverso il cambiamento', ispirata all'apprendimento degli adulti, alle teorie cognitive situate, al paradigma dell'insegnante riflessivo che assume la responsabilità di imparare a migliorare la qualità delle proprie prestazioni professionali [...]. Il modello mira a recuperare il 'sapere dell'insegnante' che è un genere di sapere non lineare, né formalizzabile totalmente col linguaggio della logica dimostrativa: si tratta di un sapere che elude le regole della distinzione e della riduzione perché è un sapere dell'azione, basato sulle strategie della complessità, della connessione multipla e della contestualizzazione ecologica" (p. 94).

Segue l'intervento conclusivo della curatrice, Immacolata Tempesta. L'Autrice si sofferma su alcuni aspetti della formazione alla didattica nella preparazione del profilo docente, in particolare nel campo dell'educazione linguistica. Il concetto di cittadinanza attiva passa attraverso la configurazione di una scuola che offra e garantisca a tutti il diritto allo studio e, nel percorso dell'apprendimento, non lasci nessuno fuori dall'istruzione e non permetta che nessuno sia costretto ad abbandonare il processo di formazione. L'inclusione, l'educazione linguistica democratica sono traguardi da cui non si può prescindere, in una società sempre più caratterizzata da movimenti socio-economici continui e fluttuanti e da relazioni interetniche in cui la diversità passa dalla libertà della cittadinanza attiva e partecipativa e, prima di tutto, attraverso il linguaggio, verbale o non verbale che sia.

LA DIDATTICA COME OGGETTO DI RICERCA

LUIGI BERLINGUER
GIÀ MINISTRO DELLA P.I.

Abstract: Le società evolute hanno come obiettivo la scolarizzazione di tutti. Tra gli strumenti che si possono utilizzare per raggiungere tale obiettivo vi è la didattica nell'attività scolastica, didattica intesa non solo come trasmissione delle conoscenze, ma come l'insieme delle modalità attraverso le quali i singoli studenti vengono coinvolti nel processo di formazione. Questo è un punto nuovo della didattica, che responsabilizza chi studia e lo fa diventare un cittadino attivo nella società. La didattica deve essere materia della ricerca universitaria e di una permanente sperimentazione dell'efficacia nella scuola.

Keywords: didattica, centralità, democrazia, sperimentazione.

1. Didattica e democrazia

Due grandi rivoluzioni del '900 in Italia sono il voto alle donne e la scolarizzazione completa fino alle scuole superiori di tutti i giovani.

Prima soltanto una parte, spesso piccola, andava a scuola.

Ora si presume che debbano andare tutti e questo ha cambiato radicalmente la vita della scuola e l'andamento della scuola.

Non scendo nei dettagli. La cosa più rilevante è, però, che non ci sono più alcuni eletti che imparano o aiutati dalla famiglia o per qualità personali eccelse.

C'è anche una grande massa di giovani che ha il diritto-dovere di accedere all'istruzione, perché altrimenti l'economia non funziona e la società si ferma.

Con la semplice scuola media non si lavora.

Questa rivoluzione ha immesso nel gruppo di chi impara, non solo i più brillanti, o quelli svegli o quelli che hanno un miglior rendimento, ma anche una parte che ha difficoltà, sia per cultura familiare, sia personale e che i reazionari, che sono contro la scolarizzazione di tutti, considerano una zavorra, un peso.

“Che vadano a zappare! Che non è roba per loro!” è il loro modo di pensare.

Bene, le società evolute camminano verso una scolarizzazione di tutti.

Allora che cosa fare perché questo abbia successo?

Tanti sono gli strumenti. Uno dei più importanti è il rilievo che viene assumendo la didattica nell'attività scolastica, così come nell'attività universitaria: un rilievo maggiore, perché per didattica deve intendersi non solo la trasmissione delle conoscenze, non soltanto una semplice elementare spiegazione dei contenuti di ciò che si studia, ma le modalità attraverso le quali i singoli studenti vengono coinvolti nel processo di formazione e diventano soggetti attivi dell'educazione di sé stessi, insieme ovviamente alla collaborazione essenziale da parte dei docenti.

I docenti non sono solo dei trasmettitori di conoscenze, ma sono coloro che rendono digeribile il prodotto culturale a chi deve acquisirlo e a chi deve avere un ruolo attivo nella fase di acquisizione.

Quindi la didattica è l'attività che rende partecipi e attivi costruttori di sé stessi studenti e studiosi, tutti gli studenti, qualunque sia la loro capacità.

Allora, il rilievo è – come si comprende – enorme, perché quest'attività che si chiama didattica deve favorire l'accesso alla conoscenza e la digestione delle conoscenze e quindi il protagonismo dei discenti nel processo di formazione.

Questa didattica, un'attività di questo tipo come si deve svolgere?

Non si può solo banalmente pensare che il docente, poiché è colui che sa, trasmetta il suo sapere ad altri. Questa era la vecchia concezione. Non può più valere. Il docente dev'essere uno scienziato della materia che insegna.

L'italianista, il latinista e il matematico o lo storico devono essere docenti che sanno bene l'italiano, il latino, la matematica, la storia.

Ma non basta.

Devono anche sapere in che modo queste discipline, queste materie, assumano sfaccettature diverse, problematiche diverse, connotazioni diverse nel processo in cui chi mangia il sapere, lo digerisce. E digerire ciò che si mangia significa trasformare ciò che si mangia ed acquisirlo al proprio organismo e metterci del proprio.

Questo, per esempio, è un punto nuovo della didattica, che tra l'altro responsabilizza di più chi studia e lo fa diventare ancor più non solo una persona istruita, ma anche un cittadino che vive nella società e che vive al fianco degli altri e con gli altri, e per gli altri.

La democrazia si dovrà fondare su questo. Allora, l'operazione della didattica è molto importante, un'operazione di questo rilievo, di tali sottigliezze, presuppone conoscenze degli strumenti attraverso i quali essa diventa efficace, raggiunge risultati.

2. Ricerca e didattica

Non ci si lava le mani una volta fatta la lezione e poi si va a casa e, se il ragazzo ha capito, il bambino ha capito, bene, se non ha capito amen. No! Non ci si può lavare le mani, perché è il risultato che conta nello svolgimento dell'attività didattica. Sono importanti le modalità attraverso le quali essa si svolge che possono garantire un risultato.

Ma questa non può essere una materia affidata all'intuito, oppure alla qualità naturale del docente di saper insegnare, quindi di essere didatta. Non basta. Questa è una materia che va studiata. La didattica richiede studio da parte del didatta e 'richiede studio' vuol dire che la premessa è la ricerca.

Un tempo si considerava la ricerca altro da sé della didattica, lontanissima.

Anzi si dice, per esempio, che nell'Università ricerca e didattica sono distinte, sono qualcosa in cui la ricerca approfondisce i contenuti delle varie materie per raggiungere una scoperta – questa è la ricerca –, la didattica, invece, è la trasmissione delle conoscenze. Non vale più tutto questo e la didattica stessa, per la rilevanza sociale e culturale che ha assunto nella scuola per tutti, a cui ho fatto cenno finora, dev'essere anche oggetto di studio.

Il didatta deve studiare che cosa è la didattica, deve fare ricerca in materia didattica, deve impostare programmi di approfondimento che dicano in che modo la didattica può essere efficace, in che modo si differenzia fra gruppi diversi di studenti, distinti dalle loro pulsioni, dai loro sentimenti intellettuali, dagli ambienti dai quali provengono, dalle difficoltà o meno che hanno.

Sappiamo che l'universo studentesco è molto eterogeneo, che ci sono le persone geniali, le persone portate, quelle più diligenti, quelle più svogliate, quelle più distratte, ma dovendo tutti intraprendere un cammino di istruzione e di autoistruzione, la didattica diventa la scienza della differenziazione del rapporto fra docente e discente e dell'articolazione di quest'attività. E questa è materia di ricerca! Dev'essere materia di ricerca! Si deve studiare quale funzioni e quale no, quali siano i risultati e quali siano gli

insuccessi, quali siano le cause degli uni e degli altri, quali siano le propensioni da un lato e le difficoltà dall'altro, le differenze fra disciplina e disciplina, oppure fra corpo studentesco e corpo studentesco.

Ecco, tutto questo deve diventare materia di studio da parte dei docenti, da parte innanzitutto delle università. Dev'essere materia della ricerca universitaria su ciò che è la didattica, ma dev'essere anche materia di una permanente sperimentazione dell'efficacia della propria didattica nella scuola, da parte dei docenti della scuola, che è anch'essa una forma di ricerca per migliorare continuamente quest'attività.

Nel salutare questo convegno di Lecce e questa iniziativa assai provvida, io voglio rivolgere un augurio che si rifondi la consapevolezza che per superare certe strozzature e difficoltà nel cammino ambizioso, ma difficile, di assicurare la scuola per tutti e a tutti e di farla diventare un patrimonio straordinario dell'Italia, si tenga conto che uno degli aspetti delicati è quello che i docenti della scuola si perfezionino, si auto-formino, si aggiornino, si costruiscano come protagonisti dell'insegnamento, anche con un occhio attento a questo profilo di ciò che la didattica rappresenta. Soprattutto sviluppino una disponibilità a fare ricerca sulla base delle proprie esperienze, sulla base del confronto con i colleghi, che sono le due forme di formazione degli insegnanti che servono. E possano, però, attraverso questo processo e questa metodologia, assicurare alla didattica una grande dignità che nel passato non aveva e che è una dignità culturale generale, ma è anche un'attività che merita di essere oggetto di vera e propria ricerca.

LA CORRESPONSABILITÀ NEI PROCESSI EDUCATIVI

ANDREA MESSERI
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SIENA

Abstract: Si propongono alcune considerazioni riguardo a due questioni, la consapevolezza di quello che sta accadendo e il fondamento di una corresponsabilità di tutti coloro che si occupano di educazione e quindi della rete che è stata creata durante l'anno di impegno. Occorre precisare che si tiene conto dei processi educativi nella loro globalità, e non quindi in modo tecnico, dell'istruzione/apprendimento o della formazione culturale.

Keywords: comunicazione, trasformazione, corresponsabilità.

1. Consapevolezza delle trasformazioni reali

Occorre iniziare da una corretta rappresentazione di quello che sta avvenendo: ovunque è diffusa la sensazione di una 'frantumazione' di realtà importanti, di una individualizzazione eccessiva, di una crisi irreversibile dei legami sociali, della morale e dell'educazione. A questa sensazione corrispondono effettivamente delle trasformazioni profonde della realtà, ma soprattutto del paradigma utilizzato per comprendere e descrivere tali realtà. Fino ad alcuni decenni fa, ha funzionato il paradigma 'sistemico', che esprime una realtà strutturata in modo funzionale, composta da ruoli prefissati, e soprattutto basata sulla condivisione di valori oggetto di una socializzazione forte e quindi su una loro interiorizzazione. Non è mai esistita una realtà sociale completamente struttural-funzionale e sistemica, ma era un'idea ampiamente diffusa e in un certo senso rassicurante.

La frantumazione dei sistemi è avvenuta a causa della crescente complessità, della eterogeneità degli elementi da combinare e della globalizzazione. Spesso si percepisce una sorta di 'nostalgia' del sistema, specialmente quando vengono richieste indicazioni chiare su quello che si deve fare. È necessario verificare la possibilità di un nuovo paradigma che permetta di comprendere realtà nuove emergenti; altrimenti, alla luce del paradigma sistemico, queste realtà possono essere considerate solo come forme di degenerazione e di 'devianza'.

Il nuovo paradigma si basa su una diversa concezione dell'individuo, non più soggetto isolato che agisce razionalmente in base a una lista personale di priorità (individuo 'liberale'), ma nemmeno l'individuo dipendente, soggetto a crisi di solitudine e alle suggestioni di vari populismi (individuo 'massa'). Bisogna ripensare, sulla base di una grande attenzione alle trasformazioni in corso, la concezione dell'individuo contemporaneo, sia per quanto riguarda le sue capacità che per quanto riguarda le forme di relazione (individuo 'autonomo e relazionale').

Occorre verificare se gli individui di oggi siano in grado di governare sé stessi (Habermas) (De Simone, Alfieri 2009), raggiungendo un nuovo grado di 'maturità' (Bonhoeffer in un contesto ovviamente del tutto diverso), e quale cultura politica comune

possa essere elaborata collettivamente, condivisa e proposta a nuovi membri di una società (giovani e immigrati).

Si stanno affermando, e dovrebbero essere considerate attentamente, nuove forme di democrazia, più riconducibili al modello di democrazia deliberativa, piuttosto che a quello di democrazia rappresentativa, che è stato prevalente fino ad ora. Una scelta in questa direzione, se viene ritenuta rilevante, è quella di realizzare concretamente nuove forme di interazione comunicativa mirata all'intesa (Habermas) fra persone e gruppi diversi, che vedono valorizzata la loro specificità. I presupposti e le modalità di questa comunicazione sono di tipo procedurale e non sostanziale. Riguardano cioè le modalità di interagire e non i contenuti: deve essere presupposto un desiderio di raggiungere un'intesa, tutti gli interessati partecipano, le varie posizioni vengono formulate in modo che possano essere comprese come rilevanti per chi le sostiene, per ciascuno dei partecipanti. Tutti si sforzano di comprendere le posizioni degli altri accettando che siano rilevanti per loro come le proprie per sé stessi. A questo punto vengono confrontate posizioni diverse con pretese di validità, in modo anche conflittuale. È tuttavia possibile, se il dibattito viene regolato da un uso pubblico e collettivo della ragione, che si raggiunga un'intesa migliore di quella che poteva prevalere attraverso il meccanismo maggioranza/minoranza.

2. Corresponsabilità

Gli individui e i gruppi, ma anche le istituzioni che partecipano a questa nuova forma di agire comunicativo devono avere competenze che non possono essere insegnate ma devono essere sviluppate attraverso la partecipazione ad 'ambienti educativi', attraverso 'curricoli nascosti'. In tali contesti, i soggetti vengono concepiti come autonomi, orientati da un'etica post-metafisica, e quindi maggiormente responsabili. Devono contribuire a definire le norme e gli obiettivi del loro comportamento. La responsabilità assume un significato diverso da quello abituale che la riferisce ad una esecuzione individuale corretta di indicazioni esterne, sulla base di valori interiorizzati e quindi considerati come gli unici possibilmente veri.

Appare opportuno sviluppare un'analisi anche teorica dei significati del termine 'responsabilità' (Franco 2015). Sono stati individuati tre 'paradigmi', per cui si parla di responsabilità politica quando essa diventa un principio costituzionale, di responsabilità giuridica quando si sottolinea l'imputabilità di una azione e infine di un paradigma morale che, con diverse posizioni, segna un passaggio da: rispondere di qualcosa a rispondere a qualcuno. In questo ambito è stata analizzata la possibilità di un'etica della responsabilità come etica della libertà e del limite, che assume la prospettiva del sé-e-l'altro. Nella prospettiva etica la responsabilità non può essere concepita in termini metafisici o ontologici, non è data per natura nell'essenza umana, ma va in qualche modo costruita e scelta: si sceglie, si decide di essere responsabili (Franco 2015, p. 7). Questa autodeterminazione responsabile può essere oggi un fondamento adeguato dell'obbligatorietà e dell'impegno, più che di valori imposti o interiorizzati. Comunque, un interessante percorso di ricerca potrebbe considerare i tre paradigmi come dimensioni della responsabilità, che devono essere combinate in un equilibrio dinamico continuamente soggetto a revisione.

Sta emergendo una nuova concezione di responsabilità, soprattutto in riferimento ai processi educativi: non è mai totalmente individuale (propria del singolo docente) e non vale la concezione tradizionale di 'libertà di insegnamento'. La libertà si esprime attraverso scelte significative che tengono conto degli altri. Bisogna considerare la

responsabilità collettiva (corresponsabilità) di fronte a generazioni di giovani e agli obiettivi educativi definiti attraverso una comunicazione mirata all'intesa.

La corresponsabilità implica che ciascun soggetto che ha l'impegno a favorire i processi educativi esca dal suo ambito specifico e pensi anche a quello che gli altri soggetti possono/devono fare, sentendosi in qualche modo responsabile anche dell'azione degli altri e ponendosi in una prospettiva progettuale e non di mera valutazione e/imputabilità di ciò che è stato fatto.

Quali sono le azioni e le occasioni concrete in una società locale? Quelle interne alle istituzioni educative riguardano soprattutto la conoscenza delle caratteristiche dei giovani, la Carta dei servizi, il Piano dell'offerta formativa, l'Ufficio Relazioni con il Pubblico, le attività di orientamento e la verifica dei processi educativi, attraverso un pieno e responsabile utilizzo dell'autonomia. Molti degli elementi indicati non sono stati utilizzati adeguatamente; partecipare ad una loro qualificazione rientra nella responsabilità individuale dei docenti, anche di quelli ancora orientati a dare primaria importanza all'insegnamento/apprendimento disciplinare. Le azioni e le occasioni all'esterno delle istituzioni educative riguardano i rapporti con le altre istituzioni (economiche e politiche) e con tutti i soggetti sociali (gruppi, movimenti, associazioni ecc.) che sono presenti in una società locale. Diventa quindi necessario ridefinire caratteristiche nuove del modello organizzativo interno ed esterno alle istituzioni educative. Tale modello viene definito come rete (network) inter- ed intra- istituzionale. La rete, per essere pienamente efficace, deve essere considerata attentamente.

La rete come modello organizzativo è paritaria, temporanea, finalizzata ad uno scopo, il cui raggiungimento deve essere verificato, è fondata sulla convinzione dell'importanza del pieno esercizio dell'autonomia relazionale e responsabile. È fondata inoltre sull'uso dell'agire comunicativo mirato all'intesa e sull'impiego pubblico della ragione individuale, con un esito di razionalità diversa da quella economica o scientifica, anche se possono verificarsi delle convergenze, soprattutto con quest'ultima.

Il passaggio al modello organizzativo della rete può essere considerato nei termini di un aumento di confusione e di incertezza, con un allungamento dei tempi di progettazione, specialmente da parte di chi usa ancora il paradigma sistemico. La rete richiede una configurazione organizzativa precisa, ben definita e verificata in itinere. La differenza è che tale configurazione viene decisa operativamente da chi deve viverla. Pertanto azioni efficaci in questa prospettiva possono favorire l'instaurarsi di un nuovo paradigma diverso da quello basato sul sistema e che possa valere in diverse sfere sociali e per la comprensione dell'intera società. Per ora, esistono visioni generali ma ancora da migliorare. Si è accentuato il passaggio dal passato (società postindustriale, società postmoderna) senza esprimere il carattere fondamentale del nuovo, oppure sono state formulate rappresentazioni ancora generiche (società liquida, società complessa). Una definizione ancora provvisoria, che raccoglie e valorizza gli elementi innovativi indicati, potrebbe essere 'società decentralizzata e inclusiva'.

Eppure esistono diversi aspetti di un possibile paradigma nuovo, come si è visto in relazione all'ambiente interno e a quello esterno alle istituzioni educative. Spesso, tuttavia, questi aspetti nuovi sono svuotati di significato o realizzati in una prospettiva ancora sistemica (ho sentito usare il concetto di 'sistema a rete', chiaramente un ossimoro, oppure affermare la necessità di una 'riconduzione a sistema'). Dovrebbero invece essere considerati come fondamenti costitutivi di molte delle iniziative che vengono percepite come positive e realizzate con impegno. Ho cercato di motivare e fondare ulteriormente

questo impegno, cercando di vederne pienamente la rilevanza nella società italiana contemporanea.

In conclusione, sostengo che per dare un più forte fondamento ad azioni e realtà già esistenti, nella logica di un nuovo paradigma per comprendere e vivere la società attuale, forse può essere utile riflettere e praticare la corresponsabilità, estesa ovviamente anche agli studenti e ai genitori. Allora è forse possibile affrontare meglio problemi ed emergenze che riguardano la carenza di fondi e di personale, la sicurezza degli edifici e, soprattutto, la dignità del ruolo sociale dei docenti. Inoltre, può essere possibile creare un ambiente educativo e sociale che, oltre a insegnare i contenuti disciplinari, educi generazioni di giovani a nuove forme di cittadinanza democratica. Sono questi due obiettivi che oggi vedono, di fatto, corresponsabili i soggetti istituzionali e collettivi che sono presenti in una società locale.

Bibliografia

De Simone A., Alfieri L. 2009, *Per Habermas*, Morlacchi, Perugia

Franco V. 2015, *Responsabilità. Figure e metamorfosi di un concetto*, Donzelli, Roma.

UNA FORMAZIONE QUALIFICATA DEGLI INSEGNANTI SECONDARI CONNESSA AL RECLUTAMENTO: SARÀ LA VOLTA BUONA ?

GIUNIO LUZZATTO
UNIVERSITÀ DI GENOVA

Abstract: Nella letteratura internazionale ci si riferisce sistematicamente al docente come a un *reflective practitioner*, impegnato in un processo continuo tra teoria, esperienze sul campo da essa orientate, ritorno ‘di riflessione’ e ulteriori percorsi avanti-indietro. Nel percorso formativo attuale i 24 CFU, previsti come conoscenze educative di base per presentarsi ai concorsi, sono divenuti la sola formazione all’insegnamento, aggiuntiva rispetto all’acquisizione delle conoscenze disciplinari. Per valutarne l’assoluta insufficienza si deve osservare che sono ‘occasional’, non rientrano in una programmazione didattica. Nel Decreto del 2017, che conteneva delle indicazioni positive, che però non hanno avuto corso, il triennio formativo prevedeva nel primo anno un Corso universitario e nel successivo biennio attività in sede scolastica. Fermo restando che, come è ovvio, la gestione organizzativa del Corso è responsabilità di un Ateneo e quella del biennio compete a una struttura scolastica, va sancito che università e scuola devono progettare congiuntamente la formazione affinché questa costituisca un percorso pienamente integrato.

Keywords: formazione, reclutamento, integrazione, programmazione.

Premessa

Il presente volume esce a una certa distanza temporale dal Seminario di Lecce che ha dato origine al volume stesso; il gruppo redazionale ci ha perciò autorizzato a modificare il contributo fornito allora, allo scopo di tener conto di situazioni che si sono a loro volta modificate.

Per quanto concerne il mio tema, le modifiche ci sono state, e sono rilevanti; il testo è stato perciò aggiornato, ma ho voluto mantenere il titolo. Esso formula un interrogativo, ma appare carico di una speranza che ho voluto riproporre, anche se essa in quel momento sembrava ben fondata, e oggi lo è purtroppo molto meno.

1. Trenta anni di tentativi

La legge 341 del 1990 ha definito i percorsi universitari per la formazione degli insegnanti: una Scuola di specializzazione post-laurea per i docenti secondari, un Corso di laurea per i primari. Era una innovazione profonda: un insegnante secondario qualificato non può limitarsi infatti alla preparazione disciplinare (titolo di laurea, sufficiente fino ad allora), né un primario limitarsi al diploma secondario (l’Istituto Magistrale)¹. La prima attuazione della legge ha richiesto quasi un decennio: Decreto del 1998, con inizio quell’anno per il Corso, nel 1999 per la Scuola (SSIS). Il Corso di

¹ La legge non giungeva per mera volontà politica; come risulta dai testi più antichi tra quelli citati in bibliografia, per decenni il problema era stato ampiamente discusso dagli studiosi, con precise proposte che venivano così raccolte.

laurea ha poi avuto le trasformazioni derivanti dalle modifiche generali del sistema dei titoli accademici, ma ha mantenuto comunque, nel tempo, le caratteristiche principali; esamineremo qui l'altra parte, quella destinata agli insegnanti secondari, che ha visto invece un profluvio di variazioni. Purtroppo, nessuna di tali variazioni è stata correttamente basata su una analisi di ciò che fosse apparso inadeguato nella soluzione precedente: ogni nuova maggioranza politica, e addirittura ogni Ministro, ha voluto realizzare proprie scelte definite a priori.

Non analizzeremo in dettaglio la vicenda, limitandoci a individuare un limite complessivo che tutte le soluzioni hanno presentato. I percorsi universitari post-laurea che, in rapida successione, sono stati posti in essere hanno sempre avuto natura 'abilitante': il titolo conseguito costituiva la condizione per partecipare ai concorsi di reclutamento nella scuola pubblica (ed era altresì richiesto per l'assunzione in scuole paritarie).

Peraltro, il reclutamento 'ordinario' dei docenti pubblici attraverso il concorso, la procedura cioè non solo corretta ma addirittura prescritta dalla Costituzione, ha rappresentato, negli anni, solo una delle forme di assunzione; il diffondersi abnorme di supplenze, e la grande dimensione numerica del conseguente precariato (organizzato in 'graduatorie'), hanno determinato diffuse sollecitazioni a procedure straordinarie; in molti casi queste sono poi risultate addirittura prevalenti (e di molto) rispetto a quelle ordinarie. L'effettiva opportunità, per gli abilitati, di partecipare a bandi con numeri di posti paragonabili a quelli degli aspiranti si è andata così riducendo; masse di abilitati in attesa per anni non di un 'posto', ma della possibilità di concorrere per conseguirlo, hanno ridotto la stessa credibilità di un sistema che era stato costruito sulla base di una ipotesi rivelatasi solo teorica². Tale assenza di credibilità ha anche un ruolo decisivo nella scelta di lavoro dei neo-laureati: la prospettiva di iniziare un nuovo periodo di studio, la cui conclusione è un futuro incerto e un presente di supplenze precarie, scoraggia chiunque abbia una qualsiasi diversa occasione, e perciò tutti i migliori.

In termini istituzionali, il mero buonsenso suggerisce già che le normative sulla formazione alla professione e quelle sull'accesso alla stessa dovrebbero essere deliberate congiuntamente, per potersi raccordare, ed è ciò che avviene in tutti i Paesi con i quali l'Italia deve confrontarsi; nel periodo considerato, i nostri provvedimenti circa la formazione e quelli circa il reclutamento sono stati invece assunti senza adeguati raccordi, e talora senza alcuna coerenza.

2. Il Decreto 59 del 2017

Il Decreto Legislativo 59 del 2017, in attuazione di una delega prevista nella legge 107 del 2015, innova radicalmente la situazione sopra denunciata. Anziché destinare un Corso universitario abilitante a laureati che potranno poi spesso non utilizzare quanto acquisito nel Corso (con frustrazione loro e con spreco di risorse per l'istituzione che li forma), il Corso viene inserito in un percorso formativo triennale successivo al concorso di ingresso e gestito in parte dall'Università e in parte dal sistema scolastico: la valutazione positiva al termine di tale percorso determina l'assunzione a tempo indeterminato.

² Sempre in teoria, il numero di posti disponibili per l'accesso al percorso universitario abilitante avrebbe dovuto essere raccordato con le prospettive di una opportunità di assunzione; ciò è risultato nei fatti impossibile, soprattutto per quanto sopra osservato.

Il vincitore nel primo anno ha il compito di frequentare, a tempo pieno, il Corso universitario destinato appunto ai vincitori; nel biennio successivo, qualora il Corso si sia concluso positivamente egli viene destinato a classi dell'ordine di scuola per il quale ha concorso, e ivi svolge una attività didattica guidata da docenti scolastici esperti. Il detto triennio costituisce una preparazione alla professione che appare adeguata per dare qualità a coloro che svolgeranno una funzione dalla quale dipende il futuro del Paese. Il provvedimento che qui ricordiamo ha voluto altresì evitare che il concorso di accesso giudicasse un futuro insegnante solo sulla base delle competenze disciplinari costituenti il nucleo fondante della laurea magistrale (LM) conseguita; prevede perciò che attraverso insegnamenti opzionali all'interno della laurea, o attraverso successivi insegnamenti aggiuntivi, il candidato debba aver acquisito anche almeno 24 Crediti (CFU) nelle aree scientifiche pedagogico-didattiche.

La soluzione adottata appariva in grado di garantire in partenza il raccordo tra formazione alla professione e reclutamento, quel rapporto finora mancato che -come abbiamo osservato poco fa- ha determinato il fallimento delle soluzioni precedenti. Il ribaltamento dell'ordine tra i due momenti è significativo non solo per questo motivo, ma anche perché definisce un compito rilevante per la fase nella quale inizia il lavoro del nuovo insegnante: si tratta del suo valido inserimento nel sistema educativo, attraverso una attività detta *induction* nelle realtà del mondo anglosassone, che pongono estrema attenzione a questo percorso (tema del tutto ignorato nella storia dell'organizzazione scolastica italiana).

Erano questi gli elementi che, nel 2017, facevano sperare che fosse la volta buona.

3. La marcia indietro del 2018

Ancora una volta, un cambio di governo ha indotto il nuovo Ministro a cancellare le soluzioni precedenti, questa volta prima ancora che fossero messe in opera. Il triennio di formazione/inserimento, con un primo anno destinato esclusivamente allo studio, è stato sostituito³ dalla mera caratterizzazione del primo anno di ordinario servizio in termini equivalenti all'anno 'di prova' già tradizionalmente previsto e da sempre rivelatosi inconsistente come momento formativo (e comprensibilmente inutile come asserita 'verifica').

Tra gli effetti della modifica soppressiva vi è il fatto che i 24 CFU, previsti come conoscenze educative di base per presentarsi ai concorsi, sono divenuti la sola formazione all'insegnamento aggiuntiva rispetto all'acquisizione delle conoscenze disciplinari. Per valutarne l'assoluta insufficienza non si tratta di discutere in termini quantitativi se 24 CFU siano molti o pochi; si deve invece osservare che sono 'occasionalisti', non rientrano in una programmazione didattica (bell'esempio, per chi dovrà cercare di curarla nel suo lavoro!). Si deve certo ammettere che anche le precedenti esperienze dei cicli universitari abilitanti erano state deboli dal punto di vista di una programmazione organica e soprattutto collegiale: nel 1999 la SSIS la aveva almeno impostata sulla carta, mentre le soluzioni successive sono state mere addizioni di insegnamenti impostati indipendentemente l'uno dall'altro. Per i futuri insegnanti, aver inserito nel proprio piano di studi, prima della LM o dopo, singoli corsi su tematiche educative non ha nulla a che fare con una seria preparazione alla professione: dobbiamo riscontrare che questa preparazione oggi non è più prevista, e -

³ Legge 145/2018, art.1, comma 792 (N.B. Il riferimento al numero del comma non è un refuso: molte leggi italiane sono fatte così).

preso atto di ciò- occorre, anziché discutere (come troppi colleghi fanno!) sulla spartizione dei 24 CFU, battersi affinché un percorso formativo degno di questo nome venga reintrodotta.

4. Il cambiamento ora necessario

Capisco bene che proporre oggi al governo, e a tutte le forze politiche, un nuovo provvedimento che rimedi al disastro del 2018 può apparire fuori tempo, nel momento in cui gli effetti del covid-19 mettono addirittura in forse la mera ripresa delle attività scolastiche nell'autunno 2020; ma una politica che sia tale deve saper affrontare, contestualmente, da un lato gli interventi urgenti di salvaguardia per ciò che vi era e d'altro lato le strategie per un futuro di migliore qualità. E, per ciò che riguarda il nostro settore, vari studi internazionali hanno documentato che, tra gli elementi che concorrono al raggiungimento di buoni risultati scolastici, la qualità del corpo docente pesa più di tutti gli altri (più della validità delle strutture edilizie, più dello stesso minor affollamento delle classi).

Purtroppo, proprio in questo periodo sono state compiute, circa il reclutamento degli insegnanti, scelte sulle quali costituirebbe understatement l'affermare che l'attenzione alla qualità non è stata la preoccupazione prioritaria. È certo vero che ridurre il precariato era, nell'immediato, una necessità; ma, come si è detto poco sopra, si tratta non di negare l'esigenza di provvedimenti sull'oggi, ma di garantire che essi si collochino in un percorso che guardi al futuro. Per restare a questo esempio, non si sono visti interventi che evitino, con una drastica riduzione delle supplenze, il ricostituirsi del precariato di domani.

Rilanciare, come mi sembra necessario, la soluzione del 2017 cancellata nel 2018 dà anche un contributo alla riduzione delle supplenze. Prevedere, per i neo-vincitori di concorso, un triennio nel quale essi non siano titolari in una classe comporta infatti il bandire posti in numero maggiore rispetto a quelli necessari per 'coprire' le classi stesse; nel tempo, ciò porterà alla presenza di reclutati in eccesso rispetto alle classi, e quindi all'esistenza di un 'organico aggiuntivo' al quale affidare le supplenze, anzitutto quelle (attualmente frequenti) relative a un intero anno scolastico. È chiaro che quanto qui proponiamo ha un costo: ma anche il profluvio di supplenze costa, e aggiunge il costo sociale a quello finanziario. Inoltre, è inutile affermare, come da varie parti si fa, che l'investimento sulla scuola è strategico come scelta di lungo periodo, se alle affermazioni non seguono i fatti.

Un elemento decisivo, a favore della soluzione che vorremmo far ripristinare, riguarda la attrattività per molti laureati tra i migliori. Nelle attuali condizioni del mercato del lavoro, non sembrano esservi molte altre opportunità, all'indomani stesso del titolo, di acquisire per merito una posizione atta a garantire, sempre per merito, il 'posto fisso'.

5. Qualche riflessione sui contenuti

Abbiamo finora discusso la collocazione istituzionale preferibile, anzi per alcuni di noi necessaria, del percorso atto a formare insegnanti di qualità. Sui contenuti auspicabili per tale percorso sono presenti, nel presente volume, anche altri contributi; voglio qui esaminare solo due aspetti.

Circa il primo aspetto, parto da una considerazione riferita alla soluzione indicata come preferita, quella del Decreto del 2017 poi cancellata. Come già ricordato, il triennio formativo prevedeva nel primo anno un Corso universitario e nel successivo

biennio attività in sede scolastica. Fermo restando che, come è ovvio, la gestione organizzativa del Corso è responsabilità di un Ateneo e quella del biennio compete a una struttura scolastica, va sancito che università e scuola devono congiuntamente progettare entrambe le fasi, affinché queste costituiscano un percorso pienamente integrato. Non bastano perciò generiche espressioni sulla necessità di una collaborazione, e neppure la mera previsione di tutors scolastici per seguire tirocini nell'anno universitario, e simmetricamente di mentori accademici nel corso del biennio scolastico; bisogna anche prevedere veri e propri organismi misti, unitariamente responsabili del contenuto dell'intero progetto didattico. Puntare alla unitarietà è necessario, ma si scontra con convinzioni circa l'esigenza di una formazione 'teorica' prima, delle relative 'applicazioni' dopo: sono convinzioni molto radicate, ma del tutto obsolete. Nella letteratura internazionale ci si riferisce sistematicamente al docente come a un *reflective practitioner*, impegnato in un processo continuo tra teoria, esperienze sul campo da essa orientate, ritorno appunto 'di riflessione', e ulteriori percorsi avanti-indietro.

L'altro aspetto contenutistico che mi preme esaminare ha a che fare non con il percorso professionalizzante, ma con quello che c'è prima. Un futuro docente non può coinvolgersi pienamente nell'idea di trattare la 'sua' materia come elemento di un curriculum nel quale essa dialoga con le altre, qualora nella sua formazione 'disciplinare' la Laurea e poi la LM gli mostrino la disciplina come oggetto chiuso in sé, privo di rapporti culturali con le altre e di interazioni con la società. Riflettere sul significato che la disciplina dovrà avere per quegli studenti che diverranno insegnanti può rappresentare perciò un importante contributo all'analisi che i Corsi universitari di laurea e di LM devono compiere su se stessi. Ulteriori problematiche si pongono nei numerosi casi nei quali le 'cattedre' secondarie raggruppano una pluralità di materie che non vedono una analoga integrazione in un singolo Corso universitario; anche a questo proposito, va superata la deplorabile abitudine delle istituzioni italiane a intervenire separatamente su situazioni che debbono interagire, ignorando tale esigenza di interazione.

6. È 'Didattica' o 'Terza Missione' ?

Per concludere, non voglio mancar di rilevare che nel mondo universitario si è intensificata una tendenza (peraltro presente da sempre) a privilegiare la sola ricerca accademica, quella che garantisce citazioni e h-index, rispetto a impegni nella didattica e nelle interazioni con la società.

Quanto abbiamo qui discusso è un intreccio tra queste due tipologie di impegno; certo, richiede anche uno sviluppo della ricerca didattica, ma questa è a sua volta, spesso, poco considerata.

In tale situazione, avere ottenuto pochi anni fa quella normativa che faceva sperare nella 'volta buona' ha rappresentato quasi un effetto di favorevole congiunzione degli astri; ma, si sa, gli astri girano, e si è determinata velocemente una evoluzione infausta.

Se non vogliamo sperare negli astrologi, dobbiamo cercare di operare affinché il sistema accademico non consideri più come marginali attività come quelle qui discusse. Questo libro dimostra che vi sono anche sedi istituzionali interessate, rappresentate da Rettori sensibili alle attività stesse: occorre volare alto, non fino agli astri ma ben al di sopra delle barriere tradizionali.

Bibliografia

- AA. VV. 1994, *Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario*, CLUEB, Bologna.
- AA.VV. 2012, *Insegnante oggi, insegnante domani*, in Bachelet G., Sacchi G. et al. (eds.), *Idee ricostruttive per la scuola*, P.D., Roma.
- Bonetta G., Luzzatto G., Michelini M., Pieri M.T. (eds.) 2002, *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Forum, Udine.
- Cappa C., Niceforo O., Palomba D. 2013, *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, Revista Espanola de Educacion Comparada, 22.
- Corda Costa M. 1988, *La formazione degli insegnanti*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Ghizzoni M. 2019, *Formazione degli insegnanti della scuola secondaria: quale ruolo alle Università? Innovazione didattica e strategie degli Atenei italiani*, Università degli Studi 'Aldo Moro', Bari, pp. 347-363.
- L'Università per la formazione degli insegnanti*, numero monografico Scuola e Città, 1-2,1991.
- Luzzatto G. 1981, *Università e formazione degli insegnanti: aspetti istituzionali*, Istruzione e Formazione Professionale, IV/16, pp. 25-35.
- Luzzatto G. 1999, *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carocci, Roma.
- Luzzatto G. 2011, *La formazione e il reclutamento dei docenti*, in Campione V., Bassanini F. (eds.), *Istruzione bene comune. Idee per la scuola di domani*, Passigli, Bagno a Ripoli, pp. 247-264.
- Luzzatto G. 2014, *Come reclutare per l'insegnamento i migliori futuri laureati (previa una conclusione corretta per il passato)*, Scuola Democratica, 2, 2014.
- Luzzatto G. 2015, *Formazione iniziale e Reclutamento degli insegnanti: quali contenuti per il Decreto legislativo Delegato?*, Nuova Secondaria, dicembre 2015.
- Luzzatto G. 2018, *Se gli insegnanti restano chiusi nel guscio della disciplina*, lavoce.info, 5 ottobre, 2018.
- Luzzatto G., Pieri M.T. (eds.) 2002, *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Forum, Udine.
- Nigris E. (ed.) 2004, *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma.
- Nigris E., Zecca L. 2015, *Student Teacher's Voices: valutazione della formazione iniziale degli insegnanti e sviluppo della professionalità*, in Gemma C., Grion V. (eds.), *Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna, Barletta, pp. 145-162.
- Santoni Rugiu A., Santamaita S. 2011, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Bari.
- Tremoloso L. 2015, *La formazione degli insegnanti*, Insegnare, 19 febbraio, 2015.

ALCUNI TEMI TRASCURATI NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA SECONDARIA

ALESSANDRO CAVALLI
SCUOLA SUPERIORE IUSS PAVIA

Abstract: Imparare non è un'operazione passiva, vuol dire aprire la testa degli allievi in modo che loro stessi si appropriino del sapere. La scuola italiana ha pensato, erroneamente, che le competenze socio-psico-pedagogiche siano necessarie solo per la scuola dell'infanzia e l'educazione primaria. Ma è proprio nell'arco del primo ciclo della scuola secondaria che si creano i presupposti per i fenomeni di dispersione scolastica. L'insuccesso scolastico può essere dovuto a carenze dell'ambiente nell'identificare, stimolare e valorizzare le capacità. Quando entriamo per la prima volta in un'aula davanti a un gruppo di giovani la prima cosa che dovremmo cercare di capire è su che cosa far leva per fare in modo che i giovani sentano di essere capitati in un ambiente che vuole valorizzare le loro capacità. Per una scuola del sapere e del saper fare sono necessari i laboratori per vari tipi di applicazioni tecniche, le attività ludico-artistico-sportive, le attività di alternanza e di stage, di volontariato. Alcuni temi di natura socio-psico-pedagogica e di didattica generale dovrebbero far parte della fase di tirocinio che segue la formazione universitaria.

Keywords: formazione, capacità, didattica, cooperazione.

1. Premessa

Anche le ricerche più recenti sugli insegnanti italiani (Argentin 2018) rivelano la persistenza diffusa di pratiche didattiche tradizionali, accanto a promettenti, ma ancora minoritarie, pratiche innovative. Infatti, nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria l'innovazione ha ormai fatto breccia, nella scuola media e soprattutto nella media superiore le resistenze al cambiamento sono ancora piuttosto persistenti. Ciò in parte dipende dall'anzianità del corpo docente, in parte anche dalla collocazione geografica delle scuole, ma soprattutto dalla insufficienza della formazione professionale della maggior parte degli insegnanti della scuola secondaria. Ciò non vuol dire ovviamente che la gran parte degli insegnanti non sappia fare il proprio mestiere, ma che molti insegnanti sono stati formati in misura eccessivamente prevalente sui contenuti (su che cosa, cioè, la propria materia/disciplina insegna) piuttosto che su come trasmettere tali contenuti (didattica disciplinare), come organizzare le pratiche di insegnamento/apprendimento (didattica generale) e come suscitare la voglia di apprendere tali contenuti (formazione socio-psico-pedagogica).

2. Le competenze socio-psico-pedagogiche

Imparare (qualsiasi cosa) non è un'operazione passiva, non vuol dire travasare il sapere dalla testa degli insegnanti nella testa degli allievi. Vuol dire piuttosto aprire la testa degli allievi in modo che loro stessi si appropriino del sapere. Certo, si possono studiare tante cose perché 'bisogna' farlo, perché così prevedono i programmi scolastici (anche se questa parola è stata, giustamente, bandita e trasformata in 'linee guida'). Ma si 'apprendono',

cioè si fanno proprie, solo se rispondono a una curiosità. Le domande, dice un vecchio motto, vengono prima delle risposte.

Ora la scuola italiana è erroneamente andata avanti per molto tempo nell'assunzione implicita che le competenze socio-psico-pedagogiche siano indispensabili solo per la scuola dell'infanzia e l'educazione primaria, mentre dopo, quando si ha a che fare con pre-adolescenti, adolescenti e giovani, non siano più necessarie o quanto meno siano solo opzionali. Questa implicita assunzione è profondamente sbagliata e in parte responsabile delle serie difficoltà che i nostri studenti incontrano nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria. Tutti i dati sugli apprendimenti che abbiamo a disposizione, dalle ricerche PISA a quelle Invalsi, segnalano lusinghieri punteggi sui 10-11 anni nell'acquisizione delle competenze logico-linguistiche di base, punteggi che poi scendono sensibilmente all'età di 14 anni, palesando anche differenze crescenti tra aree geografiche. Del resto, è proprio nell'arco del primo ciclo della scuola secondaria che si creano i presupposti per i fenomeni di dispersione scolastica che si verificheranno nei passaggi successivi. In Italia c'è un 15 % di 18-24enni che hanno solo la licenza media, ben al di sotto della media dei paesi dell'UE (11,2%). In una recente ricerca (Rosina 2018), interrogati sui motivi del fatto che avevano abbandonato gli studi, 7 giovani su 10 dichiaravano che non avevano voglia di studiare e 4 su 10 dicevano che a scuola si sentivano a disagio nella relazione coi professori.

La dispersione, il fenomeno dei *drop out*, è solo il segnale più macroscopico che c'è qualcosa che non funziona. Non ci sono solo coloro che abbandonano, ma anche una quota non trascurabile che prosegue svogliatamente facendo il minimo per raggiungere la sufficienza, rischiando talvolta anche la bocciatura. Costoro vanno a scuola (e neppure sempre tutte le mattine) per non deludere troppo i genitori, vanno per stare coi propri compagni, ma per loro l'esperienza scolastica è caratterizzata spesso dalla noia, dalla svalutazione di sé e delle proprie capacità. C'è quindi una parte di studenti per la quale non scatta la motivazione ad apprendere, cioè la curiosità, senza la quale l'esperienza scolastica risulta in definitiva non gratificante o addirittura penosa. L'insuccesso scolastico, palese o nascosto, non sempre è segnale di carenze di capacità, ma di carenze dell'ambiente nell'identificare, stimolare e valorizzare le capacità.

Non è il caso di entrare in questa sede nella discussione (intricata, complessa e talvolta anche confusa) del concetto di 'capacità'. Qui basta sottolineare l'intrinseca parentela con la nozione di 'autostima' che la psicologia dell'educazione pone giustamente al centro dell'attenzione, nel senso che il riconoscimento delle capacità fa lievitare l'autostima. Possiamo, prendendo a prestito un po' della retorica familiare a molti pedagogisti, sostenere che il compito dell'educazione consiste nel consentire ad ogni individuo di sviluppare al massimo le proprie potenzialità. Ammettiamo pure che non sappiamo se e in che misura queste potenzialità siano o meno geneticamente predefinite fin dalla nascita, oppure se e in che misura dipendano dalle esperienze e dal contesto ambientale nelle fasi pregresse dell'esistenza di ognuno. Tutto quello che non sappiamo diventa facilmente oggetto di credenze e talvolta di pregiudizi che poi influenzano i comportamenti di insegnanti e di allievi.

È curioso, ma non sorprendente, constatare come una non trascurabile percentuale di italiani, con una leggera prevalenza di genere femminile, sia convinta di 'non essere portata' per la matematica. È del tutto plausibile che le capacità matematiche siano distribuite in modo diseguale nella popolazione. Forse sulla base dei dati PISA è possibile disegnare la curva di distribuzione delle competenze matematiche dei quindicenni, ma azzarderei l'ipotesi che nella testa di molti italiani, di molti studenti e di molte studentesse,

si siano insediate delle credenze intorno alle ‘dotazioni naturali’ per la matematica che riflettono soltanto le convinzioni radicate in una buona parte degli insegnanti di matematica. Ho il sospetto che molti italiani che non si sentono in grado di andare al di là delle quattro operazioni siano in realtà stati scoraggiati dai loro insegnanti, al punto che, per non perdere l’autostima, molti esibiscono quasi come un vanto il fatto che la loro mente si confonde quando vedono dei numeri.

Quanto è attribuibile alla natura e quanto alla cultura nelle capacità umane è una vecchia storia sulla quale gli studiosi non smetteranno mai di confrontarsi. Sta di fatto che quando entriamo per la prima volta in un’aula davanti a un gruppo di giovani che devono crescere la prima cosa che dovremmo cercare di capire per ognuno o ognuna di essi è su che cosa far leva per fare in modo che sentano di essere capitati in un ambiente che vuole valorizzare le loro capacità. In un luogo dove, appunto, hanno l’opportunità di crescere. Prima di capire dove stanno le carenze, bisogna capire dove stanno le capacità potenziali. L’autostima è la consapevolezza di avere delle capacità che possono crescere. Prima di tutto conta l’incoraggiamento capace di accrescere la fiducia nella propria capacità di affrontare dei compiti e di saperli risolvere. Una volta rafforzata l’autostima (tutti ricordiamo il film di Lina Wertmuller ‘io speriamo che me la cavo’, tratto dal libro di Marcello d’Orta), si può anche accettare qualche frustrazione e cercare di colmare le proprie carenze dove le capacità sono più scarse.

3. Un tema di didattica generale: ‘virtù’ e ‘vizi’ della classe scolastica

Molti anni fa, Francesco De Bartolomeis (2004)⁴ aveva idealmente progettato una scuola dove le classi erano sostituite da laboratori. Ogni insegnante aveva la sua classe, attrezzata per la sua materia, e gli studenti ruotavano di classe in classe a seconda del loro percorso, tendenzialmente individualizzato. Senza arrivare ad una proposta così radicale, penso che sia ipotizzabile per il futuro una soluzione dove il tempo scolastico (prolungato a 40-45 ore settimanali) non venga tutto ‘fruito’ nella stessa aula-classe, ma distribuito in vari tempi-spazi diversi di cui il tempo-aula-classe è solo una frazione, anche se probabilmente la più cospicua. Anche attualmente ci sono in varie scuole le palestre e i laboratori per gli esperimenti di chimica e fisica, in altre ci sono le officine e i laboratori per vari tipi di applicazioni tecniche.

È, credo, auspicabile che il modello laboratorio si diffonda in una scuola dove non conti solo il sapere ma anche il saper fare. Inoltre, scardinando, un po’ ma non troppo, la rigidità della ‘classe’, diventa possibile che la scolaresca della stessa classe si scomponga e ricomponga in gruppi che seguono corsi di recupero, per le materie dove hanno scarsi risultati, e corsi di arricchimento per le materie dove possono raggiungere livelli di competenza più elevati. Anche le attività ludico-artistico-sportive, le attività di alternanza e di stage, oppure di volontariato, possono, anzi devono, comportare scelte diverse per alunni e alunne della stessa classe.

Un aspetto sul quale bisognerà sempre più dedicare attenzione e ricerca nel prossimo futuro riguarda le implicazioni sull’organizzazione scolastica e sulla didattica dell’istruzione in remoto, sia gestita dalla scuola sia autogestita dagli studenti. Alcune ‘lezioni esemplari’ si troveranno sul web e sostituiranno una parte della cosiddetta didattica frontale. Il Web non sostituirà la classe, ma cambierà almeno in parte le forme di

⁴ Le sue opere si trovano ormai quasi soltanto nelle biblioteche. Molti temi ricompaiono però anche in De Bartolomeis (2004).

insegnamento in presenza che avvengono in classe. La fase di passaggio sarà interessante ma anche rischiosa.

È necessario riflettere sulla ridotta centralità della 'classe' come spazio-tempo degli alunni e degli insegnanti. Varrebbe la pena fare una ricerca sulla popolazione adulta per sapere che cosa è rimasto dell'esperienza di aver vissuto insieme ad un gruppo di 20-30 coetanei in una fase formativa della propria vita per diverse ore al giorno e per molti giorni dell'anno e spesso per più anni di seguito. Non mi risulta che una ricerca del genere sia già stata fatta. Un tempo vi erano classi maschili e femminili, poi le classi sono diventate sempre più miste, dove l'elemento di 'parità' è diventato sempre meno il genere e sempre di più l'appartenenza generazionale. In quella che, un po' impropriamente, viene chiamata l'età evolutiva, la formazione di gruppi di 'pari' dove ci si confronta tra coetanei è certamente di grande importanza. In tali gruppi vi sono normalmente 'compagni e compagne' scolasticamente più o meno bravi/e, dove la competizione è comunque fortemente contenuta, anche se certamente non assente. Spesso vi è ammirazione e rispetto per (quasi) tutti gli insegnanti, ma ciò non toglie che si sviluppi anche un sufficiente livello di coesione e di omertà: quando uno viene interrogato dal banco, gli si suggerisce, cercando ovviamente di non farsi vedere e, nei compiti in classe, la regola implicita è che i più bravi nella specifica materia fanno, se possibile, copiare quelli più in difficoltà. Insomma, la solidarietà prende facilmente il sopravvento sull'individualismo competitivo. In tema di vizi e virtù non si dovrebbe mai dimenticare che solidarietà e omertà sono due insieme con un' ampia area di sovrapposizione.

4. Il dilemma competizione-cooperazione

Il tema dell'importanza o meno della 'classe', come perno organizzativo dell'istituzione scolastica, deve essere visto alla luce della questione più generale del rapporto tra competizione e cooperazione. In filosofia sociale si è discusso all'infinito sul caso classico del 'dilemma del prigioniero'. Nella nostra cultura educativa questi due valori sono spesso visti come contrapposti: si ritiene che la competizione escluda la cooperazione. La psicologia *naive* di senso comune pensa che siano componenti innate quasi naturali negli esseri umani, un tempo si sarebbe detto che si tratta di istinti; anche la psicologia accreditata ne sottolinea l'inevitabile contrapposizione, ma anche l'implicazione reciproca. Basta pensare agli sport di squadra dove si impara sia a cooperare sia a competere nello stesso tempo e in un quadro di regole, ma anche al rapporto tra canto corale e canto solistico, o alla musica jazz che è fatta da tutti e da ciascuno.

Il problema è come fare convivere questi due 'valori' in modo che si integrino senza che l'uno neghi l'altro. Vi sono certamente sistemi culturali, e in conseguenza anche sistemi educativi, che pongono fortemente l'accento sul valore della competizione. È un luogo comune, che come tale contiene sempre anche un nocciolo di verità, che nelle scuole nord-americane si dia tradizionalmente molto peso a stimolare un sano senso di competizione tra gli studenti. Anche a me è capitato in anni giovanili di frequentare un corso di statistica per le scienze sociali in una prestigiosa università della Nuova Inghilterra e ricordo ancora nitidamente la sorpresa quando, il giorno dell'esame (ovviamente, scritto), il professore, dopo aver dettato il compito (ovviamente, uguale per tutti), uscì dall'aula dicendo che sarebbe tornato a ritirare gli elaborati dopo sessanta minuti. Per sessanta minuti ogni esaminando cercò di dare il meglio di sé senza scambiare col vicino neppure uno sguardo. Era, a dire il vero, mi fu riferito successivamente, una *honor class*, dove vigeva il patto di non chiedere né dare aiuto durante le prove di

valutazione. Anche negli USA, non in tutte le scuole e non in tutti i corsi, vigono regole interiorizzate così rigide per fare in modo che si realizzi una *fair competition*.

L'esempio suggerisce l'importanza della separazione istituzionale tra competizione e cooperazione, vale a dire l'importanza di circoscrivere la competizione nel momento di valutazione degli apprendimenti, di garantire che la competizione segua regole e cioè che la valutazione misuri effettivamente le competenze conseguite individualmente, in modo tale che, al di fuori della valutazione, tutti gli altri momenti della vita scolastica possano essere guidati dal valore della cooperazione. Per fortuna si sta diffondendo anche nelle scuole italiane, prima nella scuola primaria e poi, sia pure con grande lentezza, anche nella secondaria, la pratica, tra altre simili, del *cooperative learning*. Si tratta di un metodo didattico già affermatosi soprattutto nel Nord-Europa dove l'insegnante, oltre alle tradizionali lezioni, coordina gruppi ai quali è affidato un compito da svolgere insieme. Una parte del tempo-scuola è quindi dedicata agli apprendimenti che avvengono tra pari, dove i più bravi aiutano i meno bravi, sviluppando insieme quelle competenze comunicative e argomentative trasversali che costituiscono poi un patrimonio comune e di ciascuno.

Non è questa l'occasione per approfondire l'argomento (la letteratura sul tema è ormai vastissima). Questo accenno basta però per cogliere il contrasto con la pratica ancora diffusa (anche se auspicabilmente in fase regressiva) di esaurire il tempo scuola in una sequenza di lezioni frontali, di interrogazioni orali e di compiti in classe, dove in realtà i momenti degli apprendimenti e i momenti della valutazione non sono istituzionalmente distinti: nelle interrogazioni si cerca di 'suggerire' e nei compiti in classe di cerca di 'copiare'. Questa è una delle ragioni per le quali a scuola in genere non si impara la cultura delle regole civili e della competizione corretta, bensì l'esatto contrario. Dieci anni fa Marcello Dei ha scritto un libro su questo trascurato aspetto della vita scolastica così pertinente all'insegnamento, peraltro fantasma, di educazione civica (Dei 2011).

5. Formazione iniziale e in servizio

Ho illustrato alcuni temi di natura socio-psico-pedagogica e di didattica generale che ritengo debbano far parte della formazione professionale di ogni insegnante della scuola secondaria a prescindere dalla disciplina/materia insegnata. In effetti dovrebbero far parte sia della formazione iniziale sia della formazione in servizio e forse, ancora più propriamente, di quella delicata fase intermedia di tirocinio che segue la formazione universitaria e precede l'assunzione di una responsabilità piena di insegnamento. Per quanto riguarda la formazione iniziale non c'è bisogno di ribadire che un insegnante deve sapere che cosa insegnare. È mia convinzione che il 'che cosa' non debba necessariamente corrispondere ad una singola disciplina, ma piuttosto, ove possibile, ad un insieme pluridisciplinare attento ai collegamenti tra discipline diverse (nel mio campo, ad esempio, metterei insieme storia, geografia, studi sociali, educazione civica e forse anche filosofia). Al di là dei contenuti disciplinari, alla formazione iniziale dovrebbero appartenere sia l'ambito indicato come socio-psico-pedagogico, sia le didattiche disciplinari. Sul quantum ottimo nel mix tra formazione sui contenuti disciplinari e formazione sulle competenze professionali trasversali mi esprimerei soltanto dopo aver confrontato diverse soluzioni sperimentali. Il compito delle università nella formazione degli insegnanti dovrebbe però fermarsi qui. Credo che non si insisterà mai abbastanza sull'importanza del tirocinio professionale che non dovrà essere breve e per il quale il ruolo delle università, a mio avviso, dovrebbe essere secondario, se non del tutto assente. I protagonisti di questa fase

dovrebbero essere degli insegnanti-formatori, il cui orario di insegnamento dovrebbe essere ragionevolmente alleggerito per poter svolgere questa funzione.

L'insegnante-formatore dovrebbe costituire una tappa nella carriera docente, con adeguati riconoscimenti simbolici ed economici, alla quale si accede, dopo un congruo numero di anni di docenza e mediante una selezione rigorosa. Non c'è dubbio che gli insegnanti con queste caratteristiche esistono già nella scuola italiana, non debbono a loro volta essere formati. Sono, mi scuso per il termine, un 'capitale umano' non valorizzato o, meglio, valorizzato solo per quegli studenti e quelle studentesse che capitano nelle loro classi, ma sprecato per la collettività che ruota intorno alla scuola.

Va da sé che questa risorsa dovrebbe essere valorizzata in via prioritaria, anche in questo caso con adeguati incentivi, in quelle aree del paese (soprattutto, il Mezzogiorno e le isole) dove i risultati degli apprendimenti degli studenti presentano segni preoccupanti di disagio e di difficoltà. Ma questo, il tema delle differenze/disuguaglianze territoriali, è troppo importante per meritare soltanto un cenno conclusivo.

Bibliografia

Argentin G. 2018, *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive*, Il Mulino, Bologna.

De Bartolomeis F. 2004, *Riflessioni intorno al sistema formativo*, Laterza, Bari.

Dei M. 2011, *Ragazzi si copia. A lezione di imbrogli nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.

Rosina A. 2018, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2017*, Il Mulino, Bologna.

FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI ALL'INNOVAZIONE DIDATTICA IN FISICA

MARISA MICHELINI
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI UDINE

Abstract: La professionalità docente determina la qualità dell'istruzione. La formazione degli studenti in area scientifica ed in fisica in particolare è una sfida a livello europeo determinata dall'esito di indagini a livello internazionale, in cui sono emerse gravi carenze in molti Paesi e dalla decrescente motivazione verso studi scientifici da parte dei giovani. Un grande bisogno di cambiamento negli strumenti e nei metodi didattici in tale area emerge dalle ricerche sull'apprendimento che evidenziano come i modi di apprendere non corrispondano al modo in cui la conoscenza è strutturata nei libri e negli insegnamenti di tipo trasmissivo. Lo studente protagonista della propria conoscenza è inoltre una modalità auspicata perché si sviluppino competenze e non solo conoscenze. Ricerche a livello europeo hanno evidenziato che gli insegnanti non posseggono quella conoscenza concettuale che dovrebbero sviluppare nei loro studenti. La formazione degli insegnanti è quindi una necessità dettata dal cambiamento degli obiettivi scolastici e dalle sfide poste per garantire una cultura globale, anche scientifica, ai cittadini.

Keywords: metodi, formazione, educazione scientifica, ricerca didattica.

1. Introduzione

La professionalità docente può essere considerata l'aspetto specifico caratteristico più importante nell'istruzione (Elbaz 1983, p.11), cardine per migliorare l'apprendimento degli studenti, rinnovare i curricula effettivamente attuati nelle scuole, introdurre innovazione didattica e metodologica basata sugli esiti della ricerca (Calderhead 1996, Borko, Putnam 1996; Park, Oliver 2008). Formare gli insegnanti per l'educazione scientifica è pertanto una sfida in cui si gioca la possibilità di trasferire alle nuove generazioni una cultura in cui la scienza è parte integrante, non marginale. È una sfida che si gioca sulla possibilità di offrire agli studenti l'appropriazione di elementi fondamentali del sapere scientifico, in una forma che permetta loro di saperli gestire anche in altri mondi: nei contesti quotidiani, nelle questioni sociali, nel lavoro.

Il problema che ci troviamo ad affrontare è che vi è una sostanziale carenza in campo scientifico nella cultura di base dei cittadini (Holbruch 2002). L'influenza idealista ed illuminista ha creato visioni mistificate della scienza, purtroppo largamente diffuse anche ad alti livelli sociali (Olsen, Prenzel, Martin 2011). La fisica viene confusa con la tecnologia, considerata una disciplina deterministica e totalizzante, che ammette soltanto un mondo misurabile e prevedibile, mediante difficili strumenti formali, accessibili soltanto alla comunità eletta degli scienziati, di per sé poco motivante per i giovani. Alcune ricerche hanno però mostrato che tutte le volte che i giovani si trovano davanti ad un problema vero, a una sfida culturale, come quelle poste in campo scientifico, risultano motivati e dimostrano grande impegno (Viennot 2008). L'educazione scientifica è oggi un'emergenza a livello internazionale nella sfida per lo sviluppo. Il problema di una cultura scientifica dei cittadini si pone in termini culturali ampi. Si deve offrire l'occasione di capire cosa la scienza è e cosa non è: di cosa e come si occupa nel processo conoscitivo, di come individua e controlla potenzialità e limiti del proprio operato.

L'educazione scientifica non può risolversi con l'informazione o il semplice racconto, ma deve essere sede di una meta-riflessione anche sull'esperienza in cui strumenti e metodi della scienza devono essere conosciuti e ri-conosciuti (Fensham 2001; Hestenes 2007; Viennot 2008; Michelini 2010).

Si deve migliorare l'educazione scientifica con: esperienze organiche su cui ragionare (non campi di esperienze isolate); laboratori per esplorare con i sensi, la mente, i sensori, gli strumenti. Si deve avviare l'educazione scientifica molto presto, con le prime esperienze di conoscenza del mondo con insegnanti preparati sin dai primi livelli scolari (Buckberger *et al.* 2000, Michelini 2004).

L'indagine TIMSS (TIMSS 2007, 2008) ha permesso di individuare strategie e metodi utilizzati comunemente dagli insegnanti, evidenziando in particolare che la quasi totalità degli insegnanti è vincolata ai libri di testo/sussidiari (circa 100%), per metà del tempo di insegnamento impegna i ragazzi nella lettura della 'teoria' o in come fare esercizi (> 50%), a volte facendo assistere a dimostrazioni (11- 54 %) e solo in pochi casi coinvolgendoli nello svolgimento di esperimenti o esplorazioni (0 – 30 %). Nella prospettiva della Ricerca Didattica in Fisica emerge che una delle principali esigenze degli insegnanti è di acquisire competenze nel produrre ambienti di apprendimento in cui vi è il ruolo attivo di chi apprende.

Dal questionario STEPS TWO (2010) è emerso che nella maggior parte delle Nazioni attualmente i programmi di formazione iniziale degli insegnanti (FII) utilizzano due principali modelli: I. sequenziale, in cui la formazione Disciplinare precede quella Pedagogica; II. parallela, in cui si sviluppano parallelamente, in forma comunque separata, i contenuti disciplinari e quelli pedagogici. In molti Paesi sono in corso nuovi sviluppi nei programmi o nei metodi della FII. In merito alla natura e al livello di conoscenze in fisica degli insegnanti in formazione, da STEPS TWO emerge che la comprensione dei contenuti disciplinari, prodotta nei corsi della formazione iniziale, non è quella comprensione concettuale che i futuri insegnanti dovranno far sviluppare ai loro futuri studenti (Titulaer 2012).

Il problema della Formazione Iniziale Insegnanti (FII) coinvolge diversi piani: A) le strutture e l'organizzazione della formazione degli insegnanti; B) le discipline, i contenuti e le attività; C) il contributo della ricerca didattica, e viene visto con prospettive diverse da diversi soggetti (Ministri/politici, Facoltà/Dipartimenti – Reti nazionali, Comunità di ricerca), ma le risposte vengono solo dalla ricerca su tale sfida e dall'integrazione della ricerca didattica nella formazione iniziale degli insegnanti.

2. Le basi degli studi sulla formazione degli insegnanti

La formazione iniziale degli insegnanti (FII) è un campo su cui la ricerca in didattica della fisica lavora da molto tempo. Essa non va confusa/sostituita con ricerche pedagogiche sull'insegnamento o ricerche psicologiche sull'apprendimento individuale, o con studi sociologici sulla organizzazione delle attività scolastiche. Essa è legata alla costruzione di competenze per produrre apprendimenti specifici di tipo disciplinare (*learning of Subject Matter*) (Shulman 1986, 1987; Guess Newsome 1999; Magnusson *et al.* 1999).

L'analisi di Shulman parte dalla riflessione sulle prove di abilitazione degli insegnanti (Shulman 1986), che ponevano una pesante enfasi sulle procedure, su come gli insegnanti gestiscono la classe, organizzano le attività, fissano i tempi e i compiti, giudicano l'apprendimento generale dello studente, senza nessuna attenzione ai contenuti del

curriculum. Vi era una evocazione della competenza di insegnamento basata sulla ricerca, ma non si faceva nessuna mappatura della stessa.

Anche negli studi sull'insegnamento c'era l'omissione del ruolo dei contenuti disciplinari. Il comportamento dell'insegnante veniva correlato con gli esiti: il successo formativo dei ragazzi, in termini di numero di studenti promossi, senza guardare ai contenuti. Nessuno si poneva il problema di come i contenuti vengano trasformati dalla conoscenza dell'insegnante al contenuto dell'istruzione. Non veniva effettuato alcun esame del processo di apprendimento dei contenuti e veniva posta poca attenzione alla riorganizzazione della conoscenza a scopo didattico da parte dell'insegnante. I ricercatori ignoravano un aspetto centrale della vita in classe, i contenuti disciplinari. Le ricerche riguardavano soprattutto l'efficacia dell'insegnante, ad esempio l'accresciuto stile espositivo. Esperimenti di ricerca in classe inoltre indagavano su come l'insegnante, formato ad usare specifiche impostazioni, trovasse il comportamento più efficace per promuovere l'apprendimento degli studenti (Anderson 1976; Shulman 1981).

La riflessione avviata da Shulman ha posto nuove domande di ricerca sulle scelte di cosa insegnare, sull'origine delle spiegazioni, su come individuare come apprendano gli studenti, sulle sorgenti della conoscenza degli insegnanti, sulle caratteristiche e il ruolo delle rappresentazioni sulle fonti di analogie, metafore, esempi, dimostrazioni o nuove formulazioni-rifrasamenti (Shulman 1986, 1987). Shulman si è chiesto come l'insegnante apprenda e come impari a trasformare i contenuti disciplinari in un contenuto di istruzione che i suoi studenti comprendono. Ha studiato il dominio e le categorie della conoscenza dei contenuti dell'insegnante e come siano correlate la conoscenza dei contenuti (CK) e quella pedagogica (PK).

Tra le categorie della conoscenza dell'insegnante Shulman individua non solo la conoscenza disciplinare, ma anche la conoscenza curricolare che comprende: i programmi per l'insegnamento di una disciplina, i materiali didattici e la loro varietà (libri, articoli, esiti di ricerche, percorsi), i materiali per l'istruzione, testi alternativi, software, esplorazioni di laboratorio, percorsi didattici.

Con un'analisi concettuale della conoscenza degli insegnanti individua tre principali fonti di conoscenza per l'insegnamento: (i) ricerche su percorsi didattici, di insegnamento /apprendimento (I/A) e relativi ruoli per la pratica didattica; principi di insegnamento attivo e relativi risultati nella pratica scolastica; studi sperimentali dell'efficacia dell'insegnamento; (ii) conoscenza di casi: prototipi, buone pratiche; (iii) conoscenza strategica: padronanza di procedure, contenuti, conoscenza razionale; riflessione sulla propria conoscenza; competenze metacognitive per progettare attività curricolari. Ha introdotto l'*insegnabilità* di un contenuto (PCK – *Pedagogical Content Knowledge*), che va oltre la CK (conoscenza) del contenuto in sé, la dimensione della conoscenza della materia, della disciplina per l'insegnamento, comprende le più utili e alternative forme di analogie significative, rappresentazioni, illustrazioni, esempi, spiegazioni, che implica una comprensione di ciò che rende facile o difficile l'apprendimento di specifici argomenti, concezioni e preconcezioni, strategie fertili nella riorganizzazione della comprensione, i fraintendimenti degli studenti e la loro influenza sull'apprendimento, la conoscenza dell'agire pedagogico (PK). La teorizzazione dell'*insegnabilità* mira a far comprendere in che cosa consista e come avvenga la crescita della conoscenza dell'insegnante per una professionalità docente (Shulman 1986, 1987). Shulman ha anche sottolineato come gli insegnanti contribuiscano alla letteratura dei casi emblematici / buone pratiche, con studi sperimentali sull'efficacia dell'insegnamento e la trasformazione della propria conoscenza in insegnamento.

La prospettiva del PCK è stata il riferimento teorico sul quale si sono sviluppati nuovi modelli e metodi. La letteratura è vasta, ma ciò che ha prodotto un salto di attenzione in Europa è stato il *Green Paper on teacher education in Europe* (Buckberger *et al.* 2000), esito dell'incontro dei Ministri dell'Istruzione Europei, che entra nel merito delle attività necessarie per la formazione degli insegnanti e ricorda come la cultura scientifica di base non può bastare per abilitare gli insegnanti ad attuare progetti didattici di successo. Il *Green Paper* sottolinea il ruolo cruciale della progettazione realizzata in appropriate situazioni di insegnamento/apprendimento in cui i futuri insegnanti possono trovare occasioni di sviluppo delle principali abilità professionali. Indica alcune attività necessarie per la formazione di una professionalità docente, come la ricostruzione didattica dei contenuti disciplinari; l'esplorazione e la progettazione di situazioni di *Problem Solving*, la progettazione curricolare basata sulla ricerca; la pianificazione di interventi di insegnamento/apprendimento, l'analisi di nodi di apprendimento, l'analisi dei ragionamenti degli studenti in attività di insegnamento apprendimento (I/A).

3. La formazione degli insegnanti in area scientifica in Europa dagli anni 2000

Le comunità di ricerca in didattica dagli anni 2000 sono state molto attive anche in Europa. Un Congresso a Barcellona ha raccolto centinaia di contributi in materia (Pintò 2001). Il seminario internazionale del GIREP del 2003 ha sottolineato tre condizioni principali per la formazione di successo degli insegnanti: A) specifici programmi professionali per la formazione degli insegnanti; B) raccordo tra scuola e università; C) ricerca didattica in fisica, integrata con la formazione degli insegnanti e la didattica scolastica (Michelini 2004).

Studi ed indagini internazionali condotti in progetti europei hanno evidenziato le caratteristiche generali e i bisogni formativi degli insegnanti (ROSE 2006; TIMSS 2007-2008; SECURE 2008; MOSEM 2010; Steps 2012; Hope 2017) insieme a preoccupanti carenze formative degli studenti, in particolare in ambito scientifico (TIMSS 2010; IJSE 2011; PISA 2009). È emerso, in ricerche presentate in congressi internazionali ESERA (www.esera.org), GIREP (www.girep.org) e nella World Conference on Physics Education (Tasar 2012), che una delle principali esigenze degli insegnanti è di acquisire competenze nel produrre ambienti di apprendimento in cui vi è il ruolo attivo di chi apprende. Le avviate formazioni iniziali degli insegnanti sono da un lato troppo riprodotte di prassi, mai analizzate in termini di efficacia, e dall'altro impostate sul carattere accademico e trasmissivo, che si ritrova anche in quello che dovrebbe essere un processo di formazione professionale. La presenza di figure esperte del mondo della scuola diventa talvolta una delega alla professionalizzazione, con rinuncia al valore migliore dei sistemi di formazione degli insegnanti: la collaborazione a profili condivisi.

Il male peggiore è l'erogazione di corsi di pedagogia generale, non mirati alla competenza pedagogica da costruire come docente, accanto a corsi disciplinari, in cui viene proposta la disciplina in termini strutturati, quando si sa che il modo di apprendere non è quello sinottico strutturato e sono necessari metodi e strategie che permettano conoscenza concettuale sulla quale costruire il pensiero formale, che in fisica è parte integrante della competenza disciplinare.

La rapida evoluzione della società e del mondo del lavoro sulla spinta delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione ha introdotto una complessità nuova, un mondo del lavoro in rapida evoluzione (Gatti *et al.* 1998) e una domanda di modalità formative nuove (Van Merriënboer *et al.* 2005) attente a quei dettagli critici che aiutano l'apprendimento, coinvolgono individualmente e offrono sfide intellettuali (Viennot *et al.*

2005). La richiesta sociale e lavorativa dei giovani è diventata sempre di saper utilizzare adeguatamente il vasto mondo dell'informazione per un ruolo sociale, per professionalità e per modalità di lavoro flessibili e sempre nuove. Il ruolo delle risorse umane risulta sempre più importante nella differenziazione richiesta.

In questa nuova prospettiva la preparazione professionale di un insegnante di ambito scientifico è stata approfonditamente analizzata in termini di profilo professionale nel contesto di lavori per lo *Human Talent Management*: un profilo spesso analizzato in termini di *competences* e questo termine è entrato nella nuova normativa internazionale.

Il simposio Steps Two sulla formazione insegnanti, tenutosi nell'ambito del Congresso GIREP 2010 a Reims (Michelini, Sperandeo 2010), ha delineato il quadro condiviso sulle competenze che l'insegnante deve avere: abilità ad indirizzare, padroneggiare e gestire specifiche conoscenze e metodi relativi all'area di interesse; capacità di integrare diversi tipi di conoscenza e metodi in una rete flessibile; abilità a trasformare tale rete di conoscenze e metodi in una sinergica attitudine a fare/operare in concreto. La comunità di Steps Two, nell'ambito della World Conference on Physics Education, Istanbul, July 2012 (Titulaer 2012), ha redatto le raccomandazioni Europee per la formazione degli insegnanti di cui la fisica sia parte in termini di *eurobenchmarks*⁵: 1. aiutare i dipartimenti a progettare e adattare i programmi; 2. individuare *standards* per il Controllo di Qualità (valutazione e accreditamento); 3. progettare programmi supplementari per insegnanti che necessitano di ulteriore qualificazione in fisica o formazione pedagogica (soprattutto in Paesi con percorsi rapidi per la FII); 4. linee guida per il riconoscimento della qualificazione degli insegnanti nei diversi Paesi Europei. Steps two ha indicato anche i requisiti centrali richiesti per la FII, ossia che deve: essere universitaria e preferibilmente a livello di Master; essere basata sulla ricerca nelle varie componenti: Fisica, Didattica della Fisica; Pedagogia applicata e aspetti sociali; Attività pratiche a scuola; Tesi su attività effettiva di I/A. Esempi di competenze per l'insegnamento della fisica sono: 1. chiarire cosa è la scienza e la fisica in particolare, promuovendo una formazione scientifica di base - *scientific literacy*- e l'interesse / la disposizione per ulteriori apprendimenti; 2. offrire la fisica ai bambini, usando multi rappresentazioni e creando un ponte con l'esperienza quotidiana dei ragazzi; 3. progettare un percorso di I/A con i relativi vincoli; 4. sperimentare questo percorso, scegliendo ed elaborando materiali didattici, valutando la loro efficacia e imparando dall'esperienza fatta; 5. conoscere e sperimentare un ampio spettro di metodi nella didattica della fisica, compresi esperimenti didattici e impieghi differenziati di tecnologie multimediali; 6. individuare difficoltà concettuali e organizzazione di ambienti di apprendimento per il loro superamento.

La letteratura più recente sul PCK riguarda: i diversi approcci per misurarlo negli insegnanti; come favorisce l'apprendimento e la motivazione; Tests e altri strumenti per misurarlo; le caratteristiche in azione con gli studenti e sull'azione (componente riflessiva dell'insegnante); lo studio di modelli di sviluppo delle competenze operative e strumenti per misurare i diversi aspetti delle competenze (Guess-Newsome 1999; Rohaan *et al.* 2010).

⁵ Il documento, firmato da Urbaan M. Titulaer (responsabile, Linz, Austria), Ovidiu Caltun (Iasi, RO), Eamonn Cunningham (Dublin, IE), Gerrit Kuik and Ed van den Berg (Amsterdam, NE), Marisa Michelini (Udine, IT), Gorazd Planinsic (Ljubljana, SI), Elena Sassi (Napoli, IT), Rita van Peteghem (Antwerpen, BE), Frank van Steenwijk (Groningen, NL), Vaggelis Vitoratos (Patras, GR) è stato l'esito condiviso di un confronto tra 74 Dipartimenti di fisica di 32 Paesi, sostenuti in tale lavoro dalla Comunità Europea e dall'European Physical Society.

4. L'integrazione di competenze per la professionalità docente: il modello MEPS

La teorizzazione di Shulman, che vede la PCK come esito dell'integrazione della conoscenza dei contenuti (CK), della conoscenza pedagogica (PK), della conoscenza concettuale (CoK) (fig.1), non è di per sé sufficiente ad indicare efficaci strategie di formazione, preparazione degli insegnanti (Guess-Newsome 1999; Michelini 2004a).

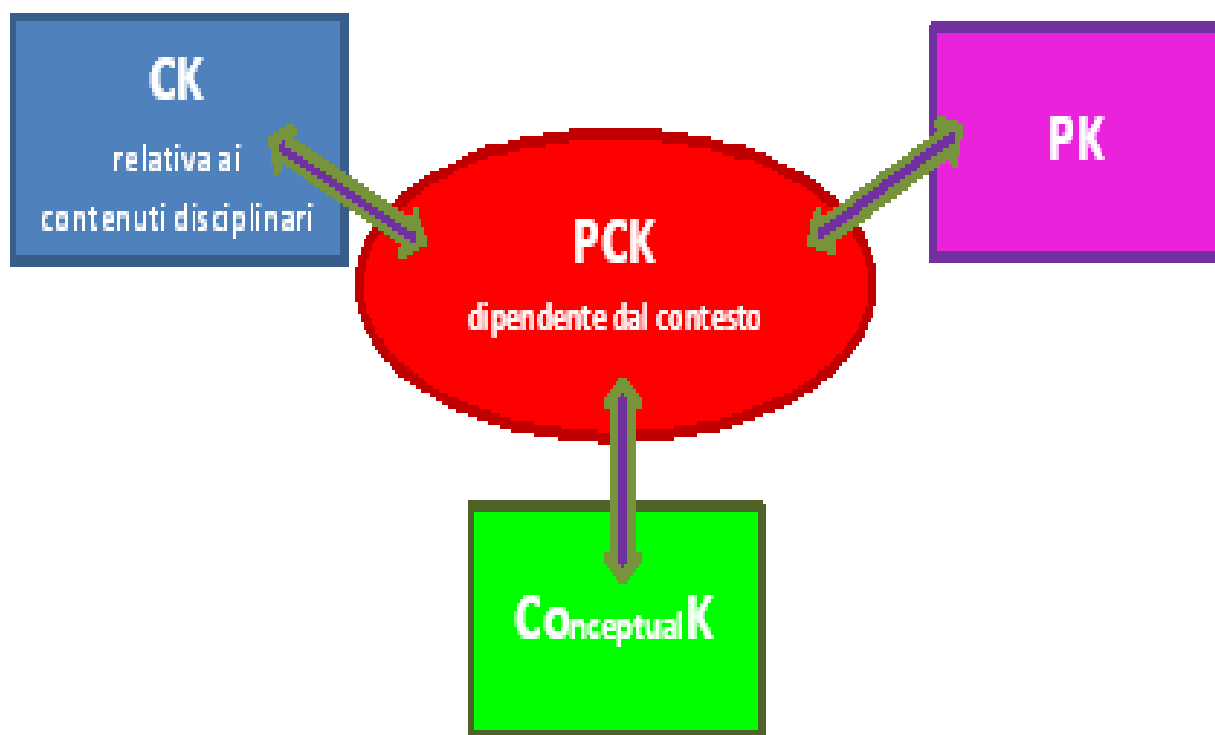


Figura 1. Il CoK come esito della rielaborazione del PCK costituito da conoscenze PK e CK.

In questo contesto, serve guardare ai modelli di FII, ai modi in cui attuarli, studiando il processo.

Dalle sperimentazioni di ricerca fatte emerge che una formazione separata, da un lato mirata alla conoscenza tradizionale dei contenuti (CK) e dall'altro alla conoscenza pedagogica tradizionale di base (PK), determina che: la conoscenza scientifica e i ragionamenti naturali co-esistono nello stesso terreno in forma spesso contraddittoria; non si produce nell'insegnante l'integrazione tra CK – PK; lo stile di insegnamento riproduce una lista narrativa di nozioni, una serie di risposte a questioni non poste o che lo studente non riconosce come sue; il ragionamento di senso comune è evocato come strategia per coinvolgere lo studente, ma non è usato come punto di partenza per produrre l'evoluzione del modo di pensare dello studente; la prospettiva globale, partendo da quella locale nei ragionamenti, non è promossa (Guess-Newsome 1999; Michelini 2004; Viennot 2004).

Una possibile *soluzione/proposta* è quella di costruire le CK analizzando proposte didattiche che vengono dalla ricerca (Corni, Michelini *et al.* 2004; Bat Sheva Eylon 2006; Heron, Michelini 2011). Ciò attiva la necessaria integrazione tra CK e corrispondenti PCK, ma basterà per formare docenti in grado di attivare le PCK nei contesti reali di insegnamento? Basterà per tradurre le competenze sui nodi disciplinari in competenze progettuali?

5. Modelli per la formazione degli insegnanti e ricerche in didattica della fisica a Udine

Il concorso di conoscenze dei tre ambiti pedagogici (PK), dei contenuti (CK) e della conoscenza pedagogica dei contenuti (PCK), teorizzato da Shulman costituisce una base irrinunciabile, ma si è rivelata non sufficiente. Gli elementi costitutivi (i contenuti disciplinari specifici, individuati dai riferimenti accademici; la riflessione sulla natura della scienza e della fisica nello specifico; le proposte didattiche basate sulla ricerca e quelle dei libri di testo; le ricerche sulle difficoltà di apprendimento e sui processi di apprendimento tipici della disciplina o dello specifico contesto disciplinare), che si formano attingendo a fonti differenziate, possono essere sviluppati con approcci molto differenti. In particolare, nella formazione insegnanti centrata su proposte didattiche innovative, si possono individuare tre modelli di riferimento: il modello Metaculturale, il modello Esperienziale, il modello Situato (Michelini *et al.* 2000; 2005). Tali modelli, e in particolar modo quest'ultimo, si integrano con l'apprendimento informale prodotto dalla conoscenza acquisita nell'esperienza, nel processo di ricerca-azione dell'insegnante che sperimenta le proposte didattiche oggetto della formazione e riflette su di esse con criteri e strumenti di ricerca.

Il modello messo a punto e sperimentato da noi (MEPS) è l'esito dell'integrazione dei tre modelli suddetti, ne raccoglie le valenze e nell'integrazione supera i limiti di ciascuno, che vengono qui di seguito brevemente discussi.

5.1 Il modello Metaculturale

Esso implica la discussione critica di una proposta didattica innovativa esplicitandone i contenuti disciplinari, i processi che caratterizzano l'apprendimento disciplinare specifico (CK), gli aspetti didattici (PK), basandosi, in particolare, su *case studies* di proposte didattiche, oltre che sull'analisi delle difficoltà di apprendimento correlate, che la proposta didattica oggetto della formazione mira a superare. Illustra ogni dettaglio della proposta didattica, ma lascia all'insegnante la programmazione e la preparazione di materiali didattici per lo studente e talvolta anche strategie e metodi in classe. Necessita pertanto di materiali di supporto per la progettazione e l'attuazione in classe delle proposte: ambienti di risorse di materiali professionali per gli insegnanti, come esempi di esperimenti, percorsi didattici, esiti di ricerche sull'apprendimento basate su tali percorsi e rassegne di ricerche documentate in letteratura, materiali per la valutazione, applet Java per la modellizzazione, documentazione di sperimentazioni didattiche. Il sito dell'URDF (<http://www.fisica.uniud.it/URDF/>) costituisce un ambiente di materiali e risorse di questo tipo per la formazione insegnanti.

L'ambiente GEIWEB (<http://www.fisica.uniud.it/GEI/GEIweb/index.htm>) propone l'educazione scientifica e la fisica in particolare per la scuola di base con modalità tipiche dell'educazione informale in cui, a partire dalle collane di esperimenti della mostra Giochi Esperimenti Idee, sono organizzati materiali di approfondimento, percorsi didattici, schede di lavoro, raccolte di articoli sui processi di apprendimento, proposte di modellizzazione (Bosio *et al.* 1997; 1999; Michelini, Pugliese 2001).



Figura 2. La pagina di accesso all'ambiente di risorse GEIWEB.



Figura 3. La pagina di approfondimenti, costituita da altrettanti ambienti di risorse tematici.

L'ambiente realizzato nell'ambito del progetto SeCiF, <http://www.fisica.uniud.it/URDF/secif/index.htm>, propone materiali organizzati traducendo la metafora dell'esplorazione di un territorio di risorse (ad esempio un arcipelago), prevedendo per ciascun tema (fenomeni termici per la scuola di base, ottica fisica e meccanica quantistica) la discussione di (fig. 4): 1) motivazioni disciplinari, sociali e didattiche alla base della scelta del tema (Introduzione), 2) approccio, 3) strategia e metodi, 4) prerequisiti, 5) mappa concettuale e mappa procedurale, 6) regia proposta nel percorso (il filo) didattico, 7) attività della regia ed eventuali caratteri interdisciplinari, 8) materiali didattici e principali articoli di riferimento (risorse), 9) discussione dei principali problemi di apprendimento sul tema (nodi concettuali), 10) esperimenti, simulazioni, 11) sperimentazioni in classe (Michelini, Meneghin 2000; Cobal *et al.* 2002; Michleini *et al.* 2002).

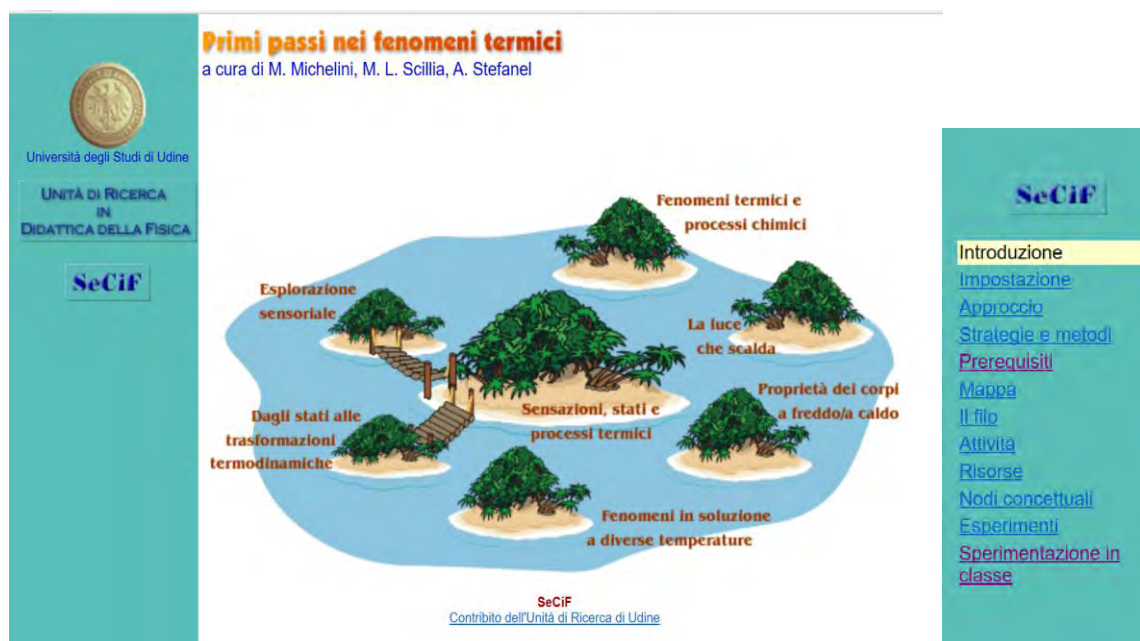


Figura 4. La pagina dell'ambiente SeCiF sui fenomeni termici: arcipelago di proposte (isole) per i diversi livelli scolari raccordate da ponti e isole per approfondimenti. Ciascuna isola contiene la discussione dei punti presentati nella barra di destra.

Interreg III è un altro ambiente interessante, contenente proposte su diversi temi ed articolato in: proposte esplorative, schede esperimenti, proposta didattica e relativo percorso, schede studenti e documentazione della sperimentazione didattica. È stato costruito e sperimentato a seguito di una collaborazione tra la nostra Università di Udine e quella di Lubiana, e messo a disposizione di tutte le scuole delle due regioni limitrofe in Italiano e Sloveno.



Ottica / Optika

Scuola superiore / Srednja šola

Esplorare la diffrazione ottica: le leggi fenomenologiche / Raziskovanje optične difrakcije: fenomenološki zakoni
a cura di Alberto Stefanel, Adriana Visentin
Schede esperimenti Kartice s preizkusi
Proposta didattica
Schede studente
Sperimentazione didattica

Riconoscere la polarizzazione ottica esplorando l'intensità della luce / Razpoznovati optično polarizacijo s preučevanjem svetlobne jakosti
a cura di Alberto Stefanel, traduzione in sloveno di Gregor Leiler
Proposte esplorative Dejavnostni predlogi
Proposta didattica
Schede studente

Vodne leče | Le lenti ad acqua - Vodni model očesa | Il modello dell'occhio con l'acqua
Ana Gostinčar Blagotinšek
Camera obscura
Sonja Jejič
Senca navidezne slike | L'ombra delle immagini virtuali
Mojca Čepič
Proposte operative Dejavnostni predlogi

Figura 5. La pagina iniziale e una delle pagine del progetto INTERREG Italia – Slovenia, raggiungibile alla pagina <http://www.fisica.uniud.it/URDF/interreg/index.htm>.

Una formazione basata soltanto sul modello Metaculturale, seppure ricca di materiali di ricerca o studiati per sostenere gli insegnanti nella formazione e nella progettazione didattica, non è sufficiente. Negli anni abbiamo visto che le proposte progettuali degli insegnanti costruite basandosi su tali materiali sono spesso poco organiche, traducono le proposte con lacune in punti cruciali, la coerenza dei ragionamenti e lo sviluppo della comprensione concettuale non sono focalizzati, lo stile di insegnamento tradizionale (trasmissivo) è riadottato anche nell'attuazione dell'innovazione; le idee degli studenti ed il processo di apprendimento non sono considerati nella pianificazione didattica (Guess-Newsome 1999; Michelini 2004. Viennot *et al.* 2005).

5.2 . Il Modello Esperienziale

Esso è basato sul principio di fare in modo che gli insegnanti abbiano esperienza diretta dei percorsi concettuali, che sono proposti ai loro studenti in una specifica proposta didattica. In questo modello l'insegnante fa la stessa attività che sarà poi proposta agli studenti, basandosi su tutorial che oltre a tradurre operativamente la proposta didattica oggetto della formazione, riflettono anche sui singoli passi in cui essa si sviluppa, ne valutano le valenze didattiche e i limiti, individuano i nodi risolti e quelli restati aperti (McDermott *et al.* 2000; Marucci, Michelini, Santi 2000; Michelini, Santi, Sperandeo 2002; Sokoloff, Lawson, Thornton 2004). La formazione alle competenze dei contenuti diventa in tale modello parte della formazione alla PCK, in quanto la riflessione sul processo formativo attivata dai tutorial si incentra sui nodi concettuali dello specifico contenuto disciplinare e sui processi di apprendimento che permettono di superarli. La strategia Previsione Esperimento Confronto (PEC) indirizza alla progettazione dei tutorial, in cui vi sono domande stimolo su uno specifico fenomeno (es. Come ci si aspetta sia il comportamento di diversi oggetti a cui si avvicina un magnete?), si fa un Esperimento o una Esplorazione (es. Effettua la prova. Che cosa si osserva?) e si discutono i risultati (es. Discuti uguaglianze, differenze tra previsione e osservazione. Come spieghi ciò che hai osservato?) (Thornton, Sokoloff 1999; Theodorakakos 2010; Michelini, Santi, Sperandeo 2002).

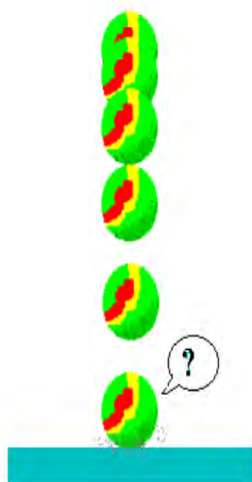
Questa impostazione, utilizzata soprattutto in USA per la formazione degli insegnanti, è stata adottata nel progetto dedicato allo studio della meccanica e realizzato in collaborazione tra le Università di Modena, Napoli, Palermo, Pavia e Udine, con un prodotto rappresentato da una valigetta contenente l'impostazione didattica proposta in un contratto didattico e nelle schede-stimolo tutoriali per gli studenti e gli insegnanti (Michelini, Santi, Sperandeo 2002) (fig.6). Lo studio sperimentale di oscillazioni e onde è un altro prodotto di ricerca con l'impostazione Esperienziale (Ajello *et al.* 2002).



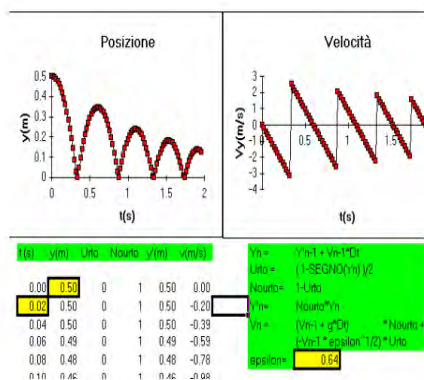
Figura 6. Presentazione del Progetto EspB, <http://cird.uniud.it/espB/VARIA/ESPB.HTM>

Il rimbalzo di una pallina

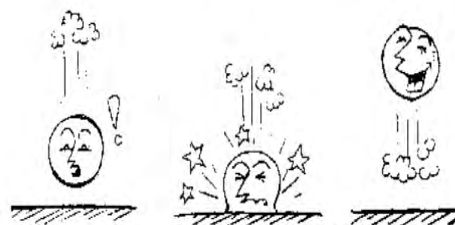
Esplorazione fenomenologica



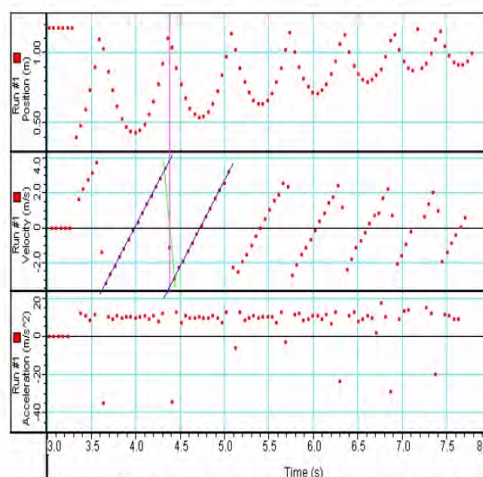
Analisi dati e modelli su foglio elettronico



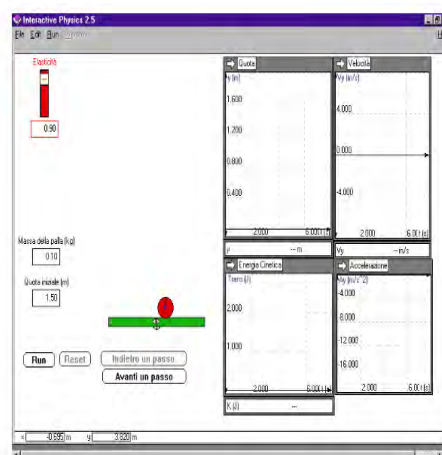
Analisi del fenomeno



Misure con il sensore di posizione



Un micromondo simulato



La sequenza delle immagini riportate richiama le nostre proposte di studio del fenomeno.

Figura 7. Presentazione dell'Unità articolata in 6 diversi approcci allo studio del rimbalzo di una pallina.

Un esempio di approccio tematico di impostazione Esperienziale è la proposta con cui è possibile trattare tutta la meccanica classica (cinematica e dinamica) con attività sperimentali, un esempio di simulazione e di modellizzazione è quello del rimbalzo della pallina: sei unità con tutorial per studenti e insegnanti conducono in modo coerente dall'esplorazione cinematica del rimbalzo della pallina, con leggi fenomenologiche, alla sua trattazione dinamica, con discussione dei grafici del moto a quella energetica (fig. 7 - http://www.fisica.uniud.it/~michelini/pallina/struttura_pallina.html) (Michelini, Santi 2001).

Come strumenti di monitoraggio del processo di apprendimento messo in campo in questo modo, abbiamo progettato e messo a punto Rubriche e Schede (*Exploring, Inquiring, Cards* –EIC) di tre tipologie: TA) la prima tipologia serve ad implementare in forma aperta le domande che attivano il ciclo PEC in merito a una specifica situazione; TB) nella seconda tipologia l'analisi di una prima situazione funge da ancora cognitiva (es. equilibrare su una bilancia un pesetto con un altro peso uguale) per un nuovo scenario ponte che attiva la costruzione di una conclusione più ricca di quella raggiunta nel primo caso (con un pesetto equilibra due pesi uguali posti a uguale distanza dal fulcro della bilancia); l'analisi si conclude con la discussione degli esiti; TC) nella terza tipologia si chiede di rappresentare, ricordandolo, un grafico osservato in tempo reale durante un esperimento, di descriverlo e spiegarlo (Bosio *et al.* 1997). L'attivazione del ciclo PEC trova un'immediata applicazione nell'utilizzo dei sensori per prevedere il grafico che si osserverà in tempo reale quando si effettuerà la misura della grandezza considerata. Abbiamo evidenza che, in insegnanti e studenti, la riproduzione del grafico osservato confrontandolo con quello di previsione, leggendo e analizzandolo per riconoscere le condizioni fisiche che hanno dato luogo alle diverse fasi di evoluzione temporale della grandezza osservata, realizza la riduzione immaginativa del fenomeno, fonda la costruzione degli aspetti formali e stimola alla costruzione di concezioni con sempre maggiore raggio di coerenza (Stefanel *et al.* 2002; Michelini 2006; Michelini, Stefanel 2006; Michelini *et al.* 2010). Il laboratorio in tempo reale si è dimostrato un'efficace modalità formativa per insegnanti sulla fisica di base sia nella scuola primaria sia in quella secondaria (Aiello *et al.* 1997; Corni *et al.* 2004, 2005). Nella nostra esperienza tale modalità è stata realizzata in molti corsi di formazione degli insegnanti della Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) e del successivo Tirocinio Formativo Attivo (TFA).

Nel modello esperienziale, come si è visto nelle esemplificazioni qui discusse, il docente vive la proposta didattica, viene coinvolto nell'andare a fondo sui nodi concettuali su cui si incentra la proposta, sulla riflessione in merito alla valenza didattica di ogni singolo passaggio, di ogni attività e di ogni esperimento. Il rischio è che perda di vista la coerenza complessiva del percorso didattico, si focalizzi su obiettivi secondari o puntuali. In questo senso l'integrazione con attività Metaculturali porta a un valore aggiunto nella formazione, potendo essere in questo modo recuperata la dimensione generale.

Con attività formative basate sul modello Metaculturale o su quello Esperienziale (o su una loro integrazione) non viene esplicitamente messa in campo la capacità degli insegnanti di saper attivare le competenze professionali (PCK) in situazioni didattiche reali, nella pratica didattica con gli studenti. Mancano anche la fase di personale progettazione di un percorso didattico (eventualmente a partire dalle proposte esaminate nelle modalità Metaculturale ed Esperienziale) e la messa a punto per la sua implementazione, nonché la preparazione del monitoraggio degli apprendimenti e della documentazione dell'attività. Per questi obiettivi è necessario prevedere attività di

Progettazione e implementazione di quanto progettato, come fase intermedia a quella Situata.

5.3 Il modello Situato

Esso è basato sull'apprendimento dell'insegnante attraverso la riflessione sull'esperienza di lavoro in classe. Rappresenta la crescita che viene dalla professionalità, offre l'occasione per un'innovazione che emerge dalle necessità didattiche. La riflessione sull'esperienza professionale acquista una dimensione di ricerca; come attività di ricerca-azione recupera gli apprendimenti informali dell'insegnante maturati durante l'esperienza di lavoro con i ragazzi. Nella nostra esperienza di formazione insegnanti la formazione situata si realizza con modalità differenziate in laboratori concettuali, in attività laboratoriali strutturate, in attività di tirocinio nelle classi (Michelini 2004).

I laboratori concettuali sono contesti di ricerca sui processi di apprendimento che diventano momento formativo per i docenti in formazione che osservano e conducono un'attività di tipo *inquiry based learning* (laboratoriale) in esplorazioni sperimentali con gli studenti (Stefanel *et al.* 2002; Fedele, Michelini Stefanel 2005; Bradamente, Fedele, Michelini 2005; Michelini 2006). Numerose sono state le esperienze condotte con e da insegnanti in formazione. I principali problemi di ricerca sui processi di apprendimento che sono stati esplorati sono: a) il ruolo dell'operatività (pratica e concettuale), del coinvolgimento personale nell'esplorazione di fenomeni, del contesto; i ragionamenti nella interpretazione di fenomeni attivati dall'operatività; b) le modalità di formalizzazione, c) i piani in cui gli studenti si pongono nell'analisi dei fenomeni (descrittivo, interpretativo, i modelli usati nelle diverse situazioni). Si sono studiati i ragionamenti di senso comune, che si attivano. Oggi sappiamo che non c'è osservazione senza un'idea interpretativa (esplicita o implicita) (Michelini 2006; 2010). Ciascuno di noi nel leggere la fenomenologia fa ragionamenti di senso comune, che originano da: elementi percettivi ed evidenze sperimentali contingenti (sensazione termica, meccanismo della visione); ambiguità del linguaggio (avere forza); modelli interpretativi storici superati ed entrati nella nostra cultura (calore). Il relativo livello di coerenza ne determina la resistenza. La conoscenza scolastica e i ragionamenti naturali spesso co-esistono nello stesso territorio. Dalle ricerche in didattica scientifica emerge che vi sono: angoli strategici a partire dai quali la conoscenza di senso comune interpreta la fenomenologia, che spesso non coincidono con la struttura ortodossa della disciplina, è perciò necessario trovare ponti per raggiungere la visione scientifica; chiavi interpretative, che emergono in termini operativi per un grande numero di contesti fenomenologici. La capacità di leggere e interpretare un processo dipende quasi sempre dalla costruzione di un modello interpretativo globale (Duit 2009; Viennot 2008; Michelini 2006, 2010). Raggiungere il livello scientifico richiede il superamento di ostacoli di varia natura per raccordare i modelli di senso comune con quelli scientifici (Vosnoiadou 2004; 2007). I modelli spontanei di senso comune sono contingenti e locali: modelli oggettuali che sono utili ad esplorare le proprie idee per costruire tali ponti (Viennot 2004; Michelini 2006). Il pensiero formale deve crescere con le idee e le ipotesi interpretative, attivandosi in modo funzionale ai bisogni con capacità operative in diversi contesti (Michelini 2010).

Nella FII in contesto operativo come approccio di ricerca sui processi di apprendimento, piuttosto che risultati generali o cataloghi di difficoltà, si esplorano gli ostacoli da superare per raggiungere il livello scientifico di comprensione (Judner 2010) e la costruzione del pensiero formale (Michelini, Sperandeo 2011). Si pone attenzione alla

logica interna di ragionamento, ai modelli mentali spontanei, alla loro evoluzione dinamica a seguito di stimoli problematici nei percorsi didattici.

Sperimentazioni di ricerca permettono quindi di esplorare in modo operativo il contributo per l'apprendimento di proposte didattiche (Bradamante, Michelini 2005; 2006; Heron, Michelini, Stefanel 2008; Colonnese *et al.* 2012).

Il nostro *modello MEPS* consiste in una integrazione dei modelli Metaculturale, Esperienziale e Situato con una fase progettuale basata su quadri teorici di ricerca.

5.4 Il contributo della Progettualità nella formazione dell'insegnante

Il contributo formativo nella preparazione di Progetti di intervento didattico nella formazione dell'insegnante è tanto più fertile e produttivo, quanto più è rigoroso e condotto con modalità di ricerca didattica. La progettazione 'a buon senso' senza criteri di ricerca è quasi dannosa, perché abitua a considerare valida qualunque creazione, senza validazioni e criteri di riferimento.

Il nostro riferimento teorico per la ricerca didattica sulla progettazione didattica si basa sulla ricostruzione in chiave educativa dei contenuti. Si tratta del *Model of Educational Reconstruction* (Duit, Gropengießer, Kattmann, 2005; Duit 2006), la cui struttura prevede A) l'analisi della struttura dei contenuti attraverso:

A1. la chiarificazione disciplinare (A1):

A1.1 – dei libri di testo e delle pubblicazioni;

A1.2 – dello sviluppo storico delle idee;

A1.3 – delle concezioni e delle idee spontanee dei ragazzi;

A2. l'analisi della significatività educativa;

B) la ricerca sui percorsi di insegnamento / apprendimento, sia nella prospettiva di chi apprende, sia dell'insegnante, sia dei processi;

C) lo sviluppo di materiali e progettazione di proposte didattiche, con nuovi metodi, anche attraverso l'interconnessione tra ricerca e sviluppo;

D) la ricerca curricolare e le politiche sull'educazione scientifica.

Nelle nostre sperimentazioni di formazione degli insegnanti questa fase di Progettazione basata sulla ricerca è la più delicata, perché comporta l'appropriazione di processi rielaborativi, il controllo di coerenza dei contenuti, l'organicità dello sviluppo concettuale e il controllo della previsione di modalità differenziate per affrontare i nodi concettuali.

6. Considerazioni conclusive

L'educazione scientifica a tutti i livelli richiede oggi di costruire conoscenza concettuale nei giovani, perché questa possa trasformarsi in competenza ad utilizzare le basi della formazione scientifica con modalità e in contesti differenziati.

Gli stessi insegnanti non hanno avuto una formazione mirata a questo obiettivo e sono abituati a riportare le loro esperienze formative nel proprio stile di insegnamento.

Come già negli anni '80 è stato evidenziato dalla ricerca didattica, insegnare una disciplina significa conquistare conoscenze disciplinari (CK), pedagogiche (PK) e di insegnamento (PCK). Ciò ancora non basta: l'integrazione di conoscenze non è un processo automatico ed è trasformativo; comporta la rielaborazione a scopo didattico della conoscenza, l'individuazione di strategie e metodi per il superamento dei nodi concettuali, per rendere capaci di far apprendere gli studenti. Tale professionalità, nella nostra esperienza, richiede di realizzare una integrazione dei modelli Metaculturale, Esperienziale, in cui la costruzione della conoscenza concettuale dei contenuti (CoK) è operativamente esemplificata e viene attivata attraverso la riflessione sulla disciplina nella

prospettiva della Progettazione secondo il quadro teorico del MER, attraverso il vissuto dei propri nodi concettuali irrisolti nelle attività esperienziali, attraverso i nodi concettuali degli studenti. La competenza operativa si conquista con l'apprendimento nelle attività Situate, attraverso cui si sviluppa il PCK-in-azione e il PCK-sull'azione, con sperimentazione di proposte di Insegnamento/Apprendimento basate su microstep concettuali in cui l'insegnante, oltre ad avere esperienza dell'interazione con gli studenti, forma le sue competenze nella pianificazione didattica e apprende le metodologie di monitoraggio e di analisi dei dati di ricerca sull'apprendimento, integrando la ricerca curricolare con la ricerca empirica. Attività irrinunciabili in questo quadro appaiono la preparazione e l'uso di strumenti didattici e di monitoraggio dei processi di apprendimento, l'analisi dei dati raccolti. Nella nostra esperienza di sperimentazione basata sulla ricerca iniziata nel 1976, riassumiamo nel modello MEPS questo complesso percorso professionalizzante.

Il contributo della ricerca didattica in tale processo è fondamentale e non può essere dato per scontato (Volmer 2003). Esso include l'individuazione dei modelli implementati nella formazione degli insegnanti e l'analisi dei rispettivi ruoli; la progettazione e la produzione di risorse sui nodi concettuali e sulle corrispettive difficoltà (Ricerca Empirica); le proposte didattiche di Insegnamento /Apprendimento (*Design Based Research*, R&D); l'analisi dei dati di apprendimento (*Empirical research*); la progettazione – integrando la *Design Based Research* con la Ricerca Empirica; l'individuazione, la messa a punto e la validazione di Strumenti e Metodi, Rubriche, Tests, Tutoriali (Fischer 2005).

Per produrre un atteggiamento dell'insegnante che raccordi fenomeni quotidiani con le molte dimensioni della conoscenza, è utile sostenere modalità di educazione informale nel curriculum.

Bibliografia

- Aiello Nicosia M. L., Michelini M. *et al.* 1997, *Teaching mechanical oscillations using an integrate curriculum*, International Journal in research on Science Education, 19 (8), pp. 981-995.
- Anderson L. M., Evertson C. M., Brophy J. E. 1979, An Experimental Study of Effective Teaching in First-Grade Reading Groups, The Elementary School Journal, 79 (4), pp. 193-223
- Bat-Sheva E, Bagno E. 2006, *Research-design model for professional development of teachers: Designing lessons with physics education research* PHYS. REV. ST PHYS. EDUC. RES. 2, 020106 _2006 , 020106-1-020106-14
- Borko H., Putnam R. T. 1996, Learning to teach, in D. C. Berliner D.C., Calfee R.C. (eds.), *Handbook of educational psychology*, Macmillan, New York, pp. 673–708.
- Bosio S., Di Pierro A., Meneghin G., Michelini M., Parmeggiani P., Santi L. 1999, *A multimedial proposal for informal education in the scientific field: a contribution to the bridge between everyday life and scientific knowledge*, European Multimedia Workshop, Lille, 1998; International Conference on Science Education for the 21st Century - SciEd21 Book, K Papp, Z Varga, I Csiszar, P Sik eds, Szeged University, Hungary 1999.
- Bosio S., Capocchiani V., Michelini M., Pugliese Jona S., Sartori C., Scillia M.L., Stefanel A. 1997, *Playing, experimenting, thinking: exploring informal learning within an exhibit of simple experiments*, in *New Way for Teaching*, Girep book, Ljubljana.
- Bradamante F., Fedele B., Michelini M. 2005, *Children's spontaneous ideas of magnetic and gravitational fields*, in Pitntò R., Couso D. (eds.), CRESILS, ESERA publication, Barcellona.
- Buckberger F., Campos B. P., Kallos D., Stephenson J. 2000, *Green paper*, TNTEE - European Commission (DG XXII).

- Calderhead J. 1996, *Teachers: Beliefs and knowledge*, in Berliner D.C., Calfee R.C. (eds.), *Handbook of educational psychology*, Macmillan, New York, pp. 709-725.
- Cassan C., Michelini M. (eds.) 2010, *ESERA10 Summer School, section E and F*, booklet of Esera Summer School, University of Udine.
- Cobal M., Corni F., Michelini M. Santi L., Stefanel A. 2002, *A resource environment to learn optical polarization*, in *Physics in new fields*, Girep International Conference proceedings, Lund.
- Colonnese D., Heron P., Michelini M., Stefanel A. 2012, *A vertical pathway for the teaching and learning of energy*, *Review Of Science, Mathematics And Ict Education*, 6 (1), pp. 21-50.
- Corni F., Michelini M., Stefanel A. 2004, *Strategies in formative intervention modules for physics education of primary school teachers: a coordinated research in Reggio Emilia and Udine*, in Michelini M. (ed.), *Quality Development in the Teacher Education and Training*, selected papers in Girep book, Forum, Udine, pp. 382-386
- Duit R. 2006, *Science Education Research – An Indispensable Prerequisite for Improving Instructional Practice*, ESERA Summer School, Braga, July 2006, <http://www.naturfagsenteret.no/esera/summerschool2006.html>.
- Duit R. 2008, *Physics Education Research – Indispensable for Improving Teaching and Learning*, in Jurdana-Sepic R. et al. (eds.), *Frontiers of Physics Education*, Zlatni, Rijeka, pp. 2-10.
- Duit R. 2009, *Students' and Teachers' Conceptions and Science Education*, <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/stcse/stcse.html>.
- Duit R., Gropengießer H., Kattmann U. 2005, in Fischer H. E. (ed.), *Developing standards in research on science education*, pp. 1-9.
- Elbaz F. 1983, *Teacher thinking: A study of practical knowledge*, Nichols, New York.
- Fedele B., Michelini M., Stefanel A. 2005, *5-10 years old pupils explore magnetic phenomena in Cognitive Laboratory (CLOE)*, in Pittoè R., Couso D. (eds.), CRESILS, ESERA publication, Barcellona.
- Fensham P. 2001, *Science content as problematic-issues for research*, in Behrendt H., Dahncke H., Duit R., Graber W., Komorek M., Kross A., Reiska P. (eds.), *Research in Science Education – past, present, and future*, Kluwer Academic Publ., Dordrecht.
- Fisher H. E. (ed.) 2005, *Developing Standard in Research on Science Education*, Taylor and Francis, London, pp. 1- 9.
- Gatti M., González L. G., Mereu M., Tagliaferro C., 1998, *L'impatto delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione sulle competenze professionali e sulla formazione*, CEDEFOP, Salonicco.
- Gess-Newsome J. 1999, *Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation*, in Gess-Newsome J., Lederman N. G. (eds.), *Examining pedagogical content knowledge*, Kluwer, Dordrecht, pp. 3-17.
- Heron P., Michelini M., Stefanel A. 2011, *Evaluating pedagogical content knowledge of energy of prospective teachers*, in Raine D., Hurkett C., Rogers L. (eds.), *Physics Community and Cooperation Vol. 2*, Selected papers in GIREP-EPEC & PHEC Book, Leicester, Lulu, pp. 147-161.
- Hestenes D. 2007, *Notes for a modeling theory of science*, in Van den Berg E., Ellermeijer T., Slooten O., *Modelling in Physics and Physics Education*, GIREP-Amstel, Amsterdam, pp. 34-65.
- Holbrook J., Rannikmäe M. 2001, *Introducing STL: A Philosophy and Teaching Approach for SE*, ICASE, pp. 1-19.
- <http://nces.ed.gov/Timss/>
- Jona Pugliese S., Michelini M. 2001, *Development of a Lab-oriented Hypertextual Teacher Training and Classroom materials: an example from Geiweb*, in Pinto R., Surinach S. (eds.), *Physics Teacher Education Beyond 2000 (Phyteb2000)*, Girep book - Selected contributions of the Phyteb2000 International Conference, Elsevier, Paris, p. 679.
- Jüttner M., Neuhaus B. J. 2010, *Using empirically analyzed pupils' errors to develop a PCK test*, in G. Cakmakci C., Taşar M.F. (eds.), *Contemporary science education research: scientific literacy and social aspects of science, Book 2*, Pegem Akademi, Ankara, pp. 330-240.
- Magnusson S., Krajcik J., Borko H. 1999, *Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science teachers*, in Gess-Newsome J., Lederman N.G. (eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and its Implications for Science Education*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, The Netherlands, pp. 95-132.
- Marucci G., Michelini M., Santi L. 2001, *The Italian Pilot Project LabTec of the Ministry of Education*, in *Physics Teacher Education Beyond 2000 (Phyteb2000)*, in Pinto R., Surinach S. (eds.), *Physics Teacher Education Beyond 2000 (Phyteb2000)*, Girep book - Selected contributions of the Phyteb2000 International Conference, Elsevier, Paris, p. 607.
- McDermott L. C., Shaffer P. S., Costantiniou C. P. 2000, *Preparing teachers to teach physics and physical science by inquiry*, *Phys. Educ.* 35 (6).

- Michellini M. 2004, *L'educazione Scientifica nel raccordo territorio/università a Udine*, Forum, Udine.
- Michellini M. (ed.) 2004a, *Quality Development in the Teacher Education and Training*, Selected papers in Girep book, Forum, Udine.
- Michellini M. 2006, *The Learning Challenge: A Bridge Between Everyday Experience And Scientific Knowledge*, in Planinsic G., Mohoric A. (eds.), *Informal Learning And Public Understanding Of Physics*, Selected papers in Girep book, Ljubijana, pp. 18-39.
- Michellini M. 2010, *Building bridges between common sense ideas and a physics description of phenomena to develop formal thinking*, in Menabue L., Santoro G. (eds.), *New Trends in Science and Technology Education*, CLUEB, Bologna, pp. 257-274.
- Michellini M., Mossenta A. 2011, *Building a PCK Proposal for Primary Teacher Education in Electrostatics*, in *Teaching and Learning Physics today: Challenges? Benefits?*, International Conference GIREP-ICPE-MPTL 2010, Proceedings, Université de Reims Champagne Ardenne, Reims 22-27 August 2010, http://www.univ-reims.fr/site/evenement/girep-icpe-mptl-2010-reims-international-conference/gallery_files/site/1/90/4401/22908/29476/30030.pdf.
- Michellini M., Mossenta A., Benciolini L., 2000, *Teachers answer to new integrated proposals in physics education: a case study in NE Italy*, in *Information and Communication Technology in Education*, Intern. Conf. Proceedings, E. Mechlova, University of Ostrava, p. 149.
- Michellini M., Santi L. 2001, *A bouncing ball to learn mechanics*, in Pinto R., Surinach S. (eds.), *Physics Teacher Education Beyond 2000 (Phyteb2000)*, Girep book - Selected contributions of the Phyteb2000 International Conference, Elsevier, 2001, p.147.
- Michellini M., Santi R. M. (eds.) 2002, *Proposte didattiche su forze e movimento: le tecnologie informatiche nel superamento di nodi concettuali in fisica*, Forum, Udine.
- Michellini M., Santi L., Stefanel A. 2010, *Thermal sensors interfaced with computer as extension of senses in kindergarten and primary school*, in Michellini M., Lambourne R., Mathelisch L. (eds.), *Multimedia in Physics Teaching and Learning*, SIF, Bologna and in *Il Nuovo Cimento*, 33 C, 3, pp. 171-179.
- Michellini M., Santi L., Stefanel A. 2012, *PCK approach for prospective primary teachers on energy*, in Tasar F. (ed.), *Sel. Paper of World Conference on Physics Education*.
- Michellini M., Santi L., Stefanel A., Meneghin G. 2002, *A resource environment to introduce quantum physics in secondary school*, Proceedings International MPTL-7, <http://informando.infm.it/MPTL/>
- Michellini M., Santi L., Stefanel A., Vercellati S. 2011, *Community of prospective primary teachers facing the relative motion and PCK analysis*, in *Teaching and Learning Physics today: Challenges? Benefits?*, International Conference GIREP-ICPE-MPTL 2010. Proceedings, Université de Reims Champagne Ardenne, Reims 22-27 August 2010, http://www.univ-reims.fr/site/evenement/girep-icpe-mptl-2010-reims-international-conference/gallery_files/site/1/90/4401/22908/29321/29840.pdf.
- Michellini M., Sperandeo R. . 2011, *Challenges in Primary and Secondary Science Teachers Education and Training*, GIREP book of selected papers, Forum: Udine <http://www.univ-reims.fr/site/evenement/girep-icpe-mptl-2010-reims-international-conference/list-of-submitted-full-papers-for-proceedings.13181.23069.html>?
- Michellini M, Stefanel A. 2006, *Hands-on sensors for the exploration of light polarization in Informal Learning And Public Understanding Of Physics*, Planinsic G., Mohoric A. (eds.), Selected papers in Girep Book, Ljubijana, pp. 202-208.
- Michellini M., Stefanel A, Longo A. 2005, *Blended Activity using Learning Objects in Web OpenEnvironments for Primary School Teachers Formation in Physics Education*, in *Physics Teaching and Learning*, selected paper in Girep Book, dedicated to the memory of professor Arturo Loria, Forum, Udine, pp. 103-112.
- Michellini M., Viola R. 2009, *Blended Modality in Implementing an European Project on Curricular Innovation for Research Based in-Service Teacher Training on Superconductivity*, MPTL14 Proceeding, CD-ROM and <http://www.fisica.uniud.it/URDF/mptl14/contents.htm>
- Michellini M., Meneghin G. 2000, *Heat and Temperature: a hypertext documentation of a school experience planned as a support for teacher training*, European Multimedia Workshop 1997, citato in Bergomi N., Borghi L., Workshop 1997, *La Fisica nella Scuola*, XXXI, 3 Suppl., 1998, p. 82, Wirescript (Web Information Repository on Scientific Culture Research Innovation Policy and Technology) Magazine (with refereed papers: Del Papa C. (ed.), Kendoff A. M., Barberio Corsetti P. (coeds.), editorial board: Barbiellini G., Boulin C., Hammel M., Franceschetti G., Scalera G., Clintock Mc, Smith K.M., www.wirescript.com, aprile 2000.
- Mullis I.V.S., Martin M.O., Olson J.F., Berger D.R., Milne D., Stanco G.M. (eds.) 2008, *TIMSS 2007 Encyclopedia. A Guide to Mathematics and Science Education Around the World*, vol. I., Chestnut Hill, Boston College, pp. 203-216.

- Murdock J. 2008, *Comparison of curricular breadth, depth, and recurrence and physics achievement of TIMSS population 3 countries*, International Journal of Science Education, 30 (9), pp. 1135-1157.
- Niederderer H. 2010, *Content-specific research in science education*, ESERA Summer School, Udine.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) 2007, *PISA 2006: Science*.
- Olsen R. V., Prenzel M., Martin R. 2011, *Interest in Science: A many-faceted picture painted by data from the OECD PISA study*, International Journal of Science Education, 33 (1), pp. 1- 6.
- Park S., Oliver J. 2008, *Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals*, Research in Science Education, 38 (3), pp. 261-284.
- Pinto R, Surinach S. (eds.) 2001, *Physics Teacher Education Beyond 2000 (Phyteb2000)*, Girep book - Selected contributions of the Phyteb2000 International Conference, Elsevier, Paris.
- PISA www.pisa.oecd.org
- Rohaan E., Taconis R., Jochems W., Lange K., Kleickmann T., Moeller K., Schmelzing S., Wuesten S., Sandmann A., Neuhaus B., Riese J., Reinhold P., Olszewski J., Neumann K., Fischer H. E. 2010, *Different approaches to measure teachers' pedagogical content knowledge*, in Çakmakci G., Taşar M.F. (eds.), *Contemporary science education research: scientific literacy and social aspects of science, Book 1*, Pegem Akademi, Ankara, pp. 59-60.
- ROSE <http://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/rose/>
- Ryde, J., Banner I. 2013, *School teachers' experiences of science curriculum reform*, International Journal of Science Education, 35, pp. 490-514.
- SECURE <http://secure-project.eu/>
- Shulman L.S. 1981, *Disciplines of Inquiry in Education: An Overview*, Educational Researcher, 10 (6), pp. 5-12, 23.
- Shulman L. S. 1986, *Those who understand: knowledge growth in teaching*, Educational Researcher , 15(Z), pp. 4-14.
- Shulman, L.S. 1987, *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1-22.
- Sokoloff D.R., Lawson P.W., Thornton R.K. 2004, *Real Time Physics*, Wiley, New York.
- Steps Two EU Project involved 74 Physics Departments from 32 countries and was supported by EPS had a specific Working Group (WG3) on Physics Teacher Education. <http://www.stepstwo.eu/>
- Tasar F. (ed.) 2012, *Proceedings of The World Conference on Physics Education*, Pegem Akademi.
- Taşar M.F., Çakmakcı G. (eds.) 2010, *Contemporary science education research, vol.2, Preservice and inservice teacher education*, Pegem Akademi, Ankara.
- Theodorakakos, A., Hatzikraniotis, E., Psillos, D. 2010, *'PEC task explorer': a tool for ICT supported learning in science*, in CBLIS 2010, Constantonou, C., et al. (eds.), Oelizk, Warsaw, pp.75-83.
- Thornton R.K., Sokoloff D.R. 1999, *Learning motion concepts using real-time microcomputer-based lab tools*, A. J.P. 58 (9), pp. 858-867.
- TIMMS 2008, *TIMSS Advanced 2008* che ha coinvolto 10 countries: AM, IR, IT, LB, NL, NO, PH, RU, SI, SE); TIMSS 2007, *Trends in International Mathematics and Science Study*, <http://www.timss.bc.edu/>
- Titulaer U. 2012, *Steps two: European Benchmarks for Physics Teacher Education Degrees Document by: Urbaan M. Titulaer, Linz, Austria. Task force members: Ovidiu Caltun, Iasi, RO; Eamonn Cunningham, Dublin, IE; Gerrit Kuik and Ed van den Berg, Amsterdam, NE; Marisa Michelini, Udine, IT; Gorazd Planinsic, Ljubljana, SI; Elena Sassi, Napoli, IT; Urbaan Titulaer, Linz, AT (Chair); Rita van Peteghem, Antwerpen, BE; Frank van Steenwijk, Groningen, NL; Vaggelis Vitoratos, Patras, GR. 74 Physics Departments from 32 countries, supported by the EU and EPS, Working Group 1: Physics, curricula after Bologna, Working Group 3: Physics, Teacher Education. Presentato alla WCPE, Istanbul 2012.*
- Van Merriënboer J.J.G., Sweller J. 2005, *Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions*, Educational Psychology Review, 17, p. 147.
- Viennot L. 2008, *Attracting students towards physics- A Question of topics?*, in Jurdana-Sepic R. et al. (eds), Frontiers of Physics Education, Zlatni, Rijeka, pp. 34-43.
- Viennot L., Chauvet F. O., Colin P., Rebmann G. 2005, *Designing Strategies and Tools for Teacher Training: The Role of Critical Details, Examples in Optics*, Science Education, 89 (1), pp. 13-27.
- Volmer M. 2003, *Physics teacher training and research in physics education: results of an inquiry by the European Physical Society*, Eur. J. Phys. 24, pp. 131-147.
- Vosniadou S. 2007, *Human Development* , 50, pp. 47-54.
- Vosniadou S. (ed.) 2004, *International Handbook of Research on Conceptual Change* , Educational Psychology Handbook, Erlbaum.

IL TEMA DELL'ORIENTAMENTO NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

MARIA ASSUNTA ZANETTI
UNIVERSITÀ DI PAVIA

Abstract: L'orientamento ormai da anni si configura come un processo che accompagna la crescita di ogni persona e pertanto diventa un aspetto che non può essere tralasciato nella formazione degli insegnanti. L'orientamento diventa quindi un completamento della funzione educativa del docente in quanto permette agli alunni di acquisire competenze decisionali, personali e progettuali necessarie per fare delle scelte non solo in funzione dei percorsi di studio. Tutto ciò trova una cornice teorica nel paradigma del *life design*, nel quale viene enfatizzata la continua evoluzione dell'individuo e della sua capacità di adattamento, di narrazione e di consapevolezza legata alla costruzione del Sé che lo porta a compiere scelte in modo più consapevole e che gli consentono di sentirsi appagato. L'orientamento entra quindi nei processi di formazione dell'insegnante, inteso come educazione alla progettualità e al consolidamento del sé professionale.

Keywords: orientamento, formazione, progettualità.

1. Orientamento nella formazione degli insegnanti

La formazione degli insegnanti nel nostro Paese è un tema che spesso è stato oggetto di dibattito soprattutto in ambito pedagogico e psicologico, in quanto la qualità della professione docente ha un impatto fondamentale sullo sviluppo individuale di alunni che saranno futuri cittadini. Pertanto la formazione degli insegnanti, di ogni ordine e grado scolastico necessita di continui ripensamenti anche alla luce dei cambiamenti socioculturali e sono proprio queste modificazioni dei contesti che richiedono che nella professionalità dell'insegnante il tema dell'orientamento non debba venir disgiunto ma debba essere integrato nella formazione disciplinare (Mariani 2014). L'orientamento, insieme alla formazione, svolge un ruolo strategico nella costruzione della professionalità del docente alla luce anche delle riforme legislative e dei documenti ministeriali in cui l'orientamento è entrato come parte integrante nel processo educativo e non più limitato solo a fornire indicazioni per le scelte scolastiche e/o professionali.

La cornice, di quanto sopra esposto, la si ritrova nelle risoluzioni del Consiglio d'Europa Istruzione (2004 e 2008) in cui si sottolinea la necessità di attivare servizi di orientamento per tutta la durata della vita, al fine di sostenere nei cittadini competenze per gestire il loro apprendimento e la loro carriera, soprattutto nelle transizioni (istruzione/formazione e lavoro); ciò è stato recepito anche nelle 'Linee guida nazionali per l'orientamento permanente' (MIUR 2014). Nelle Linee guida viene assunta la centralità del ruolo della scuola come soggetto promotore di orientamento capace di integrare nelle attività didattiche azioni che consentano all'alunno di saper riconoscere le proprie capacità, competenze, i propri interessi e per poter arrivare a prendere decisioni consapevoli riguardo a istruzione, formazione, occupazione; ma soprattutto di essere in grado di gestire il proprio percorso personale.

Tutto ciò comporta ripensare ai contenuti che qualificano i percorsi di formazione e riconoscere la 'complessità' di una professionalità docente connessa ad esigenze di

formazione (quale esercizio riflessivo e situato di un pensiero metacognitivo e plurale), e di orientamento inteso nei termini di *empowerment*, ossia di educazione alla progettualità e al consolidamento della soggettività professionale. Questo richiede che il docente debba saper sviluppare non solo riflessività ma anche arricchire il suo profilo di competenze di insegnante con la capacità di sapersi mettere in gioco e saper offrire le giuste risposte ai nuovi bisogni e competenze orientative che si presentano (Magnoler 2012). Si ridefinisce così la professionalità dell'insegnante proprio nella sua capacità di essere *empowered*, cioè più proattivo (Perrenoud 2006). Nella cornice contemporanea di una società complessa all'individuo viene richiesto di interpretare e governare incertezze e interdipendenze del sistema lavorativo, dato che il paradigma globale della conoscenza si definisce sempre più nella costruzione di processi di apprendimento continuo e permanente; pertanto diventa necessario favorire un processo riflessivo nell'autoorientamento in cui una progettualità del sé è imprescindibile nelle politiche educative (Savickas *et al.* 2009). La professionalità docente richiede quindi che l'orientamento entri nei processi di formazione degli insegnanti: ciò rappresenta un itinerario educativo e didattico che consente di aiutare a sviluppare abilità complesse necessarie per la costruzione di un personale progetto di vita.

Per realizzare un progetto di vita soddisfacente è fondamentale integrare armoniosamente i diversi contesti di vita, il lavoro, i valori personali, le aspettative, i desideri e i molteplici ruoli ricoperti, nonché saper riconoscere e valorizzare potenzialità e talenti che, spesso nel contesto scolastico, non vengono adeguatamente supportati (Nota, Rossier 2015).

Tutto ciò però è un percorso che deve essere favorito e promosso a partire dall'ingresso dell'individuo nella scuola, che da subito deve integrare nei curricula anche l'educare alla scelta, equipaggiando gli individui in modo che essi sappiano sviluppare capacità e competenze specifiche per arrivare a prendere decisioni, per fare scelte di vita.

La società attuale, caratterizzata da un alto livello di complessità, mutevolezza, differenziazione di ruoli e sempre maggiore specializzazione delle competenze, richiede che i contesti educativi promuovano azioni di tipo preventivo che forniscano alle persone, fin dalla scuola primaria/secondaria di primo grado, competenze e abilità necessarie ad affrontare il futuro e quindi a saper scegliere in modo più consapevole in base ai loro interessi e predisposizioni (Arulmani *et al.* 2014).

L'orientamento viene ridefinito anche come capacità del docente di avere una progettualità e di compiere scelte nella sua proposta didattica finalizzata non solo a guidare i futuri alunni nella conoscenza di sé e nella preparazione al futuro, ma anche a sviluppare capacità personali e a porsi in maniera consapevole ed efficace nei contesti scolastici, interagendo con i numerosi attori che li caratterizzano. In questa accezione l'apprendimento e le pratiche educative assumono un'importante valenza orientativa, oltre che formativa, e anche l'insegnante può sviluppare competenze professionali strategiche. Se solo la maturazione di competenze specifiche può consentire all'insegnante di stare nella complessità della scuola dell'innovazione, dell'autonomia e della flessibilità cognitiva, si rende difatti necessario per il futuro insegnante autovalutare abilità e attitudini specifiche in relazione ai nuovi compiti.

In questa cornice si colloca il Decreto Legislativo del 13 aprile 2017 n. 59, che è oggetto di riflessione in questo studio, in cui il focus è sulla 'Formazione iniziale e accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria e riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione'. In questo

decreto, tuttavia, l'orientamento viene più volte menzionato ma ancora come azione di servizio per favorire 'modalità e strumenti per l'orientamento e per favorire la mobilità degli studenti, nonché la più ampia informazione sugli ordinamenti degli studi, anche attraverso l'utilizzo di strumenti informatici e telematici [...], raccordo con il secondo ciclo' senza che venga specificato quale sia il ruolo dell'insegnante.

L'orientamento per il futuro insegnante deve entrare all'interno di un circolo virtuoso che qualifica la sua professionalità, in quanto processo formativo che dà valore alla relazione educativa, promuovendo la dimensione formativa stessa.

In questa prospettiva diventa centrale che la formazione iniziale e l'accesso ai ruoli di docente della scuola, non solo secondaria, come presente nel Decreto, siano sostanziati da strumenti che consentano all'insegnante di integrare nella proposta didattica dei saperi disciplinari aspetti che consentano agli alunni di poter operare scelte, sia a livello formativo/professionale che personale, in modo consapevole, in un'ottica di complementarità tra 'saperi disciplinari' e 'trasversali'.

La funzione principale della scuola, in collaborazione con figure specializzate, diventa quella di sviluppare l'empowerment, per garantire alla persona una maggiore padronanza della propria vita e delle proprie scelte.

2. Formare e promuovere competenze di orientamento

Già a partire dagli anni '90 nel nostro sistema scolastico e universitario l'orientamento ha assunto una rinnovata valenza nel processo formativo e viene regolato dalla direttiva 487/1997, rivolta alle scuole di ogni ordine e grado. L'orientamento è inteso come un processo che accompagna tutto il percorso formativo lungo l'arco della vita, 'costituisce parte integrante dei curricoli di studio e del processo educativo e formativo fin dalla scuola dell'infanzia' ed è funzionale all'acquisizione degli strumenti necessari per vivere in una società complessa. Lo sviluppo di queste competenze si realizza sia nella didattica orientativa in base a cui tutte le discipline, mettendo a disposizione conoscenze formali, forniscono strumenti e occasioni per individuare le proprie attitudini, potenziare le proprie abilità, acquisire un apprendimento significativo e competenze orientative generali, sia con azioni specifiche di integrazione con altri soggetti istituzionali, per l'acquisizione di competenze orientative. Pertanto diventa centrale nella formazione degli insegnanti comprendere anche l'orientamento nei curricoli disciplinari, inteso come orientamento formativo o didattica orientativa per costruire e potenziare le risorse personali in termini di conoscenze, abilità e competenze che sono la base e i prerequisiti per fronteggiare i compiti orientativi specifici, adottando metodi attivi e personalizzati e un modello di progettazione funzionale al sostegno dell'apprendimento.

La scuola, infatti, mette a disposizione con le discipline un'esperienza culturale sempre più sistematica che offre diverse possibili letture del mondo e strumenti per conoscerlo e abitarlo nella sua realtà e complessità, e permette di studiare discipline che servono nella vita e aiutano a cominciare ad orientarsi. Orientamento e formazione, almeno per certi aspetti, coincidono tanto che la stessa Direttiva 487/1997 parla dell'orientamento come di 'una fondamentale componente strutturale del processo formativo di ogni persona lungo tutto l'arco della vita a partire dalla scuola dell'infanzia' e di 'un'attività istituzionale della scuola di ogni ordine e grado'. La scuola amplia così il suo campo d'azione dal sostenere lo sviluppo cognitivo, alla consapevolezza e attribuzione/costruzione di significato che possa portare l'alunno a sviluppare pensiero critico e capacità decisionali che gli consentano come già anticipato nella Raccomandazione dell'Unesco di Bratislava del 1970 di '[...] prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e

della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona'.

Ciò qualifica la professionalità degli insegnanti in quanto capaci di promuovere una didattica che integri saperi e discipline volte a promuovere capacità di realizzazione e benessere degli alunni. La professionalità dell'insegnante, difatti, assume una centralità nel processo educativo connotandosi come dimensione realizzativo-trasformativa del sé che può essere realizzata attraverso un orientamento formativo o didattica formativa. Tutto ciò richiede che il docente sia in grado di portare gli alunni ad adottare azioni intenzionali finalizzate a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo, a costruire/potenziare le competenze orientative generali, usando le discipline in senso orientativo, individuando in esse le risorse più adatte per consentire agli alunni di imparare con le discipline e non le discipline. Adottare una didattica orientativa comporta necessariamente una ridefinizione dei curricula in ottica orientativa che possa consentire all'alunno di saper attivare una progettualità sia personale che professionale, in base a una valutazione delle proprie capacità, attitudini e interessi e nei confronti degli ambiti disciplinari. Tutto ciò richiede all'insegnante competenze psico-pedagogiche e relazionali integrate con le competenze disciplinari.

Pertanto l'introduzione dei 24CFU potrebbe in parte valorizzare la formazione e quindi la professionalità dell'insegnante, anche se rimane silente, se non assente, qualsiasi riferimento su come promuovere e sviluppare competenze orientative.

La conoscenza psicologica può fornire alla scuola un supporto consistente in considerazione del fatto che qualsiasi intervento di orientamento ha al centro l'individuo, comprese le relazioni tra soggetto e i contesti in cui vive, pertanto prevedere conoscenze psicopedagogiche è fondamentale nel percorso di formazione degli insegnanti. La psicologia può essere d'aiuto agli insegnanti nel formarli e accompagnarli nel riconoscere peculiarità, stili e caratteristiche del funzionamento individuale degli alunni che hanno di fronte per accompagnarli in un percorso che li renda sempre più autonomi e capaci di operare scelte consapevoli. Ciò non significa però 'psicologizzare' l'insegnamento, in quanto quello di insegnante e psicologo sono ruoli distinti anche se con molte connessioni, ma significa accogliere la visione psicologica che l'orientamento presuppone, vale a dire la dimensione di processualità in prospettiva *life-span* e integrarla nel percorso formativo dell'insegnante.

Più specificatamente, il decreto legislativo fornisce indicazioni in merito alle modalità di reclutamento, che verranno dettagliate meglio nel decreto ministeriale, e al percorso triennale di formazione, al quale potranno accedere coloro che avranno superato la fase di reclutamento. Per quanto riguarda la formazione iniziale dei docenti, si prevede di dedicare 6CFU su 24CFU a tutti gli ambiti di carattere psicologico senza una precisa specifica sull'orientamento.

Il tema dell'orientamento nella formazione dei docenti rimane molto sullo sfondo, affidato alla sensibilità stessa dei docenti e, ancora una volta, non viene compreso come parte del processo educativo necessario per aiutare a fare scelte consapevoli; laddove l'orientamento viene previsto ha ancora una dimensione informativa affidata a professionisti esterni alla scuola sia pur con un tutor interno al quale viene affidato l'alternanza scuola-lavoro; pertanto si perde la valenza educativa dell'orientamento stesso. Non dobbiamo però assumere un atteggiamento di supina accettazione ma, proprio a partire dalla valenza educativa, l'orientamento nella scuola acquista sempre maggior rilievo in quanto processo finalizzato ad accompagnare e facilitare, mediante un agire formativo orientato all'*empowerment* e allo sviluppo delle competenze riflessive e

proattive degli alunni nel saper affrontare gli snodi e le transizioni con adeguate competenze. La scuola può contribuire, soprattutto tramite l'attività ordinaria di insegnamento, a individuare nelle discipline le risorse e le competenze utili a sviluppare l'autoorientamento.

Una didattica improntata all'orientamento favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo ed è centrata su colui che apprende, inteso come autore delle proprie scelte e del proprio progetto e, di conseguenza, deve avvalersi di metodologie plurali e di curricoli flessibili secondo schemi reticolari in grado di incoraggiare in modo rilevante i modelli di autovalutazione, ovvero sapere di sé, sapere degli altri, confronto tra sé e gli altri, sensibilità allo scarto fra realtà e idealità, e, ancora, deve saper trarre significatività dalle esperienze.

In definitiva perché la nostra scuola possa realmente fornire risposte adeguate ai bisogni di orientamento degli studenti, è importante investire sulla formazione degli insegnanti e accompagnarli alla realizzazione di percorsi innovativi nelle scuole, con azioni in continuità e in raccordo scuola-territorio con professionisti adeguatamente formati.

Bibliografia

- Arulmani G., Bakshi A., J., Watts A. G., Leong, F. T. L. 2014, *Handbook of career development: International perspectives*, Springer, New York.
- Magnoler P. 2012, *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Mariani A. (ed.) 2014, *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze.
- Perrenoud P. 2006, Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza, in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando, Roma, pp. 175-200.
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.-P., Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., van Vianen A.E.M. 2009, *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, Journal of Vocational Behavior, 75, pp. 239-250.

RIFLESSIONE E RIFLESSIVITÀ NELLA FORMAZIONE E NELLO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI

MAURA STRIANO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II

Abstract: Il profilo culturale e professionale dell'insegnante va definito in riferimento ai compiti e agli impegni dell'istituzione in cui va ad operare e alle sue funzioni. La professionalità docente è stata vista come una professionalità il cui compito è quello di trasmettere conoscenze. Con lo spostamento dell'attenzione sulle competenze l'impegno dei docenti è stato progressivamente orientato verso esiti di apprendimento osservabili e certificabili, il che ha riconfigurato anche la loro identità; da trasmettitore di conoscenza l'insegnante diventa, quindi, una figura professionale che sa accompagnare l'accesso alla conoscenza, mettendosi in gioco come mediatore e facilitatore dei processi di apprendimento. Il lavoro degli insegnanti si iscrive all'interno di sistemi che, come avverte Luhmann, sono caratterizzati da uno specifico tipo di riflessività, intesa come 'struttura antropologica' che sostiene processi di apprendimento, di comprensione, di costruzione della conoscenza.

Keywords: conoscenze, competenze, riflessività, identità.

1. Introduzione

In un momento storico in cui la formazione degli insegnanti sembra essere un tema accantonato dall'agenda politica nazionale a favore di un rapido e massiccio reclutamento, in cui confluisce anche una sanatoria delle istanze dei precari e il riconoscimento parziale delle richieste dei dottori di ricerca, diventa indispensabile e urgente aprire uno spazio di riflessione sulle forme e sui modi attraverso cui, in funzione dell'auspicato reclutamento, si immagina di poter formare gli insegnanti e sostenerli nel loro sviluppo professionale.

A fondamento di una riflessione sul tema è l'identificazione di quello che è il profilo culturale e professionale dell'insegnante, che va definito in riferimento ai compiti e agli impegni dell'istituzione in cui va ad operare e alle sue funzioni.

Il dibattito attuale evidenzia un significativo ridimensionamento della funzione di crescita e di emancipazione culturale e sociale che la scuola ha avuto fino alla fine degli anni Ottanta.

A questa perdita di impatto sociale della scuola si è progressivamente accompagnata una sottile delegittimazione del ruolo educativo degli insegnanti, che appaiono, in molti casi, sempre più demotivati, disorientati e a rischio di burn-out.

Ciò è dovuto alla combinazione di almeno tre fattori.

Un primo fattore è il dato di fatto che l'insegnamento non è sempre una scelta vocazionale, ma può rappresentare una scelta forzata rispetto ad altre aspettative professionali (dalla ricerca universitaria, alla libera professione, all'imprenditoria) nella misura in cui si tratta di una occupazione che offre una certa sicurezza economica, una collocazione stabile, con un impegno orario definito che, in alcuni casi, può lasciare spazio ad altri impegni professionali.

Il secondo fattore è la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. All'insegnamento si accede attraverso percorsi faticosi, talvolta tortuosi e non sempre

formativi perché non sono concepiti lungo una linea di continuità, che si sviluppa a partire dalla scelta del percorso di laurea in funzione di una specifica traiettoria occupazionale, ma attraverso varie esperienze di insegnamento non strutturato, con certificazioni e titoli post laurea, che non sempre hanno un valore professionalizzante.

L'esperimento delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento, durato un decennio e poi cancellato senza possibilità di fare un bilancio valutativo dei suoi esiti, al di là di una serie di criticità, aveva il merito di rappresentare un progetto formativo solido, ben strutturato in cui si coniugavano saperi didattici disciplinari e saperi di ordine psico-pedagogico e di didattica generale, rendendo possibile, attraverso esperienze di tirocinio guidato in contesti di pratica, entrare in contatto diretto con il mondo della scuola.

I tentativi successivi (TFA, FIT), proponendo un percorso formativo più agile e snello e soprattutto più direttamente legato al mondo della pratica, non sono stati concepiti e non sono stati realizzati per accompagnare e consolidare l'acquisizione di saperi e di competenze professionali e si sono tradotti, spesso, nell'apprendimento superficiale degli elementi essenziali ad una professionalizzazione.

L'ulteriore semplificazione del percorso formativo (concretizzatasi nella erogazione di 24 crediti non inseriti in un impianto curricolare ma in 'percorsi' flessibili, che possono essere ridotti anche grazie al riconoscimento di crediti acquisiti in altri contesti) ha come esito l'acquisizione di nozioni e saperi frammentari e poco organizzati, non integrati in nessuna esperienza di ordine pratico.

In questo modo molti insegnanti possono risultare, di fatto, dotati di poche competenze professionali o esserne privi (come si può evincere da quanto emerge dai primi bilanci a valle dei percorsi di accompagnamento ai neo immessi in ruolo gestiti dall'INDIRE).

Il terzo fattore è il sovrapporsi, nelle indicazioni istituzionali e politiche a livello transnazionale e nazionale e nei discorsi sulla scuola che si sono avvicinati nel tempo, tanto in chiave culturale quanto in chiave scientifica, di differenti (e talvolta contrastanti) rappresentazioni dell'identità professionale degli insegnanti (descritti di volta in volta come 'lavoratori della conoscenza', mediatori e facilitatori dei processi di apprendimento; orientatori, educatori, ricercatori, agenti di riflessione).

2. Ruoli e funzioni della professionalità docente

Se tra gli anni Ottanta e gli anni Novanta i discorsi sulla scuola e sull'insegnamento si sono incentrati soprattutto sui processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza, determinando l'avvio di un processo che Biesta (2006) ha descritto come 'learnification', negli anni Duemila il focus si è spostato sulle abilità e sulle competenze riconoscibili come esiti certificabili, osservabili e verificabili dei processi di insegnamento-apprendimento.

In questo scenario la professionalità docente è stata vista essenzialmente come una professionalità il cui compito è quello di trasmettere conoscenze, che per lungo tempo hanno rappresentato il principale focus di attenzione (Striano 2018).

Con lo spostamento dell'attenzione sulle competenze l'impegno dei docenti è stato progressivamente orientato verso esiti di apprendimento osservabili e certificabili, il che ha riconfigurato anche la loro identità; da trasmettitore di conoscenza l'insegnante diventa, quindi, una figura professionale che sa accompagnare l'accesso alla conoscenza giocandosi come mediatore e facilitatore dei processi di apprendimento, identificati come il fulcro dell'impegno dell'istituzione scolastica.

La professionalità docente non è una professionalità che Glazer (1974) avrebbe definito 'forte', nella misura in cui non funziona sulla base di protocolli ripetibili e standardizzabili, ma ha a che fare con condizioni di contesto estremamente variabili, che richiedono flessibilità e riflessione ed un costante impegno nella ricerca di nuove soluzioni e strategie.

In questa prospettiva, come già aveva evidenziato Schön (1999), l'insegnante è un 'professionista riflessivo', un esploratore e un ricercatore empirico in quanto è sempre impegnato a confrontarsi con problemi emergenti dai contesti di pratica, che alimentano costantemente un circuito di riflessività.

D'altro canto, la relazione con i singoli studenti e con il gruppo classe, la necessità di costruire un dialogo ed un patto educativo chiamano in causa un'altra funzione, quella dell'educatore, che esprime la sua professionalità nell'accompagnare e nel sostenere processi di crescita attraverso un agire intenzionalmente orientato.

La necessità di accompagnare e di traghettare gli studenti verso la scelta della scuola superiore ovvero verso l'opzione dell'università in alternativa ad altre possibili opzioni, fa dell'insegnante anche un orientatore, che si impegna nell'individuare e valorizzare risorse e talenti e nell'indirizzare gli studenti verso scelte culturali, formative e professionali rispondenti ai loro profili.

Questi diversi ruoli e funzioni (che talvolta sono in contrasto tra loro in quanto riflettono differenti idee di scuola e professionalità docente) richiedono di essere ripensati in modo riflessivo in riferimento al focus dell'engagement istituzionale e professionale richiesti alla scuola e agli insegnanti, nella complessità del momento storico in cui viviamo.

Se il focus riconosciuto è l'istruzione, la scuola e gli insegnanti sono chiamati in prima istanza a veicolare conoscenze e saperi, rispondenti a specifici bisogni conoscitivi riconosciuti a livello nazionale all'interno di un framework transnazionale (si pensi ad esempio ai documenti di indirizzo e alle raccomandazioni dell'ONU, dell'Unesco e dell'Unione Europea).

Se il focus è l'inculturazione, l'attenzione si indirizza a norme, culture, tradizioni, valori che la scuola, in quanto agenzia educativa, è chiamata a veicolare in uno scenario economico, storico e sociale estremamente articolato, in cui si interfacciano dimensioni multiculturali ed istanze interculturali.

Se il focus è la socializzazione, il lavoro scolastico viene ad essere indirizzato alla costruzione, alla modellizzazione, alla riconfigurazione di forme di incontro, confronto, relazione allo scopo di fornire a tutti gli strumenti socio-relazionali per costruirsi nel tempo un capitale sociale significativo e di agire all'interno di specifici contesti in modo rispondente a richieste e sollecitazioni diverse e differenti.

Se il focus è sulla formazione e sull'educazione, si dovrà porre in prima istanza attenzione ai processi di sviluppo e di crescita degli allievi, alle condizioni che li ostacolano o li facilitano, ed alle azioni volte ad accompagnarli e a sostenerli in tutto l'arco della vita.

3. Quali conoscenze e quali saperi per la formazione degli insegnanti?

In questo scenario un primo interrogativo attiene alla piattaforma culturale che dovrebbe sostenere la professionalità docente tenendo conto delle diverse focalizzazioni individuate e della loro inevitabile interconnessione e sovrapposizione.

Nella misura in cui l'insegnante ha come mandato l'istruzione sono di fondamentale importanza la padronanza dell'epistemologia delle discipline che insegna e, allo stesso tempo, la consapevolezza del valore d'uso dei saperi disciplinari di cui ha titolarità.

Istruire, infatti, non consiste nel trasmettere istruzioni o nozioni ma, se seguiamo l'etimologia latina del termine: 'apparecchiare, costruire, comporre, fabbricare...'; chi istruisce, quindi, 'apparecchia' una metaforica tavola affinché gli studenti possano accedere ai saperi disciplinari che non sono scodellati già pronti, ma sono sapientemente costruiti e composti per poter essere appetibili ma anche facilmente digeriti.

Imbandire una tavola e comporre un menu implicano una profonda conoscenza delle materie prime, degli ingredienti, dei sapori e dei condimenti nonché delle loro migliori possibili combinazioni.

Lo stesso menu tuttavia non funziona in contesti e situazioni diversi e differenti e con commensali che abbiano differenti abitudini, gusti e preferenze.

A tale scopo gli insegnanti necessitano anche di conoscenze e saperi di ordine antropologico, pedagogico e psicologico.

È attraverso queste conoscenze e questi saperi che gli insegnanti diventano in grado di esplorare contesti, culture, dimensioni cognitive e relazionali e di declinare il loro insegnamento modulandolo in diverse forme e modi.

Su queste basi, inoltre, essi diventano consapevoli di come i saperi disciplinari entrano in gioco nei processi formativi laddove, come avverte Orefice (2001), il sistema degli apprendimenti del soggetto si alimenta dell'incontro con prodotti immateriali e materiali della cultura.

Nella misura in cui l'insegnante lavora in aula e in classe ha bisogno anche di attrezzarsi di conoscenze e saperi di ordine metodologico e didattico, che consentono di realizzare e veicolare la mediazione didattica dei saperi, delle metodologie, strategie, tecnologie.

Un elemento costitutivo dell'identità dell'insegnante è la sua epistemologia professionale.

A differenza di altre professioni, caratterizzate da una epistemologia che Schön (1999) definirebbe 'tecnica' in quanto lineare, applicativa, riferita a protocolli e a standard, fondata sulla applicazione di conoscenze e saperi, l'epistemologia degli insegnanti è di natura riflessiva; essa è infatti circolare, euristica, fondata sulla esplorazione dei contesti e su processi di costruzione e messa in circolo di conoscenze e saperi.

3. L'identità professionale degli insegnanti tra riflessione e riflessività

Il lavoro degli insegnanti si iscrive all'interno di sistemi che, come avverte Luhmann (1988), sono caratterizzati da uno specifico tipo di riflessività, intesa come 'struttura antropologica' che sostiene processi di apprendimento, di comprensione, di costruzione della conoscenza.

La riflessività si articola in processi auto-referenziali, auto-organizzatori strettamente interdipendenti, che garantiscono l'auto-controllo e l'auto-regolazione dei sistemi educativi attraverso una triade di funzioni: pensare, rappresentare, agire.

Ciò consente da un lato di delimitare confini e spazi d'azione, dall'altro di definire spazi di comunicazione, discorso e incontro al cui interno gli agenti educativi definiscono le loro identità personali e professionali, attraverso un triplice riferimento a se stessi, agli altri ed ai sistemi di cui sono parte.

La riflessività rappresenta, quindi, una funzione essenziale per l'autopoiesi dei sistemi educativi, che possono mantenersi solo attraverso un continuo processo di rinnovamento e trasformazione.

All'interno di questo orizzonte diventa possibile operationalizzare specifici e situazionali casi di riflessione (connotata da una doppia matrice, euristica e critica) orientati all'esplorazione di questioni problematiche emergenti dai processi e dalle pratiche.

Van Manen (1977) identifica tre livelli di riflessione, a cui corrispondono tre modi di intendere le pratiche.

A un primo livello la riflessione sostiene le pratiche esplorando la relazione mezzi-fini in esse inscritta; diventa così possibile elaborare e selezionare principi, teorie e raccomandazioni tecnico-pratiche che meglio rispondono al raggiungimento di determinati obiettivi.

Ad un secondo livello la riflessione sostiene le pratiche mettendo a fuoco le cornici interpretative, il sistema di valori di riferimento, le esperienze, le percezioni, i pregiudizi, le presupposizioni, i significati che le orientano; essa si sofferma in particolare sui processi di comunicazione e di co-costruzione di significati nei contesti dell'educare, mettendo a fuoco anche le implicazioni pratiche di tali processi.

A un terzo livello la riflessione si sofferma sulle condizioni sociali sottese alle pratiche ed esplora le dinamiche interne alle istituzioni in cui esse si inscrivono (autorità; dominanza; potere) attraverso cui vengono legittimate, esercitate e consolidate le strutture, i ruoli sociali, le forme di consenso e di comunicazione in gioco.

La riflessione, nella sua articolazione su più livelli, è una funzione sociale emergente condivisa tra una molteplicità di attori, impegnati nel complesso compito di riorganizzare e ricostruire il loro agire e le loro pratiche.

È attraverso la riflessione che diventa quindi possibile implementare ed innovare i contesti e le istituzioni educative; come suggerisce Young (1988) su queste basi le politiche relative alla formazione degli insegnanti e dei professionisti dell'educazione dovrebbero essere basate su processi di modernizzazione riflessivi anziché su modelli tecnocratici, che inquadrano l'agire educativo in strutture pre-definite; ciò richiede di guardare ai percorsi di sviluppo professionale come ad opportunità di coinvolgimento attivo dei professionisti dell'educazione in processi di continua revisione e ricostruzione delle regole e delle risorse che inquadrano le loro pratiche.

Su queste basi, gli insegnanti vengono ad essere impegnati come agenti riflessivi, il che significa che non sono chiamati a riprodurre strutture esistenti (in termini di regole, ruoli e organizzazione di risorse) ma a chiarire la propria funzione all'interno delle pratiche educative e, allo stesso tempo, a decostruire e ricostruire le pratiche in oggetto, secondo specifiche condizioni e specifici bisogni situazionali.

Come avverte Quicke (1997) i processi riflessivi richiedono tuttavia di essere condotti coinvolgendo gli insegnanti non su una base individuale ma operando sulle 'comunità di pratica' di cui fanno parte, creando una cornice che garantisce sia l'agentività individuale, sia la 'voce' della comunità.

In questo modo individui e comunità vengono ad essere impegnati in modo riflessivo in attività discorsive attraverso le quali possono esplorare e condividere i motivi e le ragioni delle azioni e delle pratiche dei singoli professionisti, inscrivendole all'interno di un quadro di riferimento più ampio, che le legittima, le valida, ne definisce il senso e la portata e permette di specificare il loro impatto e la loro rilevanza all'interno dei sistemi educativi.

Bibliografia

- Biesta G. 2006, *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Paradigm Publishers, Boulder and London.
- Glazer N. 1974, *The schools of the minor professions*, in *Minerva*, 12 (3), pp. 346-364.
- Luhmann N., Schorr K.E. 1988, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, trad. it., Armando, Roma.
- Orefice P. 2001, *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma.
- M. van Manen 1977, *Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical*, in *Curriculum Inquiry*, 6 (3), pp. 205-228.
- Quicke J. 1997, *Reflexivity, community and education for the learning society*, in *Curriculum Studies*, 5 (2), pp. 139-161.
- Schön D.A. 1999, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad.it. Dedalo, Bari.
- Striano M. 2018, *La costruzione dell'epistemologia professionale degli insegnanti per una nuova idea di scuola*, in Margiotta U. (ed.), *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti secondari*, Erickson, Trento, pp. 105-113.
- Young M. 1998, *Rethinking Teacher Education for a Global Future. Lessons from the English*, in *Journal of Education for Teaching*, 24 (1), pp. 51-62.

ORIENTAMENTO IN BILICO TRA FORMAZIONE E LAVORO

GIUSEPPE ANNACONTINI
UNIVERSITÀ DEL SALENTO

Abstract: La funzione orientativa si connota per comportamenti di aiuto e collaborazione con l'obiettivo di esplicitare l'implicito delle opinioni e dei valori che orientano la personale predisposizione verso una determinata scelta. Oltre ai compiti di natura informativa della professionalità orientativa, dunque, ad essa si richiede di saper promuovere, attraverso un atto dialogico costruttivo di razionalità emergenti, specifiche abilità di *autoriflessione* (esplicitazione dell'implicito) e *riflessione* (scelta critica) sul portato culturale delle proprie esperienze e delle credenze maturate nel corso della vita, guardando al contempo alla progettazione esistenziale che si annuncia nella stessa richiesta consulenziale. L'orientamento segue il cambio dei paradigmi tanto scientifici che sociali e, di fatto, nella tensione tra obiettivi formativi e occupazionali, esso ha attraversato diverse fasi e rappresentazioni. Si tratta di trovare il modo di gestire livelli estremamente elevati di complessità rispetto ai quali è assolutamente indispensabile lavorare con soggettività proattive che siano aiutate a conoscere le proprie capacità, interessi, valori, saper identificare i punti di forza e le aree critiche, maturare una disponibilità al cambiamento per gestire l'incertezza. L'università e le competenze in esse insegnate delineano, oggi la migliore risposta alla richiesta di saperi la cui funzione sia anche orientativa.

Keywords: orientamento, processo, polisemicità, ricorsività.

1. Introduzione

Gli studi più recenti (fra gli altri Loiodice 2007, 2009; Dato 2009, 2014; Domenici 2009; Cunti 2008; Pombeni 2006; Cristofori, Serreri, Delli Poggi 2017; Savickas 2005, 2014; Savickas *et alii* 2010; Guichard 2006, 2007, 2009; Guichard, Huteau 2003, 2005) sulla funzione orientativa, che sostengono le ragioni e le argomentazioni di questo lavoro, hanno contribuito a mettere definitivamente da parte l'errata e ingenua idea che tale prassi possa essere limitata alla sola funzione informativa. Questo primo approccio, infatti, si basava (e si bastava) su una lettura lineare della 'ricerca del posto di lavoro', indifferente alle plurali e complesse variabili soggettive e contestuali che, invece, risultano a conti fatti più importanti persino della materiale opportunità d'impiego. All'originale costruito ristretto, oggettivo e deresponsabilizzante – in particolare nei territori come quelli del Sud Italia in cui le opportunità di lavoro sono realmente molto esigue – se ne è man mano sostituito uno maggiormente complesso, adattivo e impegnato che ritiene di assolvere al suo compito solo nella misura in cui la centralità del momento informativo sia messa a sistema con la centralità del momento formativo e costruttivo.

In more pedagogico, dunque, il costruito orientamento articola le azioni:

- dell'informare come azione tesa a chiarire condizioni e possibilità oggettivamente legate a legislazioni vigenti come anche di posizioni aperte e trend evolutivi del mercato del lavoro;

- del dialogare come azione tesa a considerare non oggettivamente e neanche soggettivamente (dal punto di vista sia dell'erogatore, sia del fruitore del servizio)

l'intervento di orientamento perché sua vocazione deve essere l'approccio sartoriale possibile solo se si promuove una specifica conoscenza intenzionata e finalizzata del richiedente, possibile se si strutturano occasioni di incontro, decostruzione degli impliciti personali e culturali, se si pratica uno strategico 'sguardo da lontano';

- del consigliare come azione tesa a chiudere il dialogo attraverso una calibrata valutazione degli ostacoli e delle risorse che possono essere presenti sia a livello personale che familiare e sociale.

Questa ultima azione suggella un percorso che, nel migliore dei casi, ha potuto/saputo lavorare sulle potenzialità, sulle opinioni e sulle credenze esplicite e, soprattutto, implicite del soggetto in formazione che, recuperate e utilizzate per restituire un profilo identitario inedito e maggiormente consapevole delle relazioni io-mondo, possano dar corso a un progetto personale di formazione (riconoscendo i bisogni in termini di saperi, abilità e competenze necessarie per costruire un sentiero di vita) e professionalizzazione (riconoscendo le occasioni lavorative che meglio possano rispondere alla realistica rappresentazione di sé nel presente e nel futuro a medio termine).

La funzione orientativa, in questo senso, si connota per comportamenti di aiuto e collaborazione che caratterizzano una relazione atta a cogliere l'obiettivo di esplicitare e armonizzare l'implicito, già sempre presente, delle opinioni e dei valori che orientano la personale predisposizione alla scelta. Oltre ai compiti canonici di natura informativa della professionalità orientativa, dunque, ad essa si richiede di saper promuovere, attraverso un atto dialogico costruttivo di razionalità emergenti, specifiche abilità di autoriflessione (esplicitazione dell'implicito) e riflessione (scelta critica) sul portato culturale delle proprie esperienze e delle credenze maturate nel corso della vita, guardando al contempo alla progettazione esistenziale che si annuncia nella stessa richiesta consulenziale. In tal senso, il modello di azione-intervento cui pensiamo vede l'incontro di soggetto-e-oggetto (uomo-e-sapere) riconoscendo predominanza all'elemento soggettivo. Vale a dire che se pure sono mediati e dialettizzati i vincoli del sapere informativo dell'orientatore con quelli della cultura del soggetto che chiede orientamento, la possibilità di intraprendere un cammino di cura per il realizzarsi personale e professionale del soggetto riposa, fondamentalmente, sulla possibilità di decostruire e ricostruire le credenze di cui esso è depositario.

Focalizzare l'attenzione dell'orientatore nei confronti dell'azione di emersione degli impliciti del soggetto disorientato segna sicuramente un importante passo in avanti, e tuttavia non basta. Riconoscere gli impliciti e le latenze personali e culturali deve essere un momento di passaggio per giungere a costruire, insieme al soggetto senza orientamento, nuovi 'quadri' interpretativi della condizione attuale. Il sapere dell'orientatore è, dunque, un punto di riferimento, un assunto argomentativo con e intorno al quale costruire, attraverso una elaborazione congiunta, opinioni, valori e orientamenti che siano in grado di rispondere alle evidenze sia 'oggettive' del sapere, sia 'soggettive' della persona disorientata. Le informazioni che l'orientatore sottoporrà al suo assistito svolgono, pertanto, funzione di stimolo e suggestione per procedere alla costruzione condivisa di un orizzonte di senso ove collocare la malferma progettualità esistenziale del soggetto che a tale servizio si appella. Con ciò proponendo un modello di responsabilità condivisa per il procedere delle scelte personali e professionali del soggetto disorientato e definendo, per l'orientatore, il ruolo di promotore di abilità costruttive e interpretative. La possibilità di dar corpo a tale azione di promozione e possibilitazione del soggetto disorientato prende, dunque, avvio dall'informazione ma si realizza solo come 'comprensione situata' (nei tempi e negli spazi, al plurale) di dette informazioni.

Si tratta, in poche parole, della possibilità di elaborare costruttivamente una forma di comprensione situata del sapere mediato dall'orientatore a partire dalla componente informativa di detto sapere ma, evidentemente, puntando ben oltre, verso la realizzazione di un saper individuare direzioni (di senso, di formazione, di impegno ecc.) come alta competenza che riassume in sé il saper scegliere e il saper decidere accoppiando le ragioni e le caratteristiche sociali, personali e professionali.

2. L'orientamento come processo

L'orientamento, dunque, segue il cambio dei paradigmi tanto scientifici che sociali e, di fatto, nella tensione tra obiettivi formativi e occupazionali, esso ha attraversato diverse fasi e rappresentazioni che, tra l'altro, sono ben lontane dall'essere giunte al termine (come sottolineano i già citati Loiodice, Domenici, Pombeni). Solo a volo radente, senza alcuna pretesa di esaustività ma funzionalmente agli obiettivi del presente scritto, dal punto di vista della pedagogia è importante riconoscere almeno quattro 'abiti' che le pratiche orientative hanno fatto proprie e, nello specifico:

- l'abito psico-attitudinale: il cui fine era individuare i soggetti più idonei a ciascuna professione per aspirare a realizzare il massimo rendimento dell'azione lavorativa. Tale modello aveva come quadro di riferimento gli studi psicofisiologici la cui utilità era tutta nel cercare di collocare ciascuna donna e ciascun uomo al posto più adatto in ragione dell'accoppiamento delle attitudini soggettive con i requisiti professionali oggettivi;

- l'abito caratteriologico-affettivo: basato sulle ricerche di Elton Mayo (1969) in merito al problema del 'rendimento lavorativo'. Mayo e, in particolare, Baumgarten hanno messo in chiara evidenza l'importanza della variabile 'interesse' nell'esercizio di un determinata professione. È evidente, allora, come questo abito presenti una specifica variazione nell'oggetto dell'orientamento scolastico e professionale. Non è più il requisito professionale a essere determinante per la valutazione del percorso orientativo ma cresce l'interesse per le dinamiche interiori dell'attuale o futuro lavoratore, nonché per la sua disponibilità e le sue disposizioni verso un determinato tipo di attività;

- l'abito clinico-dinamico: di ispirazione psicoanalitica e, pertanto, particolarmente attento agli aspetti motivazionali espliciti e, soprattutto, impliciti che possono spingere un soggetto a intraprendere una attività. In questo caso gli strumenti della pratica psicologica sono stati applicati alle esigenze di orientamento formativo e professionale al fine di riconoscere e ottimizzare le personali inclinazioni intese come espressione dei bisogni della personalità, mettendo, dunque, in crisi – superando – un'idea di orientamento come attività linearmente finalizzata a sistemare 'l'uomo giusto al posto giusto';

- l'abito personalistico-educativo: di matrice più intenzionalmente plurifattoriale teso a considerare e ad essere applicato alle scelte scolastiche non meno che a quelle professionali, a partire dal riconoscimento della centralità del soggetto-persona, in riferimento al quale le pur importanti esigenze funzionali della società non risultano essere prioritarie rispetto a quelle di una progettualità esistenziale che consideri in maniera dinamica, aperta e complessa la relazione costruttiva ed eticamente connotata che ciascun soggetto intrattiene con il mondo (attuale e potenziale) di vita e di esperienza. In tal senso, l'orientamento molto più che essere un momento della vita del soggetto assume e fa propri i tratti di processo continuo atto a sviluppare competenze (personali, culturali, sociali, progettuali, trasversali ecc.) che confluiscono in una postura (e all'occasione in una vera e propria attenzione) critico-costruttiva atta a scardinare rigidi retaggi e forme di alienazione che limitino le possibilità di azione all'interno delle comunità e della società 'elettiva' di appartenenza, progettando e operando scelte utili per sé e per il mondo che lo circonda.

In particolare quest'ultimo abito ha contribuito a ripensare l'orientamento come pratica che si snoda nella vita del soggetto secondo la doppia dimensione temporale della sincronia e della diacronia. Andando al di là di azione tesa a focalizzare in maniera esclusiva il problema della *relevance*, dell'emergenza contingente di operare una scelta (per lo più occupazionale), di risolvere pragmaticamente una data situazione sacrificando l'ecologia (la sincronia) delle relazioni che ciascuna vita intrattiene con il proprio contesto reale e desiderato (progettato, immaginato), l'azione di orientamento interviene longitudinalmente (la diacronia) guardando ai potenziali accoppiamenti tra le direzioni esistenziali del soggetto e le prospettive evolutive del contesto, facendo propria la consapevolezza che ogni singolare 'progetto di vita' deve essere calato in uno scenario sociale locale, nazionale e persino planetario mutevole (Domenici 1995).

Prende corpo, così, uno stile, una disposizione orientativo-formativa in grado di accogliere in maniera consapevole ed efficace le osservazioni che già nel 1970 l'Unesco portava all'attenzione degli orientatori con il documento di Bratislava. Documento nel quale si precisava come orientare significasse in primo luogo 'porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona'.

Queste poche righe già permettono di identificare alcuni assi portanti dell'azione dell'orientamento declinato formativamente, invitando a fare attenzione nel considerarlo un processo (ripetiamo NON un mero evento):

- attivo e trasformativo, ovvero pragmaticamente orientato (non appiattito) alla soluzione di problemi che, in prospettiva, guardano all'intero corso della vita;
- gestito dal soggetto, ovvero atto a restituire protagonismo a tale figura quanto a scelte eticamente elaborate, responsabilità personale e sociale, progettualità in fieri;
- attento ad analizzare, riconoscere e facilitare la messa in rete delle risorse legate alla persona (talenti, esperienze, vissuti ecc.) e ai contesti di vita considerati nelle loro plurali dimensioni (sociali, culturali, immaginali ecc.);
- radicato nei vissuti formativi (formali, non formali e informali) e lavorativi (del lavoro esperito come di quello desiderato, di quello disponibile come di quello da inventare);
- in grado di, a seconda dei casi, attivare o emancipare dalle influenze legate alle singolari appartenenze del soggetto a gruppi sociali, a comunità, alla famiglia, al genere, all'etnia ecc.;
- consapevolmente storicizzato e dunque permanentemente ricostruito in base alle relazioni, consolidate o prefigurabili, dettate dallo 'spirito del tempo';
- aperto alle suggestioni metodologiche provenienti dalle diverse aree di ricerca in modo tale da saper pensare e realizzare innovative e calibrate pratiche professionali (autorientamento, consulenza professionale, bilancio delle competenze, profili di funzionamento ecc.).

3. Polisemicità e complessità

L'azione orientativa, dunque, non ha inizio se non quando, come ricorda Guichard (2006), il soggetto accompagnato nel processo di focalizzazione della questione del 'cosa fare della propria vita' (che attiva il proprio potenziale riflessivo) comincia a praticare una sistematica gestione delle variabili che sottostanno a un futuro percepito e (ora) riconosciuto come insicuro, indeterminato, incerto, per il quale si rendono necessarie decisioni che impegneranno la propria esistenza (a seconda dei casi a breve-medio

termine) per prospettare il raggiungimento di obiettivi realistici anche se sempre incerti e non rigidamente determinabili.

Proprio tale caratteristica rende permanente il processo orientativo e, a maggior ragione, auto-orientativo in una prospettiva educativa che improntata al *life-long (wide e deep)* trova in tale pratica un suo saldo punto di riferimento teorico oltre che metodologico. L'orientamento (come anche ricordato nel Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente del 2000) è sempre 'cucito' sulle spalle del soggetto in formazione e proprio perché coinvolge diverse età, fattori, livelli del vivere e del convivere, del progettare e dell'esistere si configura come servizio per la vita (a suo favore e per la sua durata) che deve essere 'accessibile a tutti in permanenza, senza distinzione tra orientamento scolastico, professionale e personale'. Fa eco a queste parole il Consiglio UE che nel 2004 (Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa, Bruxelles) ha ricordato come l'orientamento rimanda a una serie di attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, di prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze'. E sulla stessa linea qualche anno più tardi si sono espresse le Linee guida nazionali per l'orientamento permanente (2014) dove si precisa come 'l'orientamento [...] deve aiutare le persone a sviluppare la propria identità, a prendere decisioni sulla propria vita personale e professionale, a facilitare l'incontro tra la domanda e l'offerta di formazione e, successivamente, tra domanda e offerta di lavoro'.

La pratica dell'orientamento, dunque, necessita di essere ripensata considerando i valori che le derivano dall'assumere una dimensione al contempo dinamica, ecosistemica e complessa. Dove, però, la sensibilità alle variabili contestuali e alle singolari relazioni che con esse si possono di volta in volta trattenere, l'apertura ai diversificati tempi-luoghi della vita e la relativa ampia fenomenologia delle relazioni di accompagnamento orientativo che ne conseguono, devono essere in grado di trasformare la 'disomogeneità' in 'polisemicità', ovvero devono saper analizzare e anche riconoscere i rischi di una giustapposizione di modelli teorici e interpretativi, e delle relative traduzioni pratiche, che si concretizza in frammentarietà a rischio di inefficacia per promuovere e realizzare, in positivo, il potenziale generativo insito nei plurali modelli integrati di coniugazione delle funzioni istituzionalmente orientative con quelle formative. Elevando, in tal modo, a proprio campo di azione e di pertinenza tanto – dal punto di vista individuale – il pensiero, l'intelligenza, il patrimonio di competenze attuali e potenziali soggettivo, quanto – dal punto di vista sociale – le dinamiche sociali, culturali e immaginali che possono includere il soggetto nei processi produttivi e di cittadinanza. Da essere banalmente lineare – connettendo richieste del mercato-formazione-occupabilità/occupazione – il modello diventa transattivo e ricorsivo – sottolineando come la relazione soggetto-contesto sia reciprocamente e 'simbioticamente' trasformativa ed emergenziale. Si tratta, dunque, di trovare il modo di gestire livelli estremamente elevati di complessità rispetto ai quali è assolutamente indispensabile lavorare con soggettività proattive che siano aiutate a:

- conoscere le proprie caratteristiche, capacità, interessi, valori;
- saper identificare i punti di forza e le aree migliorabili come i punti di fragilità e le aree critiche;
- maturare una specifica disponibilità al cambiamento cui si accompagni una mentalità versata nel gestire l'incertezza.

Questi primi passi fondano un *habitus* cognitivo ed esistenziale che rimette nelle mani del singolo la responsabilità delle proprie scelte in merito a come e con quale intenzione porsi in relazione al contesto di vita e di lavoro. Solo a partire da queste brevemente richiamate caratteristiche, infatti, il soggetto in formazione può pensare di saper/poter operare una calibrata analisi degli scenari professionali, riconoscendo i margini di percorribilità (rischi e opportunità preventivati o che possono sorgere) prima di operare una scelta. Ed anche in presenza di ostacoli, situazione più che ordinaria nella carriera professionale ed esistenziale di ciascuno, essi, da soli, potranno essere affrontati se non con certezza nel loro superamento, però con maggiore consapevolezza delle alternative percorribili per evitarli, superarli, girarli in opportunità, nel caso pure ritrarsi. In definitiva, la pratica orientativa non si allontana nella sostanza dalla questione dell'imparare a costruire progetti futuri a partire, però, dalla consapevolezza che si è soggetti metamorfici, proteiformi, indefiniti e che, dunque, lo stato di formazione permanente che si accompagna allo stesso manifestarsi della vita indica la altrettanto permanente occasione di poter fare esperienze e usufruire di segmenti formativi generativi di nuove e, in principio, impensabili opportunità.

Sultana (2011) ha definito in maniera più puntuale questo set di competenze all'interno delle così dette *career management skills*. Un corredo, questo, come del resto precisano anche numerosi e recenti documenti dell'OECD (2017a, 2017b, 2017c, 2014, 2010 tra gli altri), utile al soggetto per supportare le capacità di orientamento e auto-orientamento al lavoro, atte a sostenere la progettualità del soggetto attraverso modalità efficaci nel saper raccogliere e organizzare autonomamente le informazioni utili in materia di formazione e lavoro, nonché a saper affrontare momenti di stallo e di transizione, assumendosi l'onore e l'onere di prendere in prima persona decisioni orientate nei momenti più difficili.

A queste si aggiungono le così dette competenze di personal management, la cui utilità è legata alla costruzione di relazioni positive facilitate dalla 'manutenzione' di una rappresentazione positiva del sé cui si attribuisce giusta importanza per il ruolo ricoperto nel campo delle relazioni lavorative e professionali. A tale rappresentazione contribuisce un'azione di formazione che, parallela al percorso di costruzione della carriera del singolo soggetto, rende sempre più esperti nell'individuare, interpretare, valutare e usare le informazioni circa le relazioni tra lavoro, società ed economia, attivando produttivamente e costruttivamente le reciproche connessioni.

Nel migliore dei casi si accede a competenze definite di *work and life/work building*, ovvero competenze utili a cercare, ottenere e creare un lavoro; esplorare e mettere in gioco il proprio *decision making*; elaborare e avere il controllo del proprio processo di carriera; essere in grado di bilanciare vita privata e lavoro ecc.

4. Dall'orientamento alla career construction

La logica che sottende le considerazioni fin qui brevemente esplorate è riferibile alla concettualizzazione che nel corso degli anni ha sviluppato Savickas del quale, in particolare e tra l'altro, è particolarmente utile considerare i concetti di *Career construction* e di *Career adaptability* dove, con il primo, si intende porre particolare attenzione a come il percorso professionale di ognuno sia una variabile determinante per attribuire ai 'ricordi passati, alle esperienze presenti e alle aspirazioni future' senso e significato, tenendo conto, nello specifico, di come le tre dimensioni del ricordo, dell'esperienza e delle aspirazioni siano, nella professionalità e attraverso l'agire professionale, combinate, dando corpo a ciò che l'autore definisce 'tema della vita'. Ancora ricorsività, dunque, se è vero che la cornice istituita dalla pratica professionale,

mentre emerge da un processo attivo di creazione di significato, al contempo è a sua volta componente attiva nel mobilitare dinamiche di una 'riflessività biografica' prodotta discorsivamente e 'fatta reale' (Savickas 2005).

La mentalità che riposa nella *Career construction* è, dunque, il presupposto della pratica del *Career adaptability*, con cui si indica quella disposizione, quell'habitus mentale non rigidamente determinato ma proteiforme, tale da mantenere sempre alti livelli di efficacia personale e sociale, in modo tale da disporre il soggetto a saper/poter affrontare adeguatamente ogni evento di crisi e le sfide evolutive, le richieste del contesto legate, traslate in forma di 'cambiamenti del mondo del lavoro e le sue condizioni lavorative' (Savickas, Porfeli 2012).

Questi costrutti 'aiutano' a dare concretezza formativa anche alle indicazioni che la Conferenza Unificata Stato-Regioni ha espresso nel 2014 in termini di Standard minimi dei servizi e delle competenze degli operatori di orientamento, documento nel quale si specifica come l'azione di orientamento, come un poliedro dalle tante diversificate e tutte fondamentali facce, debba rispondere contemporaneamente a esigenze:

- educative: indicando e promuovendo tutte le attività ritenuti utili a sviluppare risorse e competenze, nonché le condizioni favorevoli al processo di auto-orientamento della persona per favorirne il benessere, l'adattabilità ai contesti, il successo formativo e la piena occupabilità;

- informative: offrendo e diffondendo iniziative e attività volte a sviluppare la capacità di attivazione della persona e di ampliamento, acquisizione e rielaborazione di informazioni e conoscenze utili al raggiungimento di un obiettivo formativo e professionale specifico;

- di accompagnamento: in particolare quando siano presenti condizioni di transito e riprogettazione professionale ed esistenziale, attraverso azioni di sostegno allo sviluppo di competenze, all'esercizio della capacità di decisione e di promozione di forme evolute di controllo attivo sull'esperienza formativa e lavorativa in essere, limitando, in tal modo i rischi di insuccesso;

- di consulenza: naturalmente con funzione orientativa e, quindi, indirizzata a facilitare i processi riflessivi e motivanti rispetto alla progettualità personale, in particolare in tutti quei momenti di vita concreta che si caratterizzano per essere i crocevia della e nella storia formativa e lavorativa di ciascuno, rendendo più semplice il saper identificare o elaborare obiettivi all'interno di una prospettiva temporale allargata, in coerenza con aspetti salienti dell'identità personale e sociale;

- di sistema: ovvero di saper implementare attività orientative tenendo conto che la complessità del compito necessita di un approccio cooperativo e 'collettivo' – nello spirito, anche, della comunità di pratica – in grado di attivare le risorse che l'ambiente offre nei termini di, ad esempio, assistenza tecnica, formazione degli operatori, promozione della qualità, ricerca e sviluppo. Questo, perché, la capacità di mettere in sinergia i potenziali di tali funzioni è naturalmente valore aggiunto nel concorrere all'efficacia degli interventi che si intraprenderanno.

La specificità, e la qualità, dell'intervento orientativo risulta essere pertanto direttamente correlata all'acquisizione, all'aggiornamento, all'integrazione di competenze tecnico-professionali sia da parte dell'orientatore che del soggetto che chiede aiuto, infatti in entrambi i casi l'obiettivo cambia di poco, perché se è vero che per il soggetto che chiede orientamento le aspettative sono – esplicitamente e implicitamente – indirizzate a capitalizzare e a far proprie competenze strategiche e trasversali per le differenti situazioni personali, formative e professionali, per l'orientatore ciò è possibile solo se a sua volta

esso avrà introiettato le medesime competenze da riversare sulla eccezionalità e singolarità della situazione che ciascun soggetto porta con sé. Ogni storia di orientamento è, in tal senso, una doppia sfida formativa e professionale. Per l'orientatore per misurare e commisurare l'idoneità del proprio bagaglio rispetto alle richieste fattegli dal soggetto da orientare. Per quest'ultimo per ripensare il proprio patrimonio di ricordi esperienze e aspettative rispetto alle richieste del contesto formativo e lavorativo. Una sfida che si vince, come è evidente, solo insieme.

Dal punto di vista pedagogico, dunque, l'orientamento ha senso solo se considerato nello stretto legame tra un'idealità di ricerca educativa *engaged* (ovvero impegnata su una sfida che abita uno spazio-tempo segnato da materiali transizioni significative); la proiezione a realizzare interventi di attivazione sociale e comunitaria e di *networking* (ovvero intenzionalmente protesa a produrre cambiamento nelle dinamiche culturali e sociali attraverso la formazioni di individui in grado di abitare tali dimensioni in maniera non passiva ma resiliente e trasformativa); il ripensamento della didattica come orientativa (ovvero la cura per una azione comunicativa dei saperi e delle discipline che sia pertinente rispetto ai contenuti non meno che alla domanda di formazione/orientamento personale e sociale).

5. La sfida delle università

In questo modo si palesa l'insufficienza di qualsiasi modello formativo, universitario in particolare, che negli anni si è tristemente incarnato nelle metafore, prima, della 'torre d'avorio' – come luogo isolato e autoriferito in cui era tanto difficile comunicare quanto trovare occasione per condividere problemi e urgenze sociali –, poi, della 'fabbrica di lavoratori' – come luogo in cui attrezzare professionalità significava solo rispondere linearmente alle richieste del territorio mettendo in secondo piano aspettative individuali e progettuali dello studente –, infine, del 'non-luogo' – come spazio 'di passaggio' da attraversare il più velocemente possibile 'senza identità' per rispondere all'obbligo culturale del 'prenderci un pezzo di carta'.

L'università e le competenze in esse insegnate (nel sistema quadripartito e integrato della lezione, del seminario, del laboratorio e del tirocinio), delineano, oggi la migliore risposta alla richiesta di saperi la cui funzione sia anche, non esclusivamente, orientativa (Loiodice, Dato 2015). La specificità e l'efficacia di detti interventi si devono basare sul saper dare un nome al problema delle giovani professionalità tradizionali ed emergenti che, oggi, si identifica nel bisogno di 'recuperare la dimensione del futuro' ovvero, visto dal punto di vista pedagogico, abbattere i tassi di dispersione esplicita e implicita in relazione a una progettualità da imparare e praticare.

Questo modello di università 'aperta' al proprio interno (rispettosa dell'unicità dei soggetti in formazione e disponibile a ripensare la funzione dei saperi) e verso l'esterno (sensibile al mutare dei contesti e delle opportunità professionali ben oltre i confini provinciali o regionalistici) si offre come inedito spazio privilegiato di mediazione, costruzione e dialogo con l'esperienza, con le discipline, con il territorio focalizzando, nella propria programmazione istituzionale ed educativa, il nuovo ruolo dello studente futuro professionista come protagonista del proprio processo formativo, depositario di un progetto personale che spesso richiede, per essere intenzionalmente perseguito, la guida, il sostegno e l'accompagnamento da parte di funzioni (docenti o istituzionali) che lavorino per migliorare costantemente la loro identità di facilitatori della presa di coscienza di se stessi in relazione agli interessi e alle mete da raggiungere. Il percorso formativo nella duplice veste di offerta di insegnamenti professionalizzanti e di servizi di orientamento

alla persona si prospetta, dunque, come rara occasione per lavorare sul potenziamento dell'autonomia personale dei professionisti emergenti in vista del non sempre facile, soprattutto nelle zone con economie più fragili, passaggio tra scuola, università e mondo del lavoro (Conferenza Unificata Stato-Regioni 2014).

Per queste ragioni (oltre che per ragioni prettamente legate allo sviluppo di una epistemologia sempre più sensibile alle questioni della complessità paradigmatica, sociale e culturale) l'università in primis deve mostrarsi particolarmente attenta a ripensare l'utilità di una didattica disciplinare che può, in certe occasioni dovrebbe, elevare come proprio faro il compito orientativo (MIUR 2009; MIUR 2014; Dato, Cardone, Mansolillo 2016). Si tratta di valutare se non sia l'occasione di cercare nuovi modelli che vadano oltre le tradizionali formule comunicative dogmatiche e prescrittive, per riconoscere come la disciplina in realtà non sia che un – anche ottimo e indispensabile – 'organizzatore di cultura', un 'piano di visibilità', una 'semplificazione di un mondo ipercomplesso' che, proprio perché radicato in tale condizione, non può ritenersi immune dal dover criticare e sorvegliare le evoluzioni del proprio statuto epistemologico e prassico, la propria struttura concettuale, il modo di rapportarsi con la società non meno che con le altre scienze. In questo senso l'università ha modo di arricchire il valore del sapere disciplinare restituendogli autorevolezza in relazione alla possibilità che essa ha di 'mediare realtà' e 'produrre informazione' e, così, poter assolvere al compito orientativo di offrire alle giovani generazioni 'capacità spendibili nel loro processo di auto-orientamento[...] guidandoli ad imparare con le discipline e non le discipline' (MIUR 2009).

Saper interpretare il ruolo orientativo dei saperi, saper insegnare e trasmettere le discipline come strumento per migliorare le performance di orientamento e auto-orientamento diventano una caratteristica propria di una università che si pone in ascolto 'formativamente' sia delle richieste del territorio, sia delle aspirazioni dei propri utenti, sia dei bisogni dei professionisti che ne qualificano l'azione. Tutte e tre queste voci non possono che partecipare al tavolo di lavoro per ripensare la scomoda posizione liminare tra formazione e lavoro, zittire o non ascoltare le specifiche istanze di cui ciascuna di tali voci si fa portatrice rischia di compromettere la funzionalità e l'equilibrio di tutto il sistema formativo e produttivo. Ed è per questo che a nostro parere questo tavolo comune, questo luogo di dialogo, confronto e, anche scontro, è un importantissimo paradigma di ricerca che, per ciò che concerne l'università, deve innanzitutto essere in grado di dare risposte alle incombenze che la contemporaneità pone e che per l'università si traducono, tra l'altro, nelle questioni legate alla:

- progressiva integrazione tra università e sistema dell'istruzione secondaria, in modo da meglio raccordare competenze in ingresso, per condividere percorsi di studio, accompagnare le esperienze di scelta di fronte al crocevia della scelta professionale;

- rivalutazione delle esperienze formative attraverso metodologie di tutorato (anche fra pari) orientativo, al fine di ridurre la dispersione esplicita ed implicita e i rischi di insuccesso durante il percorso universitario;

- incombenza dello sperimentare nuove forme di sostegno alla transizione al lavoro, abilitando alla riflessività e alla progettualità professionale dei professionisti emergenti specie attraverso lo strumento dei tirocini qualitativamente ineccepibili;

- progettazione e programmazione di azioni di progressivo avvicinamento, esperienza e conoscenza del mondo del lavoro attraverso la collaborazione con imprese del territorio per la messa a punto di esperienze di stage e tirocinio.

In bilico tra formazione e lavoro, l'università si trasforma e trasforma i propri saperi e i propri professionisti. Attraverso la sua azione formativa e di ricerca si riappropria della

sua posizione centrale nella discussione ed evoluzione delle culture, delle società, delle politiche, delle etiche. Impara sempre meglio a investire sull'unicità dei propri professionisti in formazione e a mediare per essi saperi ed esperienze atte a stabilire forme di comunicazione creativa tra diversi patrimoni conoscitivi. Attiva processi di *empowerment* e sostegno alla scelta, promuove l'evolutivezza aperta e il cambiamento delle prospettive di vita singolari, legge e anima contesti gestendo relazioni complesse e non lineari per il benessere progettuale dei professionisti e delle intelligenze in formazione, innova, inventa, trasforma progetta nuove possibilità formative che ruotano intorno alla nuova centralità che oggi spetta alla persona. In poche parole, i vincoli, che all'azione formativa universitaria ha imposto l'*habitus* orientativo e che hanno finito per trasformarne profondamente la mission, prima tripartita secondo i campi della ricerca, della formazione e del public engagement, a nostro parere oggi meglio si sintetizzano nel singolo compito onnicomprensivo della cura.

6. L'impegno dell'Università del Salento

La progressiva crescente consapevolezza della centralità che la funzione orientativa ha per la vita di una istituzione come l'università ha fatto sì che, nel tempo, si realizzassero, presso l'Università del Salento, diverse iniziative volte a ottimizzare le occasioni di riflessione e di determinazione del percorso personale e professionale di tutti coloro che a diverso titolo si trovano a incontrare questa realtà come nel percorso dato alla propria esistenza. Diversi i progetti – di cui ricordiamo per brevità solo il progetto 'Bussola', che ha inteso sperimentare nuove procedure per far fronte alla dispersione, ai ritardi, alle difficoltà degli studenti fuori corso o che abbandonano gli studi; il progetto 'Soft', teso a realizzare un servizio di orientamento, formazione e tutorato; il progetto 'Sud-Est' atto a implementare un sistema informativo interattivo, multimediale e multicanale – e diverse le attività avviate sia a livello di didattica universitaria, ad esempio i laboratori di orientamento professionale o di riflessione sul sé professionale – che post-universitaria, Corso di perfezionamento per Consiglieri di Orientamento – che, ancora, interna agli stessi Corsi di laurea, con iniziative tese a promuovere l'autoformazione dei docenti universitari. Ma diverse anche le varie forme di ricerca-intervento-formazione che a diverso titolo – naturalmente qui cito per diretta conoscenza solo parte delle azioni intraprese dalla cattedra di Pedagogia generale e di Pedagogia della salute – si sono ispirate a una certa idea co-costruttiva e hanno consolidato un approccio partecipato e corresponsabile alla questione orientamento. Dalle progettazioni di alternanza scuola-lavoro, all'utilizzo pedagogico-consulenziale di strumenti quali il 'Questionario sulle percezioni e rappresentazioni degli studenti' o il 'Questionario AVO-Isfol' sulla autovalutazione della occupabilità degli studenti; dalla realizzazione dei cicli seminariali 'L'esperienza che trasforma' con testimoni privilegiati del mondo dei servizi sociali e dell'impresa sociale all'organizzazione degli 'Atelier di self marketing e sulle career management skills' con la collaborazione del Laboratorio di Bilancio di competenze dell'Università di Foggia ecc.

Tutte queste azioni, e tutte le altre che qui non si ha modo di richiamare pur brevemente, hanno delineato un modello di riflessività che, per fasi e con strumenti specificamente dedicati, hanno messo a sistema il potenziale conoscitivo e di opportunità che deriva dal saper operare:

- analisi introspettiva: intesa non come pratica clinico-psicologica ma come azione di presa di consapevolezza delle proprie possibilità, degli specifici funzionamenti, delle singolari capacità di cui ciascuno è latore;

- analisi retrospettiva: per riconoscere nelle storie di vita e di esperienza non dei retaggi insuperabili ma il fondo di risorse in termini di sapere, intelligenza, astuzia che possono metterci ancora oggi nelle condizioni di considerare il domani non determinato;

- analisi prospettiva: intesa come prefigurazione di direzionalità in grado di mettere insieme desiderio e realtà, sogno e concretezza, speranza e responsabilità; come capacità di costruire una progettualità chiaramente direzionata (cosa meno facile di quanto si possa immaginare) in grado di accogliere tanto la donna e l'uomo che si è e si è stati, quanto quelli che si sente di dover essere come uomini e come professionisti.

La prospettiva pedagogica vede in questi tre momenti i presupposti per accompagnare il soggetto in formazione e accedere, in tal modo, alla pratica della ricapitolazione della propria singolare esistenza. Ricapitolare significa ricordare e riconoscere la propria esistenza come vissuto nutrito di molteplici e pervasive esperienze educative (formali e non-formali, positive e negative, personali e sociali) che, spesso sono adeguatamente sostenute (e quindi a loro volta non in grado di sostenere), sono 'riorientate' e funzionalizzate a un a-venire progettuale che porta alla progressiva scoperta di realtà, limiti, occasioni proprie di ciascuno in riferimento a mondi attuali e possibili. Ed è su queste scoperte che umanamente e professionalmente la pedagogia opera, al fine di individuare azioni strategicamente orientate all'autoaffermazione del singolare progetto di vita.

Orientare significa accompagnare, dunque, ed entrambe sono azioni di altissima caratura pedagogica in quanto impensabili, tanto più oggi, senza una adeguata 'educazione alla progettualità' che faccia sistema con una 'educazione alla scelta' formativa e autorealizzativa (Loiodice 2007; Dato 2009; Cunti 2008) che, nella specifica visione educativa che qui sosteniamo, si declina solo secondariamente come diritto personale, configurandosi, invece, primariamente come azione atta a dare sostanza al dovere sociale 'di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, una attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società'. Questa accezione radicata nella pedagogia della Costituzione della Repubblica Italiana si dimostra adeguata a rispondere alle trasformazioni che, notava la Pombeni (1996, 2006), già la rivoluzione industriale ha avviato in materia di orientamento, quando tale funzione, da essere una questione di natura privata diventa problema di 'interesse pubblico', sollevando il bisogno di pensare soluzioni che fossero in grado di indirizzare i giovani nella scelta di carriere professionali e lavorative che rispondessero in maniera più adeguata alle proprie disposizioni e aspirazioni, in relazione alle richieste di maggiore produttività avanzate dal sistema economico.

Bibliografia

- Commissione delle Comunità Europee 2000, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles.
- Conferenza Unificata Stato-Regioni 2014, *Standard minimi dei servizi e delle competenze degli operatori di orientamento*.
- Consiglio dell'Unione Europea 2004, *Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa*, Bruxelles.
- Consiglio dell'Unione Europea 2008, *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*, Bruxelles.
- Cunti A. 2008, *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, FrancoAngeli, Milano.
- Cristofori E., Serreri P., Delli Poggi A. 2017, *Il laboratorio professionale nella formazione*, CEA, Milano.
- Dato D. 2009, *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, Persone, Progetti*, FrancoAngeli, Milano.
- Dato D. 2014, *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul 'buon lavoro'*, FrancoAngeli, Milano.
- Dato D. Cardone S., Mansolillo F. 2016, *Pedagogia per l'impresa. Università e territorio in dialogo*, Progedit, Bari.
- Domenici G. 1995, *Gli strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli.
- Domenici G. 2009, *Manuale di orientamento e didattica modulare*, Laterza, Bari.
- Guichard J. 2006, *Orientarsi per costruirsi*, in Grimaldi A., Del Cimento A. (eds.), *Dialoghi sull'orientamento*, Isfol, Roma.
- Guichard J. 2007, *L'impact de la mondialisation sur le conseil en orientation des adultes*, Risorsa Uomo, vol. 13, n. 4.
- Guichard J. 2009, *Problematiche e sfide dell'orientamento nelle società industriali globalizzate all'inizio del XXI secolo*, in Di Fabio A. (ed.), *Career counseling e bilancio di competenze*, Giunti, Firenze.
- Guichard J., Huteau M. 2003, *Psicologia dell'orientamento professionale*, Cortina, Milano.
- Guichard J., Huteau M. 2005, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Dunod, Paris.
- Loiodice I. (ed.) 2007, *Adulti all'università. Ricerca e strategie didattiche*, Progedit, Bari.
- Loiodice I. (ed.) 2009, *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Progedit, Bari.
- Loiodice I., Dato D. 2015, *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'Università*, Progedit, Bari.
- Mayo E. 1969, *I problemi umani e socio-politici della civiltà industriale*, UTET, Torino.
- MIUR 2009, *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*.
- MIUR 2014, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.
- OECD 2010, *Learning for Jobs*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris.
- OECD 2014, *Skills Beyond School: Synthesis Report*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris.
- OECD 2017a, *OECD Employment Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris
- OECD 2017b, *Education at a glance: Educational attainment and labour-force status*, OECD Education Statistics, Paris.
- OECD 2017c, *Getting Skills Right: Skills for Jobs Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Pombeni M.L. 1996, *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna.
- Pombeni M.L. 2006, *Long life guidance e professionalità degli operatori: le sfide per l'orientamento*, in Grimaldi A., Del Cimento A. (eds.), *Dialoghi sull'orientamento*, Isfol, Roma.
- Savickas M.L. 2005, *The theory and practice of career construction*, in Brown S. D., Lent W. (eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work*, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ.
- Savickas M.L. 2014, *Career counseling*, Erickson, Trento.
- Savickas M.L. et alii 2010, *Life Designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, GIPO, 11 (1), Giunti, Firenze.
- Savickas M.L., Porfeli E.J. 2012, *Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries*, Journal of Vocational Behavior, 80.
- Sultana R.G. 2011, *Learning Career Management Skills in Europe: a Critical Review*, Journal of Education and Work, 1.
- Unesco 1970, *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento*.

LA FORMAZIONE DEL PERSONALE DOCENTE: PROSPETTIVE DI SVILUPPO

FRANCESCO FORLIANO
USR PUGLIA- BARI

Abstract: La Legge 107/15 stabilisce che ‘la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale’. Ogni scuola individua le attività di formazione per i docenti di ruolo sulla base del ‘Piano nazionale di formazione’, che presenta il corpo docente come la risorsa chiave per il miglioramento della qualità dei sistemi educativi in Europa. Il punto di partenza riguarda le competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche in relazione ai traguardi di competenza e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti scolastici; il possesso delle competenze relazionali e organizzative; la partecipazione responsabile all’organizzazione scolastica, al lavoro collaborativo in rete; la cura della propria formazione in forma di ricerca didattica, documentazione, riflessione sulle pratiche, di diffusione di esperienze di eccellenza. La rilevazione dei bisogni formativi è stata effettuata utilizzando format condivisi a livello regionale che hanno riguardato sia i singoli docenti, che le istituzioni scolastiche e gli ambiti territoriali. Fondamentale è stato il ruolo del tutor, sia nell’affiancamento ai formatori durante le attività di formazione, sia nel sostegno ai docenti formati nelle attività di ricerca.

Keywords: formazione, governance, competenze.

1. Il piano nazionale di formazione del personale docente per il triennio 2016-2019

La Legge 107/15 stabilisce che ‘la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale’ (comma 124, primo periodo). Ogni scuola individua le attività di formazione per i docenti di ruolo sulla base del ‘Piano nazionale di formazione’, predisposto ogni tre anni dal MIUR, e in coerenza con il piano triennale dell’offerta formativa (PTOF) e i relativi piani di miglioramento. Per l’attuazione del Piano sono stanziati 40 milioni di euro all’anno a decorrere dal 2016 (comma 125). La programmazione delle attività formative rivolte al personale docente e amministrativo, tecnico e ausiliario, e la definizione delle risorse occorrenti, sono inserite nel PTOF (comma 12).

Con DM 797 del 19 ottobre 2016 è stato adottato il Piano nazionale di formazione del personale docente per il triennio 2016-2019⁶.

Il documento ha rappresentato un importante quadro di riferimento istituzionale della formazione in servizio attraverso la definizione di principi, priorità e risorse finanziarie, delineando a partire dall’ a.s. 2016/2017 un sistema coerente di interventi per la formazione e lo sviluppo professionale.

Il Piano aveva come obiettivo quello di promuovere connessioni tra le priorità nazionali, i piani formativi delle scuole e delle loro reti e i bisogni professionali dei docenti.

Il suddetto piano si basa su alcuni presupposti fondamentali, necessari per superare le debolezze del sistema scolastico italiano e allinearli alle migliori pratiche internazionali.

⁶ D.M. n. 797, 19 ottobre 2016.

Si è cercato, pertanto, in maniera concreta, di implementare varie azioni per favorire l'innalzamento della qualità dei percorsi formativi, introducendo linee guida, regole e incentivi, affinché i percorsi offerti e organizzati dalle scuole potessero massimizzare l'impatto sul capitale professionale di tutta la comunità scolastica.

Il Piano ha rappresentato una occasione strategica per sviluppare un solido sistema per lo sviluppo professionale dei docenti tale da creare le condizioni per un reale miglioramento del sistema.

In questa prospettiva, partendo dal presupposto che il capitale professionale di cui è dotata la scuola è uno dei principali fattori di crescita del Paese, la formazione in servizio può diventare un sistema di opportunità, di crescita e di sviluppo professionale per l'intera comunità territoriale.

Come opportunamente indicato nel Piano, la formazione in servizio rappresenta, pertanto, il presupposto fondamentale per lo sviluppo professionale individuale e della intera comunità docente, oltre che obiettivo prioritario da raggiungere per il 2020 nello spazio europeo dell'istruzione e della formazione, che individua nel corpo docente la risorsa chiave per il miglioramento della qualità dei sistemi educativi in Europa (ET 2020)⁷.

Anche la Commissione Europea ha evidenziato il ruolo fondamentale della formazione in servizio dei docenti per garantire questo delicato equilibrio tra i vari livelli delle politiche educative e l'efficacia dei sistemi d'istruzione in termini di sviluppo delle competenze per la vita e per il mondo del lavoro (European Commission 2011). In questa ottica lo sviluppo professionale continuo (Continuing Professional Development - CPD) è ormai considerato come un dovere professionale in molti paesi europei.

A tal proposito, peraltro, il Piano, opportunamente, riporta che la percentuale di docenti italiani che partecipa alle iniziative di formazione in servizio è inferiore a quella dei Paesi nostri partner in Europa e negli ultimi anni il divario si è ulteriormente ampliato (OECD (2014).

Con la legge 107/2015, a partire dal 2016, anche il sistema educativo italiano si allinea ai migliori standard internazionali facendo dello sviluppo professionale continuo dei docenti un obiettivo strategico permanente (Indire 2013).

La legge 107/2015 (La Buona Scuola) riconosce e dà forza al principio della formazione continua in quanto parte integrante della funzione docente (artt. 26 e 29 del CCNL 2006-2009) e lo correda di alcune regole di funzionamento. La formazione, quindi, oltre che un diritto contrattuale diventa un dovere professionale, inserito anche nel codice di comportamento professionale ove si parla di cura della propria formazione, sia come scelta personale, che come obbligo derivante dallo status di dipendente pubblico.

Il PNF preannunciava, inoltre, la costituzione di un gruppo di lavoro con lo scopo di definire gli 'standard professionali'. La definizione di tali standard veniva legata prioritariamente allo 'sviluppo professionale continuo del docente'. Come avviene in molti sistemi educativi nel mondo, si rendeva necessario legare gli obiettivi di sviluppo professionale continuo del docente a standard professionali chiari e definiti.

In analogia con il DM 850/2015 venivano considerate come punto di partenza le seguenti aree di sviluppo professionale:

⁷ European Commission 2011, http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf.

1. possesso ed esercizio delle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche in relazione ai traguardi di competenza ed agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti scolastici;
2. possesso ed esercizio delle competenze relazionali e organizzative in relazione alla migliore gestione dell'insegnamento e degli ambienti di apprendimento;
3. partecipazione responsabile all'organizzazione scolastica, al lavoro collaborativo in rete, anche assicurando funzioni di coordinamento e animazione;
4. cura della propria formazione in forma di ricerca didattica, documentazione, riflessione sulle pratiche, diffusione di esperienze di eccellenza.

Il raggiungimento di adeguati standard rendeva, inoltre, indispensabile l'introduzione di strumenti in grado di accompagnare il percorso di crescita professionale. Si prevedeva un sistema on-line nel quale ciascun docente avrebbe potuto documentare e riorganizzare la propria 'storia formativa e professionale' costruendo il proprio portfolio professionale

Strettamente connesso alla definizione degli standard professionali era intesa, dunque, l'istituzione del portfolio professionale dei docenti.

Il portfolio veniva previsto innanzitutto come una applicazione informatica che attivata sul sito del MIUR nell'ambito di una specifica piattaforma digitale.

Nel portfolio il docente avrebbe potuto:

- descrivere il proprio curriculum professionale, comprensivo anche della propria 'storia formativa';
- mettere a disposizione dei dirigenti scolastici il curriculum come supporto alla scelta nella chiamata per competenza per l'assegnazione dell'incarico triennale;
- elaborare un bilancio di competenze e pianificare il proprio sviluppo professionale;
- raccogliere e documentare fasi significative della progettazione didattica, delle attività didattiche svolte, delle azioni di verifica intraprese.

Secondo il cronoprogramma definito dal PNF il Ministero avrebbe dovuto fornire a ottobre 2016 indicazioni operative e strumenti per il concreto avvio del portfolio professionale del docente nell'anno scolastico 2016/2017.

Era prevista, inoltre, l'attivazione della piattaforma on-line per l'accreditamento, la qualificazione e il riconoscimento dei corsi dei soggetti che erogano la formazione e per l'incontro tra domanda e offerta di formazione, prevista dall'art. 1 comma 2 della Direttiva 170/16 sull'accreditamento degli enti di formazione per il personale della scuola e l'integrazione tra le piattaforme sopra descritte e, successivamente, l'integrazione tra queste e gli altri sistemi in corso di sviluppo, come ad esempio l'applicativo per la carta elettronica del docente.

1.1. Aspetti di governance : uffici scolastici regionali e scuole polo per la formazione

Per quanto riguarda la governance del Piano si è, infatti, cercato di coniugare i bisogni formativi dei docenti e delle scuole – rilevati con strumenti e format condivisi a livello regionale – con le nove priorità del PNF, in modo da garantire, nel rispetto delle pluralità, una medesima direzione strategica.

Il Piano nazionale per la formazione dei docenti ha, infatti, individuato i temi strategici (priorità) della formazione. Tali priorità in primo luogo hanno riguardato le azioni formative garantite dal MIUR, in secondo luogo hanno costituito vere e proprie 'linee guida' per la formazione a livello di Ambito, di scuola e individuale.

Le nove priorità individuate dal Piano nazionale per il triennio 2016-2019 sono state le seguenti:

- autonomia organizzativa e didattica;

- didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base;
- competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento;
- competenze di lingua straniera;
- inclusione e disabilità;
- coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile;
- integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale;
- scuola e lavoro;
- valutazione e miglioramento.

La rilevazione dei bisogni formativi è stata effettuata utilizzando format condivisi a livello regionale che hanno riguardato sia i singoli docenti, che le istituzioni scolastiche ed anche gli ambiti territoriali.

I piani formativi di ambito sono stati costruiti con l'obiettivo di mantenere una sintesi equilibrata tra le esigenze dei diversi livelli interessati, coniugando la pluralità delle aspettative dei docenti con le scelte strategiche delle istituzioni scolastiche, così come definite nei documenti programmatici e di autovalutazione (RAV, PdM, PTOF), e con le priorità strategiche definite nel Piano nazionale.

La governance regionale ha inteso sottolineare, pertanto, gli obiettivi della condivisione e della circolarità della formazione, infatti, attraverso la formazione dei docenti si è inteso innescare un circolo virtuoso di formazione e ricerca, sperimentazione didattica, condivisione e formazione tra pari che, articolato sul triennio di riferimento del piano, ha condotto all'aggiornamento di un numero elevato di docenti.

Come previsto dal punto 5.3 del DM 797/2016, le scuole-polo per la formazione, oltre a coordinare la progettazione e l'organizzazione delle attività formative di ambito, hanno garantito una corretta gestione amministrativo-contabile dei fondi assegnati per la formazione e si sono interfacciate con l'Ufficio Scolastico Regionale per le attività di co-progettazione, monitoraggio e rendicontazione.

1.2. La realizzazione delle attività formative. Metodologie e competenze attese

Nei diversi ambiti territoriali si sono, opportunamente, attuati, corsi di primo livello per la formazione di base rivolta ad un maggior numero di docenti, ma anche corsi di secondo livello rivolti alla formazione di figure di sistema, di docenti coordinatori/tutor o comunque responsabili di varie funzioni strategiche all'interno delle scuole.

Sono stati predisposti corsi relativi a tutte le priorità del PNF, ampliando la copertura delle tematiche dopo la prima annualità così come indicato dalla nota prot. 4777 dell'8.11.2017⁸.

I saperi disciplinari sono stati, generalmente, soprattutto in un primo momento, lasciati in secondo piano rispetto allo sviluppo delle competenze trasversali. Dall'esame delle rendicontazioni e dai monitoraggi effettuati nei territori, a titolo esemplificativo, è emerso che i corsi di formazione si sono orientati, in ordine di preferenza, verso le seguenti priorità:

- didattica per competenze e innovazione metodologica
- competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento
- competenze di lingua straniera
- inclusione e disabilità

⁸ Nota AOODGPER n. 4777 dell' 8 novembre 2017, "Indicazioni e ripartizione fondi per le iniziative formative relative alla II annualità Piano di formazione docenti".

- valutazione e miglioramento
- coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile globale
- scuola e lavoro
- integrazione, competenze di cittadinanza globale
- autonomia didattica e organizzativa.

Le attività formative, ad ogni buon conto, sono state inserite nella piattaforma digitale per la formazione (SOFIA) e al loro termine è stata rilasciata al docente una attestazione.

Con particolare riguardo alla realizzazione delle attività formative, appare di tutta evidenza che la particolare conformazione dei processi formativi può incidere in maniera determinante sulla struttura profonda delle competenze richieste agli educatori (OECD 2013) e sui diversi ambiti del *teacher professionalism* (OECD 2016).

A tal proposito, la letteratura contemporanea e le ricerche internazionali ritengono determinante la possibilità di applicare in classe la formazione ricevuta, la possibilità di svolgere ricerche individuali ma anche l'approccio collaborativo all'interno di ambienti di apprendimento integrati nell'ottica dei *peer networks*.

Appare, inoltre, particolarmente significativo l'utilizzo di metodologie attive volte a garantire il massimo coinvolgimento e la partecipazione di tutti i corsisti (*cooperative learning, role playing, problem solving, brainstorming e focus group*).

L'impiego di metodologie attive è stato, peraltro, generalmente richiesto nei bandi di selezione dei formatori.

Particolarmente indicato appare l'approccio di ricerca - azione in grado di favorire il confronto e lo scambio di esperienze e capace di valorizzare l'applicazione dell'innovazione esplorata.

Circa la profilatura dell'unità formativa si sono riscontrate le peculiarità dei diversi ambiti per quanto riguarda la gamma di possibilità proposte in termini di organizzazione oraria con particolare riguardo alla ripartizione tra teoria e pratica e formazione in presenza/FAD. In linea di massima i corsi sono stati di 25 ore – tranne che per alcuni ambiti nei quali tutti i corsi hanno avuto una durata di 30 ore – e di 50 ore per i corsi di lingua straniera o competenze digitali legati al rilascio di una certificazione.

Le attività formative sono state condotte sia in maniera erogativa, nella fase iniziale e di restituzione finale dei lavori prodotti, che laboratoriale (in linea con l'approccio di ricerca - azione adoperato da tutti gli ambiti). Le unità formative hanno previsto, perlopiù, una fase teorica, un percorso di autoformazione, una fase laboratoriale e una sperimentazione conclusiva in classe.

Fondamentale è stato il ruolo del tutor nella gestione dei corsi, sia nell'affiancamento ai formatori durante le attività di formazione, sia nel sostegno ai docenti formati nelle attività di ricerca.

Svariati sono stati gli strumenti e gli spazi previsti da tutti gli ambiti territoriali per il monitoraggio dell'andamento dei percorsi formativi nelle diverse fasi (iniziale, in itinere e finale). Si è favorita la riflessione e l'autovalutazione iniziale, talvolta, sotto forma di bilancio iniziale di competenze o tramite l'analisi dei bisogni formativi. Si è, inoltre, curato l'accompagnamento in itinere e al termine del percorso formativo sono stati previsti questionari di gradimento e di monitoraggio, bilanci di competenze finali, repository per l'archiviazione e condivisione dei materiali prodotti, ed infine momenti di restituzione e confronto al fine di verificare gli esiti raggiunti.

Le informazioni e i dati raccolti sono stati predisposti a livello di ambito e condivisi con tutti gli attori coinvolti nel corso di seminari ad hoc, eventi conclusivi e conferenze di servizio nonché pubblicati sui siti web delle scuola d'ambito.

1.2. Elementi di ricaduta

Nell'ottica della promozione e sviluppo delle risorse umane appare, inoltre, determinante dare valore, all'interno delle istituzioni scolastiche, all'impegno formativo dei docenti anche con riguardo alla realizzazione di percorsi di ricerca-azione.

Tale valorizzazione può avvenire sia sotto forma di attribuzione del bonus previsto dal c.129 della L.107, sia come titolo per l'individuazione dei docenti per incarichi strategici all'interno dell'istituzione scolastica.

La previsione della certificazione, peraltro, anche in ambiti diversi dalle competenze linguistiche ed informatiche potrebbe essere una buona leva per implementare la partecipazione dei docenti alle iniziative formative. La certificazione, del resto, risulterebbe maggiormente spendibile dai docenti; in questa ottica sarebbero quantomeno opportuni protocolli e standard di riferimento anche con enti certificatori. A tal fine potrebbe essere impiegata la piattaforma SOFIA.

Appare opportuna l'idea della implementazione di un dossier professionale per il docente, infatti, attraverso strumenti, ormai, consolidati nella formazione dei neo assunti come il Portfolio e il bilancio iniziale delle competenze, si agevola l'elaborazione di un bilancio critico dei propri bisogni formativi e delle proprie competenze che permette di eseguire una seria autoanalisi delle pratiche didattiche che si realizzano in classe⁹.

Proprio nell'ottica della costruzione di un dossier professionale, appare conveniente utilizzare anche i *Digital Open Badge* che nella letteratura di riferimento appaiono strumenti validi per rappresentare i traguardi raggiunti dai docenti nella loro vita professionale.

Particolare attenzione va, inoltre, dedicata al tema della valutazione della formazione, prestando attenzione a tecniche di autovalutazione-riflessione, valutazione in itinere ed apprezzamento degli esiti e delle ricadute sul piano didattico (MIUR 2018).

Per quanto riguarda infine gli effetti della formazione sulla prassi professionale e sulla comunità scolastica di appartenenza, si evidenzia come questi siano di particolare importanza strategica per il miglioramento delle pratiche. Fondamentale appare la condivisione a scuola a diversi livelli, dai consigli di classe, ai dipartimenti sino al Collegio dei docenti. Risulta, inoltre, utile potenziare e strutturare l'accompagnamento post-formazione, anche attraverso l'utilizzo di nuovi strumenti e format in modo da poter monitorare e valutare la ricaduta della formazione stessa nel lavoro d'aula.

Con riferimento al Piano nazionale per la formazione dei docenti 2016-2019 si può, pertanto, ritenere che l'interpretazione e l'attuazione del piano sia stata sostanzialmente in linea con i principi, le priorità e gli elementi di qualità che sono stati descritti nella prima parte del documento nazionale di riferimento adottato con D.M. 797 del 19 ottobre 2016.

2. Le novità in materia di formazione in servizio. Triennio (2019/22)

Il 19 novembre 2019 è stata raggiunta un'importante intesa tra MIUR e Organizzazioni Sindacali della scuola sul tema della formazione in servizio del personale scolastico.

La sottoscrizione dell'Ipotesi di Contratto Collettivo Nazionale Integrativo relativo ai 'criteri generali di ripartizione delle risorse per la formazione del personale docente,

⁹ D.M. n. 850, 27 ottobre 2015.

educativo ed ATA per gli anni scolastici 2019/20, 2020/21, 2021/22', in realtà, rappresenta una importante applicazione delle novità introdotte dal CCNL 2018 che, con l'art.22 commi 4 e 8, ha praticamente riportato la materia della formazione in servizio del personale tra quelle considerate oggetto di contrattazione nazionale integrativa relativamente ai criteri generali di ripartizione delle risorse e di confronto circa gli obiettivi e le finalità della formazione.

Con la nota prot. 49062 del 28.11.2019 della Direzione generale per il personale scolastico si è proceduto, pertanto, all'assegnazione delle risorse finanziarie della formazione per l'a.s. 2019-2020 anche al fine di assicurare la necessaria continuità delle iniziative formative in servizio per gli insegnanti entro il nuovo quadro di riferimento rappresentato dal Contratto Collettivo Nazionale Integrativo e nelle more della conseguente definizione del nuovo Piano triennale di formazione docenti per gli anni scolastici 2019/20, 2020/21, 2021/22, ai sensi dell'art.1 comma 124 della L.107/2015.

L'accordo sottoscritto, infatti, modifica il modello di governance del sistema della formazione in servizio dei docenti promosso con il Piano Triennale della Formazione 2016/19¹⁰.

Il Contratto Collettivo Nazionale Integrativo sulla formazione torna ad assegnare la programmazione e la gestione delle attività di formazione in servizio alle singole istituzioni scolastiche, anche eventualmente associate in reti di scuole.

2.1 Il piano di Formazione di Istituto

L'attribuzione alle scuole della centralità del sistema di formazione in servizio comporta la valorizzazione del Piano di formazione di Istituto.

A partire dalla rendicontazione sociale e dall'autoanalisi compiuta nel RAV vengono fissate, infatti, le priorità strategiche di ciascuna istituzione scolastica e le azioni formative necessarie a supportare i processi di miglioramento.

La complessa sintesi tra priorità e bisogni formativi di ciascuna scuola e quelli definiti a livello di ambito territoriale ha rappresentato una delle maggiori criticità nel triennio scorso.

A partire da quest'anno le scuole potranno progettare iniziative formative funzionali ai propri obiettivi di miglioramento stabilendo, eventualmente, di aggregarsi in reti di scopo con scuole che condividono tali obiettivi e strategie, nella prospettiva non solo di possibili economie ma anche di un proficuo confronto e collaborazione tra diverse comunità professionali.

Si evidenzia, inoltre, la nuova centralità del Collegio dei docenti nella definizione del Piano di formazione di Istituto e si propongono anche soluzioni innovative con la valorizzazione di 'iniziative di autoformazione, di formazione tra pari, di ricerca e innovazione didattica, di ricerca-azione, di attività laboratoriali, di gruppi di approfondimento e miglioramento'. Vengono inoltre previste le attività di aggiornamento individuale, necessariamente coerenti, tuttavia, con le prospettive delineate nel Piano di Formazione di Istituto.

Nell'ambito del Piano di formazione di Istituto viene ricordata la necessità di programmare azioni formative, rivolte anche al personale ATA, per la cui realizzazione si potrà attingere a risorse specifiche.

¹⁰Direzione generale per il personale scolastico, Nota prot. n. 49062 del 28 novembre 2019.

Il tema delle risorse assume, nel nuovo scenario disegnato dal C.C.N.I., una particolare rilevanza: la Legge 107/2017, del resto, aveva investito cospicue risorse per finanziare il Piano Nazionale di formazione.

Le risorse disponibili sono assegnate alle scuole polo per la formazione per un impegno complessivo pari a euro 24.000.000,00.

2.2. La governance integrata della formazione

Il nuovo quadro contrattuale, pertanto, conferma la visione strategica della formazione in servizio come elemento di sviluppo dell'intero sistema educativo e, a tal fine, mette a disposizione di ogni singola unità scolastica una quota garantita delle risorse finanziarie disponibili per far fronte ai bisogni formativi specifici, mentre assegna alle scuole polo per la formazione il compito di realizzare sul territorio le azioni formative di sistema, definite a livello nazionale.

Il nuovo Contratto Integrativo prevede, infatti, che una quota del 60% sia distribuita direttamente alle istituzioni scolastiche, parametrata sulla base del numero del personale docente e ATA, e il restante 40% venga assegnato ancora alle scuole polo d'ambito.

In sede di progettazione delle attività formative, pertanto, i Piani formativi di istituto (art.63-71 C.C.N.L. 2006-2009) potranno utilmente considerare le diverse opportunità offerte da:

- a) organizzazione diretta di attività formative da parte dell'istituto, anche in modalità di autoformazione e ricerca didattica strutturata;
- b) organizzazione coordinata con altre scuole di iniziative formative di rete (per tipologie specifiche di approfondimento);
- c) partecipazione ad iniziative formative di carattere nazionale promosse dall'Amministrazione scolastica, tramite le scuole polo della formazione;
- d) la libera iniziativa dei singoli insegnanti, attraverso l'utilizzo dell'apposita card del docente.

Le diverse iniziative formative rispondono a finalità diverse, ugualmente meritevoli di essere condivise, soprattutto, se coerenti con le esigenze formative complessive dell'istituzione scolastica di appartenenza.

Per ciò che concerne le iniziative di formazione in servizio dei docenti a carattere nazionale, e con riferimento alla quota del 60%, anche a seguito delle innovazioni normative in corso di attuazione, gli Uffici Scolastici Regionali, attraverso i loro staff e con il coinvolgimento delle scuole polo per la formazione, dovranno realizzare percorsi formativi sulle nuove priorità formative.

In conclusione, la formazione in servizio nella nuova impostazione è finalizzata a migliorare gli esiti di apprendimento degli allievi e la loro piena educazione ad una cittadinanza responsabile, attraverso una duplice strategia:

- a) sostenere e sviluppare la ricerca e l'innovazione educativa per migliorare l'azione didattica, la qualità degli ambienti di apprendimento e il benessere dell'organizzazione;
- b) promuovere un sistema di opportunità di crescita e sviluppo professionale per tutti gli operatori scolastici e per l'intera comunità scolastica.

2.3. Le priorità per la Formazione docenti per l'a.s. 2019/2020

Con riguardo, dunque, alle iniziative di formazione in servizio dei docenti a carattere nazionale, anche a seguito delle innovazioni normative in corso di attuazione, gli Uffici Scolastici Regionali, dovranno, pertanto, progettare con il coinvolgimento delle scuole polo per la formazione, percorsi formativi rivolti a:

- a) educazione civica con particolare riguardo alla conoscenza della Costituzione e alla cultura della sostenibilità (Legge 92/2019);
- b) discipline scientifico-tecnologiche (STEM);
- c) nuova organizzazione didattica dell'istruzione professionale (D.I. 92/2018);
- d) modalità e procedure della valutazione formativa e sistema degli Esami di Stato (D.lgs. 62/2017);
- e) realizzazione del sistema educativo integrato dalla nascita fino ai 6 anni (D.lgs. 65/2017);
- f) linee guida per i percorsi per le competenze trasversali e di orientamento (D.M.774/2019);
- g) contrasto alla dispersione e all'insuccesso formativo;
- h) obblighi in materia di sicurezza e adempimenti della Pubblica Amministrazione (privacy, trasparenza, ecc.).

Ulteriori nuclei tematici prioritari saranno eventualmente forniti in sede di definizione del Piano Nazionale Triennale di Formazione (2019-2022).

La nota prot. 49062 del 28.11.2019 della Direzione generale per il personale scolastico, inoltre, richiama tra le azioni di interesse prioritario anche:

- i) l'inclusione degli alunni con Bes, DSA e disabilità (D.Lgs. 66/2017 e 96/2019);
- j) il Piano nazionale Scuola Digitale, con particolare riferimento alla cittadinanza digitale.

Per ciò che riguarda invece le singole istituzioni scolastiche, potranno essere programmate e realizzate tutte le iniziative formative che rispondono ai bisogni individuati anche nel corso dei processi di autovalutazione, dei piani di miglioramento e di rendicontazione sociale.

La nota prot. 49062 del 28.11.2019 riferisce, inoltre, che un ampio repertorio di temi e di possibili ambiti di riflessione sono contenuti nell'esito del confronto allegato al CCNI sulla formazione (19-11-2019).

Le attività formative dovranno mirare al coinvolgimento di tutto il personale dell'istituto e dovranno rispondere ad effettive esigenze di messa a punto del curriculum di scuola, nelle sue diverse articolazioni.

Attraverso la costituzione di reti di scopo potranno essere efficacemente affrontate le esigenze di specifico approfondimento, per le singole aree disciplinari e insegnamenti particolari, per temi legati al contesto sociale e territoriale, ai percorsi di continuità verticale, alle dinamiche interculturali (art 7, Dpr 275/1999)

La nota, inoltre, richiama la prospettiva di realizzare progetti consorziati con Università, Enti locali, enti accreditati e associazioni riconosciute.

A tal proposito, al fine di migliorare la qualità e i risultati dei processi formativi, si auspica il superamento delle rigidità nelle procedure amministrative e contabili, condizione essenziale per l'implementazione di forme di partenariato con Università, Istituti di ricerca, Associazioni professionali qualificate e Enti accreditati ai sensi della Direttiva 170/2016.

Bibliografia

- ET 2020, *Education and training 2020*, Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 maggio 2009.
- INDIRE, *Insegnanti in Europa. Formazione, status, condizioni di servizio*, Bollettino di Informazione Internazionale, ottobre 2013.
- MIUR 2018, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*, Dossier 16 aprile 2018.
- OECD 2013, *Teaching and Learning International Survey Talis 2013*, Conceptual Framework, Final, febbraio, p. 24.
- OECD 2014, *TALIS 2013 Results: An International perspective on teaching and learning*, OECD Publishing.
- OECD 2016, *Supporting Teacher Professionalism*, Talis.

IL MODELLO DIDASCO PER LO SVILUPPO PROFESSIONALE DELL'INSEGNANTE IN SERVIZIO

LOREDANA PERLA
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

Abstract: Lo sviluppo professionale continuo è la prospettiva entro cui i responsabili politici promuovono oggi la qualità dell'insegnamento. Lo sviluppo dell'identità professionale degli insegnanti richiede autoconsapevolezza, riflessione su/in azione, dispositivi per il miglioramento di diversi tipi di abilità professionali (abilità disciplinari; abilità pedagogiche e trasversali; competenze trasversali; capacità organizzative e capacità di gestione ecc.). Negli ultimi anni il Piano nazionale italiano per la formazione degli insegnanti (PNF) ha dovuto occuparsi del processo continuo di formazione professionale, fornendo un modello di governance univoco e standard di qualità. In questo contributo si descrivono il modello pedagogico, le metodologie di organizzazione e i dispositivi specifici del Progetto *DidaSco*, un programma di formazione per insegnanti di Sviluppo professionale continuo, sviluppato presso l'Università di Bari. Il Progetto *DidaSco* si basa su un approccio collaborativo che nasce dalla partnership tra ricercatori e insegnanti ed è realizzato sulla base del PNF; la struttura di ciascun corso riunisce conoscenze teoriche, documentazione e ricerca d'azione; il dispositivo 'prototipo' è testato all'interno delle pratiche di insegnamento a scuola. Come esempio di programma di formazione 'multi-livello', il modello del progetto *DidaSco* potrebbe essere oggetto specifico di studi per la formazione permanente.

Keywords: formazione continua, *DidaSco*, autoconsapevolezza.

1. L'insegnante in servizio: identikit di una professione

La formazione degli insegnanti in servizio è, in Italia, una *vexata quaestio*. Se pur si è arrivati a delineare un profilo professionale dell'insegnante del primo e del secondo ciclo e giunti a mettere a punto design formativi coerenti con quel profilo, fissati in provvedimenti legislativi che datano ormai vent'anni, altrettanto non è accaduto per la formazione degli insegnanti in servizio.

Eppure lo 'sviluppo professionale' è ormai considerato un oggetto centrale nelle politiche dell'istruzione europee almeno dai tempi del *Programma di lavoro sugli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione 2010*, laddove l'insegnante è stato definito attore chiave di tutte le strategie intese a stimolare lo sviluppo della società della conoscenza e dell'economia.

A discendere da tale prospettiva, da allora se ne è sempre più consolidato il profilo di competenze secondo tre direttrici formative che recepiscono la ricerca educativa più avanzata sul tema: una conoscenza pedagogica della materia insegnata e delle dimensioni sociali e culturali dell'istruzione (Shulman 1986, 1987); una competenza riflessiva e autoregolativa del proprio apprendimento professionale, apprendimento destinato a durare per tutto il tempo dell'insegnamento (Schön 2006); una spiccata competenza relazionale

ed etica volta alla costruzione di raccordi e interazioni ad intra e ad extra dell'istituzione scolastica (Campbell 2003; Valica, Rohn 2013; Déirdre 2013; Damiano 2007; Perla 2019).

Per altro verso, è anche mutato profondamente il profilo degli studenti del XXI secolo. Essi richiedono azioni di insegnamento sempre più 's sofisticate', centrate su una profonda conoscenza di contenuti stimolanti, sulla capacità di accendere il pensiero critico alla risoluzione di problemi complessi, sulla promozione di padronanze comunicative e di auto-direzione efficace del proprio percorso di studio. Si tratta, evidentemente, di apprendimenti complessi che richiedono una formazione dell'insegnante in servizio altrettanto complessa. Una formazione che ha un nome appunto: sviluppo professionale, e che è ancorata a un paradigma teoricamente fondato: quello delle teorie pedagogiche sull'apprendimento in età adulta (Knowles 1975; 1996; 2002; Demetrio 1997, 2003; Alberici 2008; Federighi 2018).

Da tempo tali teorie hanno evidenziato che le identità delle persone che lavorano si definiscono in termini *personal-professionali* (Perla 2016) e che qualunque percorso mirato alla formazione in età adulta dovrebbe conferire al soggetto una 'titolarità' peculiare nella gestione delle azioni, a partire dal riconoscimento del bagaglio esperienziale di cui ogni adulto è portatore e dal quale è impossibile prescindere se si vuol svilupparne i potenziali di apprendimento. A ciò si aggiunge il ruolo *antropologicamente formativo* proprio di ogni professione. Attività peculiarmente umana, la professione connette *pathos*, *logos* ed *ethos* della persona in un 'tutto' inscindibile (Fabbri, Rossi, 2010), configurando di fatto uno spazio ulteriore di formazione (dopo quella iniziale) che il professionista articola in risposta ai suoi bisogni emergenti e cangianti in ragione del succedersi dei 'cicli' di vita professionale (Day 2011; Day, Lee 2011). Tale è lo spazio dello sviluppo professionale, ormai cruciale, oggi, per gli insegnanti in servizio.

Si tratta di uno spazio con precisi connotati, le cui attività sono progettate sulla base dell'analisi di bisogni adulti che mutano col tempo e di dispositivi¹¹ da adattare alle legittime esigenze di soggettività interpellate dalle richieste di mondi professionali sempre più complessi. Formarsi nel corso della professione fra le continuità e le discontinuità che costellano qualsiasi sviluppo professionale significa comprendere - talvolta arrivando a scoprirlo nel corso stesso della propria attività lavorativa - che il sapere professionale non è un elemento accessorio della propria azione ma una dimensione fondativa di un lavoro che voglia dirsi competente.

La spinta verso l'implementazione di sistemi di sviluppo professionale nelle istituzioni formative si sta peraltro verificando in modo così simultaneo e repentino nei vari Paesi del mondo (finalmente si comincia anche in Italia, MIUR 2018) da indurre gli studiosi a parlare di 'rivoluzione' in materia di formazione in servizio e anche di 'nuovi paradigmi' di sviluppo professionale in via di affermazione (Cochran-Smith, Lytle 2017, 2018; Avalos 2011). Anche per questo l'accesso alla formazione in servizio costituisce un indicatore di sviluppo e di umanizzazione oggetto di valutazione all'interno dei contesti di lavoro. E la partecipazione alle risorse della formazione rappresenta, per tutte le

¹¹ Per dispositivo di formazione intendo il sistema corporeo e incorporeo delle procedure istituzionali e didattiche che determinano la "forma-contesto" della formazione e il suo funzionamento. Al suo interno vi sono strumenti e attività che danno vita a una partecipazione determinata da come il soggetto in formazione interpreta il dispositivo. Le azioni che il dispositivo promuove provocano la creazione di nuove routine e di pratiche quotidiane che portano, nel tempo, a una configurazione rappresentativa del mondo e delle relazioni frutto delle azioni indotte dal dispositivo stesso. "Chiamerò dispositivo letteralmente qualunque cosa abbia in qualche modo la capacità di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi", Agamben 2006, pp. 21-22.

organizzazioni, tanto più per le scuole, una strategia essenziale nella costruzione della cultura istituzionale all'insegna del miglioramento continuo.

2. Perché è così importante lo sviluppo professionale?

A proposito di miglioramento continuo, oggi la formazione in servizio è legittimata come un diritto-dovere indifferibile nella costruzione della carriera dell'insegnante.

Naturalmente parliamo di modelli il cui grado di efficacia è misurato sulla base degli impatti che essi sono in grado di ottenere nell'innovazione delle pratiche degli insegnanti e nei risultati di apprendimento degli studenti. Darling-Hammond, Hylar, Gardner (2017) hanno realizzato un'interessante *review* degli studi che hanno soddisfatto questi criteri negli ultimi tre decenni evidenziando sette indicatori di efficacia dello sviluppo professionale:

- a) la centratura sul contenuto associato a strategie e programmi pedagogici specifici di mediazione di quel contenuto;
- b) l'adozione di approcci *active learning* che coinvolgano direttamente gli insegnanti nella progettazione e nella sperimentazione di strategie di insegnamento e di apprendimento per gli studenti;
- c) l'utilizzo di artefatti autentici e altre strategie per fornire un apprendimento professionale profondamente situato;
- d) la presenza di forme collaborative di confronto;
- e) la presentazione di exempla di pratiche efficaci;
- f) il ricorso a *coaching* e al supporto di esperti;
- g) l'offerta di opportunità di feedback e di riflessione.

Siamo, dunque, ben oltre 'l'anno zero' di cui scrivevo qualche anno fa (Perla 2015) circa la proposta di modellistiche morfogenetiche adeguate a promuovere lo sviluppo professionale dei docenti italiani. Tuttavia al momento manca, nel nostro Paese, un sistema allargato di intese intellettuali e istituzionali che riesca a far interloquire virtuosamente le istituzioni sul tema e a modificare le pratiche diffuse nel segno dei due fondamentali principi ormai condivisi da tutti i Paesi europei:

- a) l'idea di un professionismo docente radicato nella riflessività e nello sviluppo di competenze culturali e metodologico-didattiche mirate all'apprendimento dell'allievo;
- b) la partnership con istituti di ricerca, Università anzitutto, per lo sviluppo di modellistiche formative continue.

Come già sottolineato da due ricercatori francesi della Nouvelle Vague degli studi sui fondamenti della pratica professionale degli insegnanti, Philippe Maubant e Stéphane Martineau (2013), la formazione degli insegnanti chiede oggi una ricerca sulle forme di riconcettualizzazione del rapporto del docente coi saperi, coi metodi, financo col senso dell'essere insegnante. Vi sono almeno tre direzioni verso le quali si muove questa urgenza di riconcettualizzazione:

- a) anzitutto la doppia processualità richiesta dalla integrazione della conoscenza teorico-pratica da parte dell'insegnante. Ciò significa che la formazione continua dovrebbe configurarsi come processo di semantizzazione di conoscenze teoriche e competenze-valori, rendendo l'apprendimento professionale da casuale e banale a significativa e organizzato nei fini e nei mezzi; b) in secondo luogo una formazione disciplinare 'educativa'. Un secolo di studi e di ricerche nelle scienze dell'educazione (Vergniox 2009) ha dimostrato che il successo scolastico è determinato sì dalla validità delle discipline insegnate ma anche, pariteticamente, dall'organizzazione didattica delle azioni dell'insegnante e la didattica studia e teorizza proprio questa 'dinamizzazione' dei saperi

dei quali fa scoprire agli insegnanti la generatività e la formatività. C'è una formatività della disciplina che, in moltissimi casi, non riesce a penetrare gli epistemi dei saperi anche a causa della difficoltà di dialogo fra didattiche disciplinari e scienze dell'educazione. Ma l'insegnare non può limitarsi a trasmettere un sapere, a presentare una disciplina, ad accrescere quantitativamente le conoscenze. Deve promuovere e sostenere, nello studente, l'impegno delle sue qualità-capacità profonde, favorire la misura-scelta degli atteggiamenti personali, alimentare gli orizzonti progettuali; c) in ultimo: il superamento del gap profondo e pericoloso fra la cosiddetta formazione 'pratica' e la riflessività di tipo critico-problematicista che dovrebbe sostenerla. Abbiamo ancora pochissimi elementi rivenienti dal monitoraggio e dalla valutazione di percorsi di formazione in servizio in Italia e, dunque, non abbiamo nessuna certezza che gli impatti siano davvero 'di qualità'. Una visione restrittiva (talvolta umiliante) di 'routine' (o di 'pratiche incorporate') è ampiamente propagandata ma poco analizzata dal punto di vista dell'efficacia.

Per tutte queste ragioni sarebbe opportuna una riconcettualizzazione scientifica della formazione insegnante dell'insegnante in servizio.

I modelli di sviluppo professionale più avanzati, più che sull'attivazione di confronti teoria-pratica, si basano sulla validazione - attraverso dispositivi formativi di vario tipo - delle pratiche in atto. Anche per questo gran parte della ricerca didattica empirica - oggi avvalentesi soprattutto di *mixed method* (Creswell, Plano Clark *et alii* 2003) - è interessata a studiare la conoscenza in azione e a visibilizzare le ricorsività proprie degli schemi d'azione agiti dall'insegnante. Gli studi sulla competenza hanno ampiamente dimostrato, infatti, che la competenza non è un 'concetto statico': è un agire. Essa si fonda sui presupposti del pragmatismo di Dewey e dei teorici della *situated cognition* (Rogoff B., Lave J. 1984) e della *embodied cognition* (Varela, Thompson, Rosch 1991). Nel disegno di curricula destinati agli insegnanti in servizio occorre, dunque, tener ben presente che il formare all'azione del saper insegnare chiede il ribaltamento teorico di paradigmi deduttivi a favore di paradigmi radicati nell'epistemologia della pratica e una decisa propensione per l'adozione di procedure di razionalità pertinente piuttosto che rigorosa. Le analisi formali e razionali delle competenze professionali non consentono, infatti, di far emergere le procedure abduttive che soggiacciono all'esercizio dell'agire e che emergono all'osservazione proprio in ragione della specificità dei contesti. 'Non sono i contenuti, la cura dei soggetti, le finalità che fanno, distintamente, l'insegnamento: tutti questi aspetti, insieme, lo presuppongono. C'è qualcosa che li investe tutti e che consiste in un 'certo' lavoro sopra i contenuti, presso il soggetto in apprendimento, rispetto a delle finalità: è questo che fa l'insegnamento nei suoi tratti caratterizzanti' (Damiano 2007, p. 125). Questo 'lavoro' (del quale la ricerca didattica ricerca le variabili e i tratti di costanza) ha un nome: l'agire didattico e si esercita in un campo pedagogico definito dagli elementi citati. L'azione, la pratica (Perla 2010) sono dunque gli oggetti principali da indagare per conoscere cosa sia l'insegnamento ma sono anche gli oggetti da studiare per costruire curricula di formazione continua.

3. Lo sviluppo professionale come 'leva' per il miglioramento scolastico

Oltre alla ricerca, il fattore che sta fortemente incentivando lo sviluppo di modelli per la formazione continua dell'insegnante in Italia è il sistema di valorizzazione della professionalità docente tratteggiato dal D.P.R. n.80/2013 e completato dalla successiva legge n.107/2015 e dalle successive disposizioni in attuazione delle norme sulla valutazione delle prestazioni individuali e organizzative del personale delle pubbliche amministrazioni.

Con tali norme la scuola italiana ha promosso un modello di valutazione di sistema che ingloba, al suo interno, le due facce dell'*improvement* e dell'*accountability*, del merito e dell'equità. Superando il gap fra autovalutazione e valutazione esterna (Perla, Vinci 2016; Perla *et alii* 2017), tale sistema è *outcome-oriented*, in grado di contribuire al raggiungimento degli obiettivi dell'insegnante e della scuola e, allo stesso tempo, *improvement-oriented*, in grado di contribuire al miglioramento personale e professionale del docente, così come dell'intera organizzazione scolastica (Cochran-Smith *et alii* 2017, 2018; Stronge, Tucker 2003). Esso, in quanto finalizzato al miglioramento della qualità dell'offerta formativa delle scuole e quindi all'innalzamento dei livelli di apprendimento degli studenti, funge da sistema ambivalente, di diagnosi dello stato di salute di ciascuna istituzione scolastica e di prognosi, sui tempi e sugli interventi da attuare per il miglioramento, accompagnando così i docenti progressivamente nel perfezionamento della loro qualità professionale.

Ai singoli insegnanti si chiede, dunque, di concepire la valutazione e lo sviluppo professionale non come un adempimento amministrativo, ma come strumento indispensabile per il miglioramento personale/professionale e dell'intero sistema scolastico, nella consapevolezza di una leadership decentrata e distribuita: si chiede, cioè, di effettuare una scelta che va ben oltre l'obbligo contrattuale derivante dallo status di dipendente pubblico, ovvero di scegliere di 'aver cura' della propria formazione.

Lo sviluppo professionale continuo dei docenti diventa, così, un obiettivo strategico permanente: da tale avvertita consapevolezza discende l'esigenza di costruire, a supporto del diritto-dovere alla formazione di ciascun docente, modelli, strumenti e ambienti specificatamente dedicati al suo sviluppo professionale continuo. Peraltro la formazione in servizio viene orientata da standard professionali predefiniti in moltissimi Paesi del mondo (attraverso il National Board for Professional Teaching Standard, NBPTS¹²) ed è utile nel supportare il docente a riflettere sul proprio profilo professionale, a rispecchiarsi e a riconoscersi attraverso un processo di autovalutazione (Bilancio di competenze), a rielaborare criticamente la propria esperienza didattica (Portfolio), a costruire un proprio piano di sviluppo professionale continuo. Come sostenuto da Stellacci (2019, p.26) 'la procedura di valorizzazione del merito dei docenti non adombra in alcun modo un tentativo di valutare le prestazioni dei docenti, ma piuttosto di incentivarne la produttività, nel senso di promuovere nei docenti la volontà di un impegno che vada oltre l'obbligo contrattuale, sotto il profilo dell'aggiornamento continuo della propria preparazione professionale, della collaborazione al dirigente nell'assolvimento delle sue funzioni organizzative, dell'adozione di pratiche educativo-didattiche che innovino gli assetti didattici tradizionali, ancora prevalenti in Italia, come dimostrano le indagini internazionali, a vantaggio di modelli più flessibili che favoriscano una maggiore personalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento'.

Il progetto di sviluppo professionale di ciascun docente non può, infine, non incrociare gli obiettivi che la Scuola si è data nel suo Piano di miglioramento, e il Dirigente scolastico deve tenerne conto nella procedura di valorizzazione del merito che incentiva il docente a incrementare la sua professionalità anche in funzione del miglioramento dei risultati della Scuola stessa. Ecco come il passaggio da una logica individuale di miglioramento professionale ad una logica di miglioramento di sistema, oltre a risultare naturale e scontato, agevola una visione organica delle principali innovazioni introdotte nella scuola. La procedura premiale esplicita le tre macroaree indicate dalla legge (art.1

¹² A questo proposito vedi Perla, Castelli (2019).

c.129 leg.107) entro le quali il Comitato di valutazione individua i criteri per la valorizzazione dei docenti' evidenziando gli aspetti più rilevanti dell'attività scolastica che si compone di didattica, sperimentazione, ricerca, formazione ed organizzazione, sulla base dei seguenti ambiti:

1. qualità dell'insegnamento e contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché successo formativo e scolastico degli studenti;
2. risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche;
3. responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale.

Si comprende, dunque, come lo sviluppo professionale sia diventato un passaggio ineludibile nella costruzione di un nuovo profilo di docenza.

4. DidaSco: un'idea di sviluppo professionale nata nell'Università di Bari

La nuova *governance della formazione* (PNF 2016/19, L. 107/2015) poc'anzi richiamata è stata il terreno di coltura dell'idea DidaSco (Didattiche Scolastiche) nata nel gruppo di ricerca omonimo¹³ nel Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi Aldo Moro di Bari secondo un approccio di *curriculum design*.

Si tratta di una proposta nata anche a seguito delle sollecitazioni ministeriali rivenienti dal Piano Nazionale di Formazione del docente (PNF, Legge n.107/2015) che ha reso lo sviluppo professionale un'azione 'obbligatoria, permanente e strutturale' (art.1, comma 124) per gli insegnanti di ogni ordine e grado: non solo, dunque, un aggiornamento culturale (articolo 282, D.Lgs. N.297 / 1994) ma una vera e propria 'leva strategica' per l'insegnante stesso, l'ambiente scolastico e l'intero sistema nazionale. Il Didasco Project ha previsto l'allestimento di un catalogo con oltre 150 corsi di formazione in risposta alle priorità indicate dal PNF e non solo¹⁴. Ciascun corso è stato articolato in Unità con formati di didattica differenziata (formazione virtuale / presenza, progettazione/applicazione di un dispositivo sperimentale / ricerca attiva, *networking*, studio individuale e di gruppo, documentazione finalizzata al controllo dell'efficacia scolastica, *project-work*). L'intero catalogo è stato poi inserito nella piattaforma S.O.F.I.A del Miur laddove è possibile per qualsiasi insegnante d'Italia accedervi e iscriversi.

Il modello DidaSco mette in discussione le prospettive dei vecchi programmi di formazione continua informati da approcci di sviluppo professionale 'one-shot' per adottare invece una prospettiva di 'apprendimento professionale attraverso il cambiamento', ispirata all'apprendimento degli adulti, alle teorie cognitive situate, al paradigma dell'insegnante riflessivo che assume la responsabilità di imparare a migliorare la qualità delle proprie prestazioni professionali (Craig, 2012; Perla, 2019). Il modello

¹³ Il gruppo di ricerca DidaSco (Didattiche Scolastiche), attivo dal 2010 per iniziativa di chi scrive presso il Dipartimento di *Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione* dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, costituisce un gruppo ad impianto misto, in quanto è costituito da docenti universitari di varie discipline delle Università di Bari, Foggia e UniSalento e da dirigenti e insegnanti delle Scuole pugliesi.

¹⁴ Il PNF non ha previsto fra le priorità quelle legate alla formazione alle didattiche disciplinari. Il catalogo DidaSco invece prevede anche questa tipologia di corsi strutturati secondo una dialettica fra saperi educativi e saperi disciplinari esito delle interlocuzioni avvenute in seno al gruppo di ricerca che vede dialogare sin dal 2010 didatti generali e docenti di discipline umanistiche e scientifiche.

mira a recuperare il ‘sapere dell’insegnante’ che è un genere di sapere non lineare, né formalizzabile totalmente col linguaggio della logica dimostrativa: si tratta di un sapere che elude le regole della distinzione e della riduzione perché è un sapere dell’azione, basato sulle strategie della complessità, della connessione multipla e della contestualizzazione ecologica. Trattare tale sapere richiede anzitutto che esso venga recuperato alla comprensione e ciò avviene attraverso la stessa attività formativa, che non è l’esito della mera applicazione della teoria, ma quella consentita dalla decisione, ovvero dall’iniziativa presa per uscire dalla indeterminatezza della situazione didattica (la cosiddetta *reflection-in-action* di cui scrive Schön, 2006).

Il modello che sottende DidaSco si struttura intorno al lavoro di équipe e si ispira al sistema di governance *multilivello* in cui la dimensione nazionale, regionale e locale sono strettamente interconnesse, come si evince dalla figura sottostante:

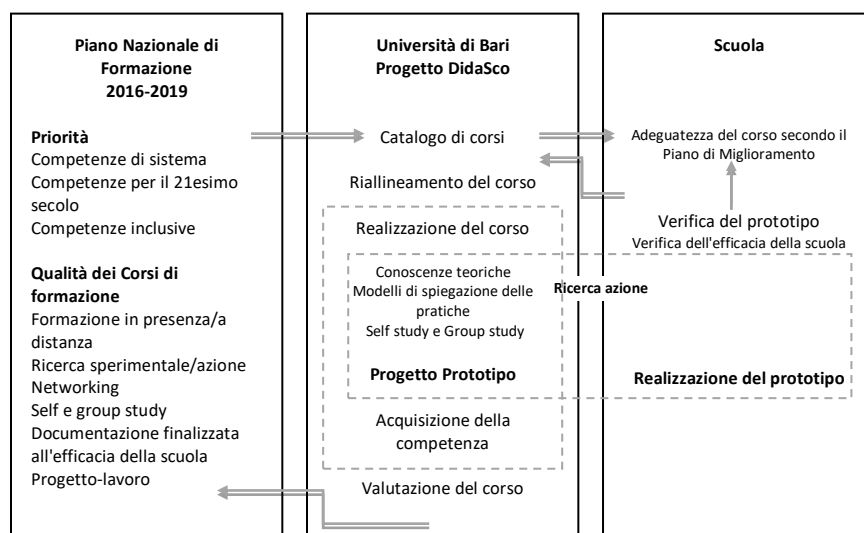


Fig. 1: Il modello DidaSco

Punto nevralgico e originale del modello è la progettazione e realizzazione del ‘prototipo’, ossia un dispositivo operativo (es. project-work, lesson plan, programma di intervento ecc.) che ciascun insegnante in formazione – solo o in gruppo – elabora durante il corso e sperimenta nel contesto scolastico: il prototipo può essere considerato come il *risultato* dell’apprendimento teorico e metodologico (quindi anche un indicatore della qualità e dell’efficacia dei corsi DidaSco), ma anche come ‘messa alla prova’ delle abilità e competenze che il docente sta sviluppando nel proprio percorso di sviluppo professionale. La sperimentazione del modello DidaSco nelle scuole pugliesi è stata avviata a partire dall’a.a. 2016/2017 e nel 2021 cominceremo a valutarne gli impatti nella consapevolezza che sia ora che, anche nel nostro Paese, si comincino a offrire alle scuole (da parte delle Università) risposte scientificamente validate ad attese formative lungamente disattese.

Bibliografia

- Agamben G. 2006, *Che cos'è un dispositivo?*, Nottetempo, Roma.
- Alberici A. 2008, *La possibilità di cambiare. Apprendere sempre come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Avalos B. 2011, *Teacher professional development*, Teaching and Teacher Education over ten years, Teaching and Teacher Education, 27 (1), pp. 10-20.
- Campbell E. 2003, *The Ethical Teacher*, Open University Press, Maidenhead Philadelphia.
- Cochran-Smith M., et alii 2017, *The accountability era in US teacher education: looking back, looking forward*, European Journal of Teacher Education, 40 (5), pp. 572-588.
- Cochran-Smith M., et alii 2018, *Reclaiming accountability in teacher education*, Teachers College, Columbia University, New York and London.
- Craig C. 2012, *Professional development through a teacher-as-curriculum-maker lens*, in Kool M., van Veen K. (eds.), *Teacher Learning that Matters: International Perspectives*, Routledge, New York, pp. 100-112.
- Creswell J. W., Plano Clark V. L., Guttman M., Hanson W. 2003, *Advanced mixed methods research designs*, in Tashakkori A., Teddlie C., Teddlie C.B. (eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 209-240.
- Damiano E. 2007, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come dimensione morale*, Cittadella Editrice, Assisi.
- Darling-Hammond L., Chung Wei R., Andree A., Richardson N., Orphanos S. 2009, *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*, NSDC, Stanford.
- Day C. (ed.) 2011, *International handbook of teacher and school development*, Routledge, London.
- Day C., Lee J. C. K. (eds.) 2011, *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change*, Springer, Dordrecht.
- Déirdre M.S. 2013, *A Dialogic Construction of Ethical Standards for the Teaching Profession*, Issues in Teacher Education, 22 (1) 2013, pp. 49-62.
- Demetrio D. 1997, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Bari-Roma.
- Demetrio D. 2003, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma.
- Fabbri L., Rossi B. 2010, *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini Studio, Milano.
- Federighi P. 2018, *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze.
- Knowles M. 1975, *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, Cambridge Books, New York.
- Knowles M. 1996, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienze ed idee*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Knowles M. 2002, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Tr. it., FrancoAngeli, Milano.
- Maubant Ph., Martineau S. 2013, *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa.
- MIUR 2018, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*. Documenti di lavoro.
- Perla L. 2010, *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.
- Perla L. 2011, *La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dal 'Teachers' Thought'*, in Elia G. (ed.), *Percorsi e scenari della formazione*, Progedit, Bari, pp. 157-179.
- Perla L. 2015, *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri*, Mizar, 1, pp. 9-21.
- Perla L. 2016, *Il docente professionale. Nuove epistemologie didattiche di formazione*, in Perla L., Tempesta M. (eds.), *Teacher Education in Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 37-67.
- Perla L. (ed.) 2019, *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*, Scholé-Morcelliana, Brescia.
- Perla L. 2019b, *Un'idea di sviluppo professionale*, in Perla L., Martini B. (eds.), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 178-203.

- Perla L. 2020, Didattica e pratiche dell'active learning, in Crescenza G., Volpicella A. (eds.), *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*, Edizioni Conoscenza, Roma, pp. 264-274.
- Perla L., Vinci V. 2016, *Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa*, Italian Journal of Educational Research, 17 (9), pp. 191-218.
- Perla L., Vinci V., Agrati L. 2017, *The DidaSco Project: a training program for the teachers' professional development*, in Mena J., García Valcarcel Muñoz Repiso A., García Peñalvo F.J., Martín del Pozo M. (eds), *Search and research: teacher education for contemporary contexts*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, pp. 921-930.
- Perla L., Stellacci L., Castelli G., Vinci V. 2017, *Lo sviluppo professionale del docente: dal Piano di Miglioramento alla valorizzazione del merito*, in Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 759-778.
- Perla L., Castelli G. 2019, *Dagli standard professionali al bilancio di competenze*, in Perla L. (ed.), *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento*, Editrice Morcelliana, Brescia, pp. 121-172.
- Perla L., Martini B. (eds.) 2019, *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Rogoff B., Lave J. (eds.) 1984, *Everyday cognition: Its development in social context*, Harvard University Press, Cambridge.
- Schön D. 2006, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Shulman L. S. 1986, *Those who understand: knowledge growth in teaching*, Educational Researcher, 15 Z , pp. 4-14.
- Shulman L.S. 1987, *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, Harvard Educational Review, 57 (1), pp. 1-22.
- Stellacci L. 2019, *Il quadro normativo*, in Perla L. (ed.), *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento*, Editrice Morcelliana, Brescia, pp. 19-30.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*, Larchmont, NY: Eye on Education
- Valica M., Rohn T. 2013, *Development of the Professional Competence in the Ethics Teachers*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 106, 2013, pp. 865-872.
- Varela F., Thompson E., Rosch E. 1991, *The embodied mind: Cognitive science and human experience*, MIT Press, Cambridge.
- Vergnioux A., *40 ans des sciences de l'éducation*, Puc, Caen.

FORMARE A SCUOLA. PER UN'EDUCAZIONE SOCIOLINGUISTICA DEMOCRATICA

IMMACOLATA TEMPESTA
UNIVERSITÀ DEL SALENTO

Abstract: La formazione alla didattica nella preparazione del docente passa, in primo luogo, attraverso la conoscenza degli assunti di un'educazione linguistica democratica, attraverso la capacità di utilizzare, in modo adeguato, i mezzi e le modalità che favoriscono e garantiscono l'efficacia dell'insegnamento per tutti. La costruzione di una cittadinanza attiva può avvenire solo in una scuola che offra e garantisca a tutti il diritto allo studio. La storia linguistica e scolastica italiana ha portato ad un accumulo di stereotipi e di svantaggi verso una popolazione di bambini, di adolescenti, di giovani che hanno continuato a vivere nelle periferie, spesso isolate, della cultura, dell'economia, dello sviluppo e, soprattutto, fuori dalla scuola e fuori dalla democrazia della conoscenza e degli usi della lingua italiana.

Keywords: educazione democratica, dispersione, svantaggio, lingua.

1. Tutti per uno

‘La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde. La vostra ‘scuola dell’obbligo’ ne perde per strada 462.000 l’anno. A questo punto gli unici incompetenti di scuola siete voi (insegnanti) che li perdete e non tornate a cercarli’ (*Lettera ad una professoressa* (1967)). Questo è quanto scriveva Don Milani della Scuola di Barbiana negli anni Sessanta. In tempi più recenti il fenomeno dell’abbandono, nella scuola del primo ciclo, come in quella secondaria di II grado, continua a rappresentare una grave criticità del cosiddetto ‘sistema scolastico’. Dal 1995 al 2018 tre milioni e mezzo di studenti hanno abbandonato la scuola statale, rispetto agli undici milioni di studenti che si sono iscritti alle superiori. Il saldo negativo è del -30,6%¹⁵.

Nei dati dell’*Anagrafe dello studente* del MIUR i dati della dispersione scolastica, riportati per l’a.s. 2016-17 e nel passaggio all’a.s. 2017-18, risultano in calo, ma sempre elevati: 131.062 studenti hanno abbandonato la scuola, non assolvendo all’obbligo. L’abbandono degli alunni maschi è dello 0,77%, quello femminile dello 0,59%. Nel periodo considerato (2016-17 e passaggio al 2017-18) nella scuola secondaria di I grado la dispersione ha riguardato lo 0,84% degli studenti del Meridione, rispetto allo 0,69% dell’area centrale, allo 0,64% del Nord Ovest e allo 0,47% del Nord Est. Il valore maggiore si registra in Sicilia (1,2%), quello minore in Emilia Romagna (0,4%). Il fenomeno colpisce maggiormente i cittadini stranieri rispetto a quelli italiani: il 2,92% di alunni stranieri ha abbandonato la scuola e fra questi il 4,11% è formato da alunni stranieri nati all’estero.

¹⁵ Tuttoscuola, Dossier, *La scuola colabrodo*, 10 settembre 2018.

Il tasso di abbandono più elevato riguarda gli alunni con cittadinanza della Costa d'Avorio (8,9%), della Bosnia-Erzegovina (7,2%), dell'Egitto (7,1%) e della Bulgaria (5,9%).

Gli alunni che hanno abbandonato la scuola, nel passaggio tra il I e il II ciclo, sono 8.130, pari allo 0,48%. Anche in questo caso il fenomeno interessa maggiormente la componente maschile (1,61%) rispetto a quella femminile (1,27%).

Nella scuola secondaria di II grado il dato rimanda ad un fenomeno rilevante con 99.272 abbandoni complessivi (3,81%). La differenziazione per genere è piuttosto marcata: il 4,6% dei ragazzi non frequenta una scuola superiore di II grado, rispetto al 3% della popolazione studentesca femminile.

L'abbandono riguarda soprattutto il primo anno di corso (6,2%), passando al 3,9% nel II anno, al 3,7% nel III, al 3,6% nel IV.

Il Meridione presenta la percentuale di abbandono più elevata con il 4,3%, segue il Nord Ovest, con il 3,8%, le regioni dell'Italia centrale, 3,5%, e quelle del Nord Est con il 3,3%.

La percentuale di alunni stranieri che hanno abbandonato la scuola è del 10,5% e fra questi il numero più elevato è rappresentato dagli alunni con cittadinanza non italiana nati all'estero.

I dati si differenziano anche in dipendenza del genere di scuola: i licei hanno presentato mediamente una percentuale di abbandono complessivo dell'1,8%, gli istituti tecnici del 4,3%, gli istituti professionali del 7,7%.

La dispersione ha una forte connotazione sociale.

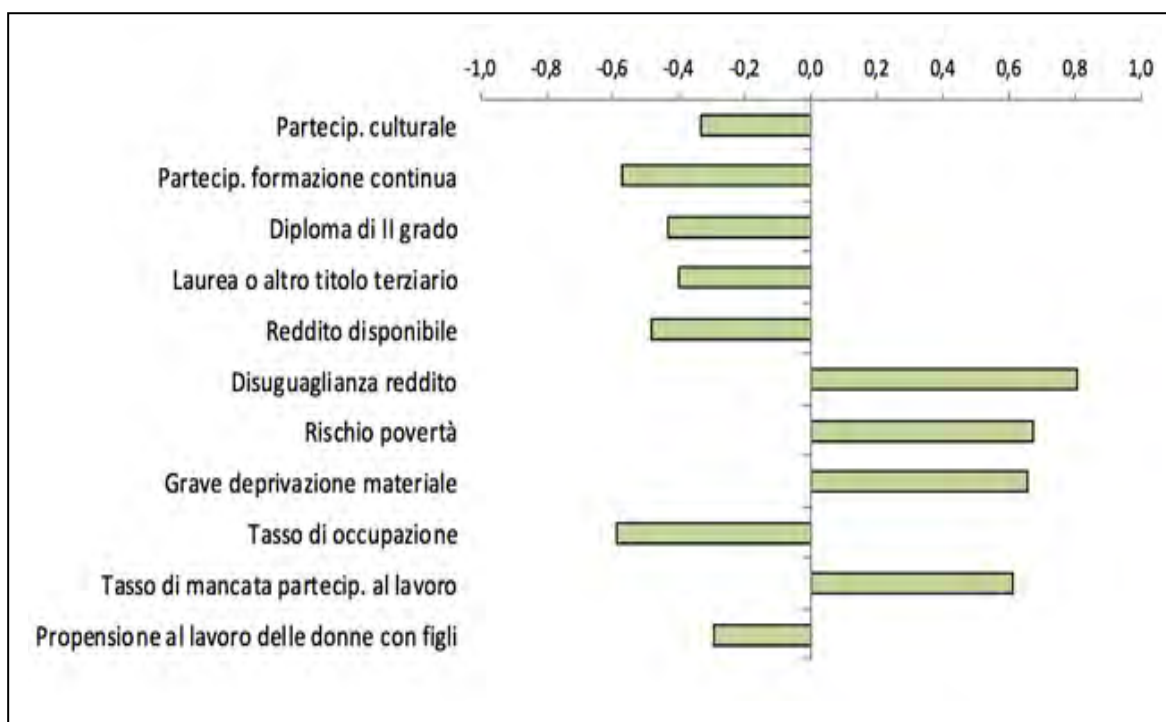
Don Milani e i suoi ragazzi scrivevano ancora "Così è stato il nostro primo incontro con voi. Attraverso i ragazzi che non volete. L'abbiamo visto anche noi che con loro la scuola diventa più difficile. Qualche volta viene la tentazione di levarsi di torno. Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati".

Nella perdita scolastica di tanti studenti 'l'incompetenza' degli insegnanti, almeno di alcuni insegnanti, sottolineata dal parroco di Barbiana, non è però, come mostrano i dati sopra riportati, l'unico fattore di cui si deve tenere conto.

La variazione, significativa, di genere, quella territoriale, quella di cittadinanza, mettono in evidenza l'azione di variabili esterne alla scuola, collegate al profilo generale, in particolare socio-economico e culturale, dello studente, ma anche, e in modo altrettanto significativo, del docente. I consumi culturali in Italia presentano, nel 2002, un quotidiano ogni 10 abitanti, un libro non scolastico letto in un anno solo dal 36% degli italiani (Ferreri 2002, p. 16).

Nel quadro dei dati della dispersione agiscono molti fattori strettamente legati all'istruzione: più sono elevati il livello culturale e il grado di istruzione delle famiglie più è contenuto il tasso di dispersione, come si può vedere dalla tabella 1 del MIUR, basata sui dati del Rapporto BES (Benessere Equo e Sostenibili) in Italia, dell'ISTAT¹⁶.

¹⁶ Per questa parte si rimanda a numeripari.org/2019/07/18



Tab. 1. L'influenza dei fattori socio-economici sul tasso di abbandono nella scuola secondaria di I grado (Fonte MIUR DGCASIS, Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e statistico-ANS, <https://www.miur.gov.it>), con adattamenti.

Le variabili familiari e sociali considerate sono: la partecipazione culturale (considerata come partecipazione a tre o più attività culturali), la partecipazione alla formazione continua, il possesso di diploma di II grado, il possesso della laurea o di altro titolo terziario, il reddito disponibile, il rischio povertà, la deprivazione materiale¹⁷, il tasso di occupazione, il tasso di mancata partecipazione al lavoro, la propensione al lavoro delle donne con figli¹⁸ e la variabile socio-territoriale della disuguaglianza di reddito (misurato nel rapporto tra i redditi del 20% dei cittadini più abbienti e il 20% a reddito più basso)¹⁹.

Il tasso di dispersione cresce là dove vi sono maggiori disuguaglianze nel reddito e un più elevato rischio di povertà e di deprivazione materiale, laddove è più elevata la mancata

¹⁷ Persone che vivono in famiglie con almeno 4 dei seguenti 9 problemi: 1) non poter sostenere spese impreviste di 800 euro; 2) non potersi permettere una settimana di ferie all'anno lontano da casa; 3) avere arretrati per il mutuo, l'affitto, le bollette o per altri debiti - es. acquisti a rate; 4) non potersi permettere un pasto adeguato ogni 2 giorni, cioè con proteine di carne o di pesce (o equivalente vegetariano); 5) non poter riscaldare adeguatamente l'abitazione; non potersi permettere: 6) una lavatrice; 7) un televisore a colori; 8) un telefono; 9) un'automobile.

¹⁸ Per la definizione di tali parametri cfr. Istat, *Analisi delle determinanti della soddisfazione per la vita*, BES 2019, pdf in Istat.it; *Nota breve n. 4, 2020*, Consiglio regionale d'Abruzzo, consiglio.regione.abruzzo.it.

¹⁹ *Le disuguaglianze di reddito nel rapporto Bes*, openpolis.it

partecipazione al lavoro, laddove è meno presente la propensione al lavoro delle donne con figli.

L'intervento per eliminare la dispersione richiede quindi interventi collettivi, in più direzioni. "Insegnando imparavo molte cose. Per esempio ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia" (*Lettera, op. cit.*).

2. Lo svantaggio linguistico/scolastico

Il paradosso della scuola è che valuta negativamente il rendimento dello svantaggiato e continua a considerare svantaggiato chi è stato valutato negativamente. La scuola è stata e, purtroppo, continua ad essere un pezzo della catena di trasmissione degli stereotipi, intesi come pregiudizi a sfavore dei ragazzi con caratteri socio-culturali perdenti.

La lingua è uno dei principali segnali dell'emarginazione e dello svantaggio di questa popolazione scolastica che non ha bisogno di interventi, progettazioni mirati, creati a parte, ma di azioni a più livelli, in cui l'univocità dell'intervento didattico si sommi e si integri all'inclusività dell'azione didattica collettiva, rivolta a tutto il gruppo destinatario dell'attività del docente. La didattica deve riferirsi ad un'etica 'della responsabilità, come etica della libertà e del limite, che assume la prospettiva del sé-e- dell'altro', scrive Messeri, in questo vol. (p. 20).

La giornata di studi dedicata alla formazione e alla didattica, tenutasi nell'Università del Salento, di cui si riportano qui i contributi, aggiornati dagli Autori con i risultati della ricerca più recente, è stata un momento di riflessione importante per questa tematica così complessa e attuale.

In un percorso formativo destinato ai docenti scolastici è importante far emergere il ruolo e la funzione, centrali, di un'educazione linguistica democratica, che, puntando ad un obiettivo di miglioramento e di apprendimento delle abilità linguistiche e metalinguistiche, rispetti e ottimizzi le risorse linguistico-culturali di partenza dello studente e, a monte, dello stesso docente.

Il repertorio sociolinguistico in Italia è pluridimensionale e comprende una serie di codici e di varietà interessati da continui processi di attribuzione di prestigio o di stigma. La storia linguistica dei parlanti dialettofoni, dei parlanti alloglotti, dei parlanti una lingua immigrata in contesti contemporanei, ha portato alla stratificazione di immagini sociali stereotipiche ancora oggi persistenti. La lingua continua ad essere un potente indizio di stereotipi. Williams (1973) aveva mostrato, con un ingegnoso esperimento, quanto la valutazione linguistica dipenda da pregiudizi sociali e li rappresenti. Aveva preparato delle videoregistrazioni con tre bambini ripresi di spalla, in modo che non si vedesse il viso ma si riconoscesse che si trattava di un bambino nero, di un messicano e di uno bianco. I tre bambini, nella videoregistrazione, producevano lo stesso sonoro. I giudici erano stati tre docenti tirocinanti. Si chiese di valutare la lingua di ciascun bambino sulla scala della standardizzazione e della sicurezza linguistica. La lingua del bambino nero e di quello messicano era stata valutata meno standard di quella del bambino bianco e la lingua del bambino messicano era stata valutata meno sicura di quella degli altri due. Queste differenze, che non corrispondevano a differenze reali del sonoro, rispecchiavano gli stereotipi emersi in altri esperimenti e mostravano come il giudizio linguistico fosse stato costruito sul giudizio visivo basato sulla differenza dell'appartenenza etnica dei tre bambini.

Nella scuola italiana i docenti, loro stessi dialettofoni per molti decenni dopo l'Unità d'Italia, hanno subito le pressioni antidialettali a favore di una lingua, l'italiano, che, ancora oggi, risulta però usata solo dal 45,9% degli italiani (Tarantino Tempesta 2017).

L'inchiesta sulla Pubblica Istruzione nel Regno d'Italia, condotta da Carlo Matteucci, vicepresidente del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione, nel 1864, e l'inchiesta Corradini del 1909, quest'ultima condotta nel periodo giolittiano, mostrarono, insieme al fallimento della legge Casati, che tuttavia rimase in vigore fino al 1923, una situazione sociolinguistica quanto mai precaria e disuguale. Soprattutto nel Meridione i bambini non frequentavano la scuola ma lavoravano nei campi, le bambine svolgevano lavori domestici femminili, i maestri erano sottopagati, svolgevano altri lavori per mantenersi e usavano prevalentemente il dialetto, anche a lezione.

La disuguaglianza -non la variazione- linguistica, che rispecchia e riproduce quella sociale, e che continua, interessando i gruppi sociali più deboli, in un contesto sociale oggi profondamente modificato, ostacola la formazione di una piena e libera cittadinanza. In una formazione intesa non solo come preparazione alla trasmissione dei saperi disciplinari, ma anche come l'appropriarsi di una competenza didattica che sviluppi motivazione, partecipazione, inclusione, come emerge dai contributi raccolti in questo vol., l'educazione linguistica deve essere oggetto di studio, di conoscenza e di consapevolezza dei futuri docenti e dei formatori a scuola.

La lingua, i linguaggi sono mezzi universali per creare relazioni, per parlare e ascoltare, per leggere e scrivere, per pensare, per immaginare, per creare identità, per imparare, per insegnare. Tutto ciò diventa possibile solo se la formazione dei docenti converge con l'educazione dello studente, attraverso l'adozione di strategie didattiche adeguate, attraverso l'addestramento, pedagogicamente corretto e adeguato, all'uso della lingua, o di altri linguaggi, per la comunicazione e per lo studio.

L'inclusione, l'educazione linguistica democratica sono traguardi da cui non si può prescindere in una società sempre più caratterizzata da movimenti socio-economici continui e fluttuanti e da relazioni interetniche in cui la diversità passa dalla libertà della cittadinanza attiva e partecipativa, anche e prima di tutto, attraverso il linguaggio, verbale o non verbale che sia.

Mi piace chiudere questo intervento e questo vol. con una citazione, socio-pedagogica, ancora di don Milani:

"E allora il maestro deve essere per quanto può, profeta, scrutare i 'segni dei tempi', indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso" (*Lettera ai giudici*, 1965).

Bibliografia

- Colombo A., Romani W. 1996, *'È la lingua che ci fa uguali'. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, La Nuova Italia, Firenze
- Don Milani, *Lettera ai giudici*, Barbiana, 18 ottobre 1965.
- Ferreri S. 2002, *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, La Nuova Italia, Firenze.
- Hudson, R.A. 1980, *Sociolinguistica*, il Mulino, Bologna.
- Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice fiorentina, Firenze, 1967.
- Tarantino C., Tempesta I., 2017, *Il dialetto contemporaneo. La lingua e le nuove generazioni*, in Marcato G. (ed.), *Il dialetto. Uno, nessuno, centomila*, Cleup, Padova, pp. 129-139.

Williams F. 1973, *Some Research Notes on Dialect Attitudes and Stereotypes*, in Shuy R.W. (ed.), *Sociolinguistics: Current Trends and Prospects*, Georgetown University Press, Washington, pp.113-128.

GLI AUTORI

GIUSEPPE ANNACONTINI (UNIVERSITÀ DEL SALENTO)

Professore Associato di Pedagogia generale e sociale dell'Università del Salento. Ha collaborato a diversi progetti di ricerca anche con altre Università italiane. Ha organizzato vari Convegni, facendo parte dei comitati scientifici. Collabora con il Group de Recerca, Ensenyament Aprentatge Virtual dell'Università di Barcellona. Fa parte del Comitato Scientifico di Bioetica per la regione Puglia. È codirettore della collana 'Bios', direttore della collana 'Formazione e Società', vicedirettore della rivista internazionale di studi pedagogici e didattici 'MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni', membro del Comitato scientifico di numerose collane e riviste scientifiche. Svolge funzione di peer reviewer per numerose riviste di studi pedagogici e didattici. È stato vicepresidente del Consiglio dei Corsi di Studi di Area pedagogica, è vicedirettore del Dipartimento di Storia, Società, Studi sull'Uomo con delega alla Didattica, presidente del corso 60 CFU per il riconoscimento della qualifica di educatore. Ha pubblicato numerose monografie, saggi e articoli su temi inerenti il campo educativo, scolastico e sociale, filosofia dell'educazione, didattica universitaria, valutazione e orientamento agli studi, progettazione piani di ricerca e interventi formativi.

LUIGI BERLINGUER (UNIVERSITÀ DI SIENA, GIÀ MINISTRO DELLA P.I.)

Già Preside della Facoltà di Giurisprudenza nell'Università di Sassari, Luigi Berlinguer è stato Direttore del Dipartimento di Studi politici, di Storia politico-giuridica nella stessa Università. È stato Rettore dell'Università di Siena, Segretario Generale della Conferenza permanente dei Rettori (CRUI). Direttore della Rivista Democrazia e Diritto, dal 1971 al 1984, è autore di numerose pubblicazioni. Dal 1996 al 2000 è stato Ministro della Pubblica Istruzione, dal 2002 al 2006 membro del Consiglio Superiore della Magistratura. È stato membro del Parlamento, membro della Commissione Cultura e scuola. È presidente del Comitato per lo sviluppo della Cultura scientifica e tecnologica e Presidente del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti.

ALESSANDRO CAVALLI (SCUOLA SUPERIORE IUSS PAVIA)

Già professore ordinario all'Università di Pavia, è stato direttore del Dipartimento di Studi Politici e Sociali. Ha insegnato, come docente a contratto, presso l'Istituto Universitario di Studi Superiori (IUSS) di Pavia. Ha tenuto corsi e seminari in diverse Università estere. È stato Direttore della 'Rassegna Italiana di Sociologia', della rivista di cultura e politica 'Il Mulino'. È direttore responsabile di 'Mundus', rivista di didattica della storia e del 'Giornale Italiano di Sociologia', presidente del Comitato scientifico della rivista 'Scuola Democratica'. Ha pubblicato numerosi studi sul rapporto tra scienze sociali e storia, sulla condizione giovanile, sulla scuola, sull'educazione alla cittadinanza, sugli squilibri socio-territoriali in Europa.

FRANCESCO FORLIANO (UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PUGLIA)

Francesco Forliano si è laureato in Giurisprudenza all'Università di Bari, in Scienze politiche, indirizzo economico internazionale, nella stessa Università, in Dirigenza e coordinamento dei servizi formativi all'Università Tor Vergata di Roma. Ha seguito diversi corsi di perfezionamento, il master in Risorse umane e organizzazione e in Scienze della Pubblica Amministrazione, all'Università Guglielmo Marconi, Roma. Già Dirigente

scolastico nelle scuole Secondarie di Secondo Grado e Dirigente reggente di uffici di ambito territoriale, è attualmente Dirigente con funzione tecnico- ispettiva presso l'USR per la Puglia con funzioni di coordinatore regionale.

GIUNIO LUZZATTO (UNIVERSITÀ DI GENOVA)

Già professore ordinario di Analisi Matematica alla Facoltà di Scienze M. F. N. dell'Università di Genova, è stato membro del Gruppo italiano dei 'Bologna Experts' nella Commissione Europea, Presidente del CARED, Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e Didattica dell'Università di Genova, della CONCURED, Conferenza Nazionale dei Centri Universitari di Ricerca Educativa e Didattica, presidente del Nucleo di Valutazione dell'Università di Bologna, componente del Nucleo di Valutazione dell'Università di Genova. È stato componente della Commissione sull'attuazione della riforma didattica universitaria, direttore della rivista 'Università e Scuola'. Ha al suo attivo numerose pubblicazioni.

ANDREA MESSERI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SIENA)

Già professore ordinario di Sociologia nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Siena, è stato delegato del Rettore per l'orientamento e il diritto allo studio, membro del Consiglio di Amministrazione dell'Ateneo e dell'Azienda per il diritto allo studio universitario. Ha ricoperto numerosi incarichi in Ateneo e a livello ministeriale, è stato coordinatore della Commissione per l'orientamento e per il tutorato della CRUI, Conferenza dei Rettori delle Università Italiane. Ha pubblicato numerosi saggi, sui fondamenti della ragione pubblica, sull'orientamento scolastico e professionale, su diversi argomenti legati alle scienze sociali.

MARISA MICHELINI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI UDINE)

Marisa Michelini è professore ordinario di Didattica della Fisica all'Università di Udine. È delegata del Rettore per l'Innovazione Didattica, responsabile dell'Unità di Ricerca in Didattica della Fisica, Presidente del Gruppo Internazionale di Ricerca sull'Insegnamento della Fisica, direttore del Consorzio Universitario Giovani Educazione ed Orientamento. È stata membro del Nucleo di Valutazione dell'Università della Basilicata. Dirige il Centro Laboratorio per la Didattica della Fisica (CLDF), l'Unità di Ricerca in Didattica della Fisica (URDF), con molte collaborazioni internazionali. È stata responsabile scientifico in diversi progetti di ricerca didattica, nazionali e internazionali. È membro del Comitato Tecnico Scientifico del MIUR in materia di Orientamento. Ha diretto le riviste 'La Fisica nella Scuola' e 'Università e Scuola'. Ha organizzato numerosi congressi nazionali e internazionali. L'attività di ricerca è testimoniata da oltre 660 pubblicazioni su libri o riviste con revisione scientifica, di cui 257 a livello internazionale in inglese e 6 in altra lingua, sulle proprietà elettriche di trasporto in film sottili, con misure di resistività e coefficiente di Hall, sulla didattica della fisica, sulla formazione degli insegnanti.

LOREDANA PERLA (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO)

Professore Ordinario di Didattica e pedagogia speciale nell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. È delegata del Rettore alla Didattica dei Tirocini Formativi Attivi (TFA), Vicecoordinatrice del Presidio di Qualità di Ateneo dell'Università degli Studi di Bari, Componente del Gruppo di Governance della Sperimentazione Teco (GGST) dell'Università. È stata componente del Consiglio Direttivo Nazionale dell'UCIIM, Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi Insegnanti, Dirigenti, Educatori e Formatori. Fa parte del Direttivo della Società italiana di ricerca didattica, è Consigliere del Direttivo della

Società italiana di pedagogia, coordinatrice del Laboratorio di Ricerca Didattica nell'Università degli Studi di Bari. Ha coordinato numerosi progetti sulla formazione insegnanti in convenzione con le scuole e università straniere. È membro del Comitato Scientifico della rivista 'Scuola Italiana Moderna', caporedattrice della rivista 'Pedagogia Oggi'. Partecipa al comitato editoriale e scientifico di diverse riviste e collane. Ha pubblicato numerose opere sul saper insegnare, sul tirocinio universitario, sulla formazione, sulla didattica, sulla valutazione, sull'orientamento, sulla mediazione, sull'inclusione, sulla scrittura professionale.

MAURA STRIANO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II)

Maura Striano è professore ordinario di Pedagogia e Storia della Pedagogia all'Università degli Studi di Napoli Federico II. È componente del Comitato Direttivo del Centro di Ateneo per l'Inclusione Attiva e Partecipata degli Studenti. Fa parte del gruppo di lavoro di Ateneo nel progetto Federico II nella scuola in convenzione con l'Ufficio Scolastico della Campania. È direttrice del Centro di Ateneo per l'Inclusione Attiva e Partecipata degli Studenti. È componente della Commissione Spin Off di Ateneo. È stata rappresentante del settore università nella Consulta per l'Educazione degli Adulti della Provincia di Napoli. Co-dirige le collane editoriali 'Impariamo a Pensare' e 'Studi Deweyani', dirige la rivista internazionale 'Educational Reflective Practices'. Ha partecipato come coordinatore o consulente scientifico a diversi progetti europei. Ha al suo attivo numerose pubblicazioni sull'educazione del pensiero in senso critico e riflessivo sullo studio dei curricula, sulle strutture mentali e la loro evoluzione sui contesti sociali, sui processi di apprendimento in età post-adolescenziale e adulta, sulla costruzione dell'identità professionale e sulle pratiche di orientamento sull'inclusione sociale.

IMMACOLATA TEMPESTA (UNIVERSITÀ DEL SALENTO)

È professore ordinario di Sociolinguistica dell'italiano e di Lingua italiana nell'Università del Salento (Lecce). È componente del Senato accademico, della Commissione per il diritto allo studio, della Commissione per i fuoricorso, delegata di Unisalento per Geo (Giovani Educazione Orientamento). È presidente di Commissione nazionale per l'Abilitazione Scientifica Nazionale. Ha fatto parte di commissioni, anche con funzione di Presidente, per procedure comparative di I, II fascia e per i ricercatori. Partecipa, come docente, ai corsi Lincei sulla lingua italiana. È stata invitata a tenere relazioni in numerosi convegni e seminari nazionali e internazionali. È stata componente del Comitato Scientifico di 'Scienze e Ricerche', è componente del Comitato scientifico della rivista 'Linguistica italiana meridionale', componente del Comitato di redazione della rivista 'Leucadia'. È autrice di numerose pubblicazioni, in sedi nazionali e internazionali sulla variazione sociolinguistica del repertorio dell'italiano, sull'italiano L2, sull'uso della lingua nelle reti sociali, nel gioco di faccia, nei contesti di abuso, sulla lingua dei giovani, sulle varietà regionali, sui dialetti, in particolare sui dialetti meridionali, sulle minoranze alloglotte, sull'educazione linguistica.

MARIA ASSUNTA ZANETTI (UNIVERSITÀ DI PAVIA)

Professore Associato in Psicologia all'Università di Pavia, ha collaborato a progetti di ricerca nazionali ed internazionali nell'ambito della psicologia dello sviluppo e dell'educazione. È delegata del Rettore per il settore Pre-universitario, membro del Gruppo di lavoro 'Strategie ed indicatori di qualità', presidente del Centro di Orientamento, direttore del Laboratorio di ricerca e sviluppo del potenziale, talento e

plusdotazione, vicepresidente del Centro di Ricerca sugli Studi di Genere, membro del Progetto Strategico MIGRAT-IN-G dell'Università di Pavia.

Collabora a progetti di formazione e intervento con il MIUR, con l'Ufficio Scolastico per la Lombardia, con quello Provinciale di Pavia, con gli Assessorati all'Istruzione e alle Politiche Educative di Pavia. Fa parte del Comitato di redazione di più riviste, è autrice di numerose pubblicazioni tra monografie, saggi e articoli su riviste sia nazionali che internazionali, riguardanti principalmente lo sviluppo socio-emotivo, le capacità di recupero, i problemi comportamentali, il bullismo, il cyberbullismo, la plusdotazione, l'orientamento.

Imparare a insegnare.
Formazione e didattica per la scuola
Atti del Convegno GEO-Giovani Educazione Orientamento

<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/geo2017>

© 2020 Università del Salento