

A cura di Massimo Baldacci,
Elisabetta Nigris,
Maria Grazia Riva

Idee per la formazione degli insegnanti

S C I E N Z E
D E L L A
F O R M A Z I O N E

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Collana di Scienze della Formazione



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

A cura di Massimo Baldacci,
Elisabetta Nigris,
Maria Grazia Riva

Idee per la formazione degli insegnanti

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con i contributi del Dipartimento di Studi Umanistici (DISTUM) dell'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" e del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Isbn 9788835103226

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Il problema della formazione degli insegnanti <i>Massimo Baldacci, Elisabetta Nigris, Maria Grazia Riva</i>	pag. 7
1. Il protagonismo dei futuri insegnanti nei processi di sviluppo professionale all'università <i>Gabriella Agrusti</i>	» 9
2. Sulla formazione dei docenti <i>Beppe Bagni</i>	» 18
3. Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale <i>Massimo Baldacci</i>	» 30
4. Gli insegnanti e la loro formazione iniziale: prolegomeni tra istituzione e sapere <i>Carlo Cappa</i>	» 39
5. I Cinque punti della Ricerca-Formazione docenti per lo sviluppo della professionalità docente <i>Cristiano Corsini</i>	» 49
6. Formazione iniziale degli insegnanti: l'araba fenice <i>Anna D'Auria, Giancarlo Cavinato</i>	» 58
7. La formazione interculturale degli insegnanti <i>Massimiliano Fiorucci</i>	» 68

8. Formazione e reclutamento dei docenti in Italia: criticità e proposte	
<i>Andrea Gavosto</i>	» 85
9. Generale e disciplinare: le due facce della professionalità didattica	
<i>Berta Martini</i>	» 97
10. Ripensare la scuola per ripensare la formazione insegnanti: un appuntamento da non perdere	
<i>Elisabetta Nigris</i>	» 106
11. La formazione dei docenti come chiave per una scuola capace di trasformare la realtà	
<i>Manuela Pascarella</i>	» 117
12. Il ruolo propulsivo dei Dipartimenti di Scienze della formazione per la formazione degli insegnanti	
<i>Maria Grazia Riva</i>	» 131
13. La formazione degli insegnanti	
<i>Maura Striano</i>	» 136
Gli autori	» 143

Il problema della formazione degli insegnanti

Massimo Baldacci, Elisabetta Nigris, Maria Grazia Riva

Introduzione

Nel nostro Paese la questione della formazione degli insegnanti per la scuola secondaria rimane un nodo irrisolto. Dopo la recente cancellazione dei percorsi specifici di preparazione dei docenti, l'unico vincolo per la partecipazione ai concorsi a cattedre da parte di coloro che hanno acquisito una laurea disciplinare è rimasto l'acquisizione di 24 crediti formativi universitari nell'ambito delle scienze dell'educazione. Una quota davvero irrisoria, che era stata concepita soltanto come una prima base su cui innestare un percorso specifico, il quale è però adesso venuto meno.

La persistente assenza di un sistema organico di formazione iniziale dei docenti è in parte imputabile alla sopravvivenza di pregiudizi culturali di matrice gentiliana. Ma solo in parte. Certamente, Gentile nel ridurre la competenza didattica alla padronanza di un sapere ha indotto un atteggiamento semplicistico verso il problema dell'insegnamento, riassumibile nel detto: "chi sa, sa anche insegnare". Tuttavia, dopo l'esperienza delle SSIS (soppresse senza motivo), si è diffusa l'idea che la professionalità dell'insegnante ha un profilo complesso, entro il quale si devono integrare componenti di tipo disciplinare, psico-socio-pedagogico e didattico; sebbene, vi siano ancora alcune sacche di resistenza, o tentativi di tirare la coperta in direzione di una componente o dell'altra, che rispondono più a interessi accademici che a fondate ragioni. Pertanto, imputare la mancanza di un sistema organico di formazione dei docenti soltanto a pregiudizi gentiliani sarebbe attualmente inesatto.

A gravare in modo negativo sulla questione è probabilmente anche una certa incomprendimento da parte di una quota non irrilevante della politica, la quale – al di là delle retoriche sul valore strategico della formazione nell'epoca della globalizzazione – tende in buona misura a trascurare la scuola. Ma forse, oltre che di incomprendimento, si dovrebbe parlare di mancanza di una volontà politi-

ca davvero determinata. Una mancanza che a sua volta ha una possibile radice nella contraddizione che si verrebbe a creare tra l'elevato tenore della preparazione richiesta al docente e l'inadeguatezza della carriera offerta, sotto il profilo sia retributivo sia della continuità (minata dal precariato). Ci si può chiedere se tale condizione dipenda dal fatto che l'offerta di una carriera adeguata richiederebbe investimenti nella scuola, ed elevare le richieste di preparazione senza idonei corrispettivi sarebbe impopolare; si preferisce non alzare tali richieste ed esimersi così dalla necessità di incrementare la spesa scolastica. Questa incoerenza si va ad aggiungere, e nello stesso la rafforza, a un'inerzia presente anche dentro la scuola, che tende a ripeterpetuare modelli trasmissivi schiacciati sui contenuti.

Tuttavia, nel nostro Paese – nella scuola, nelle realtà socio-culturali che con essa interagiscono, così come nella cittadinanza – vi sono anche forze sensibili a questo problema, avvertite del ruolo che la formazione dei cittadini può giocare nello sviluppo civile ed economico della nostra società, e quindi consapevoli dell'esigenza di dare una soluzione organica e avanzata alla formazione dei docenti, e con essa alle questioni del loro reclutamento e della loro carriera. E tali forze si stanno adoperando per spingere le cose in questa direzione.

Rimane però la questione della messa a punto di un modello di formazione dei docenti adeguato e praticabile, sul quale possano convergere queste forze. Ed è a tale questione che il presente volume intende offrire un contributo di riflessione.

A questo proposito, questo libro raccoglie una pluralità di voci, provenienti da varie istanze: la pedagogia universitaria, le associazioni professionali dei docenti (Cidi, Mce), il sindacato Flc, la Fondazione Agnelli. Lo scopo non è quello di presentare soluzioni definitive, bensì quello di offrire uno sguardo multiprospettico e una varietà di ipotesi e di interpretazioni, in modo da favorire un approccio critico e razionale alla formazione dei docenti.

Il nostro auspicio è che questo lavoro possa portare un contributo alla riapertura del dibattito sui temi della scuola, e fornire ipotesi per affrontare il problema della formazione insegnanti.

Il nostro Paese ha bisogno di una scuola all'altezza dei tempi. E la scuola necessita di insegnanti preparati per poter offrire progetti educativi adeguati ai bisogni dei soggetti a cui si rivolge.

Massimo Baldacci, Elisabetta Nigris, Maria Grazia Riva

10. Ripensare la scuola per ripensare la formazione insegnanti: un appuntamento da non perdere

Elisabetta Nigris

“L’Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro”, in cui “la sovranità appartiene al popolo, che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione” (art. 1). Ma come può un popolo esercitare la sua sovranità se la scuola non fornisce gli strumenti per capire e interpretare la realtà, per fare delle scelte oculate di fronte alle questioni complesse che la nostra società si trova ad affrontare? Con le parole del terzo articolo della Costituzione italiana verificiamo che i costituenti non solo hanno affermato un principio di uguaglianza, ma hanno assegnato alla Repubblica il compito di intervenire per realizzarla. Si legge infatti:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali (art. 3, Co 1). [...] È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese (art. 3, Co 2).

Ma come possono essere uguali due cittadini, se uno ha studiato e l’altro è analfabeta? Come può un cittadino avere uguali diritti se la scuola si basa ancora eccessivamente sul fatto che a casa ci siano genitori acculturati che compensano il lavoro fatto, o “non fatto”, a scuola?

Alla scuola è quindi affidato un mandato educativo che diventa strategico per la vita di ogni singolo cittadino. Questo compito comporta una grande sfida per il sistema scolastico nella misura in cui intende proporsi come “la scuola per tutti e per ciascuno”: una scuola veramente inclusiva, capace di individuare le strategie più adeguate per formare cittadini democratici che partecipano alla costruzione del bene comune. Se intendiamo, infatti, la scuola come “spazio pubblico”, riprendendo la nota espressione di Hannah Arendt, pensiamo a

[...] un insieme concreto di condizioni di apprendimento dove la gente si trova per parlare, per impegnarsi nel dialogo, per condividere le proprie storie, per lottare insieme all'interno di relazioni sociali che rafforzano, piuttosto che indebolire, le possibilità di cittadinanza attiva (Giroux, 1989, p. 201).

A fronte dell'ingente sforzo e impegno che coinvolge docenti di ogni ordine e grado di scuola, dirigenti scolastici, amministratori e decisori politici per dare senso e forma a questo "spazio pubblico", l'analisi e gli studi sul nostro sistema scolastico, comparato a quello degli altri paesi europei, ci parlano di una scuola in grande difficoltà.

I dati relativi alla scuola del nostro paese descrivono una realtà complessa in cui emergono elementi di disagio di derivazione culturale di ampie fasce della popolazione scolastica. Il fenomeno della dispersione scolastica (Eurostat, 2019) mostra un valore medio del 10,6% relativamente ai 18-24enni che hanno abbandonato prematuramente la scuola (Indicatore ELET – Early leavers from education and training) e l'Italia occupa la quart'ultima posizione con una percentuale del 14,5%, subito prima di Romania, Malta e Spagna (Eurostat, 2019).

Entrando nello specifico, possiamo vedere che riesce a concludere il percorso universitario e a raggiungere la laurea:

- solo l'8% dei giovani tra i 25 e 34 anni con genitori privi di un diploma secondario superiore (si consideri che la media OECD è del 22%);
- il 32% dei giovani con genitori con un diploma di scuola secondaria di secondo grado;
- il 65% dei giovani con i genitori in possesso di una laurea, con uno scarto di 57 punti percentuali in più rispetto a chi non ha avuto la sorte di avere genitori laureati (MIUR, 2018), (ISTAT-OCSE, 2016).

Secondo PISA 2015:

In Italia un alunno su quattro non raggiunge le competenze minime in matematica: ha grandi problemi a far di conto, elaborare dati, utilizzare le formule principali. Non va meglio in quanto a padronanza della lingua. Così un quindicenne su cinque ha gravi difficoltà ad analizzare e comprendere il significato dei testi scritti, e un alunno su tre non raggiunge la sufficienza (livello 2) in almeno una delle tre discipline ritenute fondamentali da OCSE per l'esercizio del diritto di cittadinanza (MIUR, 2018b, p. 12).

Così il cadere fuori (*dropping out*) dal nostro sistema scolastico e formativo e l'imparare meno sono condizioni, all'avvio della vita, che riguardano tendenzialmente, sempre e molto di più, i figli di famiglie povere e povere di istruzione, a maggior ragione se crescono in contesti territoriali escludenti, in particolare nel Mezzogiorno ma anche

nelle periferie urbane di tutta Italia, in modo marcato se stranieri con un forte trend migliorativo se di seconda o terza generazione e peggiorativo se non nati in Italia (ivi, pp. 12-13)

Allargando l'orizzonte da cui analizziamo la salute del nostro sistema scolastico, possiamo rilevare come la scuola italiana abbia visto in questi ultimi decenni diminuire l'interesse degli studenti nei confronti dei contenuti proposti, che vengono percepiti come molto distanti dal mondo esperienziale degli allievi e da quelle che vengono definite le loro "enciclopedie". Inoltre, gli studenti percepiscono una forte estraneità rispetto alle modalità con cui i contenuti vengono presentati, tendenzialmente cattedratiche, astratte e decontestualizzate, tanto da apparire sempre meno idonee a interloquire con le modalità comunicative e con gli stili di apprendimento dei giovani. L'analisi dei dati ISTAT-OCSE del 2016, con un aggiornamento MIUR (2018b), porta a considerare tale fenomeno come un tratto "ereditario" (MIUR, 2018b), per lo meno per quanto riguarda il nostro paese.

Il fenomeno dell'abbandono, in molti casi, si sovrappone e/o si intreccia con quelli dei *low skill learners* e dell'analfabetismo funzionale. Il fenomeno dei "*low skilled*" – ragazzi e adulti che non acquisiscono le conoscenze e le competenze di base necessarie a garantirsi un futuro in questa società – risulta sempre più pressante nel contesto italiano, soprattutto se messo in relazione, come propone Alberici (2002) all'analfabetismo funzionale, concetto introdotto da questo autore per distinguere i diversi livelli di competenza che separano le persone appena capaci di leggere e scrivere (analfabeti di base) da quelle che padroneggiano tali capacità in misura insufficiente rispetto agli standard richiesti dalla società contemporanea. Questo fenomeno si riscontra soprattutto nei ragazzi più disagiati (ma non solo) che non sentono la scuola come loro.

Di fronte a questi elementi, la domanda che sorge spontanea è se la scuola italiana, la scuola di cui ci parlano questi dati, possa essere considerata la "scuola di tutti e per ciascuno", una scuola democratica e inclusiva, una scuola in cui tutti hanno gli stessi diritti e la stessa opportunità di fruire del percorso offerto, raccogliendo il massimo dei benefici, raggiungendo il massimo dei risultati e sviluppando al massimo tutte le sue potenzialità.

L'OECD (2016) chiede all'Italia di aumentare gli investimenti in programmi educativi capaci di tradursi in proposte didattiche diversificate, che rispondano ai bisogni formativi di tutti gli studenti e non solo di quelli con maggiori possibilità cognitive e culturali. Naturalmente tale richiesta impone un ripensamento del ruolo della scuola, della professione dell'insegnante e, più in generale, un'ampia riflessione sulla necessità di rinforzare il sistema della formazione degli insegnanti. Infatti, come mette in luce il dibattito internazionale, la

qualità di un sistema scolastico dipende largamente dalla qualità dei suoi insegnanti e dalle politiche che guidano la loro selezione, il loro reclutamento, il loro aggiornamento: un insegnante competente può fare la differenza nella vita di un bambino, tanti insegnanti competenti contribuiscono a formare le future generazioni e, dunque, a migliorare la nostra società. I docenti costituiscono il patrimonio più importante di ogni organizzazione, su cui si fonda la qualità dei processi che si generano al suo interno, che vanno a costituire una comunità di apprendimento, grazie alla quale si può generare da un lato innovazione e qualità, dall'altro lato partecipazione e condivisione rispetto alle scelte pedagogiche e formative da parte di tutti i soggetti coinvolti.

Lo sviluppo professionale è [...] il processo attraverso il quale, da soli e con gli altri, gli insegnanti rivedono, rinnovano ed estendono il loro impegno come *agenti di cambiamento*, e attraverso il quale acquisiscono e sviluppano criticamente quelle conoscenze, abilità e competenze di intelligenza emotiva essenziali per un buon pensiero professionale e per una pianificazione della pratica con i bambini, i giovani e colleghi, in ogni fase della loro vita di insegnamento (Day 1999, p. 4).

Il nostro paese, di fatto, raccogliendo un lunghissimo dibattito internazionale del secondo Novecento, è arrivato solo nel 1990 ad avere una Legge (la 341) che garantisse a tutti gli insegnanti una formazione all'insegnamento di tipo universitario. Tale formazione ha potuto prendere avvio solo nel 1999 con le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS), poi trasformata nel 2010 (D.M. 249/2010) nei percorsi di Tirocinio Formativo Attivo (TFA), che hanno portato – pur con tanti aspetti da migliorare e le molte disparità fra le diverse sedi in Italia – gli insegnanti secondari a interrogarsi finalmente su come costruire le loro competenze professionali. Queste esperienze hanno inoltre rappresentato un laboratorio di un inedito e proficuo dialogo fra docenti delle discipline e docenti delle aree pedagogico-didattiche.

I dati disponibili e il dialogo con le scuole e i Dirigenti scolastici ci dicono che gli insegnanti neo-laureati e neo-specializzati hanno portato, in questi anni, una ventata di innovazione e di valorizzazione della professionalità insegnante che ha dato buoni frutti con allievi delle scuole dei diversi ordini e gradi, pur distribuite in aree socio-geografiche molto diverse fra loro. È grave che, dopo questo percorso virtuoso, ci si sia trovati a mettere in discussione quanto era stato conquistato così faticosamente allo scopo di allinearsi con le aree più avanzate d'Europa. Se, infatti, per ora viene garantita e difesa ancora la preparazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria, l'orizzonte relativo alla formazione degli insegnanti della scuola secondaria rimane confuso e contraddittorio.

Per ripartire con il piede giusto, però, ancora prima di pensare ad un percorso di formazione che garantisca l'acquisizione – da parte dei futuri docenti – delle competenze necessarie per operare in sistemi complessi, è necessario riconsegnare la dignità al ruolo docente visto che ormai, secondo i dati e le ricerche dell'OECD, questa professione sta perdendo prestigio e viene percepita come una professione “superata”, non appetibile, una professione che sta diventando il capo espiatorio di tutte le rimostranze contro la scuola.

Infatti, le ricerche se abbiamo sopra citato le ricerche sul disagio degli studenti della scuola italiana non possiamo dimenticare che un forte disagio è riscontrabile anche fra gli insegnanti del nostro sistema scolastico.

Come affermano Cavalli e Argentin nel loro testo, *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*:

Il professionista si sente isolato, demotivato, scoraggiato perché gli utenti sembrano non avere più bisogno del suo contributo, della sua professionalità, del suo sapere. L'insegnante non è più riconoscibile come prima e questa professione è quella all'ultimo posto nei sondaggi sui desideri dei laureati (Cavalli & Argentin, 2010).

Si assiste, infatti, ad una demotivazione professionale sempre più diffusa anche fra i docenti più impegnati e innovativi (OECD, 2020¹): un generale disorientamento nell'applicazione della normativa in merito alla didattica e alla valutazione; un fenomeno di *burn out* (Favretto, Comucci & Tajoli, 1992; Velasco *et al.*, 2013) in aumento, oltre ad una forte difficoltà nel mettere in atto un reale pensiero riflessivo e critico (Pinelli, 2013; Grion, 2008; Shulman, 2000).

Spesso i docenti, quando si trovano fra loro ma anche quando partecipano a momenti di formazione e di confronto, descrivono le loro classi come luoghi sempre più densi di bambini e ragazzi che *presentano difficoltà* o che manifestano *comportamenti che si discostano dalle richieste della scuola*. L'avvento della scuola di massa ha messo in luce come esistano grosse sacche di popolazione che un tempo non potevano accedere all'istruzione, ma che tuttora presentano caratteristiche che rimandano ad un forte svantaggio-culturale e a quelle che oggi vengono definite “povertà educative” come illustra molto lucidamente il documento del MIUR del 2016. Nonostante esistano documenti autorevoli che descrivono e spiegano l'entità e l'articolazione del fenomeno che viene ascritto alla definizione di “povertà educative” e dei conseguenti abbandoni scolastici (MIUR, 2018b) e che i più recenti documenti del MIUR (Indicazioni Nazionali

1. Nel report viene evidenziato come la soddisfazione degli insegnanti si attesti sopra un positivo 60% ma rispetto a cinque anni fa sia diminuita. Campione: 4.000 insegnanti per ciascuno dei 38 Stati partecipanti.

e Nuovi scenari, 2018) ne parlino in maniera così esplicita, il dibattito su questi temi è ancora molto poco sviluppato fra gli insegnanti e nei contesti scolastici.

Come evidenziato da diversi studiosi (Nigris, 2004; Kanizsa, 2010) il disagio e la difficoltà di dover riconoscere e accettare lo iato fra la scuola che hanno conosciuto, in cui sono stati allievi e la scuola di oggi, con le sue richieste, con le sue normative ma anche con i suoi allievi così uguali, e al tempo diversi, “da quelli che noi eravamo”: bambini e ragazzi che spesso non corrispondono all’allievo “ideale”, ad un’idea di “normalità” che inconsapevolmente i docenti si aspettano e perseguono, “normalità” peraltro così difficile da definire.

D’altra parte, troppo spesso i problemi dei ragazzi – dovuti alla mancanza di un progetto educativo forte e di un mandato educativo chiaro, dibattuto e condiviso della scuola – ricadono sulle spalle degli insegnanti a cui vengono addossate tutte le colpe senza che sia loro fornita una preparazione professionale sufficiente per poter far fronte alle molteplici richieste della società nei confronti della scuola. La professionalizzazione della categoria non passa dalle accuse alla categoria e dalle difese di categoria ma, a monte, passa dalla necessità di una formazione specifica, che oggi non c’è più: sebbene da più parti evocata, poche le voci che si sono levate quando l’attuale governo ha cancellato tutti i contenuti formativi del decreto legislativo n. 59 del 2017 sulla formazione iniziale dei docenti e il loro progressivo inserimento nella professione.

Ai docenti chiediamo motivazione, passione, alta professionalità, padronanza disciplinare, pedagogica, didattica, psicologica, gestionale, capacità di innovare e aggiornare: giusto e doveroso pretenderlo; ma cosa ricevono in cambio? Il riconoscimento sociale del ruolo dei docenti dipende sicuramente anche dalla conquista di un contratto migliore e di un salario adeguato, ma passa innanzitutto dalla loro professionalizzazione unita a una riflessione comune sui loro ruoli e sulle loro funzioni da un lato, e sul mandato educativo e sociale della scuola dall’altro. I docenti vorrebbero mutare la loro condizione, ma sono combattuti tra la necessità di migliorare e la paura di subire l’ennesima riforma non accompagnata da un piano nazionale organico di formazione che sostenga i docenti nella sua realizzazione; a volte sembra quasi che essi preferiscano il male conosciuto ad una non ben definita “innovazione” che non si sa dove porterà. Se vogliamo che la scuola diventi un’organizzazione che apprende (*learning organization*) capace di far leva, al suo interno, su soggetti consapevoli del proprio ruolo e direttamente coinvolti e responsabili dei processi dell’organizzazione stessa (Grion, 2008, pp. 15-16), allora dobbiamo ribadire che le risorse umane costituiscono il patrimonio più importante di ogni organizzazione, poiché da esse ne può dipendere il successo o l’insuccesso. Al riguardo, c’è bisogno di una strategia organizzativa intesa a favorire idonee politiche di sviluppo delle risorse umane, al cui interno le politiche formative svolgono una funzio-

ne preminente e occorre fare pratica di responsabilità condivisa nei riguardi dell'apprendimento e della formazione (Rossi, 2011, pp. 10-11).

D'altronde negli ultimi anni, di fronte a scelte governative che alternano posizioni diverse o addirittura opposte fra loro – senza essere peraltro sostenute né da studi nazionali e internazionali, né da un dialogo serio con il mondo della scuola – è importante che il mondo della ricerca e, in particolare, il mondo pedagogico tenga vivo il dibattito sulla formazione degli insegnanti, sia per quanto riguarda la formazione iniziale, sia rispetto al delicato momento dell'inserimento dei docenti nel mondo lavorativo (quello che nella letteratura internazionale viene definito *Induction*) la ricerca internazionale mostra come cruciale e strategico, sia infine rispetto alla formazione in servizio a cui devono essere destinati fondi sufficienti come suggerisce l'OECD e come mostra tutta la ricerca relativa alla qualità della scuola. In particolare, è importante che la formazione iniziale e in servizio promuova nei docenti un atteggiamento scientifico, che permetta loro di osservare, monitorare e comprendere la realtà complessa in cui si trovano ad agire e li metta in grado di operare scelte sempre più consapevoli.

Già Dewey affermava, in modo chiaro ed esplicito, che il soggetto protagonista della riflessione sulla scuola e sul fare scuola non può che essere l'insegnante stesso. Questo grande precursore affermava, già quasi un secolo fa (Dewey, 1938), che l'educazione è una continua riorganizzazione e ricostruzione dell'esperienza, orientata a promuovere un pensiero capace di fronteggiare e gestire le esigenze di una società che si evolve e cambia rapidamente. Teorizzando l'*inquiry approach*, Dewey propone l'idea di scuola-laboratorio dove la logica dell'indagine diventa strategia didattica e prassi educativa nell'alternarsi fra pratica e teoria: la tensione alla sperimentazione è il tratto fondamentale che accomuna il bambino che impara, il ricercatore che indaga e l'educatore che insegna e che è rivolta alla promozione di un'attitudine all'uso critico della ragione, all'attribuzione di importanza alla comunicazione, alla creatività, all'antidogmatismo (Asquini, 2018).

“L'atteggiamento di ricerca è dimensione imprescindibile nei processi educativi e per le diverse professioni educative” e i diversi soggetti che operano in campo – l'educatore, il docente, il dirigente scolastico e tutti gli operatori del settore pedagogico – a diverso livello e con competenze varie si trovano a porre domande, a riflettere sulle azioni compiute, a delineare ipotesi su di esse. Possiamo collocare allora senza esitazione gli operatori stessi della scuola al centro del processo di ricerca (Benvenuto, 2017, p. 23). L'insegnante, nella sua carriera deve via via imparare “to think, know, feel and act like a teacher” (Feiman Nemser, 2008), deve apprendere cosa significa essere insegnante e agire come insegnante; in altre parole, come affermano Smith e Ingersoll (2004), il docente ha due professioni: insegnare e imparare ad insegnare.

La formazione, sia quella iniziale che quella in servizio, dunque, dovranno essere volte ad accompagnare il docente nel passaggio dalla *ricerca per il sapere* alla *ricerca per l'agire* (Corey, 1953) aiutandolo a interrogarsi sui propri comportamenti e sulle proprie credenze e a superare le proprie resistenze al cambiamento (Parise & Spillane, 2010), per guidarlo così verso scelte consapevoli capaci di trasformare il contesto educativo in cui il processo di insegnamento/apprendimento avviene.

Come mostra chiaramente la ventennale esperienza condotta nell'ambito di Scienze della Formazione primaria, è necessario pensare le *due prospettive – teoria e pratica* – come reciprocamente illuminanti per una migliore comprensione della complessità e per un processo decisionale più consapevole e autodeterminato (Altet, 2001; Perrenoud, 1994). Il dibattito sulle competenze professionali dei maestri (Le Boterf, 2008; Baldacci, 2010; Magnoler, 2012) da cui ha preso le mosse il percorso di laurea per la formazione dei futuri maestri – ci mostra il superamento del modello tecnico-razionale che pensa alla formazione del docente in termini di applicazioni nella pratica di prescrizioni apprese in ambito teorico prima dell'immissione nel mondo della scuola. Come nella formazione di tutte le professioni che richiedono una stretta connessione tra teoria e pratica, l'alternanza – oltre all'integrazione – fra teoria e pratica è il dispositivo che permette di affrontare la problematica di un apprendimento orientato verso l'agire e l'analisi dell'agire (Schön, 2006; Lenoir & Vanhulle, 2006): in altre parole, è auspicabile un percorso di formazione che integra e alterna momenti di riflessione teorica in contesti protetti (università) a momenti di immersione nella pratica, rispetto a cui docenti distaccati dalla scuola e docenti universitari accompagnano una riflessione guidata da principi teorici appresi.

Questo modello pratico-riflessivo (Shulman, 1987; Schön, 2006; Damiano, 2013) è quello appunto incarnato nei corsi di laurea in SFP, i cui risultati vengono descritti e confermati sia dai dati di Alma laurea, sia dall'apprezzamento dei dirigenti delle scuole in cui i laureati in formazione primaria vengono inseriti (Korthagen, 2010; Damiano, 2007).

In sintesi, possiamo dire, richiamando ancora una volta le parole di Dewey che l'atteggiamento di ricerca costituisce per il docente l'inizio e la chiusura del processo di insegnamento/apprendimento: l'inizio perché pone i problemi che soli conferiscono alle indagini qualità ed espressione educativa, la chiusura perché solo la pratica è in grado di provare, verificare, modificare e sviluppare le conclusioni di queste indagini (Dewey, 1929, pp. 23-24). E credo che questa sfida, che questo grande pedagogista ci lancia ormai un secolo fa, non vada persa ora che abbiamo l'opportunità di delineare un nuovo percorso di formazione iniziale e in questo periodo di grande emergenza educativa.

Bibliografia

- Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano.
- Altet M. (2000), “L’analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante?”, in *Recherche & formation*, 35(1), pp. 25-41.
- Asquini G. (2018), *La ricerca formazione. Temi esperienze e prospettive*, Franco Angeli, Milano.
- Baldacci M. (2010), *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano.
- Benvenuto G. (2017), *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Cavalli A. & Argentin G. (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola, Terza indagine dell’Istituto Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna.
- Corey S. (1953), *Action Research to Improve School Practices*, Teachers College, Columbia University, New York.
- Damiano E. (2007), *L’insegnante etico*, La Cittadella, Assisi.
- Damiano E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*, Franco Angeli, Milano.
- Day C. (1999), *Researching Teaching Through Reflective Practice*, in Loughran J. (1999) (a cura di), *Researching teaching: Methodologies and practices for understanding pedagogy*, Falmer Press, Philadelphia, pp. 215-232.
- Dewey J. (1993), *Esperienza e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze [1938].
- Dewey J. (1967), *Le fonti di una scienza dell’educazione*, La Nuova Italia, Firenze [1929].
- Eurostat (2019), *Early leavers from education and training*, testo disponibile su: ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training.
- Favretto G. & Comucci Tajoli A. (1992), *Insegnare Oggi. Soddisfazione O Stress?*, FrancoAngeli, Milano.
- Feiman-Nemser S. (2008), *Teacher learning: How do teachers learn to teach*, in Cochran-Smith M., Feiman-Nemser S., McIntyre D.J. & Demers K.E. (2008) (a cura di), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*, Routledge, Londra, pp. 697-705.
- Giroux H.A. (1989), *Schooling for democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age*, Routledge, Londra.
- Grion V. (2008), *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Carrocci, Roma.
- Kanizsa S. & Gelati M. (2010), *10 anni dell’Università dei Maestri*, Junior, Brescia.
- Korthagen F.A. (2010), “How teacher education can make a difference”, in *Journal of education for teaching*, 36(4), pp. 407-423.
- Le Boterf G. (2008), *Repenser la compétence*, Eyrolles, Parigi.
- Lenoir Y. & Vanhulle S. (2006), *L’état de la recherche au Québec sur la formation et l’enseignement. Vers de nouvelles perspectives de recherche, fdition du CRUP*, Sherbrooke, Québec.

- Magnoler P. (2012), *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Maslach C. & Leiter M. (2000), *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*, Erickson, Trento.
- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Firenze.
- MIUR (2017), *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*.
- MIUR (2018a), *Gli alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2016/2017*, testo disponibile su: www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0.
- MIUR (2018b), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, testo disponibile su: www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/.
- MIUR (2018c), *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari*, testo disponibile su: www.indicazioninazionali.it/2018/02/18/documento-indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari/.
- Nigris E. (1998), *Un rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione*, in Mantovani S. (1998) (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. Gli strumenti qualitativi*, Mondadori, Milano, pp. 164-196.
- Nigris E. (2004), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma.
- OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Parigi.
- OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Parigi, [dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en](https://doi.org/10.1787/eag-2016-en).
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results*, vol. II: *Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, testo disponibile su: www.oecd-ilibrary.org/education/annex-bmain-breakdown-variables_d1ba43b3-en.
- Parigie L.M. & Spillane J.P. (2010), "Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice", in *The elementary school journal*, 110(3), pp. 323-346.
- Perrenoud P. (1994), "Compétences, habitus et savoirs professionnels", in *European journal of teacher education*, 17(1-2), pp. 45-48.
- Pinelli G. (2013), *La professione docente tra rappresentazioni e progetto formativo*, Aracne, Roma.
- Rossi P.G. (2011), *Didattica enattiva. Complessità, teoria dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano.
- Save The Children (2017), *Sconfiggere la povertà educativa in Europa*, testo disponibile su: s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/sconfiggere-la-poverta-educativa-europa.pdf.
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo*, FrancoAngeli, Milano.

- Shulman L.S. (1987), “Knowledge and Teaching: teaching: foundation of the new reform”, in *Harvard educational review*, 57(1), pp. 1-23.
- Shulman L.S. (2000), “Teacher development: Roles of domain expertise and pedagogical knowledge”, in *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(1), pp. 129-135.
- Smith T.M. & Ingersoll R.M. (2004), “What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?”, in *American educational research journal*, 41(3), pp. 681-714.
- Velasco V., Miglioretti M., Celata C. & Vecchio L. (2013), “Il benessere degli insegnanti e le loro rappresentazioni di promozione della salute”, in *Psicologia dell'educazione*, 7(1), pp. 97-121.