

I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

MARZO
2019

QUADERNI

*La formazione iniziale degli insegnanti
delle scuole secondarie*

a cura di
Carlo Cappa e Valentina D'Ascanio

Rivista fondata da LUIGI VOLPICELLI

QUADERNI
MARZO 2019

I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

Rivista bimestrale diretta da IGNAZIO VOLPICELLI

Pubblicato con il contributo del Dipartimento di Storia, Patrimonio culturale, Formazione e Società dell'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata".

Il Fascicolo è disponibile in formato open access digitale sul sito www.edizionianicia.it, sezione riviste, i problemi della pedagogia

*La formazione iniziale degli insegnanti
delle scuole secondarie*

a cura di Carlo Cappa e Valentina D'Ascanio

SISS, TFA, FIT: acronimi interrotti della formazione iniziale degli insegnanti

Carlo Cappa

MNEMOSINE E ORFEO

Argomento tra i più dibattuti, la formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie non sembra avviarsi a registrare posizioni che vedano concordi i diversi attori coinvolti. Più che in altri casi, infatti, il percorso apertosi poco meno di trent'anni fa e che ha sancito, prima nella lettera della legge, poi nella pratica istituzionale, l'ingresso dell'università in questo momento della costruzione dell'identità insegnante appare come luogo di scontro e di contrapposizioni, nel quale le riforme che si sono succedute hanno risposto maggiormente a un criterio di differenziazione rispetto al pregresso che a ponderate considerazioni del contesto nazionale e internazionale nonché a scrupolose valutazioni delle esigenze del nostro sistema d'istruzione. La problematicità delle più recenti decisioni a riguardo è chiaramente leggibile in due diversi documenti, il primo della SIPED – Società Italiana di Pedagogia e il secondo del Consiglio Universitario Nazionale. Il 16 dicembre 2018, rivolgendosi al Ministro Bussetti e ai soggetti apicali dell'attuale Governo con responsabilità d'indirizzo in materia, la SIPED, che raccoglie una cospicua parte della comunità pedagogica italiana, ha espresso preoccupazione attraverso una lettera a firma dalla sua Presidente, Simonetta Polenghi, che si è fatta portatrice delle posizioni del Direttivo.¹ In essa, si evidenzia la necessità, a fronte delle sfide educative e formative poste dall'odierna complessità della nostra società, di una formazione capace di legare a doppio filo saperi disciplinari, acquisiti grazie alla laurea triennale e

¹ Cfr. <https://www.siped.it/>.

magistrale nei differenti ambiti, e competenze pedagogiche, didattiche, progettuali e valutative, le quali non possono che essere oggetto di uno specifico periodo di studio e tirocinio guidato. Lungi dall'essere mossi da interesse di settore, questi rilievi rispondono a una viva inquietudine fatta propria anche dal Consiglio Universitario Nazionale che, nell'adunanza del 16 gennaio 2019, si è espresso con la *Raccomandazione "in merito alla posizione di reclutamento degli insegnanti per le scuole secondarie – percorso FIT"*.²

L'attuale "riforma" – e le virgolette sono d'obbligo, poiché la legge del 30 dicembre 2018, n. 145³ dispone una mera cancellazione della Formazione Iniziale e Tirocinio fino allora prevista – si è inserita con prepotenza in un quadro già caratterizzato da numerose incertezze e da evidenti criticità, apparendo, dopo diverse dichiarazioni del Ministro rilasciate agli organi di stampa nazionali e locali, mentre gli Atenei erano impegnati nelle attività del secondo ciclo dei 24 CFU. Tale radicale riduzione del percorso formativo per conseguire l'abilitazione all'insegnamento secondario si mostra dimentica delle precedenti esperienze, così da risultare incapace di comprendere elementi positivi e negativi di ciò che è già stato. Oltre a confermare tristemente che, come disse Leo Longanesi, «Alla manutenzione, l'Italia preferisce l'inaugurazione», in questo caso l'inseguirsi dei cambiamenti conclama una tendenza alla contrazione della durata della formazione insegnanti: dai due anni delle SSIS all'anno del TFA per giungere a quello che, ottimisticamente, una volta superato il concorso abilitante, sarà un anno di formazione in servizio e che, per ora, potrebbe essere esclusiva responsabilità delle scuole con la conseguente esclusione dell'università. Accanto a detto progressivo impoverimento del percorso formativo, rispetto al quale la FIT avrebbe rappresentato una netta inversione, sembra qui riproporsi l'obbligo del riformatore a non voltarsi indietro, compiendo una scelta sia motivata dalla retorica che caldeggia una visione del cambiamento come elemento a priori positivo, sia fon-

² https://www.cun.it/uploads/7034/ra_2019_01_16.pdf?v=. Il CUN specifica che: «Si osserva inoltre che l'intervento sopra richiamato, compiuto dal legislatore nell'esercizio della sua discrezionalità, sembra oggettivamente indirizzato a perseguire finalità di ordine esclusivamente finanziario e non anche di tipo culturale e formativo, come sarebbe stato invece auspicabile».

³ Legge n. 145 del 30 dicembre 2018, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*.

data in una programmatica mancanza di accurato monitoraggio delle esperienze poste in essere.⁴ Un approccio come questo risulterebbe quantomeno avventato in qualsivoglia campo, ma rischia di essere addirittura miope per la formazione degli insegnanti: oltre a fare affidamento in considerazioni forzatamente preconcelte e sottratte al vaglio della comunità scientifica, infatti, non concedere un tempo adeguato per soppesare gli effetti delle precedenti riforme e negare finanche la realizzazione della prospettata FIT significa operare una trasformazione che non può che rispondere a logiche differenti – di risparmio, di consenso elettorale, di dilazione dei tempi previsti per i concorsi – da quelle che dovrebbero animare la riflessione e la progettazione nell’ambito dell’istruzione. Esplicitare i presupposti culturali del proprio agire, infatti, offrendoli come punto di partenza di un adeguato *iter* di consultazioni con gli esperti dei settori coinvolti, avrebbe permesso di procedere valorizzando al meglio l’apporto del mondo accademico e tenendo in considerazione le numerose esperienze avvicendatesi negli anni passati.

UNO SGUARDO RADICATO NELLE DISCIPLINE

In un momento di siffatta fibrillazione, ci è sembrato opportuno, quindi, proporre un luogo di riflessione critica su tale snodo fondamentale per il futuro del nostro sistema d’istruzione, realizzando un percorso di ricerca che potesse dar conto dello stato dell’arte degli studi nei settori implicati e che, nel medesimo tempo, si offrisse quale strumento informativo per coloro che hanno o desiderano intraprendere la formazione insegnanti. Si ritiene, infatti, che il connubio tra ricerca e divulgazione, un intreccio che prevede da parte degli studiosi la capacità di calibrare chiarezza espositiva e rigore scientifico, sia sempre parte integrante dell’identità intellettuale di chi vive l’accademia, ma che diventi responsabilità urgente quando si affrontano tematiche che hanno un immediato impatto sulla società tutta, come in siffatto caso riguardante la vita lavorativa, le aspirazioni di realizzazione professionale di tanti gio-

⁴ È il caso di ricordare che, nel 2003, fu l’allora Ministra Letizia Moratti a sopprimere l’Osservatorio deputato al monitoraggio delle SSIS, senza che, però, il suo o i successivi Governi si preoccupassero di provvedere alla creazione di forme alternative di osservazione, analisi e valutazione.

vani (e meno giovani) e, altresì, attraverso la scuola, il futuro delle prossime generazioni. Dette convinzioni sono state fatte proprie anche dal Dipartimento di Storia, Patrimonio culturale, Formazione e Società dell'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"⁵ che ha stanziato fondi per contribuire alla pubblicazione di questo numero e che ha permesso, con l'accordo delle Edizioni Anicia, a cui qui si vuole esprimere la nostra gratitudine, di rendere liberamente fruibili questi studi, dimostrando sensibilità e attenzione verso la formazione iniziale degli insegnanti.

Per meglio offrire ai lettori dei contributi frutto di approfondimento e di pratica didattica, si è scelto di dare spazio a studiose e studiosi che, appartenenti agli ambiti pedagogici, avessero esperienza nella formazione insegnanti e, in particolare, che avessero svolto docenze nei 24 CFU riguardo agli ambiti a) *pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione* e d) *metodologie e tecnologie didattiche generali*. In tal senso, si è voluta superare anche una perniciosa separazione, sfociata negli anni passati in momenti di reale contrapposizione, tra approcci radicati nelle discipline specifiche delle singole classi di concorso e in quelli sviluppati in seno alle scienze dell'educazione. Fin dal 1990, infatti, la formazione iniziale degli insegnanti ha visto, tanto nell'ambito di Scienze della Formazione primaria quanto nella SSIS, la centralità di un'area comune che, pur con peso differente, ha rappresentato le discipline pedagogiche, didattiche, psicologiche e, più recentemente, antropologiche. Ciò ha favorito una differenziazione di approcci che ha rappresentato sia un reciproco arricchimento, come in molte positive esperienze in seno alle SSIS, sia un irrigidimento del dibattito, ove le alterne vicende legislative sono state presentate come successi dell'una parte a scapito dell'altra, vista quasi come fosse "avversaria" e non l'irrinunciabile interlocutrice per una progettualità formativa corale e intergrata. I dibattiti che accompagnarono la nascita del TFA, le posizioni critiche, tra gli altri, di Giorgio Israel che, in seguito prese

⁵ L'Ateneo, attraverso i docenti impegnati negli ambiti delle scienze dell'educazione, ha da tempo prestato particolare attenzione alla formazione iniziale degli insegnanti, come testimoniato da molte attività, di cui si vuol ricordare il convegno internazionale *Quale formazione per gli insegnanti oggi? Prospettive italiane e internazionali*, tenutosi nella Macroarea di Lettere e Filosofia il 17 e 18 aprile 2015, i cui atti sono stati raccolti nel volume a cura di I. Volpicelli, C. Cappa e G. Sellari, pubblicato per UniversItalia, Roma, nel 2016.

le distanze dalle decisioni della Ministra Gelmini con cui aveva lavorato per progettare il TFA,⁶ così come la lunga gestazione della Buona Scuola,⁷ hanno spesso fatto emergere una malcelata diffidenza, come se gli studiosi coinvolti, a prescindere dal loro ambito di studio, non fossero tutti “disciplinaristi”.

Il tracciato disegnato negli articoli che seguono, invece, si avvicina alla formazione degli insegnanti muovendo proprio dalla peculiarità delle discipline che, nei 24 CFU ma non solo, ne costituiscono le colonne portanti.⁸ È dunque uno sguardo avvertito che osserva il suo oggetto d'indagine a partire dalle competenze acquisite attraverso lo studio e messe alla prova nella didattica, in alcuni casi con l'ausilio di risorse e metodologie *e-learning*, docenze svolte in presenza o in modalità *blended* e con il coinvolgimento di diverse centinaia di studenti. Il quadro complessivo che ne scaturisce è molto ricco e offre rilevanti spunti di riflessione per pensare la formazione iniziale degli insegnanti, evitando contrapposizioni forzate e semplificazioni indebite. L'ordine per cui si è optato ricalda quello dei settori scientifico-disciplinari coinvolti: il primo contributo, *Pedagogia e formazione iniziale degli insegnanti: attualità ed echi del passato*, a firma di Valentina D'Ascanio, co-curatrice del numero, offre una riflessione sulla pedagogia generale (M-PED/01) alla prova della complessità della formazione insegnanti, ponendola in dialogo con lo sviluppo normativo degli ultimi trent'anni, senza trascurare i presupposti culturali che hanno permesso l'attribuzione della responsabilità di parte di questa delicata formazione all'università. Grazie alla ricca bibliografia dell'articolo, si può constatare come, negli ultimi decenni, molti pedagogisti italiani di primo piano abbiano attivamente contribuito a questo tema, ribadendone la centralità per le scienze dell'educazione nel loro complesso e per la ricerca pedagogica in senso stretto. Il secondo contributo, *Competenze: esercitarle per poterle insegnare* di Angela Spinelli, si soffer-

⁶ Per gli anni che hanno visto il delinearsi e la realizzazione del TFA, cfr. A. Lombardinio, *Building University. In una società aperta e competitiva*, Roma, Armando Editore, 2014, pp. 253-274.

⁷ Cfr. O. Niceforo, *Da Gelmini a Fedeli. Scuola e politica dal 2011 al 2017*, Roma, UniversItalia, 2018.

⁸ Queste ricerche appartengono agli ambiti prettamente pedagogici e didattici, ma ciò non vuol affatto porre in discussione l'importanza degli altri, specie quello psicologico, bensì è una scelta che risponde alle competenze di chi ha curato la pubblicazione e alla specificità della sede editoriale.

ma sul ruolo della didattica generale (M-PED/03) e sulla spinosa questione delle competenze, spesso viste come un vincolo o come un'imposizione estrinseca al mondo della scuola e "voluta" da soggetti lontani dalla sua pratica quotidiana – dall'INVALSI all'OCSE, dal MIUR a inaccorti riformatori – per mostrarne, senza alcuna partigianeria, la complessa articolazione e gli elementi positivi. Se ne dischiudono così potenzialità e legami con le indicazioni europee, non già per seguirle pedissequamente, bensì per calarle nelle differenti realtà scolastiche. *In limine. Le tecnologie come ponte per l'apprendimento* di Alessio Ceccherelli, terzo contributo, è dedicato a una delle sfide più stimolanti della scuola di oggi e di domani: le possibilità implicite nelle risorse tecnologiche per immaginare una didattica efficace (M-PED/03). Anche in questo caso, l'autore riesce a muoversi con competenza sullo stretto crinale che separa un'aprioristica diffidenza da un'entusiastica adesione, articolando le tecnologie attorno alla pratica d'insegnamento e vedendole come strumenti di cui l'insegnante può servirsi nella sua quotidianità. *Tecnologia* è così ogni singolo ausilio artificiale utilizzato, sia esso appartenente alla tradizione o di matrice digitale, e l'opportuno ricorrervi, così come le metodologie didattiche impiegate non possono che essere decisioni prese dall'insegnante esperto e capace d'instaurare un proficuo dialogo con l'irrepetibile contesto della classe nella quale si trova a operare. L'articolo di Giuseppe Sellari, *La formazione iniziale degli insegnanti nei contesti educativi inclusivi*, si articola attorno alla figura docente quale fulcro per una scuola inclusiva, nella quale i principi costituzionali sono invernati da adeguate strategie didattiche capaci di valorizzare le specificità individuali. I disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e i bisogni educativi speciali (BES), quindi, divengono gli elementi da cui partire per immaginare un ambiente d'apprendimento nel quale tutti gli insegnanti possano cooperare consapevolmente per evitare ogni situazione di marginalità o isolamento, coniugando accoglienza e competenze forgiate dalla ricerca educativa. L'ultimo articolo, *Tra ricerca empirica e riflessione pedagogica: l'educazione come scienza* a firma di Silvia Zanazzi, svolge una riflessione che, dall'ambito della pedagogia sperimentale (M-PED/04), interroga congiuntamente il ruolo della ricerca educativa, in particolare della ricerca-azione, e lo statuto della pedagogia come scienza. *Misurare e valutare*, in una prospettiva pienamente avvertita del più recente dibattito disciplinare, si pre-

sentano quali dimensioni che aiutano a comprendere l'atto educativo e a porlo in continuità con il pensiero di padri contemporanei delle scienze dell'educazione, come Dewey e Visalberghi, per rispondere a questioni aperte della scuola di oggi.

Tutti gli articoli sono animati da un respiro ampio che, saldamente ancorato a discipline diverse ma sempre in dialogo tra loro, restituisce una complessità inscritta nelle scienze dell'educazione, un plurale scandaglio per meglio comprendere le esigenze poste dall'insegnamento in un momento di metamorfosi culturale e sociale che, se non adeguatamente pensato, rischia di vedere un arretramento del nostro Paese rispetto al contesto europeo.⁹

PER UNA CULTURA PEDAGOGICA

Il momento formativo dei 24 CFU, nel tracciare un bilancio provvisorio, appare del tutto inadeguato a garantire il livello di preparazione nelle scienze dell'educazione attualmente richiesto per l'insegnamento nelle scuole secondarie. Tra le molte criticità, alcune spiccano con evidenza: la flessibilità prevista per quello che sarebbe dovuto essere solo un ingresso in un percorso ben più articolato, poter cioè conseguire CFU in tre dei quattro ambiti (6 + 6 + 12), ora produce il grave *vulnus* di far accedere al concorso aspiranti insegnanti che potrebbero non aver mai studiato pedagogia o didattica, legittimando saperi non armonicamente articolati e che, tuttavia, dovrebbero sostenere una professionalità di alto profilo. Il recente DM n. 92 dell'8 febbraio 2019,¹⁰ inoltre, tra i requisiti per poter accedere al nuovo concorso per gli insegnanti di sostegno, limitatamente alle scuole secondarie, individua anche i 24 CFU (art. 3, comma 1, lettera b), senza considerare, ancora una volta, l'architettura nella quale essi trovavano la loro ragione d'essere.

Si ritiene urgente, dunque, ripartire da una piena consapevolezza di quelle che sono state efficacemente definite *emergenze* educati-

⁹ Cfr. C. Cappa (a c. di), *Sistemi scolastici d'Europa*, Roma, Anicia, 2017.

¹⁰ Cfr. DM n. 92, 8 febbraio 2019, *Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249 e successive modificazioni*.

ve della società contemporanea,¹¹ per riuscire a fornire ai futuri insegnanti quegli strumenti indispensabili per muoversi nella ricerca pedagogica¹² e immaginare, insieme, una scuola quale fondamentale laboratorio per una società dei diritti e dell'inclusione.¹³ Seppure la Buona Scuola non fosse stata certo esente da critiche circostanziate,¹⁴ la direzione intrapresa con la L. n. 145/2018 si allontana tanto dalle legittime aspettative nutrite dagli specialisti dell'ambito quanto dagli auspici espressi da intellettuali impegnati, da altre prospettive, nella riflessione sull'istruzione italiana.¹⁵ Preme, inoltre, porre l'accento su due aspetti particolarmente problematici: quanto l'approccio conclamato dai 24 CFU si mostri dissonante con lo stato della riflessione pedagogica e come ciò ingeneri un vero e proprio cortocircuito tra i contenuti degli insegnamenti proposti e la pratica attraverso la quale essi sono insegnanti.

Riguardo al primo aspetto, solo nello scorso anno, due volumi hanno ben chiarito sia la ricchezza contenuta da termini con i quali *si dice* la pedagogia,¹⁶ sia la pluralità delle prospettive della formazione insegnanti:¹⁷ saperi compositi che richiedono tempo e disponibilità per essere acquisiti e padroneggiati e che si sottraggono a svilenti semplificazioni. La logica dei 24 CFU, invece, ripropone il difetto della disarticolazione e della parzialità,¹⁸ conclamando una visione dell'università come luogo in cui si dispensano “pillole di conoscenza” che non modificano l'identità professionale di chi le

¹¹ Cfr. S. Ulivieri (a c. di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018.

¹² Cfr. G. Bertagna, S. Ulivieri (a c. di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e Prospettive*, Roma, Edizioni Studium, 2017.

¹³ Cfr. S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (a c. di), *Diritti Cittadinanza Inclusione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018.

¹⁴ Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *La scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la pedagogia*, Roma, Anicia, 2016; L. Pazzaglia, *La Buona Scuola. Una riforma incompiuta?*, Brescia, Editrice La Scuola, 2016.

¹⁵ Cfr. F. Clementi, L. Serianni (a c. di), *Quale scuola? Le proposte dei Lincei per l'italiano, la matematica, le scienze*, Roma, Carocci, 2015.

¹⁶ Cfr. G. Bertagna, *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma, Edizioni Studium, 2018.

¹⁷ Cfr. G. Domenici (a c. di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Ricerche educative e formazione on-line*, Roma, Armando Editore, 2018.

¹⁸ Cfr. L. Russo, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Milano, Feltrinelli, 1998 e Id., *La cultura componibile. Dalla frammentazione alla disgregazione del sapere*, Napoli, Liguori, 2008.

assume e che esauriscono la loro utilità nel far fronte a richieste percepite come estrinseche al futuro impiego. Un'immagine deterior¹⁹ e poco coerente con i compiti che l'istruzione superiore dovrebbe assolvere, un rischio di delegittimazione che Jean-François Lyotard, già quarant'anni fa, aveva diagnosticato con impareggiabile acutezza:

Précédemment, cette tâche comportait la formation et la diffusion d'un modèle général de vie, que légitimait le plus souvent le récit de l'émancipation. Dans le contexte de la délégitimation, les universités et les institutions d'enseignement supérieur sont désormais sollicités de former compétences, et non plus des idéaux: tant de médecins, tant de professeurs de telle et telle discipline, tant d'ingénieurs, tant d'administrateurs, etc.²⁰

I saperi e le competenze, in tal modo, sono elementi estrapolati dalla viva interrogazione che dovrebbe essere *habitus* di coloro che li padroneggiano e principali frutti del contributo dell'università alla formazione dell'identità professionale dell'insegnante: «La perspective d'un vaste marché des compétences opérationnelles est ouverte».²¹ Semplificazione e rapidità di comunicazione,²² proprie di una società che guarda con sufficienza e sospetto tutto ciò che non sia immediatamente spendibile, snaturano l'immagine delle scienze dell'educazione, minandone l'intrinseco spessore riflessi-

¹⁹ Cfr. M. Ferraris, *Una ikea di università*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2001.

²⁰ J.-F. Lyotard, *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979, p. 79. Id., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, trad. it. di C. Formenti, Milano, Feltrinelli, 2008, p. 88: «In precedenza tale compito [fornire competenze per il sistema sociale di riferimento] comportava la formazione e la diffusione di un modello generale di vita, che serviva nella maggior parte dei casi a legittimare la narrazione sull'emancipazione. Nel nuovo contesto di delegittimazione, le università e gli istituti di insegnamento superiore sono ormai sollecitati a formare delle competenze piuttosto che degli ideali: tot medici, tot professori di questa o di quella disciplina, tot ingegneri, tot amministratori, ecc.».

²¹ J.-F. Lyotard, *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, cit., p. 84. Id., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, cit., p. 94: «Si apre la prospettiva di un vasto mercato per le competenze operative». Sul rapporto tra istruzione e performatività, cfr. V. D'Ascanio, *La polisemia della performance. L'istruzione superiore e la società della conoscenza*, Roma, Anicia, 2017.

²² Cfr. M. Perniola, *Contro la comunicazione*, Torino, Einaudi, 2004 e Id., *Miracoli e traumi della comunicazione*, Torino, Einaudi, 2009.

vo.²³ Più sono resi monadici e separati dal contesto da cui sorgono, più questi saperi diventano categorici e posticci, come d'altronde avverrebbe per quelli di ogni altro ambito disciplinare, finendo con il perdere spessore critico e anelito alla complessità²⁴ quali chiavi per una reale ermeneusi del processo d'insegnamento-apprendimento. In tal senso, nei contenuti ministeriali dei 24 CFU,²⁵ non si possono tacere né la marginalità della dimensione storica della pedagogia né la grave mancanza di qualsivoglia riferimento alla conoscenza dei sistemi d'istruzione degli altri paesi, innanzitutto europei. Non è necessario soffermarsi sulla centralità della dimensione storica per la comprensione delle scienze dell'educazione, poiché prospettiva pienamente acquisita dalla nostra tradizione, ma è opportuno ribadire quanto la comparazione, come contenuti e metodi, utilissima a porre in prospettiva e interrogare innanzitutto il proprio contesto e che, in Italia, ha una solida tradizione negli studi comparativi in educazione.²⁶

Se questa prima debolezza nell'impianto dei 24 CFU potrebbe essere una problematica che affligge tutte le discipline costrette su tale scomodo letto di Procuste, ve ne è una seconda più specifica delle scienze dell'educazione: come ben mostrato negli articoli che seguono, tutti gli approcci concettuali e le pratiche didattiche proposti per i futuri insegnanti sono assai distanti da quelli di cui loro possono fare esperienza durante il percorso dei 24 CFU. Già la duplice possibilità di riconoscere esami sostenuti durante la laurea triennale o magistrale – ma, in alcuni casi, addirittura prima dell'introduzione dei crediti formativi universitari – e di conseguire

²³ Naturalmente, conseguenze analoghe sono subite anche da altre discipline. Per l'antropologia culturale, cfr. P. Vereni, *La ninfa e lo scoglio. Riflessioni sul senso dell'antropologia culturale*, Roma, UniversItalia, 2018.

²⁴ Cfr. B. Cassin, *Éloge de la traduction. Compliquer l'universel*, Paris, Fayard, 2016.

²⁵ La declaratoria degli ambiti a) e d) risulta al contempo troppo vasta e poco approfondita: da essa è assai difficile comprendere il profilo delle competenze che i futuri insegnanti dovrebbero padroneggiare sia ai fini del concorso sia in vista del loro futuro lavorativo.

²⁶ Si vedano due recentissime pubblicazioni che ben testimoniano la vitalità di questi ambiti di studio nel nostro paese: "Rivista di Storia dell'educazione", *Comparative research in education: current trends at national and European level, and global prospects for development*, numero monografico a c. di A. Gaudio e C. Callegari, V [2018], n. 2 e "Comparative Education", *Comparative Studies in Education in Southern Europe*, Special Issue edited by D. Palomba e C. Cappa, LIV [2018], n. 4.

12 CFU a distanza²⁷ indebolisce l'unità del percorso proposto, ma è soprattutto il carattere di frettolosa aggiunta alla “seria” preparazione disciplinare a minarne la coerenza pedagogica. Al netto delle considerazioni sulla sua insufficiente durata, infatti, questo percorso dovrebbe essere anche occasione per sperimentare e interiorizzare prassi didattiche e valutative in continuità con quelle che sono studiate, mentre ciò è reso, nei fatti, pressoché impossibile. Nonostante il pronto impegno della stragrande parte degli Atenei,²⁸ infatti, prima l'incertezza sulle date in cui si svolgeranno i concorsi e, poi, la cancellazione della FIT hanno lasciato trapelare qualcosa in più di un sospetto che lo stesso MIUR nutrisse una scarsa considerazione di questo percorso, configurandone il compimento come un onere inevitabile la cui valutazione ne avrebbe sancito la mera acquisizione, una valutazione così mortificata nel suo carattere formativo.²⁹ I tempi contratti premiano una malintesa meritocrazia, nella quale i saperi e le competenze non hanno tempo di sedimentarsi,³⁰ di essere rielaborati e di diventare critici. Ai futuri insegnanti, specie a quelli che provengono da ambiti distanti dalle scienze dell'educazione, dalle discipline umanistiche e dalle scienze sociali – i quali potrebbero incontrare queste discipline anche durante i loro percorsi di laurea –, si rischia di offrire una prassi formativa che risulta essere stridente rispetto a quella che si vorrebbe trasmettere at-

²⁷ L'opzione del conseguimento di metà dei CFU richiesti in modalità e-learning meriterebbe un più attento e articolato approfondimento: è noto quanto una didattica consapevole delle risorse proprie delle “nuove” tecnologie possa essere funzionale a garantire un'offerta formativa efficace, specie – seppur non solo – con una popolazione di corsisti e studenti così differenziata com'è stata quella del primo anno dei 24 CFU; ciononostante, essa dovrebbe essere inserita in una progettazione coerente e rigorosa, capace di dialogare efficacemente con i moduli impartiti in presenza.

²⁸ In questa sede, non è affrontato lo spinoso problema delle università private telematiche e dei tanti enti accreditati che permettono l'acquisizione dei 24 CFU con percorsi la cui rapidità lascia sorgere qualche dubbio sul rigore con cui è strutturata l'offerta formativa e verificata la preparazione dei corsisti.

²⁹ Cfr. C. Corsini, *Inclusione e culture valutative*, in S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (a c. di), *Diritti Cittadinanza Inclusione*, cit., pp. 85-94.

³⁰ Per una prospettiva fondata nelle neuroscienze, cfr. L. Maffei, *Elogio della lentezza*, Bologna, il Mulino, 2014 e, per una lettura filosofica dell'importanza del tempo, cfr. B.-C. Han, *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, trad. it. C. A. Bonaldi, Milano, Vita e Pensiero, 2017 (*Duft der Zeit. Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens*, Bielefeld, transcript Verlag, 2009).

traverso i contenuti dettagliati, tra l'altro, dallo stesso dettato ministeriale e che, per di più, saranno l'unico elemento di valutazione oggetto della seconda prova scritta del futuro concorso nazionale.

Eccessiva rapidità, se non reale fretta, e svilente strumentalismo delle conoscenze acquisite, aspetti certo non circoscritti alle scienze dell'educazione,³¹ ma che, in questo momento della formazione, corrono il concreto rischio di rivelarsi esiziali sia rispetto alla possibilità di far acquisire competenze adeguate per la futura professione, sia riguardo a una necessaria selezione dei futuri insegnanti, la quale non può né essere svolta solo sulle conoscenze disciplinari né essere avocata al momento del concorso. Occorre restituire alla formazione iniziale degli insegnanti piena dignità, il che significa poter disporre di tempo e risorse sufficienti per svolgerla, nonché poter far affidamento su un percorso con scadenze certe, affrontando seriamente la necessaria successione tra formazione e reclutamento: il rispetto della professionalità dei futuri insegnanti – e degli attuali docenti delle università – non può che passare anche attraverso il rispetto di queste semplici richieste. Ci si augura che gli studi qui raccolti possano contribuire a tener vivo il dibattito e la consapevolezza della ricchezza della riflessione che le scienze dell'educazione possono offrire per modellare, attraverso gli insegnanti, la scuola di domani.

BIBLIOGRAFIA

- M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- G. Bertagna, *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma, Edizioni Studium, 2018.
- G. Bertagna, S. Ulivieri (a c. di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e Prospettive*, Roma, Edizioni Studium, 2017.
- B. Cassin, *Éloge de la traduction. Complicquer l'universel*, Paris, Fayard, 2016.
- C. Cappà (a c. di), *Sistemi scolastici d'Europa*, Roma, Anicia, 2017.
- F. Clementi, L. Serianni (a c. di), *Quale scuole? Le proposte dei Lincei per l'italiano, la matematica, le scienze*, Roma, Carocci, 2015.

³¹ Per una riflessione sulla scuola e la tensione tra sue finalità costituzionali e invadenza di logiche differenti, cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

- “Comparative Education”, *Comparative Studies in Education in Southern Europe*, Special Issue edited by D. Palomba e C. Cappa, LIV [2018], n. 4.
- C. Corsini, Inclusion e culture valutative, in S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (a c. di), *Diritti Cittadinanza Inclusion*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018, pp. 85-94.
- V. D’Ascanio, *La polisemia della performance. L’istruzione superiore e la società della conoscenza*, Roma, Anicia, 2017.
- G. Domenici (a c. di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Ricerche educative e formazione on-line*, Roma, Armando Editore, 2018.
- CUN, Raccomandazione “in merito alla posizione di reclutamento degli insegnanti per le scuole secondarie – percorso FIT”, https://www.cun.it/uploads/7034/ra_2019_01_16.pdf?v=.
- M. Ferraris, *Una ikea di università*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2001.
- F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *La scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la pedagogia*, Roma, Anicia, 2016.
- B.-C. Han, *Il profumo del tempo. L’arte di indugiare sulle cose*, trad. it. C. A. Bonaldi, Milano, Vita e Pensiero, 2017 (*Duft der Zeit. Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens*, Bielefeld, transcript Verlag, 2009).
- Legge n. 145 del 30 dicembre 2018, *Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*
- A. Lombardinio, *Building University. In una società aperta e competitiva*, Roma, Armando, 2014.
- J.-F. Lyotard, *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979 (Id., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, trad. it. di C. Formenti, Milano, Feltrinelli, 2008).
- L. Maffei, *Elogio della lentezza*, Bologna, il Mulino, 2014.
- MIUR, DM n. 92, 8 febbraio 2019, *Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del Ministro dell’istruzione, dell’università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249 e successive modificazioni*.
- O. Niceforo, *Da Gelmini a Fedeli. Scuola e politica dal 2011 al 2017*, Roma, Università Italia, 2018.
- L. Pazzaglia, *La Buona Scuola. Una riforma incompiuta?*, Brescia, Editrice La Scuola, 2016.
- M. Perniola, *Contro la comunicazione*, Torino, Einaudi, 2004
- Id., *Miracoli e traumi della comunicazione*, Torino, Einaudi, 2009.
- S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (a c. di), *Diritti Cittadinanza Inclusion*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018.

“Rivista di Storia dell’educazione”, *Comparative research in education: current trends at national and European level, and global prospects for development*, numero monografico a c. di A. Gaudio e C. Callegari, V [2018], n. 2.

L. Russo, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Milano, Feltrinelli, 1998.

Id., *La cultura componibile. Dalla frammentazione alla disgregazione del sapere*, Napoli, Liguori, 2008.

S. Ulivieri (a c. di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018.

P. Vereni, *La ninfa e lo scoglio. Riflessioni sul senso dell’antropologia culturale*, Roma, UniversItalia, 2018.

I. Volpicelli, C. Cappa e G. Sellari (a c. di), *Quale formazione per gli insegnanti oggi? Prospettive italiane e internazionali*, Roma, UniversItalia, 2016.

Pedagogia e formazione iniziale degli insegnanti: attualità ed echi del passato

Valentina D'Ascanio

ALCUNE PREMESSE

Mentre si scrive, ha da poco preso avvio il secondo ciclo del Percorso 24 CFU: come l'anno scorso, le università sono state incaricate di programmare l'offerta formativa negli ambiti disciplinari previsti e attenendosi agli obiettivi attesi e indicati dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Tale conferma avviene, tuttavia, nella cornice di una situazione che potrebbe dirsi di *work in progress*, in particolare per ciò che attende coloro che risulteranno vincitori al concorso per insegnare nella scuola secondaria.

Sulla base di tale considerazioni, questo contributo vuole ripercorrere e analizzare le tappe che hanno riguardato la formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, prendendo quale riferimento il quadro normativo della riforma *La buona scuola* e dei decreti che sono seguiti, fino a giungere alle disposizioni volute dal Governo in carica. In questo percorso d'analisi, si guarderà allo spazio riservato alla pedagogia generale sia all'interno del percorso 24 CFU sia per ciò che concerne la fase seguente al concorso: in particolare, facendo riferimento all'identità della pedagogia si prenderanno in esame gli apporti che essa può dare nella preparazione professionale degli insegnanti, tenuto conto delle criticità con le quali la scuola si confronta e che investono il ruolo del docente e, da qui, si proporranno delle riflessioni in merito all'attuale formazione iniziale.

Tuttavia, prima di intraprendere tale percorso di analisi, sono necessarie alcune considerazioni, utili per muoversi all'interno di un tema, quello della formazione iniziale degli insegnanti, che, nel nostro Paese, è da sempre terreno di contrapposizioni ideologiche

e politiche che ne hanno ritardato la concreta attuazione, avvenuta solo alla fine degli anni '90¹ e affidata all'università.

Un dato, questo, che merita particolare attenzione se si pensa che la cosiddetta *questione degli insegnanti*² è chiaramente avvertita già negli anni '70,³ alimentando un vasto dibattito intorno alle finalità della professione docente, allo *status* giuridico della categoria e al bisogno di affiancare alla laurea, unico requisito per entrare nella scuola secondaria, una preparazione pedagogico-didattica, atta a formare un insegnante *per* un sistema d'istruzione ormai radicalmente mutato, poiché divenuto di massa;⁴ un insegnante che ha

¹ Con la Legge n. 341 del 1990, denominata *Riforma degli ordinamenti didattici*, sono istituiti due distinti percorsi per la formazione dei maestri della scuola materna e dell'infanzia e per gli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado, rispettivamente, le facoltà di Scienze della formazione primaria e le Scuole di Specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS). Tuttavia, sono stati necessari quasi dieci anni per vederne la concreta attuazione, avvenuta con l'emanazione dei *Criteri per l'attivazione della formazione primaria e scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria*; nello specifico, l'anno accademico 1998-1999, sancisce l'avvio del Corso di Laurea, l'anno seguente, inizia l'esperienza delle SSIS, con il pieno coinvolgimento delle università, chiamate a occuparsi della preparazione degli aspiranti insegnanti. Cfr. A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2011. Per un'analisi approfondita delle ragioni che hanno ritardato l'attuazione delle SSIS, si rimanda a: G. Luzzatto, *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Roma, Carocci, 2001.

² S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Mondadori, 2010, p. 154.

³ Alla mancanza di una formazione iniziale degli insegnanti, si è tentato di rispondere con un testo di riforma universitaria, presentato nel 1971, che prevedeva l'obbligo di dare avvio a corsi annuali abilitanti post-laurea erogati dalle università. Tuttavia, questo primo tentativo non fu approvato alla Camera per privilegiare forme più semplici di reclutamento e l'istituzione di corsi abilitanti speciali, quest'ultima misura caldeggiata dalle associazioni di categoria degli insegnanti. Nel 1974, con il Decr. delegato n. 417, si sanciva la decisione di introdurre una formazione universitaria completa, a cui dare attuazione con l'emanazione di una successiva legge, anche in tal caso rimasta disattesa. Cfr. C. Crivellari, *Professori nella scuola di massa. Dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria*, Roma, Armando, 2004; S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit.

⁴ L'approvazione della legge n. 1859 del 1962, atto di nascita della scuola media unica, segna una tappa fondamentale nello sviluppo di un sistema d'istruzione di massa. Prima di tale riforma, una delle più importanti nella storia della scuola italiana, conseguita la licenza elementare, i ragazzi che proseguivano gli studi si trovavano di fronte al "doppio binario": la scuola di avviamento pro-

visto la sua identità professionale, la sua funzione e le stesse istituzioni educative messe radicalmente in discussione dai movimenti studenteschi.⁵

Il febbrile e rapido cambiamento della società italiana, passata attraverso il *boom* economico e investita da una vera e propria rivoluzione nei costumi e nella cultura, si è tuttavia scontrato, in questo delicato frangente, con l'immobilismo della classe politica, incapace di uscire dalle sacche della non-decisionalità⁶ e di varare disegni riformistici di sistema, in grado di rispondere alle richieste provenienti dal mondo della scuola, stretta nelle maglie di un soffocante centralismo, e alle sollecitazioni offerte da studiosi ed esperti.⁷ In

fessionale, senza ulteriori sbocchi, o la scuola media triennale, a cui si accedeva superando un severo esame di ammissione e che permetteva di scegliere fra tutte le successive scuole secondarie. La legge sulla scuola media unica si proponeva, pertanto, di mutare la funzione della scuola dell'obbligo, non più volta alla selezione, ma alla promozione di una comune formazione di base e all'orientamento per le scelte seguenti. Pertanto, l'approvazione della legge ha rappresentato «una questione di giustizia sociale, di democrazia scolastica e di riconoscimento del merito, che metteva ragazzi e famiglie al riparo dai condizionamenti di scelte precoci e discriminanti» S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., p. 143. Facendo riferimento alla legge sulla scuola media unica e all'incremento delle iscrizioni, Ester de Fort sottolinea l'entrata di studenti di origine popolare, «estranei ai valori culturali e comportamentali inculcati dalla scuola» e pone in evidenza l'incapacità degli insegnanti ad adeguarsi a tale realtà, descrivendoli con tali parole: «Depositari di una cultura manualistica, astratta e nozionistica, trasmessa ad alunni costretti a studiare in modo acritico e passivo, essi si fanno strumento di riproduzione dei valori sociali dominanti» E. De Fort, *Gli insegnanti*, in G. Cives (a c. di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 236.

⁵ Cfr. C. Crivellari, *Professori nella scuola di massa. Dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria*, cit.; R. Rossanda, *L'anno degli studenti*, Bari, De Donato, 1968.

⁶ Cfr. L. Benadusi (a c. di), *La non-decisione politica. La scuola secondaria tra riforma e non riforma. Il caso italiano a confronto con altre esperienze europee*, Firenze, La Nuova Italia, 1989.

⁷ Un esempio è il convegno di Frascati, tenutosi nel 1970, organizzato da figure di spicco della pedagogia italiana e che vide la partecipazione dell'OCDE-CERI; i lavori portarono alla stesura del documento *I 10 punti di Frascati*, ossia proposte per mutare la scuola secondaria di secondo grado, tra cui, l'articolazione in un biennio comune, seguito da indirizzi triennali liceali o professionalizzanti. In tale cornice, si rimarcava la necessità di rinnovare la formazione universitaria iniziale e in servizio degli insegnanti e di promuovere un maggior radicamento delle istituzioni scolastiche nei territori di appartenenza. Cfr. A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, cit.

particolare, sono illustri pedagogisti, tra cui Aldo Visalberghi, a tratteggiare il profilo professionale del docente, insistendo sulla centralità del suo ruolo, a livello culturale e non meno sociale, e sulla necessità di integrare la preparazione disciplinare con il possesso di conoscenze pedagogiche-psicologiche e didattiche.⁸ Un approccio, questo, che si proponeva di evidenziare e problematizzare tanto il carattere vocazionale attribuito all'insegnamento quanto la concezione *chi sa, sa anche insegnare e il come si apprende direttamente sul campo*.

Se quindi l'inerzia della politica spiega perché in Italia la preparazione professionale degli insegnanti abbia avuto una nascita sofferta, nondimeno, tale analisi rimane parziale se non completata con un'ulteriore precisazione: ideare, progettare e dare avvio a un percorso, sono tutte operazioni che vanno ben oltre la dimensione tecnica-organizzativa, poiché cariche di significati culturali, identitari e socio-economici. La formazione iniziale, infatti, comprende e amplifica le problematiche connesse ai sistemi educativi, ad esempio i rapporti tra scuola, mondo del lavoro e professionalizzazione, e chiama in causa alcune delle dicotomie proprie dell'educare, dell'istruire e del formare: autorità e libertà, continuità e rottura, le quali hanno avuto un diverso bilanciamento a seconda di come si è pensato il *chi* e il *come* formare, per *quale scuola* e in vista di quali *fini*.

Così, nonostante la sua giovane età, la formazione iniziale è stata più volte oggetto di aggiustamenti che ne hanno mutato la durata, i contenuti, il raccordo tra teoria e pratica e con esso il peso assegnato, rispettivamente, all'università e alla scuola, senza tuttavia riuscire ad affrontare quella che rimane la spina nel fianco, ovvero l'assenza di continuità tra formazione e reclutamento con il conseguente problema del precariato.⁹ Un impeto riformista, riscontrabi-

⁸ Secondo Aldo Visalberghi, quattro aree definiscono la professionalità del docente: la conoscenza disciplinare, vale a dire la padronanza dei contenuti della materia a livello epistemologico e non solo contenutistico; la conoscenza dell'allievo; la conoscenza dell'ambiente e della società in cui si insegna; la conoscenza dei metodi, intesa quale congruità tra questi e i risultati da conseguire. Cfr. A. Visalberghi, con la collab. di R. Maragliano e B. Vertecchi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978.

⁹ Riportando l'art. 97, terzo comma, della Costituzione, dove si afferma che nelle pubbliche amministrazioni si accede per concorso, salvo i casi stabiliti dalla legge, e riconoscendo che le deroghe avutesi nell'immediato dopoguerra e negli anni '60 nascevano da una situazione di emergenza, nel secondo caso, la cre-

le in tutte le coalizioni salite al potere, tradottosi in un netto e, in alcuni casi, ideologico rifiuto delle azioni dell'esecutivo precedente e in una sorta di ricorrente e periodico smantellamento, con ovvie ripercussioni sugli insegnanti e professori universitari, sugli studenti e le loro famiglie e non ultimo sui costi della spesa pubblica. In questa instabilità, il dialogo tra docenti universitari degli ambiti delle scienze dell'educazione, attori politici e mondo della scuola ha vissuto fasi alterne, con momenti di particolare tensione dovuti alla rapidità con cui i Governi hanno chiesto di far fronte a cambiamenti caparbiamente voluti e, in alcuni frangenti, introdotti nella cornice di tagli all'istruzione, alla formazione e alla ricerca.

DA LA BUONA SCUOLA A OGGI

Con la legge 107/2015, il Governo in carica, con Matteo Renzi in qualità di Presidente del Consiglio e Stefania Giannini, titolare del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, ha predisposto il «riordino, adeguamento e semplificazione»¹⁰ della formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria nella cornice di un «sistema unitario e coordinato»¹¹ comprendente anche «le procedure per l'accesso alla professione».¹² Com'è noto, tale in-

scente domanda di scolarizzazione, Antonio Santoni Rugiu e Saverio Santamaita puntano l'indice contro la tendenza, avutasi dalla fine degli anni '70, a fare della scuola un ammortizzatore sociale, mediante l'emanazione di alcune leggi. Tra queste, segnalano la legge n. 463/78 per l'istituzione delle graduatorie provinciali a esaurimento e la legge n. 270/82 che autorizza a bandire concorsi, anche se non vi è disponibilità di cattedre o posti, e che istituisce la DOA, dotazione organica aggiuntiva, dove affluiscono i professori in soprannumero, tenuti a svolgere diverse funzioni: supplenze, sostituzioni, attività di sostegno e integrative. Ciò ha quindi portato alla nascita del precariato, una nascita alla luce del sole poiché è stata fatta attraverso disposizioni e con la partecipazione dei Governi e dell'amministrazione scolastica. Questa «gestione scellerata del personale», sul piano quantitativo, ha significato un disequilibrio tra numero degli insegnanti e reale necessità del sistema scolastico, sul piano qualitativo, ha dato luogo a una scarsa attenzione alla formazione unitamente al problema della discontinuità didattica. A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, cit., p. 155.

¹⁰ Legge 13 luglio 2015 n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*.

tervento era parte di una riforma del sistema scolastico, *La buona scuola*, che mirava ai seguenti obiettivi: la riduzione del precariato, la valorizzazione del merito, la formazione di un organico aggiuntivo per porre fine alle supplenze, l'alternanza scuola-lavoro, l'ampliamento dei poteri del dirigente scolastico e la formazione continua obbligatoria per i docenti. Occorre ricordare, inoltre, che la presentazione di tale riforma è stata accompagnata dall'altisonante annuncio di un imminente concorso, da bandire per il 2015, e di un piano di assunzioni riservato a 150000 docenti non ancora di ruolo. Una misura, questa, tesa a ridurre il precariato e a svuotare le graduatorie a esaurimento (GAE) che, unitamente all'avvio del nuovo *iter* per divenire docenti e a un sistema regolare di concorsi, avrebbe finalmente posto in continuità formazione e reclutamento, secondo quanto affermato dai proponenti.

Come specificato nella legge, il concorso non aveva valore abilitante, il superamento non permetteva infatti la presa in servizio, ma era *conditio sine qua non* per accedere alla Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT).¹³

L'altra novità apportata dalla legge 107/2015 ha riguardato i requisiti per accedere al concorso: insieme al possesso della laurea magistrale o del diploma accademico di secondo livello per le discipline artistiche e musicali, coerenti con la classe disciplinare di concorso, è richiesto il conseguimento di ventiquattro crediti formativi universitari nelle «discipline antropopsicopedagogiche e in quelle concernenti le metodologie e le tecnologie didattiche».¹⁴

Nondimeno, l'acquisizione dei suddetti 24 CFU era pensata non solo in funzione della preparazione per il concorso, ma anche nell'ottica di una maturazione progressiva nel futuro docente delle conoscenze pedagogiche-psicologiche e didattiche, le quali sareb-

¹³ Triennale e con contratto a tempo determinato, finalizzata alla graduale entrata di ruolo nella scuola, la FIT era così articolata: il primo anno, affidato alle università, prevedeva lezioni e seminari inerenti alle conoscenze pedagogiche e didattiche e un esame finale per il conseguimento del diploma di specializzazione per l'insegnamento secondario e l'accesso al secondo anno. Questo e il terzo includevano il tirocinio diretto, da svolgersi presso le scuole dell'ambito territoriale di appartenenza e sotto la guida del *tutor* scolastico, e quello indiretto, durante il quale l'aspirante insegnante, con la supervisione di un *tutor* universitario, doveva valutare le attività svolte durante il tirocinio, così allenando la propria capacità metariflessiva. *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

bero state ulteriormente approfondite e specificate nel primo anno della FITT.

Si può pertanto evincere la volontà politica di raccordare due momenti, entrambi tesi a dotare l'aspirante insegnante del necessario bagaglio di saperi pedagogici-didattici da integrare con una solida preparazione disciplinare. D'altro canto, non sono mancate osservazioni critiche in merito all'eccessiva lunghezza del percorso di formazione, che poneva l'Italia fuori linea rispetto agli altri Paesi europei,¹⁵ alla bassa retribuzione prevista nei tre anni e all'immissione in ruolo ritenuta tutt'altro che scontata. Ma soprattutto, i giudizi più severi, condivisi dalle parti sociali,¹⁶ dagli insegnanti¹⁷ e, con toni sfumati, anche dall'ambito pedagogico,¹⁸ hanno preso di mira l'impianto della riforma, additata di promuovere una visione aziendalistica-competitiva e di ridurre la *mission* della scuola alla professionalizzazione e alla trasmissione di competenze *utili*.

Per ciò che riguarda la definizione degli ambiti inclusi nei 24 CFU, si rimandava all'emanazione di uno o più decreti legislativi che il Governo si impegnava ad adottare entro 18 mesi dalla entrata in vigore della legge 107/2015. Il compito di rendere operativo quanto contenuto ne *La buona scuola* è toccato alla ministra Valeria Fedeli, succeduta a Stefania Giannini dopo la sconfitta dell'esecutivo guidato da Matteo Renzi al *referendum* costituzionale e il passaggio di testimone a Paolo Gentiloni, nel dicembre del 2016.

Nello specifico, ad aprile, è emanato il Decr. Leg. n. 59¹⁹ e ad agosto il Decr. Min. n. 616:²⁰ il primo disciplina il sistema di for-

¹⁵ Per un confronto, a livello europeo, dei sistemi di formazione per gli insegnanti, si rimanda a: M. Baldacci (a c. di), *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Mondadori, 2013.

¹⁶ Cfr. O. Niceforo, *Da Gelmini a Fedeli. Scuola e politica dal 2011 al 2017*, Roma, UniversItalia, 2018.

¹⁷ <https://sites.google.com/site/appelloperlascuolapubblica/>.

¹⁸ Cfr. SIPed-Società Italiana di Pedagogia, *Il dibattito su "La buona scuola"*, in "Pedagogia Oggi", [2015], n. 2. <https://www.siped.it/22015-il-dibattito-su-la-buona-scuola/>; F. Fabbri, F. Pinto Minerva, *La scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la pedagogia*, Roma, Anicia, 2016.

¹⁹ Decr. Leg. 13 aprile 2017, n. 59, *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*, Gazzetta Ufficiale, n. 112 del 16 maggio 2017 – Suppl. Ordinario n. 23.

²⁰ Decreto Ministeriale 10 agosto 2017, n. 616, *Modalità di acquisizione dei crediti formativi universitari e accademici (CFU)* <https://www.miur.gov.it/documents/>

mazione iniziale e di accesso ai ruoli e, all'art. 2, ne dettaglia contenuti, modalità e gli obiettivi che, secondo i proponenti, definiscono il profilo professionale del futuro insegnante. Questi dovrà possedere competenze disciplinari, didattiche e metodologiche in equilibrio con quelle pedagogiche, relazionali, valutative e organizzative, capacità di progettazione di percorsi didattici flessibili e adatti al contesto scolastico unitamente ad altre di tipo organizzativo, collegate ai compiti propri della funzione docente. È evidente come l'idea di scuola autonoma, fulcro della narrazione politica a sostegno de *La buona scuola*, orienti e spieghi i caratteri del profilo dell'insegnante auspicato.

Con il secondo decreto, n. 616/17, sono precisati i settori disciplinari all'interno dei quali acquisire i 24 crediti, le modalità per il conseguimento, gli obiettivi, i contenuti e le attività formative. Per ciò che concerne l'area pedagogica-didattica figurano pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione e metodologie e tecnologie didattiche generali. L'erogazione dei corsi è affidata esclusivamente alle istituzioni universitarie e accademiche e la modalità telematica non può superare il monte ore corrispondente a 12 CFU. Riportati nell'allegato A,²¹ gli obiettivi formativi inerenti a «fondamenti di pedagogia generale» comprendono contenuti che spaziano dalla storia delle istituzioni educative ai temi con i quali la riflessione pedagogica si misura: il bullismo, la pluralità delle agenzie formative e i rapporti col territorio, la relazione educativa e le dinamiche tra i diversi protagonisti, solo per riportarne alcuni.

Pare utile proporre due riflessioni in merito all'acquisizione dei 24 crediti formativi: la prima vuole porre l'attenzione sull'enfasi con cui è stata rimarcata l'intenzione di richiedere, ai candidati, una preparazione nelle aree contemplate, di livello elevato,²² tanto da

20182/611956/DM+del+10.8.2017+n.+616.pdf/f1f3c9e5-c4f5-453b-8695-bd854c1f8b6d?version=1.0.

²¹ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/611956/allegato+al+D.M.+del+10.8.2017+n.616.pdf>.

²² «I 24 crediti NON sono una sorta di abilitazione, che viene conseguita dopo il primo anno di FIT. Rappresentano lo “standard” atteso in sede di concorso di accesso alla procedura, e si tratta di uno standard elevatissimo. La prima considerazione da fare è che esiste un rapporto inscindibile tra CFU e CON-TENUTI previsti. CFU identici, acquisiti nel tempo, non valgono se non siano certificati dagli Atenei come direttamente correlati a quegli specifici contenuti. E ciò riguarda sia l'area psico pedagogico antropologica, sia l'area didattico meto-

dedicarle la seconda prova concorsuale e da porre in un rapporto inscindibile, come riportato nel decreto, i crediti con i contenuti stabiliti dal Ministero. La seconda riflessione nasce dalla constatazione dell'urgenza che ha accompagnato l'attuazione delle misure contenute nella riforma; una situazione, questa, che nel nostro Paese è piuttosto frequente, come illustrato nelle premesse iniziali. Anche per i 24 CFU, i tempi sono stati stretti e le università si sono trovate nella condizione di dover rispondere ai numerosi dubbi degli studenti e a programmare celermente l'offerta formativa, rimanendo all'interno del quadro di riferimento ministeriale e, al contempo, calibrandola per una popolazione studentesca eterogenea per formazione pregressa ed età.

Com'è noto, la situazione politica è nuovamente mutata a seguito delle elezioni del 4 marzo 2018 che hanno portato alla formazione della coalizione Lega-Movimento 5 Stelle e alla firma del noto Contratto di Governo che, al punto 27, si occupa di istruzione, affrontando anche la questione della preparazione degli insegnanti.²³ Preceduta da una certa confusione e da affermazioni contrastanti da parte del neo-Ministro Bussetti, sia verso *La buona scuola*, sia riguardo all'acquisizione dei 24 CFU e all'architettura del percorso FIT, la decisione del Ministero in merito al futuro della formazione iniziale è stata formalizzata con la Legge di Bilancio, approvata il 31 dicembre 2018. Questa ha comportato la conferma dei 24 CFU quale requisito d'accesso per il concorso, divenuto abilitante, e la soppressione della FIT, sostituita da un anno di formazione e prova, di cui, a tutt'oggi, si attende la specificazione degli standard professionali in entrata e quelli attesi in uscita.²⁴

dologica. E non valgono non solo dal punto di vista "formale" (in Italia, da questo punto di vista, una certificazione postuma e per lo più posticcia difficilmente si nega), ma dal punto di vista "sostanziale", perché il possesso di quegli standard (art. 6 comma 3 del decreto legislativo 59/2017) è valutato nella seconda prova scritta di accesso al percorso». Dichiarazione rilasciata da Marco Bruschi, Ispettore Miur, reperibile al seguente indirizzo: <https://www.scuolainforma.it/2017/08/14/percorso-fit-24-cfu-la-base-accedere-al-concorso.html>.

²³ <https://www.tuttoscuola.com/m5s-e-lega-scuola-programma/>.

²⁴ <https://www.professionistiscuola.it/concorsi/3204-legge-bilancio-2019-guida-alle-novita-sui-prossimi-concorsi-docenti-cambia-reclutamento-e-formazione-iniziale.html>; <https://www.orizzontescuola.it/concorso-immissione-in-ruolo-e-formazione-scheda-di-sintesi-sul-nuovo-reclutamento/>.

In questa fase di transizione, resa ancor più problematica dalla mancanza di un'indicazione temporale circa la data del concorso, si palesa all'orizzonte il ritorno di uno sbilanciamento a favore dei saperi disciplinari e di una non integrazione tra questi e i saperi pedagogici. I limiti di una tale articolazione possono essere colti prendendo in esame l'identità della pedagogia e da qui la sua centralità per preparare l'insegnante di domani.

SAPERE PEDAGOGICO: FORMARE ALLA E NELLA COMPLESSITÀ

Quale definizione può essere data della pedagogia? Perché tale termine è spesso seguito dall'aggettivo *generale*? Per rispondere a queste domande, può essere d'aiuto la seguente definizione:

La pedagogia è la scienza generale della formazione e dell'educazione dell'uomo. Essa è una *scienza* in quanto costituita da un organico sistema di saperi. Essa è una *scienza generale* poiché affronta ogni aspetto relativo ai suoi due oggetti centrali: a) la *formazione*, che comprende la complessità e l'irripetibilità del "prendere forma" e del "trans-formarsi", propri di ciascun soggetto; b) l'*educazione*, che riassume la problematicità di ogni relazione educativa nella quale il soggetto è posto dalla vita stessa, dal suo crescere e svilupparsi, dal suo incontrarsi con l'altro da sé. Al centro della riflessione pedagogica si pone, quindi, l'*uomo*.²⁵

Educazione e formazione sono gli oggetti di studio con i quali la riflessione pedagogica si misura, assumendo, *in primis*, la molteplicità delle implicazioni in gioco, le quali richiedono una visione organica e d'insieme, da qui l'attributo generale. Al contempo, ogni atto educativo e processo formativo presuppongono e si sostanziano nell'incontro con l'altro, vale a dire un essere umano da cogliere e riconoscere nella sua unicità e singolarità. La pedagogia è altresì scienza, il cui sapere è aperto, problematico e plurale, poiché si confronta con una realtà cangiante e mutevole ed è in relazione con altri saperi.

Tale identità è la risultante di un cammino iniziato in Grecia, dove la pedagogia, quale riflessione critica sui temi educativi, nasce

²⁵ M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, Milano, Bompiani, 2009 [2006], pag. 23.

in seno alla filosofia,²⁶ dalla quale si renderà autonoma, senza per questo separarsi, nell'Ottocento quando si specificherà per trovare il proprio posto tra le scienze umane. Nel corso del Novecento, la pedagogia ha avviato una profonda messa in discussione del proprio statuto, sollecitata dalla nascita di nuove discipline, le scienze dell'educazione,²⁷ e dalla pervasività delle trasformazioni in atto: il passaggio da una scuola per pochi a una scuola per tutti,²⁸ di cui si diceva poc'anzi, ma anche il venir meno del ruolo esclusivo dei sistemi d'istruzione nella formazione delle nuove generazioni per via della crescente importanza emergere dell'istruzione non formale e informale, contraddistinta dalla eterogeneità dei agenti e dei luoghi di formazione.²⁹

Ciò ha richiesto un'attenta riflessione in merito ai rapporti con le scienze dell'educazione, una riflessione tuttora viva e avvertita come ineludibile: se nel 1978, Aldo Visalberghi concepiva tale relazione non come un'opposizione, ma come un *nesso*,³⁰ tutt'altro che semplice e scontato, in tempi più vicini, Franco Cambi insiste sull'importanza di rimarcare e salvaguardare il carattere *generale* della pedagogia, in virtù del quale essa ha una funzione generativa, regolativa e critica all'interno dei saperi pedagogici, così garantendo il mantenimento di una problematizzazione dei temi educativi aperta e continua, alimentata dalla pluralità delle prospettive d'analisi, dei

²⁶ Per un'analisi dei rapporti tra pedagogia e filosofia dell'educazione, si rimanda a: F. Cambi, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Bari-Roma, Laterza, 2008.

²⁷ Aldo Visalberghi propone una rappresentazione delle scienze dell'educazione, le quali, disposte in circolo, contengono 4 settori: sociologico, dei contenuti, metodologico-didattico e psicologico. Ciascuno di questi include, al suo interno, delle scienze che hanno delle affinità e dei punti di contatto, ad es. psicologia sociale e sociologia dei piccoli gruppi. A ragione di ciò, egli ne sottolinea la struttura enciclopedica «nel senso originario ed etimologico del termine (en- kyklo – paidèia = cultura in circolo, cultura a tutto tondo)». A. Visalberghi, con la collab. di R. Maragliano e B. Vertecchi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, cit., pp. 20-21.

²⁸ C. Crivellari, *Professori nella scuola di massa. Dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria*, cit., p. 10.

²⁹ Cfr. G. Franceschini, *La nuova scuola secondaria, tra educazione e istruzione delle nuove generazioni*, in S. Olivieri (a c. di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Pisa, ETS, 2012, pp. 439-461.

³⁰ Cfr. A. Visalberghi, con la collab. di R. Maragliano e B. Vertecchi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, cit. p. 15.

modelli e delle teorie.³¹ Contrassegno della stessa identità della pedagogia, un arcipelago di saperi in dialogo,³² tale pluralità è il frutto di un sapere pedagogico che si è nutrito degli apporti derivanti dall'epistemologia della complessità.³³

Impiegata nella riflessione pedagogica quale categoria interpretativa e descrittiva, la complessità è la chiave per comprendere le molteplici relazioni che vi sono nei fenomeni educativi, adottando

³¹ Cfr. F. Cambi, *L'identità postmoderna della pedagogia generale*, in F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Roma, Carocci editore, 2009, pp. 17-93.

³² Sottolineando «l'ibridazione epistemologica» della pedagogia, A. Mariani pone in primo piano l'importanza di mantenere il *focus*, vale a dire «la formazione del soggetto, singolarmente e socialmente inteso» A. Mariani, *Complessità della pedagogia generale: la vocazione critica e l'ottica regolativa*, in F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, cit., pp. 129-135, p. 130.

³³ Come evidenziano Gianluca Bocchi e Mauro Ceruti, «la scoperta della complessità [...] non corrisponde alla risposta a un problema quanto piuttosto sembra corrispondere al “risveglio di un problema”, a una “presa di coscienza che ha una valenza non soltanto intellettuale, ma anche etica” ed estetica». G. Bocchi, M. Ceruti (a c. di), *Presentazione*, in Id., *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1987, pp. 7-21, p. 7.

La presa di coscienza, a cui fanno riferimento i due autorevoli studiosi, è stata conseguente alla messa in crisi del paradigma meccanicistico della scienza moderna con la formulazione della teoria relativistica e dei quanti, avutesi nel Novecento nel campo della fisica. Ma, l'impossibilità di giungere a conoscenza stabili e prevedibili ha riguardato anche le scienze della vita, dove, negli stessi anni, si avverte tanto l'inadeguatezza di un approccio quantitativo quanto la necessità di studiare non più l'oggetto, ma le relazioni tra gli oggetti, ponendo l'attenzione sulle dimensioni sistemiche degli organismi viventi in una cornice ecologica governata dall'imprevedibilità e dal caos e non da leggi regolari e invarianti. Nella seconda metà del Novecento, la teoria sistemica è assunta per studiare e analizzare la mente, la società e la cultura, divenendo, quindi, «un *modello trasversale* [...] in grado di pensare la complessità e di porla quale nozione epistemico-gnoseologica di carattere generale». F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Bari-Roma, Laterza, 2003, p. 70.

Per l'ambito educativo, particolarmente rilevanti sono i contributi di Edgar Morin, epistemologo di nascita, il quale, a partire dagli anni Ottanta, ha specificato i caratteri di un pensiero complesso e di una ragione plurale, entrambi da coltivare per riuscire a distinguere e porre in comunicazione aspetti diversi di una medesima realtà. In anni più recenti, Morin ha chiaramente riconosciuto il ruolo cruciale dei sistemi d'istruzione in alcune delle sue opere: E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000; Id., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001; Id., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.

un approccio multidimensionale che aspira a porre in circolo i diversi livelli di analisi assumendone le specificità senza cadere nel riduzionismo; al contempo, essa è metafora per rendere i caratteri della realtà in cui abita oggi l'essere umano e nella quale prende forma l'atto educativo.

Come da più voci evidenziato, la complessità comporta sfida e incertezza,³⁴ poiché obbliga a fare i conti con la parzialità dei propri punti di vista e a prender atto che nessuna spiegazione può dirsi esaustiva e certa. Ciò implica una presa di coscienza etica e intellettuale che si sostanzia in quella che è stata definita una riforma del pensiero: riconoscere le trasformazioni nell'idea di conoscenza e la permeabilità tra confini disciplinari e da qui allenare un pensiero mobile e divergente col quale costruire inedite relazioni e stabilire dei collegamenti tra approcci conoscitivi e metodi d'indagine. E insieme, promuovere una conciliazione tra universalità e particolarità, globalità e località, identità e alterità, al fine di allenare una capacità di decentramento dalle reti simboliche della propria cultura di appartenenza per aprirsi alla differenza,³⁵ senza assolutizzarla.³⁶

Se si vuole davvero che la scuola educi alla complessità, allora è indispensabile preparare gli insegnanti a tale compito attraverso un cambiamento culturale che inizia dalla formazione. Posta la storicità³⁷ della funzione docente, un percorso che manchi di una vi-

³⁴ Si veda in particolare: M. Ceruti, *La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti (a c. di), *La sfida della complessità*, cit., pp. 25-48.

³⁵ Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, cit.

³⁶ Prendendo in esame il legame tra il concetto di complessità e quello di differenza e il «valore radicale» attribuito a quest'ultima, Carlo Cappa pone in primo piano le implicazioni derivanti da una tale lettura, sottolineando la necessità di non assumerla *ipso facto*, ma di soppesarne le possibili implicazioni. In particolare, egli così scrive: «Il farsi carico della differenza, l'insistere sulla positività di ciò che differisce, sono presupposti teorici il cui influsso fonda un rispettoso e adeguato sguardo portato sui soggetti in formazione. [...] Questo valore, quindi, da un lato *preserva da* e *s'oppone* a qualunque deriva d'esclusione o di appiattimento, dall'altro, operando in positivo, è *promozione* e *valorizzazione* proprio di ciò che si sottrae all'omologazione. Naturalmente, questa prospettiva è tutt'altro che un pacificante orizzonte di riflessione, ponendo numerosi problemi aperti e oggetto d'intenso dibattito». C. Cappa, *L'educazione al crocevia della complessità. Sentieri europei della modernità*, Aracne, Roma, 2012, p. 53.

³⁷ Cfr. G. Franceschini, *Insegnare domani: la formazione dei docenti nell'era della recessione economica*, in A. Mariani (a c. di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2014, pp. 63-79.

sione complessiva a favore di *disciplinarismi* rappresenta una deleteria astrazione dal contesto sociale e dalle emergenze che vi sono. Per il futuro insegnante, ciò comporta il rischio di un riduzionismo non solo a livello di contenuti, ma anche nel modo di guardare e affrontare i problemi educativi, di pensare se stesso e le implicazioni connesse al proprio ruolo.³⁸ Una formazione che assuma la complessità quale criterio epistemologico può fungere da percorso in cui l'esperienza dell'incompletezza delle proprie prospettive può divenire il volano per cercare di costruire dei ponti, muovendosi nelle facce della pluralità: dei saperi e dei metodi, dei contesti, dei soggetti da educare, dei sistemi valoriali e culturali, degli stili di apprendimento e delle modalità relazionali-affettive.

In quanto riflessione critica e aperta sul *formativo*, la pedagogia ha altresì prodotto raffinate elaborazioni teoriche tanto sulla differenza tra educare e formare quanto sul profilarsi di un processo non più armonico e compiuto, ma inquieto e discontinuo, del quale ne ha analizzato significati e conseguenze muovendosi dal macro al micro.³⁹ Un itinerario di ricerca che ha favorito la nascita di arti-

³⁸ Sulle conseguenze di «una certa cultura rigidamente disciplinare», basata sulla centralità dei saperi, si esprime Simonetta Ulivieri, la quale scrive: «È questa un tipo di cultura che vede la scuola avulsa dal tessuto sociale che la esprime, che non considera i problemi affettivo-relazionali, o di marcato disagio socio-economico dei propri allievi, ma cerca di fare parti uguali tra disuguali, guardando solo all'accertamento, al rendimento. I docenti che questo tipo di cultura ha espresso non valutano l'apprendimento come una somma di molti fattori, al centro dei quali stanno *quel* ragazzo o ragazza con i loro problemi del tutto specifici, unici, particolari, individuali e soggettivi». S. Ulivieri, *Corsi e ricorsi nella formazione degli insegnanti della scuola secondaria. Dalla SSIS al TFA*, in Id. (a c. di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Pisa, ETS, 2012, pp. 13-43, pp. 17-18.

³⁹ Mario Gennari fa notare come la riflessione pedagogica si nutra tanto della ricerca in *micropedagogia*, «relativa allo studio delle dinamiche familiari, sociali, scolastiche ed extrascolastiche in cui il soggetto si pone», quanto della ricerca in *macropedagogia*, riguardante «lo studio dei grandi problemi dell'educare che coinvolgono i sistemi economici, sociali, giuridici e politici». M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, cit., p. 25. In termini simili, parlando del contributo della pedagogia alla riflessione sull'educare e sul formare, anche Franco Cambi sottolinea come questi snodi teorici siano sempre posti in una situazione, storica, sociale, istituzionale, e alla luce di quelli che sono i problemi emergenti. Cfr. F. Cambi, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, cit.

colazioni della pedagogia,⁴⁰ tra cui la pedagogia scolastica,⁴¹ e che si è avvalso del contributo, essenziale, dato dalla filosofia dell'educazione, la quale, riprendendo la lezione deweyana, è una delle fonti della pedagogia, ma la sua funzione è critica, interpretativa e riflessiva, così garantendo quell'ampiezza di orizzonte che fa sì che le teorie non diventino dogmi.⁴² Da qui, quindi, ha preso avvio un'attenta lettura tesa a mettere in guardia da un'idea di formazione schiacciata su un'accezione economica-professionale e tecnica che rischia di annullarne i significati più alti.

Significati che emergono se si tiene conto che la formazione sottende una trasformazione del soggetto che avviene nel tempo e attraverso l'incontro con l'altro da sé. La pedagogia si è quindi resa interprete dei nuovi volti del processo formativo, ma al contempo, ne ha ricordato sia il carattere dialettico sia l'intenzionalità⁴³ e l'utopia⁴⁴ che lo animano.

⁴⁰ Si fa riferimento a quei settori di ricerca che, avendo nella pedagogia generale il loro riferimento fondante, si sono differenziate articolando il proprio discorso teorico intorno a degli aspetti e ambiti dell'educare e del formare. Tra questi, si segnalano: la pedagogia familiare, degli adulti, del lavoro, la pedagogia culturale. Cfr. F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, cit.; F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, cit.; M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, cit.

⁴¹ Parlando della pedagogia della scuola come una delle specializzazioni del sapere pedagogico, Daniela Sarsini riconosce che, «in quanto scienza che studia le dinamiche educative, costituisce un punto di vista peculiare e imprescindibile per comprendere il senso e le direzioni verso le quali si muovono gli interventi realizzati nella scuola; al contempo è anche in grado di illuminare i molteplici risvolti delle problematiche scolastiche, facendone emergere nessi, intenzionalità e prospettive» D. Sarsini, *Pedagogia della scuola*, in F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, cit., pp. 193-201, p. 193.

⁴² Cfr. J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

⁴³ Rilevando i debiti verso la fenomenologia per ciò che concerne il tema dell'intenzionalità, Franco Cambi afferma: «l'intenzionalità [...] è un contrassegno specifico della pedagogia e a livello teorico o strategico e a livello pratico/prassico. L'*intention* fa parte del pensare-la-formazione sia nei modelli, sia nei percorsi-progetti, sia nelle azioni. E vi fa parte *costitutivamente*». F. Cambi (a c. di), *Intenzionalità. Una categoria pedagogica. Modelli fenomenologici*, vol. II, Milano, Unicopli, 2004, p. 11.

⁴⁴ L'utopia caratterizza la pedagogia poiché questa si propone di ripensare il rapporto io/mondo e di prospettare un cambiamento rispetto al qui e ora. In altri termini, «l'utopia prospetta, all'interno di determinate contingenze storiche, fini e mezzi futuri che divengono poi, puntualmente, stimoli e lievito della tra-

Istruzione, educazione e formazione sono state altresì sottoposte a un'analisi concettuale, rilevandone gli scarti e le differenze attraverso la lente delle «antinomie pedagogiche»:⁴⁵ cultura e professione, autorità e libertà, rottura e continuità, le quali innervano i temi legati all'istruire, all'educare e al formare, ma con un peso specifico e mutevole a seconda del particolare frangente storico. Non è esagerato affermare che la figura del docente le racchiude tutte, a dimostrazione di quello che si diceva nelle pagine iniziali, vale a dire che l'insegnamento comprende tanto una dimensione tecnica quanto culturale e valoriale, le quali si influenzano reciprocamente.⁴⁶ Se infatti la scelta di una metodologia può produrre dei condizionamenti negli alunni, di cui il docente può essere inconsapevole, è altrettanto vero che questa scelta risente del modo in cui, all'interno e fuori dalla realtà scolastica, si guarda alla relazione educativa, allo stile d'insegnamento che il docente dovrebbe avere o se, e in che misura, la scuola debba farsi carico delle differenze presenti in una classe.

Su tutte queste tematiche, la speculazione pedagogica manifesta la sua vitalità nella pluralità dei modelli e dei paradigmi, mantenendo il suo *focus*: l'essere umano. Forte di un ricco dialogo con la filosofia, la pedagogia ha preso atto della messa in questione del soggetto, contribuendo a ridefinirne l'identità, pensandola al plurale⁴⁷ e come apertura, possibilità sempre in divenire. Ciò ha giocoforza avviato un ripensamento dell'idea, del fine, del tempo della formazione e del ruolo del soggetto: questi è visto quale costruttore di senso, nomade in un mondo reticolare e poliforme in cui ogni evento può essere letto attraverso una molteplicità di interpretazioni. Una perdita di punti di riferimento stabili e rassicuranti che può aprire infinite possibilità, a condizione che il soggetto non se ne lasci irretire ma assuma un ruolo generativo in questa realtà prismatica e complessa. La formazione deve quindi farsi carico di questo *nuovo Io*, problema e processo al contempo, preparandolo a muo-

sformazione storica del pensiero e delle prassi educative». R. Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1998, p. 10.

⁴⁵ F. Cambi, *Filosofia dell'educazione*, cit., p. 114.

⁴⁶ Cfr. G. Franceschini, *Insegnare domani: la formazione dei docenti nell'era della recessione economica*, in A. Mariani (a c. di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, cit., pp. 63-79.

⁴⁷ C. Cappa, *L'educazione al crocevia della complessità. Sentieri europei della modernità*, cit., p. 54.

versi tra le differenti visioni del mondo, a coglierne l'unicità e le differenze, a riconoscere gli sfaccettati volti del suo sé.

Col carattere d'impegno che la caratterizza, la pedagogia ha pertanto posto in evidenza le opportunità e le criticità della contemporaneità, insistendo sulla centralità e sulla responsabilità degli insegnanti e della scuola,⁴⁸ osservatorio in potenza per intercettare i bisogni di una popolazione studentesca viepiù eterogenea, le attese e i timori delle famiglie, le aspettative della società verso le stesse istituzioni educative, i cambiamenti in atto e come questi penetrano nelle aule e influenzano la prassi educativa.

Al contempo, essa può essere luogo in cui sperimentare modalità *altre*, cognitive, relazionali e affettive, che possano offrire alternative alle derive e ai preoccupanti *ismi* del presente.

Per l'insegnante in formazione, la pedagogia è quindi quel ricco bacino dal quale attingere e quel baricentro per muoversi nei diversi campi del sapere che, insieme, definiscono la sua professionalità e che permettono di avere una visione complessa, plurale e aperta.

Ecco perché, il percorso prospettato solleva delle perplessità, sulle quali la comunità pedagogica si è espressa,⁴⁹ ancor più considerando che la formazione degli insegnanti può dirsi il termometro che misura il valore dato all'educazione, al sapere e a coloro che questo sapere lo trasmettono.

⁴⁸ Si segnala il Documento della SIPed – Società Italiana di Pedagogia, dal titolo *Ripensare la scuola nella società di oggi. Punti salienti per una vision innovativa, concreta e lungimirante*, in cui si dettagliano scelte e azioni che la scuola può fare per una maggiore inclusività, per partecipare alla costruzione di una democrazia pluralista e per contrastare i fenomeni discriminatori e di emarginazione sociale, la violenza di genere e il bullismo. In tale cornice, ribadisce con forza l'importanza della formazione degli insegnanti, individuando dei punti centrali, che includono capacità affettivo-relazionali, abilità comunicative, competenze metodologiche-didattiche e conoscenza delle dinamiche dei processi educativi e della relazione con gli studenti. Auspica, infine, un adeguamento alle raccomandazioni europee, rendendo la formazione continua secondo un progetto nazionale di educazione permanente.

⁴⁹ <https://www.siped.it/>.

BIBLIOGRAFIA

- M. Baldacci (a c. di), *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Mondadori, 2013.
- L. Benadusi (a c. di), *La non-decisione politica. La scuola secondaria tra riforma e non riforma. Il caso italiano a confronto con altre esperienze europee*, Firenze, La Nuova Italia, 1989.
- G. Bocchi, M. Ceruti (a c. di), *Presentazione*, in Id., *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1987, pp. 7-21.
- F. Cambi (a c. di), *Intenzionalità. Una categoria pedagogica. Modelli fenomenologici*, vol. II, Milano, Unicopli, 2004.
- F. Cambi, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Bari-Roma, Laterza, 2008.
- F. Cambi, *L'identità postmoderna della pedagogia generale*, in F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Roma, Carocci editore, 2009, pp. 17-93.
- C. Cappa, *L'educazione al crocevia della complessità. Sentieri europei della modernità*, Aracne, Roma, 2012.
- M. Ceruti, *La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti (a c. di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1987, pp. 25-48.
- C. Crivellari, *Professori nella scuola di massa. Dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria*, Roma, Armando, 2004.
- E. De Fort, *Gli insegnanti*, in G. Cives (a c. di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Bari-Roma, Laterza, 2003.
- F. Fabbroni, F. Pinto Minerva, *La scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la pedagogia*, Roma, Anicia, 2016.
- G. Franceschini, *Insegnare domani: la formazione dei docenti nell'era della recessione economica*, in A. Mariani (a c. di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2014, pp. 439-461.
- M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, Milano, Bompiani, 2009 [2006].

- G. Luzzatto, *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Roma, Carocci, 2001.
- R. Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1998.
- A. Mariani, *Complessità della pedagogia generale: la vocazione critica e l'ottica regolativa*, in F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Roma, Carocci editore, 2009, pp. 129-135.
- E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- Id., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.
- Id., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.
- O. Niceforo, *Da Gelmini a Fedeli. Scuola e politica dal 2011 al 2017*, Roma, Università Italia, 2018.
- R. Rossanda, *L'anno degli studenti*, Bari, De Donato, 1968.
- S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Mondadori, 2010.
- A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- D. Sarsini, *Pedagogia della scuola*, in F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Roma, Carocci editore, 2009, pp. 193-201.
- SIPed-Società Italiana di Pedagogia, *Il dibattito su "La buona scuola"*, in "Pedagogia Oggi", [2015], n. 2.
- S. Ulivieri, *Corsi e ricorsi nella formazione degli insegnanti della scuola secondaria. Dalla SSIS al TFA*, in Id. (a c. di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Pisa, ETS, 2012, pp. 13-43.
- A. Visalberghi, con la collab. di R. Maragliano e B. Vertecchi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978.
- SITOGRAFIA E DOCUMENTI ISTITUZIONALI
- Legge 13 luglio 2015 n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Decr. Leg. 13 aprile 2017, n. 59, *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*, Gazzetta Ufficiale, n. 112 del 16 maggio 2017 – Suppl. Ordinario n. 23.

Decreto Ministeriale 10 agosto 2017, n. 616, *Modalità di acquisizione dei crediti formativi universitari e accademici (CFU)*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/611956/DM+del+10.8.2017+n.+616.pdf/f1f3c9e5-c4f5-453b-8695-bd854c1f8b6d?version=1.0>.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/611956/allegato+al+D.M.+del+10.8.2017+n.616.pdf>.

<https://www.orizzontescuola.it/concorso-immissione-in-ruolo-e-formazione-sc-heda-di-sintesi-sul-nuovo-reclutamento/>.

<https://www.professionistiscuola.it/concorsi/3204-legge-bilancio-2019-guida-alle-novita-sui-prossimi-concorsi-docenti-cambia-reclutamento-e-formazione-iniziale.html>.

<https://www.scuolainforma.it/2017/08/14/percorso-fit-24-cfu-la-base-accede-re-al-concorso.html>.

SIPed – Società Italiana di Pedagogia, dal titolo *Ripensare la scuola nella società di oggi. Punti salienti per una vision innovativa, concreta e lungimirante*.
<https://www.siped.it/>.

<https://www.tuttoscuola.com/m5s-e-lega-scuola-programma/>.

<https://sites.google.com/site/appelloperlascuolapubblica/>.

Competenze: esercitarle per poterle insegnare

Angela Spinelli

I nostri ragazzi studiano esattamente come abbiamo studiato noi, studiano come si studia nella scuola da sempre. Quindi non possono essere che scolastici come siamo stati scolastici noi da ragazzi, come siamo scolastici ora che insegniamo. I manuali del resto sono scolastici. L'orario è scolastico. Le aule sono scolastiche. Che pretendiamo?¹

INTRODUZIONE. FUNZIONE DOCENTE. PROFESSIONE O VOCAZIONE?

La didattica è una disciplina trasversale a tutte le altre che sono oggetto di trasmissione codificata del sapere all'interno dei percorsi formali e non formali di apprendimento.² Di fatto è una disciplina *di processo*, che si occupa dello studio dei metodi di insegnamento in stretta relazione con le altre discipline delle scienze dell'educazione³ (didattica) ed è – allo stesso tempo – l'attività pratica che ciascun insegnante, nello svolgimento della sua attività quotidiana, sviluppa nel sistema di istruzione (*didassi*).

La didattica e la *didassi*⁴ hanno un impianto di tipo generale che riguarda la relazione tra apprendimento e insegnamento, e molte

¹ D. Starnone, *Il collega Starnone*, in Id., *Ex cattedra e altre storie di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2006, p. 157.

² «Per apprendimento formale si intende quello che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato [...]. Per apprendimento non formale si intende quello caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi indicati al comma 52, in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese. Per apprendimento informale si intende quello che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero», L. 92 del 2012, Art. 4 commi 52, 53, 54. Cfr. anche Cedefop, *Linee guida europee per la validazione dell'apprendimento non formale e informale*, 2009.

³ A. Visalberghi, *I problemi della ricerca pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1965, p. 31.

⁴ «La didattica si occupa della didassi, ossia dell'insegnare, ma assumendolo

declinazioni disciplinari che sovrappongono lo statuto epistemologico proprio della didattica a quello specifico della disciplina oggetto di insegnamento: per esempio la didattica della matematica, dell'italiano e così via.

Tutte queste accezioni sono fondanti nella letteratura scientifica che definisce il campo di studio, ricerca e azione, e sono riprese dal Decreto ministeriale 616 del 10 agosto 2017 che riguarda le modalità per acquisire i 24 crediti formativi universitari (CFU) richiesti per la partecipazione ai concorsi docenti nella scuola ai sensi del Decreto legislativo 59/19 per il riordino, l'adeguamento e la semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria.

Il Decreto ministeriale, con la dicitura *metodologie e tecnologie didattiche*, affianca l'apparato metodologico all'uso delle tecnologie di processo e di prodotto come base necessaria per la preparazione dei futuri insegnanti. Inoltre, definisce chiaramente e in modo piuttosto esaustivo i temi che devono essere trattati, includendo – fra gli altri – i fondamenti epistemologici e metodologico-procedurali; le principali metodologie per la progettazione educativa e formativa, compresa la progettazione partecipata e per competenze; gli approcci metodologici e tecnologici attivi e cooperativi, laboratoriali e transmediali; e la valutazione delle competenze e dei rendimenti scolastici (valutazione di prodotto, di processo).

È dunque chiarissimo che la specializzazione disciplinare del docente deve essere affiancata dal corredo professionale dello specialista dei processi di progettazione e facilitazione degli apprendimenti.

Questo profilo professionale – composto quindi anche da saperi pedagogici, psicologici e antropologici – ribadisce la natura *artificiale* della professionalità docente, sottraendola al luogo comune che sovrappone il desiderio di insegnare con le competenze necessarie a farlo, *con scienza e coscienza*.

La norma, insomma, si inserisce nella tradizione pedagogica e didattica contemporanea che sostituisce il paradigma naturalistico, di stampo idealista e gentiliano, con un approccio più sperimentale e metodologicamente orientato: «definire la didattica come artificio esclude infatti che la didattica possa essere considerata espressione di una disposizione naturale, o di un accomodamento

nelle sue proprie interconnessioni con l'apprendere», M. Gennari, *Istituzioni di didattica*, in M. Gennari (a c. di), *Didattica generale*, Milano, Bompiani, 2002.

implicito che si realizza nelle situazioni in cui sia necessario assumere un ruolo docente».⁵

L'interazione didattica, inoltre, non è solo il frutto di processi tecnici e tecnologici o di padronanza di saperi disciplinari. L'interazione didattica si nutre anche della dimensione emotiva e relazionale, oltre che di quella cognitiva, ed è fortemente influenzata dal sistema sociale in cui si sviluppa. È dunque necessario inserire nella riflessione sulla professionalità docente quegli elementi etici, deontologici e vocazionali che contraddistinguono tutte le professioni di relazione e/o di cura e che necessitano, se non proprio di una disposizione, almeno di una disponibilità ad affrontare percorsi di consapevolezza sul proprio sé, sul ruolo sociale che si svolge, sulle caratteristiche del sistema scolastico e, più in generale, sulle teorie, metateorie e valori che implicitamente o esplicitamente guidano le azioni e le relazioni professionali finalizzate al sostegno dell'apprendimento.

L'identità professionale del docente è estremamente poliedrica e multidimensionale e non riguarda più solo il sapere di base oggetto della trasmissione culturale di generazione in generazione, ma implica conoscenze, capacità, competenze e disponibilità che riguardano per intero il sistema di istruzione: dal saper comunicare, alle competenze organizzative, gestionali, di progettazione, collaborazione, valutazione di processi complessi, apertura all'uso di strumenti (e di processi) tecnologici. La formazione iniziale dei docenti è, perciò, giocoforza solo un punto di partenza di un'attività che deve caratterizzare un'intera carriera. Il docente è un professionista che, prima ancora di insegnare, è esso stesso capace di apprendere ad apprendere, di porsi in relazione con i mutamenti che caratterizzano il proprio tempo, di leggere il suo operato in termini di sviluppo professionale continuo, all'interno di una comunità di professionisti e in un sistema più ampio e complesso che riguarda lo sviluppo (o meno) di una cultura e di un paese.

A guardarlo da questo punto di vista *si è un insegnante, non si fa l'insegnante*.

Profilo professionale

Il profilo professionale del docente è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizza-

⁵ B. Vertecchi, *Rileggere Comenio*, in Comenio, *Grande didattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. XIII.

tivo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate e interagenti.⁶

La funzione docente è intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo all'elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità.⁷

Il docente è dunque un mediatore culturale che facilita la trasmissione del sapere codificato e che sollecita la creazione di nuova conoscenza. La sua attività professionale «realizza il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni».⁸ La sua funzione si fonda «sull'autonomia culturale e professionale [...] che si esplica nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio.»⁹ L'autonomia, in questo quadro che ha coordinate collegiali e dettate dalle finalità e dagli obiettivi degli ordinamenti scolastici definiti per ogni ordine e grado, è tutelata dalla Carta costituzionale che nell'art. 33 definisce *arte e scienza libere e libere le conseguenti attività di insegnamento*. La formazione in ingresso e in servizio, tuttavia, è obbligatoria, anche se ha assunto nel tempo modalità di attuazione diverse.¹⁰

La formazione iniziale, quando finalizzata alla didattica disciplinare, ha un'incidenza sulla qualità dei risultati di apprendimento degli studenti: la formazione iniziale specialistica dei docenti è collegata ai risultati di apprendimento degli allievi; anche se *insegnanti che hanno caratteristiche osservabili simili in realtà producono qualità di insegnamento molto differenti*, individuando così in elementi non direttamente osservabili (oggettivamente) delle variabili importanti. Gli elementi inclusi in queste caratteristiche sono *le capacità comunicative, di lavorare in gruppo, di gestire la classe, di motivare gli studenti, la flessibilità, la creatività, la chiarezza e il comportamento orientato agli obiettivi*.¹¹

⁶ Cfr. CCNL 2006/09 art. 27.

⁷ D. Lgs. 297/94 art. 395 comma 1.

⁸ CCNL 2006 art. 26 comma 1.

⁹ CCNL 2006/09 art. 26 comma 2.

¹⁰ Cfr. A. Ceccherelli, In limine. *Le tecnologie come ponte per l'apprendimento*, intra, pp. 59-76; R. Tammaro, A. Petolicchio, A. D'Alessio, *Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: un Leitmotiv*, in "Giornale italiano della ricerca educativa", 2017, n. 19, pp. 53-68.

¹¹ Fattori ripresi anche nei lavori che riguardano le ipotesi per la valutazione degli insegnanti a seguito della pubblicazione del documento Aran del 18.12. 2008. Cfr. Centro studi Gilda, *Carriera docente in vista*, 2004.

L'indagine TALIS 2013 evidenzia che l'87% dei docenti italiani di secondaria di I grado ha fiducia nelle proprie capacità di saper motivare gli studenti che hanno scarso interesse per le attività scolastiche; il 98% sente di saper portare gli studenti a credere nelle loro capacità di raggiungere buoni risultati e la grande maggioranza degli insegnanti italiani (94%) afferma che tutto sommato è soddisfatta del proprio lavoro.¹² Questi dati, basati su percezioni individuali, non tengono però conto di molti fattori e specificatamente di alcuni elementi importanti per la selezione in ingresso.

Il rapporto McKinsey del 2007 sui migliori sistemi scolastici – identificati come *top performer* nelle rilevazioni PISA sulle competenze degli studenti quindicenni – sottolinea come uno degli elementi di successo sia la capacità di selezionare i migliori candidati all'insegnamento. Il rapporto evidenzia che per essere dei buoni insegnanti è necessario, da un lato, essere stati ottimi studenti e, dall'altro, aver imparato a insegnare. Questi due elementi, che nel modello di selezione in ingresso italiano sono presi in considerazione solo marginalmente, potrebbero essere considerati per eliminare il meccanismo della “lista di attesa” che produce invece una selezione opposta: solo chi non ha alternative possibili o migliori rimane in attesa di essere impiegato; come avviene tendenzialmente in Italia.¹³

Inoltre, alla luce della natura della professione insegnante, caratterizzata da un'organizzazione lavorativa che, di norma, permette di conciliare i tempi di vita e quelli di lavoro, la forte presenza femminile è tendenzialmente giustificata da un meccanismo di auto-selezione in ingresso. In Italia il 79% degli insegnanti è di genere femminile (contro una media dei paesi TALIS che si attesta sul 68%), con un'età media di 49 anni.¹⁴

In un sistema organizzativo così complesso, in alcuni casi contraddittorio, sottoposto a provvedimenti che ne cambiano repentinamente parte della struttura amministrativa il livello macro, definito per norma, e il micro, che si esplica nell'azione didattica individuale, sono inevitabilmente correlati. Le caratteristiche personali, insomma, possono fare la differenza: sia per quanto riguarda la di-

¹² *Risultati chiave dell'indagine internazionale sull'insegnamento e apprendimento*, 2013.

¹³ G. Bertola, D. Cecchi, *Organizzazione delle risorse scolastiche. Motivazione, organizzazione e carriere degli insegnanti nel sistema pubblico italiano*, Fondazione Giovanni Agnelli, 2008, p. 16.

¹⁴ Interessante notare che la presenza maschile sale nel computo dei dirigenti scolastici che sono per il 45% uomini.

sponibilità ad apprendere ciò che definisce la funzione docente, sia per ciò che riguarda il saper fare.

Che la professione docente non sia il frutto solo di un'aspirazione vocazionale è un'assunzione di importanza fondamentale perché definisce degli standard sotto i quali, come per tutte le altre professioni, non si può andare; che questo non basti più in una scuola che risponde a sollecitazione pressanti e complesse è però da tenere in considerazione e da prevedere nella fase di formazione in ingresso. Questo anche alla luce dei dati che definiscono *strutturale* il fallimento formativo della scuola italiana che sembra essersi trasformata sempre più in un'agenzia di selezione, invece che di emancipazione.¹⁵

La situazione dell'Italia, in termini quantitativi, è migliorata negli ultimi anni. Tuttavia rimane critica per l'intreccio di tre fattori che disegnano una crisi strutturale: alti tassi di abbandono e di ripetenze; alto numero di ragazzi con bassi livelli di conoscenze oggi irrinunciabili per lo sviluppo personale, sociale ed economico; forte presenza di povertà minorile.¹⁶ A ciò si aggiunge un carattere ereditario della povertà e dell'esclusione sociale, a cominciare dai percorsi scolastici: nel nostro paese le diseguaglianze si tramandano di

¹⁵ Sebbene la situazione italiana non sia unitaria e presenti una situazione territoriale a macchia di leopardo in cui sacche di eccellenza si alternano a condizioni pregiudiziali, nell'insieme, il rapporto *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa* segnala che: «a cadere fuori dal sistema d'istruzione e formazione sono quasi sempre i figli di genitori poveri con bassi livelli d'istruzione e che vivono in situazioni multi-fattoriali di esclusione, la nostra scuola mostra di avere indebolito la sua decisiva funzione democratica di ascensore sociale, che ha avuto dall'Unità d'Italia e, in modo molto marcato, dopo la nascita della scuola media unificata nel 1963». Il rapporto OCSE *Education at Glance* del 2016, segnala che l'Italia si caratterizza come uno dei paesi a più bassa mobilità educativa in Europa. Soltanto l'8% dei giovani italiani tra i 25 e 34 anni con genitori che non hanno completato la scuola secondaria superiore ottiene un diploma universitario (la media OCSE è del 22%). La percentuale sale al 32% tra i giovani con genitori con un livello d'istruzione secondario, e raggiunge il 65% tra coloro i quali hanno genitori con diploma universitario. Save The Children, nel 2017, ha evidenziato nell'analisi *Futuro in partenza?* che la complessità del fenomeno non si esaurisce con il completamento degli studi poiché le condizioni economiche, familiari e sociali condizionano anche l'accesso al mercato del lavoro e le successive prospettive di carriera. Naturalmente, la complessità dei dati richiede una lettura anche di tipo sociologico, ma nell'insieme la scuola e il mondo della formazione fanno fatica a garantire misure compensative efficaci nel caso di svantaggi e fragilità sociali in ingresso.

¹⁶ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, gennaio 2018.

padre in figlio, si riproducono cioè tra generazioni. Numerosi studi hanno messo in luce, infatti, come il reddito da lavoro dei figli sia correlato positivamente con quello dei padri. Questo implica che il reddito individuale sia il risultato, oltre che del talento, dell'impegno e dell'ambizione, anche delle opportunità in termini di condizioni patrimoniali e di capitale umano e sociale offerte dalla famiglia di origine.¹⁷

È qui che entra in gioco, in modo deciso e non derogabile, il pensiero pedagogico e la ricerca didattica che – nata su delle aspirazioni utopistiche dell'*insegnare tutto a tutti* di comeniana memoria – fornisce quegli elementi professionalizzanti in grado di concretizzare l'agire formativo degli insegnanti.

La scuola, agenzia democratica in senso deweyano, intesa non come specifica forma di governo ma come luogo in cui vivere esperienze continuamente comunicate e comunicabili, necessita che l'insegnante chiarisca a se stesso il valore e la funzione che le attribuisce;¹⁸ che chiarisca «se la scuola debba tendere ad adattare gl'individui all'ordine sociale esistente o a dare a questi una responsabilità nell'organizzazione sociale».¹⁹

COMPETENZE E DIDATTICA

Il costrutto di competenza è stato soggetto, negli anni, a moltissimi studi e definizioni e – come tutti i temi interdisciplinari – è stato interpretato a partire da diverse teorie organizzative, psicologiche, della mente e della formazione. Nel tempo alcuni di questi significati si sono stratificati e via via che il termine diveniva oggetto di attenzioni anche di tipo politico e normativo le definizioni sono state rese più univoche, ma anche per certi versi più semplicistiche.²⁰

Una caratteristica fondamentale della competenza è essere una condizione complessa che si può individuare in un comportamento socialmente riconosciuto, ma caratterizzata da moltissime dimensioni implicite, invisibili, stratificate e interconnesse tra loro. La competenza è un sapere che si manifesta nella scelta di agire in

¹⁷ ISTAT, *Rapporto annuale 2016*.

¹⁸ D. Razzini, *L'insegnante, la formazione, l'alterità. Pratiche, condizioni, valori per un'educazione interculturale*, Trento, Erickson, 2017.

¹⁹ J. Dewey, *L'educazione di oggi*, Firenze, La nuova Italia, 1967, p. 285.

²⁰ Per un'accurata analisi dell'evoluzione degli studi organizzativi sulle competenze si veda C. Bentivogli, M. Catani, C. Marmo, D. Morgagni, *Le competenze invisibili. Formare le competenze che tutti cercano*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

un determinato modo, con perizia, con atto deliberato, in un contesto opportuno e con un'azione che coinvolge la dimensione cognitiva, emotiva, relazionale e fisica. Gli elementi invisibili, che una competenza richiede, sono importanti tanto quanto quelli che si possono osservare nell'atto del suo svolgimento e coinvolgono la percezione di se stessi e del proprio ruolo in quel contesto, le dimensioni di personalità, le motivazioni, la percezione del ruolo sociale, le strategie metacognitive, ecc. Tutte questi elementi, taciti o sommersi, sostanziano l'agire competente e lo rendono manifesto.

In una definizione essenziale e molto efficace la competenza è un sapere in azione, un sapere – cioè – che riguarda il saper fare qualcosa, in un determinato e opportuno contesto. La competenza è un modo di usare la conoscenza sulla base delle esperienze precedenti e integrando abilità e caratteristiche individuali di tipo cognitivo, personale e sociale.

Paradossalmente, una persona molto competente in un dato settore può non esserne completamente consapevole, avendo maturato la sua padronanza attraverso apprendimenti informali, elaborati e perfezionati fuori da percorsi di apprendimento strutturati. L'ultimo livello della scala delle competenze individua in questa condizione di inconsapevolezza le specificità dell'*expertis*, a volte difficile anche da trasmettere, proprio in virtù del suo esser tacita.

Esistono, quindi, diverse “teorie della competenza” accomunate ormai dalla certezza che questa non si risolve, come si ipotizzava alcuni decenni fa, in una dimensione tecnica, che pure contiene, insieme a molti altri elementi. Un soggetto competente non è raffinato solo nell'azione tecnica, ma è anche *capace* sotto altri aspetti, alcuni dei quali molto complessi e che riguardano il suo rapporto dinamico con il contesto.

Le competenze soglia, o “competenze tecniche” sono necessarie per lo svolgimento della mansione, ma difficilmente sono in grado di distinguere i migliori performer e di predire i comportamenti sul lavoro futuri. Sono quindi le abitudini, le *below the waterline characteristics*, che spingono gli individui ad assumere comportamenti realmente superiori sul lavoro. Le conoscenze e le abilità, da un lato, rappresentano il fondamento tecnico per il *competent worker*, ma dall'altro lato, le modalità e il grado di intensità di utilizzo dipendono dalla *motive disposition* di un individuo.²¹

²¹ Ivi, p. 26.

Questo è un aspetto da mettere al centro della formazione insegnanti, tanto più che oggi la scuola stessa si sta organizzando sull'elaborazione di *curricula* progettati per competenze.

Il costrutto perciò è un punto di intersezione tra la didattica per competenze, finalizzata all'apprendimento degli studenti, e il percorso professionalizzante degli insegnanti che devono possedere alcune competenze tipiche del profilo; altre specificatamente legate alla materia di insegnamento; e altre ancora "trasversali", le cosiddette *life skills*, le competenze per la vita, che rientrano nelle competenze chiave delineate dall'Europa per un sano ed equilibrato sviluppo economico, sociale e culturale dei suoi stati membri.

Pellerey definisce la competenza come la «capacità di far fronte ad un compito, o ad un insieme di compiti riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo.»²² È perciò un comportamento in cui dimensione pratica e teorica sono ricomposte sia in termini di conoscenze che di abilità e con una disposizione ad agire che implica un'attivazione del sé in relazione ad un sistema esterno e in condizioni date. La competenza «appare sempre più come una condizione generale di personalità del soggetto anziché come una mera componente tecnica della sua attività lavorativa in qualsiasi campo questa si espliciti».²³

Le attività progettate per sostenere lo sviluppo di competenze riguardano, oggi, anche il mondo della scuola che da diversi anni ormai si confronta con nuove modalità di programmazione, metodi didattici e strumenti valutativi. Sebbene il presente lavoro sia finalizzato principalmente ad un'analisi della formazione in ingresso degli insegnanti è necessario soffermarsi su alcuni aspetti della didattica per competenze nella scuola, per individuare quali ricadute questo approccio dovrebbe avere sulla funzione docente.

La politica scolastica italiana assume la definizione di competenza elaborata in sede europea, proponendola in prima battuta come segue:

la competenza è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere ad un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire

²² M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, Etas, 2004, p. 12.

²³ L. Guasti, *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Trento, Erickson, 212, p. 11.

complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile *i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini*. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti.²⁴

Attraverso passaggi successivi si giunge, nel 2010, alla seguente enunciazione:

comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro Europeo delle Qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.²⁵

Nel frattempo, l'Unione Europea individua 8 competenze chiave che sono state riprese nella redazione del DM 22 agosto 2007, n. 139, recante le norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione. In questo documento, che assume la competenza e non più la disciplina come *core* del curriculum, è inserita anche la competenza di cittadinanza che si sostanzia in:

- imparare ad imparare;
- progettare;
- comunicare;
- collaborare e partecipare;
- agire in modo autonomo e responsabile,
- risolvere problemi;
- individuare collegamenti e relazioni;
- acquisire e interpretare informazioni.

La cittadinanza diventa una competenza e si fa, dunque, attiva quando promuove la partecipazione e la democrazia, non come simulazione o esercizio di metodo, ma come attività che ha effetti reali nel vissuto scolastico. L'esercizio della cittadinanza implica, infatti, che le persone abbiano le capacità per vivere i diritti esistenti, e in tale senso è interessante considerarla una meta-competenza.

L'intersezione delle competenze incluse nella macro-categoria "cittadinanza" con gli assi culturali, in cui sono state organizzate le 8 competenze chiave europee (asse: dei linguaggi; matematico; scientifico-tecnologico; storico-sociale), ha definito il *core curriculum*

²⁴ Circolare Ministeriale 10 novembre 2005, n. 84

²⁵ DPR 15 marzo 2010, art. 8, comma 3.

che dovrebbe permettere alla scuola secondaria italiana di essere integrata con lo sviluppo in atto a livello europeo.

Questo assetto spostato, e non di poco, la centralità delle discipline: ciò che è importante ai fini della programmazione per competenze non è la disciplina nella sua generalità, ma solo quegli elementi specifici che concorrono alla maturazione della competenza (o delle competenze) collegate. Questo passaggio è importante perché sposta l'oggetto della programmazione collocando al centro il soggetto in apprendimento e le competenze obiettivo del curriculum. Non esiste, a mio parere, un'antinomia tra un approccio trasmissivo al sapere e altri approcci collaborativi o partecipativi; piuttosto il punto è comprendere quali elementi disciplinari sono da considerare affinché facciano da base alla maturazione delle competenze, come elencate e organizzate in assi culturali (e non disciplinari). Se è vero che le competenze sono costituite – sinteticamente – da conoscenze, abilità e attitudini allora un'organizzazione curriculare per competenze non può fare a meno della base conoscitiva; mentre, in opposizione, un'organizzazione scolastica fondata solo sulla trasmissione disciplinare del sapere, come sostanzialmente è quella attuale, può fare totalmente a meno delle abilità e delle attitudini di ciascuno studente, contravvenendo anche a tutte le aspirazioni di individualizzazione e personalizzazione dei percorsi formativi. Un sistema scolastico organizzato sulla progressiva acquisizione di contenuti disciplinari, e sottoposto a valutazioni prive di un serio impianto qualitativo che bilanci le storture della valutazione oggettiva, rischia di premiare la standardizzazione del pensiero e la capacità di adeguarsi a un sistema.

È così che la scuola rischia di rimanere imbrigliata in un narrazione meritocratica che non si interroga sui legami che esistono tra possesso delle competenze, esercizio consapevole del sé, democrazia e capacità emancipative, individuali e sociali.

Le competenze chiave sono state oggetto di studio anche dell'Organizzazione Mondiale della Sanità per definire alcuni degli elementi che caratterizzano il concetto di salute non più inteso come *assenza di malattia*, ma come stato di *benessere psico-fisico e relazionale*. Fra quelle individuate all'interno di questa macro-categoria ritornano: la comunicazione efficace, l'autoconsapevolezza, la capacità di risolvere i problemi, la capacità di vivere relazioni interpersonali armoniche, la gestione dello stress e delle emozioni. Questa prospettiva extrascolastica è interessante perché rafforza l'idea che padroneggiare questi livelli di competenza è prima di tut-

to un diritto che rientra nell'idea di benessere psicofisico. È perciò un orizzonte a cui guardare se si lavora per la definizione del benessere delle persone e dei contesti in cui queste vivono e riporta la scuola alla sua piena dimensione educativa, e non solo istruttiva, e trasmissiva.

Le più “trasversali” tra le competenze chiave europee possono essere declinate come segue:²⁶

- Imparare ad imparare
 - Verificare se possediamo alcune competenze indispensabili
 - Riconoscere che abbiamo sempre la necessità di imparare
 - Decidere di farlo assumendo un atteggiamento positivo verso il “nuovo” da imparare
 - Saper riconoscere le difficoltà che incontriamo nell'apprendimento ed essere capaci di adottare adeguate strategie per superarle
 - Essere disponibili a riconoscere i cambiamenti per comprendere ciò di cui abbiamo bisogno per poterli affrontare
 - Essere consapevoli che i contesti di apprendimento possono essere molteplici e diversificati
- Competenze sociali e civiche
 - Avere consapevolezza di noi stessi e della realtà che ci circonda
 - Affrontare e risolvere i conflitti
 - Sviluppare attitudine alla collaborazione e alla cooperazione
 - Partecipare attivamente e in modo democratico
- Senso di iniziativa e di imprenditorialità
 - Consapevolezza del contesto
 - Creatività
 - Capacità organizzative
 - Indipendenza psicologica e responsabilità
 - Collaborazione

Mentre il rapporto fra competenze chiave, competenze di cittadinanza e *life skills* può seguire, fra le molte possibili, la seguente matrice:²⁷

²⁶ <http://www.dopolaterzamedia.provincia.cremona.it/it-it/informazioni-per-i-docenti/guida/42#competenzetrasversali>.

²⁷ *Ibidem*.

Competenze chiave	Competenze di cittadinanza	Life skills
Comunicazione nella madre lingua	Comunicare	Comunicazione efficace Capacità di relazioni interpersonali Empatia
Competenza matematica e scientifico/tecnologiche	Risolvere problemi Individuare collegamenti e relazioni	Capacità di risolvere problemi Pensiero creativo Pensiero critico Capacità di prendere decisioni
Competenza digitale	Comunicare Acquisire ed interpretare l'informazione Agire in modo autonomo e responsabile	Pensiero creativo Pensiero critico Comunicazione efficace Autoconsapevolezza
Imparare ad imparare	Imparare ad imparare Individuare collegamenti e relazioni Acquisire ed interpretare l'informazione risolvere problemi	Capacità di prendere decisioni Pensiero critico Capacità di risolvere problemi Autoconsapevolezza
Competenze sociali e civiche	Collaborare e partecipare Comunicare Agire in modo autonomo e responsabile	Comunicazione efficace Capacità di relazioni interpersonali Gestione delle emozioni Gestione dello stress Pensiero critico Autoconsapevolezza Empatia
Senso di iniziativa e autoimprenditorialità	Progettare Risolvere problemi Agire in modo autonomo e responsabile	Capacità di prendere decisioni Pensiero creativo Pensiero critico
Consapevolezza ed espressione culturali	Individuare collegamenti e relazioni Comunicare Progettare	Pensiero creativo Pensiero critico

È importante notare che questa tassonomia restituisce il pieno potere educativo alla scuola e una lettura pedagogica coerente è quella dell'*empowerment* individuale e sociale: cioè una condivisione di potere che porta con sé una crescita verso l'autodeterminazione e la realizzazione personale *a tutto tondo*. Una logica piuttosto diversa, se non opposta, a quella paternalistica della scuola che pone obiettivi senza nessuna condivisione e negoziazione di senso e significato.

Promuovere l'acquisizione e l'apprendimento di competenze è una grande sfida, anche di tipo sociale, perché – come scrive Nussbaum:

promuovere le capacità significa promuovere sfere di libertà, e questa non è la stessa cosa che far funzionare le persone in un certo modo. Quindi l'approccio alle capacità parte da una tradizione economica che misura il valore reale di un insieme di opzioni in base all'uso migliore che se ne può fare. Le opzioni sono libertà e la libertà ha un valore intrinseco [...]. C'è un'enorme differenza morale fra una politica che promuove la salute e quella che promuove capacità sane: quest'ultima, e non la prima, onora le scelte di vita delle persone.²⁸

Le capacità non sono la stessa cosa delle competenze e l'autrice le definisce in modo poliedrico e complesso, da un punto di vista educativo – però – riguardano esplicitamente il tema pedagogico e quello educativo perché questo

approccio considera ogni persona come un fine, chiedendosi non tanto quale sia il benessere totale o medio, bensì quali siano le opportunità disponibili per ciascuno. È incentrato sulla scelta o libertà. [...] Quindi l'approccio punta al rispetto del potere di definizione di sé delle persone.²⁹

La scuola, allora, può essere quell'*ambiente abilitante* che promuove l'apprendimento – certo – ma che accresce anche il capitale sociale, moltiplica le relazioni possibili e offre esperienze da cui apprendere per un pieno, completo e sano sviluppo. *Essere capaci* è il senso più profondo del saper (e voler) agire una specifica competenza:

nei diversi ambiti disciplinari e nei diversi contesti di studio, di lavoro e organizzativi, emerge come aspetto ricorrente la sottolineatura della competenza come categoria in progress fortemente ancorata alla dimensione di “sapere in azione”, di “conoscenze in azione”, che diviene progressivamente e sempre più esplicitamente descritta come “sapere agire” nel senso della capacità (essere capaci) di mettere in atto comportamenti congruenti al raggiungimento degli scopi, utilizzando conoscenze e procedure adatte agli obiettivi.³⁰

Seguendo questo ragionamento, in relazione alle discipline scolastiche, è importante focalizzare l'attenzione su quegli elementi cognitivi e sociali che una determinata materia sviluppa, accresce, fa maturare e non sulla disciplina in sé, fine a se stessa, come se fosse un bene prezioso privo di legami con la realtà.

²⁸ M. C. Nussbaum, *Creare capacità*, Bologna, il Mulino, 2012, pp. 32-33.

²⁹ Ivi, p. 26.

³⁰ A. Alberici, P. Di Rienzo, (a c. di), *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*, Roma, Monolite Editrice, 2009, p. 7.

Questo cambia decisamente l'organizzazione del curricolo e la centralità del sapere codificato, con i relativi metodi di trasmissione che fino ad oggi hanno più o meno funzionato all'occorrenza.

Modificare la progettazione didattica, seguendo l'impianto per competenze, ha ricadute significative su tutto il sistema scolastico che si deve confrontare con un nuovo assetto organizzativo che riguarda il tempo e lo spazio; con nuovi metodi didattici, con approcci valutativi e strumenti di indagine diversi da quelli utilizzati per la verifica delle sole conoscenze.

Si modifica profondamente anche il concetto di cultura generale che

non è la cultura classica o la cultura moderna: è la capacità del soggetto di dominare il suo pensiero rispetto agli oggetti della realtà e di poter sempre esprimere un giudizio su di essi e, in base a questo, di poter prendere decisioni che ritiene adeguate al proprio sviluppo. La relazione col concetto di competenza appare qui evidente: la persona competente è quella che raggiunge la capacità di giudizio nelle operazioni che compie.³¹

Questo breve passaggio su come il costrutto di competenza, se assunto seriamente e nella sua complessità, investe l'agire didattico e l'organizzazione della scuola chiama in causa anche la formazione degli insegnanti. È questa, infatti, un'attività che va ripensata alla luce di quei valori pedagogici ed educativi che sono la base della scuola dell'obbligo e di massa e attraverso i quali si rinnova, o meno, la capacità di esserci come cittadini, all'interno di un contratto sociale che orienti i percorsi di vita comunitaria in cui siamo immersi.

LE COMPETENZE NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

I 24 CFU, se conseguiti in tutti e quattro gli ambiti, pur garantendo formalmente la copertura di discipline e temi fondamentali per le scienze dell'educazione e dunque per la formazione di base dei futuri professionisti, non fa alcun accenno alla necessità di lavorare su questi temi attraverso specifici metodi didattici che ne facilitino l'esperienza pratica e non solo la comprensione teorica. L'elemento metodologico è demandato ad una formazione *on the job* funzionale all'acquisizione di pratiche professionali, ma lonta-

³¹ L. Guasti, *Didattica per competenze*, cit., p. 15.

no dal confronto con la *testa speculativa* della didattica.³² Si ricade nel paradosso citato in apertura per cui anche agli insegnanti si chiede di non essere scolastici pur trattando sempre, o quasi, la loro formazione come il frutto di una trasmissione lineare e frontale di contenuti organizzati secondo una progressione sostanzialmente cronologica.

Il lavoro per lo sviluppo di competenze professionali, invece, mal si presta a questo approccio. È possibile chiedere ad un professionista di lavorare in termini progettuali, collaborativi, trasformativi se non ha mai vissuto esperienze formative di questo genere? Ovviamente la domanda è retorica, e dunque la risposta è no, non è possibile.

Lo sviluppo della professionalità docente è subordinato alla progressiva acquisizione di quelle competenze che dovrebbero essere l'oggetto di apprendimento nell'esperienza scolastica degli studenti. Inoltre, come in tutte le professioni di relazione e – in qualche modo – di cura è necessario sviluppare un'attitudine alla riflessività durante l'azione che avvicinerebbe il docente a un «ricercatore operante nel contesto della pratica»³³ e che basa il suo operato su di una «epistemologia della pratica».³⁴ Condizione, questa, che si sposa perfettamente con lo statuto epistemologico della didattica, per come è descritto da Frabboni nel *triangolo prassi-teoria-prassi*,³⁵ e che faciliterebbe l'uso e la diffusione di attività di ricerca-azione interne alla scuola.

Queste caratteristiche sollecitano anche una riflessione sui metodi che promuovono l'apprendimento trasformativo negli insegnanti: è importante che l'iniziale preparazione didattica e pedagogica non si esaurisca nella ricostruzione storica di un sapere disciplinare, ma offra opportunità di sperimentazione pratica e di esperienze quali fonte di analisi delle proprie posizioni, convinzioni, pre-giudizi e pre-concetti. È fondamentale, per lo sviluppo del sé in età adulta, che la formazione scenda in profondità attraversando anche *luoghi* spiazzanti ed ignoti per «superare dei modelli di percezione e cognizione limitati, distorti e arbitrariamente selettivi attraverso la riflessione su degli assunti che a suo tempo erano stati accettati acriticamente».³⁶

³² Cfr. F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Roma – Bari, Laterza, 2007.

³³ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Bari, Edizioni Dedalo, 1993, p. 94.

³⁴ Ivi, p. 153.

³⁵ Cfr. F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, op. cit.

³⁶ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore*

Tutti elementi, questi, che in modo consapevole o inconsapevole sono agiti nella relazione didattica tra insegnante e studente/i. L'apprendimento trasformativo «implica un maggior livello di consapevolezza del contesto in cui si collocano le proprie convinzioni e i propri sentimenti, una critica degli assunti e delle premesse su cui si basano, una valutazione delle prospettive alternative»³⁷ che conduce, quando necessario, ad un cambiamento radicale di prospettive e schemi di significato. È una interpretazione del processo di sviluppo che implica la sperimentazione di ciò che non ci è familiare e che, quindi, fa uscire dalla consueta zona di *comfort*.

La questione centrale è quindi l'organizzazione della proposta formativa rivolta agli insegnanti attraverso un impianto metodologico che favorisca questi elementi di crescita professionale, privilegiandoli a dispetto di saperi formalizzati, ma meno utili all'esercizio professionale. Attività pratiche, esperienziali, collaborative, sono necessarie anche per la formazione insegnanti, che diversamente corre il rischio di incappare nello stesso destino della scuola: utilizzare metodi (e strumenti) incoerenti rispetto ai fini educativi che le sono dati.

Le competenze *intra* e *inter* personali, l'attitudine cosmopolita, la disponibilità ad un'azione riflessiva e all'analisi trasformativa delle proprie meta-teorie e teorie educative muovono le azioni del docente e ne influenzano la capacità e la disponibilità a lavorare sulle condizioni che facilitano l'apprendimento e la crescita degli studenti, intesa come *Bildung*,³⁸ come crescita interiore continua, finalizzata e consapevole.

della riflessione nell'apprendimento degli adulti, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003, p. 12.

³⁷ Ivi, p. 159.

³⁸ «La *Bildung* rappresenta la crescita trasformatrice di ogni uomo secondo peculiari propensioni, in direzione di una personalità onnilaterale, protesa allo sviluppo di tutte le proprie facoltà, aperta verso le molteplici manifestazioni dell'esperienza umana [...]. Nello spazio della *Bildung*, dunque, il rapporto didattico assume l'aspetto della reciprocità e della socialità. Si configura quale vicendevole ascolto, mutuo rispetto, considerazione per le altrui ragioni, impegno solidale, dialogo fondato sulla libertà di ognuno», E. W. Tizzi, *Insegnamento e apprendimento*, in M. Gennari (a c. di), *Didattica generale*, cit., p. 129.

BIBLIOGRAFIA

- A. Alberici, P. Di Rienzo, (a c. di), *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*, Roma, Monolite Editrice, 2009.
- C. Bentivogli, M. Catani, C. Marmo, D. Morgagni, *Le competenze invisibili. Formare le competenze che tutti cercano*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- G. Bertola, D. Cecchi, *Organizzazione delle risorse scolastiche. Motivazione, organizzazione e carriere degli insegnanti nel sistema pubblico italiano*, Fondazione Giovanni Agnelli, 2008.
- A. Ceccherelli, In limine. *Le tecnologie come ponte per l'apprendimento*, intra, pp. 59-76.
- Cedefop, *Linee guida europee per la validazione dell'apprendimento non formale e informale*, 2009.
- Centro studi Gilda, *Carriera docente in vista*, gennaio, 2004.
- J. Dewey, *L'educazione di oggi*, Firenze, La nuova Italia, 1967.
- F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Roma – Bari, Laterza, 2007.
- M. Gennari, *Istituzioni di didattica*, in M. Gennari (a c. di), *Didattica generale*, Milano, Bompiani, 2002.
- L. Guasti, *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Trento, Erickson, 2012.
- ISTAT, *Rapporto annuale 2016*.
- J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Una politica di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, gennaio 2018.
- M. C. Nussbaum, *Creare capacità*, Bologna, il Mulino, 2012.
- M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, Etas, 2004.
- D. Razzini, *L'insegnante, la formazione, l'alterità. Pratiche, condizioni, valori per un'educazione interculturale*, Trento, Erickson, 2017.
- D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Bari, Edizioni Dedalo, 1993.
- R. Tammaro, A. Petolicchio, A. D'Alessio, *Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: un Leitmotiv*, in "Giornale italiano della ricerca educativa", X [2017], n. 19, pp. 53-68.
- E. W. Tizzi, *Insegnamento e apprendimento*, in M. Gennari (a c. di), *Didattica generale*, Milano, Bompiani, 2002.
- B. Vertecchi, *Rileggere Comenio*, in Comenio, *Grande didattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- A. Visalberghi, *I problemi della ricerca pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1965.

SITOGRAFIA

<http://www.dopolaterzamedia.provincia.cremona.it/it-it/informazioni-per-i-docenti/guida/42#competenzetrasversali>.

RIFERIMENTI NORMATIVI

L. 92 del 2012, Art. 4 commi 52, 53, 54

CCNL 2006/09 art. 27

D. Lgs. 297/94 art. 395 comma 1

CCNL 2006 art. 26 comma 1

CCNL 2006/09 art. 26 comma 2

Circolare Ministeriale 10 novembre 2005, n. 84

DPR 15 marzo 2010, art. 8, comma

In limine. Le tecnologie come ponte per l'apprendimento

Alessio Ceccherelli

L'abolizione, nella Legge di Bilancio 2019, del periodo di Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT) successivo al concorso, riporta in luce una delle grandi criticità del sistema di reclutamento del corpo docente della scuola italiana, almeno per quanto riguarda il ciclo secondario: la mancanza di una formazione adeguata alla delicata professione dell'insegnante, professione a cui – almeno fino alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dei primi anni 2000 – si è avuto accesso tramite un concorso su conoscenze disciplinari più che pedagogico-didattiche. Una prova selettiva di questo genere non poteva essere in grado di garantire ciò che va considerato uno dei punti fermi di questa professione: la consapevolezza che insegnare è – per dirla con Elio Damiano – un'attività pratico-poietica.¹ Da un lato (*praxis*) un insieme di valori educativi a cui l'azione didattica si ispira, che ha valore di per sé in quanto tendente alla formazione di un essere umano e che riguarda le qualità umane e personali del docente; dall'altro (*poiesis*) il valore prettamente didattico dell'insegnamento che è orientato al raggiungimento di un obiettivo concreto di apprendimento, e che riguarda la capacità tecnico-professionale del docente di creare una relazione virtuosa tra soggetti e oggetti dell'apprendere.

Pur nelle loro imperfezioni, la SSIS, e poi il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) e il Percorso Abilitante Speciale (PAS), hanno cercato di supportare questa consapevolezza e superare una criticità principale dell'accesso alla professione. Anche il concorso attualmente in vigore risulta ben più articolato di quelli precedenti la SSIS, andando oltre l'accertamento delle conoscenze disciplinari.

¹ E. Damiano, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando, 1993.

Delle tre prove di cui esso si compone, è specificatamente la seconda a richiedere una preparazione adeguata sulla doppia valenza pratico-poietica dell'insegnare, e l'abolizione del FIT di fatto delega al cosiddetto Percorso di Formazione 24 CFU (PF24) l'onere di questa preparazione: in nessun altro momento è prevista una formazione *ad hoc* sui fondamentali dell'insegnamento. E questo potrebbe incidere non poco sulla qualità professionale delle future generazioni di docenti.

A leggere gli allegati al DM n. 616/17, che dà sostanza al PF24, ci si rende conto di quanto spazio venga dato alla dimensione poietica, ovvero al ruolo delle metodologie e delle tecnologie non soltanto in linea generica, ma anche rispetto alle singole classi di concorso. La gran parte dell'allegato B, infatti, si concentra su *Contenuti e attività formative relative ai SSD di metodologie e tecnologie didattiche specifiche*, enucleando una serie di indicazioni che si adattano alle diverse discipline ma che partono tutte da un quadro comune. Vale la pena rivedere questo quadro per comprenderne la logica che li lega e provare a suggerire un'interpretazione e una linea d'azione.

Gli argomenti indicati per descrivere i contenuti generali sono i seguenti:

- I fondamenti epistemologici e metodologico-procedurali della didattica e della pedagogia sperimentale.
- Le principali metodologie della progettazione educativa e formativa.
- Approcci metodologici e tecnologici per la didattica.
- Approcci volti alla progettazione partecipata e per competenze.
- L'analisi dei principali metodi di insegnamento-apprendimento
- Metodi attivi e cooperativi.
- Metodi laboratoriali e transmediali.
- La docimologia e la sperimentazione educativa.
- Innovazione, sperimentazione e ricerca educativa.
- Le forme della ricerca-azione.
- L'analisi delle tecniche e delle tecnologie educative in ambito scolastico.
- Le tecnologie digitali.
- L'educazione mediale e l'e-learning,
- Educazione e social media.
- La valutazione delle competenze e dei rendimenti scolastici (valutazione di prodotto, di processo e di sistema).
- Le principali tecnologie didattiche per l'educazione inclusiva, anche con riferimento alle tecnologie compensative.

- Le metodologie della ricerca educativa empirica, quantitativa e qualitativa, a sostegno del miglioramento della qualità dei processi educativi formali.

Oltre all'ovvia insistenza terminologica su metodo e tecnologia, le altre parole che ritornano in questo elenco riguardano la progettazione, la valutazione, i media, e poi la ricerca, la sperimentazione e l'innovazione. A prescindere dalla ricerca, attitudine essenziale per il miglioramento della qualità professionale dell'insegnante, da un lato c'è nella lista un'idea di tecnologia che si muove tra i concetti di prodotto e di processo, del resto esplicitamente citati; dall'altro, ci troviamo di fronte al rischio di stigmatizzazione del significato di tecnologia, di un suo schiacciamento sulle idee di nuovo (con i riferimenti al digitale, all'*e-learning*, ai social media) e di sperimentaltà (oltre al macro ambito della pedagogia sperimentale si citano direttamente la sperimentazione e i metodi laboratoriali).

Partirei proprio da questo possibile pericolo di riduzione semantica, per poi affrontare le tecnologie didattiche nella loro globalità di significati, e chiudere su un assunto di fondo: la scelta di un metodo o di una tecnologia non è mai fine a sé stessa e non è mai innocente; dietro un approccio didattico, dietro le decisioni che si prendono su come relazionarsi con gli alunni o su come valutarli, c'è un orizzonte di senso che ha a che fare con l'idea di apprendimento prima, e di essere umano poi. L'agire didattico va inteso come un sistema comunicativo, interamente tecnologico e pienamente politico, che si pone su un doppio confine: il primo è quello tra realtà scolastica ed extrascolastica (la vita "vera", fatta di storie, esperienze, orizzonti socioculturali e politici, degli studenti e dei docenti); il secondo è quello tra ciò che sta dentro e ciò che sta fuori il soggetto che apprende, perché l'insegnamento non può vertere solo sull'acquisizione di nozioni e saperi pratici o utili per fare qualcosa, ma deve poter spingere anche all'autoriflessione, all'autopercezione del soggetto in continua evoluzione.

TECNOLOGIE

Cominciamo dall'inizio, dunque, ovvero dalla tecnologia. La percezione che di solito si ha di questo termine è legata a qualcosa di concreto, di tangibile, di strumentale; qualcosa che – per lo più – è di recente introduzione nelle sfere d'azione umane. Si pensa co-

munemente a computer, cellulari, tablet, *smart tv*, *smart watch*: a qualcosa, insomma, di innovativo, e quasi sempre legato al digitale e all'elettronica, che poi sono le ultime evoluzioni tecnologiche dell'uomo. Anche quando si affronta questo discorso in un'aula, con degli studenti o dei docenti in formazione, gli esempi didattici che vengono fatti sono quasi sempre la LIM, il tablet, il computer. Più di rado, qualcuno inserisce subito nella lista anche la lavagna tradizionale d'ardesia, o il libro. Non è semplice, né immediato, comprendere che parlare di tecnologia non vuol dire per forza parlare di qualcosa di nuovo, né tantomeno di oggetti che possano toccarsi con mano.

Per comprendere meglio è utile prendere spunto da quanto Marshall McLuhan scriveva sul concetto di *medium*, molto simile – sebbene non interamente sovrapponibile – a quello di tecnologia:

non fa alcuna differenza se si considerano come artefatti o media oggetti di tipo tangibile o hardware come le tazze, le mazze, le forchette e i cucchiari, o strumenti e congegni e motori, ferrovie, navi spaziali, radio, computer e via dicendo; o cose di natura software come le teorie o le leggi della scienza, i sistemi filosofici, le cure o persino le malattie in medicina, i generi o gli stili nella pittura o nella poesia o nel teatro o nella musica, eccetera. Tutte sono egualmente artefatti, tutte egualmente umane, tutte egualmente suscettibili di analisi [...]. In tal modo, le consuete distinzioni tra le arti e le scienze e tra le cose e le idee, tra la fisica e la metafisica, vengono a cadere.²

Il medium come artefatto, ovvero fatto ad arte, qualcosa di artificiale. L'etimologia aiuta di frequente a chiarire le idee, togliendo alle parole il palinsesto di altri significati che l'uso e il tempo possono aver fornito: soprassedendo sulla distinzione pure opportuna tra *tecnica* e *tecnologia*,³ ci basti sapere che entrambe derivano dal greco *tékhnē* che è «arte, padronanza di un mestiere»; *arte* viene invece dal latino *ars* che «indicava l'abilità acquisita con lo studio e l'esercizio, opposta alla capacità naturale».⁴ È artificiale, tecnologico ciò che è realizzato dall'essere umano, che non è direttamente

² M. McLuhan, E. McLuhan, *La legge dei media*, tr. it., Roma, Edizioni Lavoro, 1994, p. 31.

³ A. Calvani, *Manuale di Tecnologia dell'educazione. Orientamenti e prospettive*, Pisa, ETS, 1995, pp. 14-19.

⁴ A. Nocentini (a c. di), *L'Etimologico*, Firenze, Le Monnier, 2010.

frutto della Natura e che dunque non esisterebbe senza l'intervento umano. Il campo semantico della parola *medium* offre un ulteriore spunto di riflessione: quando parliamo di *medium*, ovvero di mezzo, ci riferiamo a qualcosa che – letteralmente – si trova in mezzo, e precisamente tra l'essere umano e l'ambiente che lo circonda. Le tecnologie vengono inventate e poi usate per potersi relazionare meglio con l'ambiente, per migliorare il raggiungimento di alcuni obiettivi, e così facendo esse diventano estensione delle nostre capacità fisiche e cognitive, protesi del nostro corpo:⁵ la ruota è un'estensione della gamba e del piede, i vestiti un'estensione della nostra pelle, il martello un'estensione del braccio e della mano, e via dicendo per la penna, il gesso, il libro. Più aumenta la nostra capacità tecnica (nostra in quanto specie), più evolve la complessità del *medium*. Allo stesso modo, l'evoluzione dei media, delle estensioni, consente nuova capacità tecnica, nuove possibilità evolutive, agevolando l'evoluzione della nostra cultura nel suo complesso.

Questo, dunque, ciò che sta dietro il significato di tecnologia: non per forza qualcosa di nuovo o di innovativo. Di certo c'è stato un momento nella storia in cui una determinata tecnologia era nuova, o ha prodotto un'innovazione significativa rispetto al passato; ma lo statuto tecnologico non viene a perdersi col passare tempo. Quello che invece si tende a perdere è la percezione della sua *alterità*, della sua *eccezionalità* rispetto alle abitudini: col tempo – questo sì – le tecnologie vengono talmente fatte proprie da essere percepite come naturali, proprio come è successo all'alfabeto o – parlando di scuola – al libro e alla lezione. Non solo gli oggetti concreti, materiali, vanno considerati come tecnologia, ma anche i costrutti intellettuali: così come l'utensile, il linguaggio è da considerarsi una lenta e faticosa invenzione umana, tanto che – ontogeneticamente – ciascuno di noi impiega anni per imparare a parlare e anni per imparare a pensare e ad esprimersi in un certo modo. L'alfabeto è allora una “tecnologia della parola” come ci suggerisce Walter Ong,⁶ e pertanto analizzabile come strumento artificiale:

⁵ Anche i concetti di media come estensioni o protesi vengono ripresi principalmente dalle tesi di McLuhan. Si veda, per un approfondimento M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, tr. it., Milano, il Saggiatore-NET, 2002.

⁶ W. J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, tr. it., Bologna, il Mulino, 1986.

non è unico, non è innato, dipende da una certa cultura in un certo periodo storico, ed è in grado di influenzare il resto della cultura e delle capacità umane. Allo stesso modo la lezione frontale, sebbene spesso sovrapposta all'idea stessa di fare scuola, è soltanto una delle tante tecnologie a disposizione del docente per relazionarsi con i soggetti (gli studenti) e gli oggetti (i saperi) dell'apprendimento, una delle tante vie (metodi) per raggiungere gli obiettivi proposti.

Nello scegliere cosa usare, il docente deve essere consapevole anche di un'ulteriore questione, e cioè che le tecnologie influiscono sulla nostra organizzazione mentale, esse danno forma e ordine al nostro pensare, delimitano – per così dire – il perimetro del nostro ragionare. A volte si sente dire di qualcuno che “parla come un libro stampato”; evidentemente quel qualcuno è in grado di strutturare il suo discorso con lo stesso ordine sequenziale e logico-causale che è tipico dell'organizzazione di un libro, con la suddivisione in capitoli e paragrafi, con premesse e conclusioni, *etc.* Del resto, leggere una storia in un libro non è come ascoltare una persona che quella storia ce la racconta con la sua voce, i suoi accenti, le sue interiezioni, e non è come vedere ed ascoltare quella storia in televisione o al cinema recitata da un attore che interpreta un copione: a cambiare è sia la modalità produttiva, sia il nostro modo di recepire, di percepire quella storia, l'insieme dei messaggi e dei significati che essa veicola, perché cambia anche la percezione del contesto, della realtà in cui chi produce e chi interpreta quei significati si trovano ad interagire. *Mutatis mutandis*, studiare un argomento su un libro non è ascoltare la spiegazione di quello stesso argomento da parte di un docente o di un esperto, o da parte della voce narrante di un documentario televisivo.⁷

Quanto vale nella comunicazione e nella relazione tra singoli individui, vale anche a livello sociale, ovviamente; nel senso che i cambiamenti indotti dall'introduzione di nuove tecnologie generano conseguenze più ampie del suo uso precipuo, mirante al raggiungimento di uno scopo specifico. Il telefono cellulare, ad esempio, rappresenta una rivoluzione nella comunicazione interpersonale: nell'annullare il tempo di attesa tra domanda e risposta pur trovandosi a grandissima distanza (livello comunicativo), induce ad

⁷ P. Greenfield, *Mente e media. Gli effetti della televisione, dei computer e dei videogiochi sui bambini*, Roma, Armando, 1984.

un graduale cambiamento della percezione dello spazio e del tempo (livello culturale e antropologico), che a sua volta sfocia in un diverso rapporto con le possibilità di controllo dell'assente (livello sociale), strettamente connesse alla gestione dell'ansia (livello psicologico). Non è un caso che l'età media in cui i bambini vengono forniti di cellulare si abbassa sempre di più, non certo perché serva a loro, ma perché va incontro a esigenze di controllo da parte dei genitori.

Sempre secondo McLuhan, la vera rilevanza «di un medium o di una tecnologia», il suo messaggio, «è nel mutamento di proporzioni, di ritmo e di schemi che introduce nei rapporti umani».⁸ Oralità, scrittura, stampa, elettricità, audiovisivo, digitale, rete: intorno ai media che sono stati in grado di generare un cambiamento paradigmatico nelle modalità di comunicazione, di relazione, di mediazione dell'essere umano, si configura nel tempo una sorta di sistema comunicativo e culturale che ruota intorno ad esso. Quando in una cultura cambia il sistema dei media, cambia anche il sistema dei sensi (il sensorio) e la cultura stessa: le civiltà orali si relazionano e pensano diversamente da quelle che si basano sulla scrittura, ed esse sono a loro volta diverse da quelle basate sui media elettrici (telegrafo, radio, cinema, televisione) e digitali (computer, internet, videogiochi). Si tratta di ere, epoche, “cornici mediali”: categorie in cui si inseriscono «mezzi che presentano caratteristiche di base comuni, anche se le identità e le funzioni che si riconoscono loro non sono sempre le stesse».⁹ Ad esempio «il libro a stampa o il periodico o il manifesto sono mezzi diversi che però fanno riferimento alla stessa cornice della stampa»; così come «il riferimento alla cornice ‘audiovisione’ chiama in causa radio, cinema, telefono, televisione: realtà per molti aspetti diverse, ma che nella sostanza possiamo includere nella medesima categoria di mezzi che funzionano sulla base di linguaggi sonori ed iconici».¹⁰ Ciò che contraddistingue una cornice dalle altre è la sua natura comunicativa, a sua volta dipendente dal tipo di segni che utilizza e dall'infrastruttura tecnica che consente quest'utilizzo, facendo sì che una

⁸ M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, cit., p. 16.

⁹ R. Maragliano, M. Pireddu, *Storia e pedagogia nei media*, Roma, Garamond Didattica Digitale, ed. Kindle, 2014, pos. 205.

¹⁰ Ivi, poss. 211-212.

cornice si traduca «in spazio culturale e organizzazione mentale di quanti interiorizzano gli usi dei mezzi che essa include».¹¹

Chiamare in causa la natura comunicativa delle tecnologie è il primo passo per una riflessione sul loro uso didattico, per comprendere che la scelta di usarne una o un'altra non è neutra e non può essere casuale: ha delle conseguenze sul piano della relazione (quale modalità di ascolto si mette in campo rispetto agli studenti), e su quello della mediazione didattica, ovvero la «regolazione della distanza tra i contenuti culturali da trasmettere e i soggetti in apprendimento, tra la struttura logica dei contenuti di apprendimento e la struttura psicologica dei soggetti che apprendono».¹² Troppo spesso si procede nell'insegnamento per inerzia, perché da docenti tendiamo a ripetere e riproporre ciò che abbiamo esperito come studenti: inconsapevolmente reiteriamo le scelte didattiche che altri hanno fatto per noi, «riproponendo in forma attiva quella che era stata un'esperienza di dipendenza passiva».¹³ La scuola moderna nasce e si sviluppa nell'alveo della cornice mediale della stampa, risultando fortemente influenzata da un impianto comunicativo trasmissivo basato sul libro (dall'autore al lettore, dal docente all'allievo), e dalle operazioni cognitive di lettura e scrittura, a cui si associano modalità di pensiero che si basano su astrazione, logica sequenziale, specializzazione, *etc.*: tutte qualità che Gardner fa rientrare solo in due delle intelligenze da lui teorizzate, quella linguistico-verbale e quella logico-matematica,¹⁴ intelligenze che non a caso si adattano meglio ad un'idea di scuola come trasmissione di contenuti e ad un approccio valutativo proiettato alla standardizzazione.

¹¹ Ivi, poss. 216-217.

¹² M. Castoldi, *Didattica generale*, Milano, Mondadori, 2010, p. 41.

¹³ D. Novara, *Cambiare la scuola si può. Un nuovo metodo per insegnanti e genitori, per un'educazione finalmente efficace*, Milano, Rizzoli, 2018, p. 10.

¹⁴ La teoria delle intelligenze multiple ha avuto una lunga elaborazione dal momento in cui è stata definita sul finire degli anni '80 del secolo scorso, passando dalle sette individuate all'inizio, a otto, e poi a nove, per poi essere riformulata e in parte sintetizzata in cinque intelligenze chiave per il futuro, più adatte al contesto contemporaneo. Per un approfondimento si veda E. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1987, e - dello stesso autore - *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, tr. it., Trento, Erickson, 2005; *Cinque chiavi per il futuro*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2007.

Il valore della trasmissione non è di per sé da condannare. È anzi una modalità fondamentale per tramandare l'insieme dei saperi, delle conquiste e dei valori di una cultura, per creare quel legame simbolico intergenerazionale di cui parla Debray,¹⁵ legame che proprio un'istituzione come la scuola (insieme all'università, ai musei, alle biblioteche) garantisce. Quando dall'ambito culturale e pedagogico si passa però a quello didattico, è importante considerare anche altri aspetti, che riguardano più da vicino la soggettività degli esseri umani, la loro singolarità, e le modalità relazionali tra queste soggettività.

PRODOTTI E PROCESSI

Passare specificatamente all'ambito didattico richiede innanzitutto l'introduzione di un'altra coppia di concetti che si lega al campo semantico della tecnologia, e che deriva dall'ambito della produzione ingegneristica: prodotti e processi.¹⁶

Un mio amico aveva l'auto guasta. Tentò di ripararla ma le sue conoscenze in materia erano assai limitate: svuotò il posacenere, riempì il serbatoio dell'acqua del tergicristalli ma l'auto continuava a non funzionare. La portò quindi dal meccanico.

Il meccanico aprì il cofano e guardò. Lo sguardo preoccupato e dubbioso che attraversò il suo volto lasciò intendere che si trattava di un guasto serio e probabilmente anche costoso da riparare. Borbottando e scuotendo la testa il meccanico si avviò verso l'officina e dopo aver rovistato per un po' emerse con un gran martello. Ritornò all'auto, prese la mira e assestò una gran botta nel vano motore. Il guasto fu così riparato.

La spesa fu di dieci sterline. 'Lei ha solo dato una martellata', disse il mio amico, 'come mai la spesa è così elevata?'.

Il meccanico rispose 'Le ho addebitato cinquanta pence per l'uso del martello e il resto per aver saputo dove colpire'.¹⁷

Questo aneddoto descrive ciò che accade quando si ha a che fare con le tecnologie: per raggiungere il nostro obiettivo spesso non

¹⁵ R. Debray, *Introduction à la médiologie*, Paris, PUF, 2000.

¹⁶ L. Galliani, *L'operatore tecnologico*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

¹⁷ D. Persico (a c. di), *Dibattito in due battute*, in "TD - Tecnologie didattiche", [1993] aprile, n. 1.

è sufficiente usarle, ma è necessario saperle usare al meglio. È necessario tenere in considerazione il *prodotto*, ovvero l'oggetto concreto, l'*hardware* (il martello) e il *processo*, ovvero la capacità d'uso, l'ottimizzazione, il *software* (sapere dove e come colpire): l'uno senza l'altro non avrebbero senso. Anche la Treccani dà della tecnologia una definizione ad ampio spettro semantico, che riguarda «l'applicazione e l'uso degli strumenti tecnici in senso lato, ossia di tutto ciò [...] che può essere applicato alla soluzione di problemi pratici, all'ottimizzazione delle procedure, alla presa di decisioni, alla scelta di strategie finalizzate a determinati obiettivi».¹⁸ Proprio quanto è tenuto a fare (anche) un docente.

Quando si parla di tecnologie didattiche, bisognerebbe sempre avere ben chiaro che non abbiamo a che fare con dei prodotti fini a sé, sconnessi dal contesto di insegnamento e apprendimento. La LIM, il tablet, il computer, così come il libro, la lavagna in ardesia, l'abaco, assumono senso ed efficacia solo se compresi in un quadro d'insieme che sia in grado di ottimizzare il processo dell'insegnamento/apprendimento. Inutile dunque usarli senza aver elaborato una programmazione o una progettazione didattica, senza aver impostato un sistema di valutazione, senza aver ponderato opportunità e criticità di uno o più approcci metodologici: tutti esempi di tecnologie di processo. La professionalità di un docente parte dalla consapevolezza che il suo è un operare interamente tecnologico, si rifà cioè «a conoscenze e disposizioni che la cultura ci ha raccomandato come socialmente collaudate, certificate [...], frutto di sedimentazioni culturali preesistenti»,¹⁹ alla stregua di un chirurgo che usa il bisturi e i protocolli medici per salvare una vita, o di un meccanico che sa dove battere con il martello per riparare un'automobile. Porteremmo la nostra automobile da un meccanico che si affida in buona parte alla fortuna, procedendo per tentativi ed errori ma senza apprendere da quegli errori e senza sistematizzare e razionalizzare il suo operato? Ci faremmo operare da un chirurgo che opera allo stesso modo? Faremmo istruire e formare nostro figlio da un docente che entra in classe agendo come questo meccanico e questo chirurgo?

¹⁸ <http://www.treccani.it/vocabolario/tecnologia/>.

¹⁹ A. Calvani, *Manuale di Tecnologia dell'educazione. Orientamenti e prospettive*, cit., p. 18.

Agire in modo tecnologico non significa però – semplicemente – usare le tecnologie: significa piuttosto provare a ridurre l'intervento della casualità nella propria azione, nel proprio operato, comunque consapevoli che la casualità è ineliminabile e che non di rado può offrire spunti ed opportunità per migliorare il processo.

Ad ogni modo, operare tecnologicamente è condizione necessaria ma non sufficiente per svolgere al meglio il mestiere dell'insegnante: ci vuole tanta motivazione, probabilmente anche una predisposizione personale.²⁰ È una regola che vale per ogni altra professione, ma è tanto più necessario rispettarla nel caso di un lavoro così delicato: un docente che – pur conoscendo perfettamente tecniche, metodologie, strategie didattiche (ovvero la dimensione della *poiesis*) – non avesse piacere nel suo lavoro e non avesse un ideale antropologico come orizzonte educativo (ovvero la dimensione della *praxis*), difficilmente riuscirebbe ad attrarre a sé i suoi studenti, motivandoli al difficile e faticoso atto dell'apprendere, e far sorgere quel desiderio implicito nell'etimologia della parola *studio*.²¹

IN LIMINE

Risulta chiaro come le tecnologie didattiche non possano essere intese soltanto come strumenti da utilizzare. Esse danno forma e sostanza all'agire didattico, consentono una rilettura dell'insegnamento e dell'apprendimento *sub specie* tecnologica, rappresentando «una delle quattro grandi aree della ricerca educativa, accanto a

²⁰ Di recente, questa posizione è stata polemicamente sostenuta da Umberto Galimberti in occasione di un intervento pubblico: «Prima di essere mandati in cattedra, gli insegnanti dovrebbero essere sottoposti a un test di personalità, per comprendere se hanno la passione dell'insegnamento, ma da parte loro i genitori devono mettersi in testa che i docenti devono essere difesi. Sempre». In V. Brancatisano, *Galimberti: ci vogliono docenti affascinanti. Espellere genitori da scuola, interessati solo a promozione*, <https://www.orizzontescuola.it/galimberti-ci-vogliono-docenti-affascinanti-espellere-genitori-scuola-interessati-solo-promozione/> (Fonte verificata il 10.01.2019).

²¹ Studio: «dal lat. *stūdium* 'zelo, cura; interesse, propensione, passione', der. di *studēre* 'aspirare, desiderare vivamente; applicarsi con passione; studiare', A. Nocentini (a c. di), *L'Etimologico*, cit.

quella storica, a quella filosofica, a quella comparata». ²² È fondamentale ripensare le tecnologie e l'agire didattico nel loro complesso, svincolarli da una funzione meramente strumentale, verso un'ottica maieutica e di negoziazione continua, in cui la direzione degli scambi comunicativi non sia unidirezionale (dal docente agli studenti), ma preveda un ciclo virtuoso di *feedback* e contro-*feedback*.

La didattica può infatti essere intesa come un sistema comunicativo in cui entrano in gioco almeno tre elementi: la cosiddetta triade *agente* (i docenti), *soggetto* (gli studenti) e *oggetto* (i saperi). Le tecnologie, di prodotto e di processo, agevolano la relazione tra questi elementi, aiutano nel lavoro di mediazione, e non soltanto all'interno di un contesto racchiuso, ovvero la classe intesa come aula e come micro-comunità, o la scuola intesa come edificio e istituzione al tempo stesso. Esse fanno da ponte anche tra un dentro e un fuori, si collocano *in limine*, su un confine, anzi su due confini.

Il primo confine è quello che separa il contesto scolastico da quello extrascolastico. Uno dei vizi di fondo della scuola è probabilmente la tendenza all'autoreferenzialità: spesso ragiona secondo logiche e consuetudini che assumono senso solo all'interno del proprio sistema, nonostante abbia a che fare con persone la cui vita non è racchiusa interamente in esso. Prendiamo l'esempio dei compiti a casa: è una pratica che si direbbe consustanziale all'insegnamento, ma che non di rado è portata avanti forse più per inerzia che per ragionamento didattico sulla loro efficacia e opportunità rispetto alla materia, al grado di istruzione e ai particolari bisogni degli studenti. Dire, ad esempio, come a volte succede, che anche se tanti e indistinti i compiti servono perché almeno nei gradi di istruzione successivi gli allievi saranno già abituati a questo tipo di impegno e di sacrificio, significa confondere il mezzo per il fine, finendo con l'invadere lo spazio-tempo dell'extrascuola in modo poco appropriato. ²³ È più o meno da qui che parte il ragionamento che ha portato – ad esempio – all'elaborazione della *flipped classroom*, in cui tempo della spiegazione (di norma a scuola) e tempo dell'applicazione (di norma a casa con i compiti) vengono inverti-

²² A. Calvani, *Manuale di Tecnologia dell'educazione. Orientamenti e prospettive*, cit., p. 56.

²³ M. Parodi, *Basta compiti! Non è così che si impara*, Milano, Sonda, 2016.

ti.²⁴ La classe capovolta è un esempio di meta-metodo in cui le tecnologie di prodotto (il web, l'audiovisivo) e di processo (i metodi per lo più laboratoriali e cooperativi usati in classe) vengono usate in modo da stabilire una relazione virtuosa tra dentro e fuori.

Forse non è un caso che negli ultimi anni si faccia un gran parlare di didattica per competenze e di valutazione autentica, di compiti di realtà. L'elaborazione teorica che ha messo in rilievo l'importanza che gli studenti acquisiscano capacità di agire le conoscenze e le abilità in situazioni reali e in contesti pratici suggerisce la percezione di una scuola che è invece concentrata sulla trasmissione dei saperi più che sulla loro applicazione, e che dunque va sollecitata a cambiare approccio. Questa sollecitazione, fatta propria anche a livello di politiche educative nazionali²⁵ e transnazionali,²⁶ non è esente da critiche (conoscenze e competenze non sono in contrapposizione, ad esempio, ma si integrano) e adombra obiettivi e bisogni (quelli del mercato del lavoro) che non sono pienamente interscambiabili con le finalità della scuola. Al di là di questo, è però indubbio che sia importante non agevolare una possibile deriva autoreferenziale, per aprirsi agli interessi reali degli studenti e coinvolgerli in un contesto di apprendimento motivante.

Nella loro varietà e molteplicità, alcune tecnologie didattiche possono svolgere una funzione di ponte tra gli spazi della scuola e dell'extrascuola, introducendo all'interno ciò che normalmente viene utilizzato al di fuori. È quanto si pone come obiettivo quell'educazione mediale enunciata nell'elenco dei contenuti dell'allegato B, ma che non necessariamente va legata all'*e-learning*. Nella *media education* vanno considerati tutti quei mezzi attraverso

²⁴ M. Maglioni, F. Biscaro, *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Trento, Erickson, 2014.

²⁵ Si vedano le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (DM 16 novembre 2012, n. 254) e i DPR 15 marzo 2010, n. 87 (per gli istituti professionali), n. 88 (per gli istituti tecnici) e n. 89 (per i licei).

²⁶ L'auspicio di una formazione mirata all'acquisizione di competenze risale già alla fine degli anni '80, quando si avvia un processo di riflessione educativa e politica che conduce alla Risoluzione del Parlamento di Lisbona del 2000, e ad una serie di Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa (dal 2006 al 2018), in cui vengono indicate le competenze chiave da sviluppare lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*), e che sono pertanto indispensabili per la realizzazione e lo sviluppo personale e sociale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

cui l'uomo ha potuto esprimersi nell'arco della sua evoluzione culturale, senza limitarsi a quelli elettronici e digitali di più recente introduzione, ma contemplando anche l'audiovisivo, la radio, il fumetto, il cartone animato, il videogioco e – non ultimo – il libro. Educazione mediale non significa escludere il libro o sostituirlo con la sua variante elettronica, così come non significa sostituire la lavagna d'ardesia con la LIM; vuol dire piuttosto fornire agli studenti strumenti di analisi e di interpretazione di quei media attraverso cui trovano forma le nostre capacità espressive, insistendo nella direzione di una visione e di una fruizione ecologiche. L'esperienza e la predisposizione delle giovani generazioni ad interfacciarsi con più facilità con certi strumenti può essere la leva da usare per una loro partecipazione vera, allo sviluppo ma anche all'impostazione del processo formativo, facendo sì che il docente scenda dalla posizione univoca di controllo dell'accesso al sapere e della sua verifica, mettendo però a disposizione la sua esperienza per far sì che quella facilità d'uso diventi anche capacità critica. Si tratta ancora una volta di andare oltre la logica trasmissiva, in favore di uno scambio maieutico, circolare, e non necessariamente incentrato sul singolo, abbracciando pertanto anche altre metodologie più attive che eccedano la lezione frontale tradizionale.²⁷

Abbandonare l'impianto trasmissivo è prerogativa altresì della seconda funzione ponte svolta dalle tecnologie, quella che si pone tra l'esteriorità e l'interiorità del soggetto in apprendimento. Una scelta di metodo si porta dietro (o almeno dovrebbe) ciò che Vergani chiama *visione progettuale*:²⁸ prima di pensare alle finalità, ai soggetti da coinvolgere, agli strumenti da usare, il docente (così come il soggetto o la comunità che vuole progettare) deve immaginare un orizzonte di senso verso cui il progetto didattico si rivolge. Al di là degli obiettivi di apprendimento, a cosa tende la programmazione elaborata all'inizio dell'anno? A cosa tende la progettazione di una Unità di Apprendimento o la scelta di un metodo o

²⁷ Per una panoramica e un'analisi delle metodologie si vedano E. Bottero, *Il metodo di insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base*, Milano, FrancoAngeli, 2014 e L. Guasti (a c. di), *Apprendimento e insegnamento. Saggi sul metodo*, Milano, Vita e pensiero, 2002.

²⁸ E. Vergani, *Progettare. Dialoghi intorno a una pratica generativa*, Palermo, Navarra Editore, 2016.

la definizione dei parametri valutativi? Qual è l'ideale antropologico, l'idea di essere umano che si ha in mente nel formare gli studenti? Questa serie di decisioni, di scelte, non può essere solo una questione tecnica, irrelata da ciò che appartiene ma che prescinde dalla scuola, ovvero il miglioramento delle condizioni di vita dell'essere umano e la sua crescita culturale.²⁹

Una visione progettuale si pone come «principio teleologico che [assicura] coerenza e organicità»³⁰ alla vita educativa e dunque allo sviluppo del processo formativo, che per sua natura è

un momento delicato, cruciale, della continua attività di significazione che ci accompagna nel corso della vita, è una trasformazione che comporta un miglior livello di articolazione e di differenziazione nella visione che un individuo ha di se stesso e di ciò che lo circonda e/o nei rapporti interpersonali.³¹

Visione di sé e di ciò che lo circonda. Due sono le direzioni educative. L'insegnamento non può limitarsi solo ad agevolare l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo di competenze, disciplinari e trasversali, sfruttabili nella realtà esterna al soggetto (imparare a svolgere funzioni utili nel mondo del lavoro, imparare ad usare diverse tecniche e tecnologie, imparare ad entrare in relazione con gli altri, etc.). Esso può e deve lavorare anche sull'interiorità, sulla *cura sui*, sul concetto di base che esseri umani non si nasce ma si diventa.³² Si tratta di stimolare un lavoro di autoriflessione, di metacognizione che non può essere semplicemente enunciato, trasferito.

²⁹ Seppure con presupposti diversi, è quanto sosteneva già Pestalozzi due secoli fa, a dimostrazione di quanto nella scuola odierna non ci sia tanto la necessità di riformare e di innovare, quanto piuttosto di rielaborare e mettere in pratica, osservare il contesto d'azione e utilizzare ciò che è più adeguato e che si ha a disposizione da secoli di riflessione pedagogica e didattica, con buona pace di chi definisce ancora il *problem solving* o il *learning by doing* "metodologie innovative" e lo fa a livello ministeriale, seppure in occasione di una recente manifestazione espositiva: <http://fieradidacta.indire.it/blog/la-didattica-per-competenze/> (Fonte verificata il 15.01.2019).

³⁰ M. Baldacci, *I modelli della didattica*, Roma, Carocci, 2004, p. 17.

³¹ A. Calvani, *Manuale di Tecnologia dell'educazione. Orientamenti e prospettive*, cit., pp. 213-214.

³² A. Ceccherelli, *L'intelligenza dei missili. L'educazione di oggi tra interiorità ed esteriorizzazione*, Napoli, Liguori, 2011.

È necessaria la pratica mentale dell'autoesame permanente di sé, poiché la comprensione delle nostre proprie debolezze o mancanze è la via per la comprensione di quelle altrui. Se scopriamo che siamo tutti esseri fallibili, fragili, insufficienti, carenzati, allora possiamo scoprire di avere tutti un reciproco bisogno di comprensione.³³

Con un'impostazione trasmissiva, utile e da non svalutare del tutto ma generalmente poco stimolante e non adatta a tutti i soggetti, questa pratica mentale non è possibile. È necessario invece coinvolgere gli studenti durante tutto l'arco del processo formativo, fornire loro le capacità per contribuire allo sviluppo di questo processo, dare loro anche parte del potere decisionale, abituarli all'esercizio dell'autointerrogazione e dell'ascolto.

Nell'allegato B compaiono anche la docimologia e la valutazione (di prodotto, di processo e di sistema). La valutazione non è solo una tecnologia, ma è uno dei luoghi di potere del processo, forse il principale, quello che più di altri viene subito dagli studenti. Invece di rappresentare lo strumento più importante per una propria auto-analisi, essa viene paradossalmente percepita come qualcosa di esterno: il raggiungimento di un voto o di un risultato dato dal docente, e che serva come rendicontazione sociale alla famiglia o al sistema scuola. Allo studente viene richiesta solo la *performance*: tutto il resto quasi ne prescinde. In quanto tecnologia di processo, in quanto *artificium*, la valutazione può però essere ripensata e ristrutturata in ottica negoziale e partecipativa, passare da una logica quasi esclusiva di controllo (il concetto di voto e di valutazione sommativa) ad una logica di sviluppo (il concetto di *feedback* e di valutazione formativa),³⁴ svolgendo una funzione formidabile di auto-regolazione. Aggiungere alla dimensione eterovalutativa anche quella autovalutativa ed intervalutativa, non vuol dire esautorare gli insegnanti di uno dei loro compiti principali, perché a loro compete comunque l'onere di «interpretare e dare valore alle varie informazioni raccolte nella fase istruttoria e tradurle in un giudizio di

³³ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001, p. 105.

³⁴ M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2009, pp. 199-200.

valore».³⁵ più informazioni diverse significano maggiore oggettività e significatività.

Tante e diverse sono dunque le decisioni “tecnologiche” da prendere nell'impostare il lavoro con una classe. Tutte devono nascere dall'osservazione della situazione reale in cui ci si trova ad agire, perché non esistono prescrizioni, regole e tecnologie valide a priori. La razionalità deduttiva ha svolto un ruolo determinante nell'evoluzione dell'azione didattica (si pensi a Comenio e a Pestalozzi), ma oggi non si giustifica più. Il «livello culturale e professionale dell'insegnante si è progressivamente elevato», e oggi ci «si rivolge agli insegnanti come ad adulti maturi, in grado di assumersi responsabilmente l'onere delle scelte metodologiche una volta valutate le condizioni ambientali, il contesto della scuola»³⁶ e tutto quanto contribuisce a caratterizzare una specifica situazione reale.

BIBLIOGRAFIA

- M. Baldacci, *I modelli della didattica*, Roma, Carocci, 2004.
- E. Bottero, *Il metodo di insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- A. Calvani, *Manuale di Tecnologia dell'educazione. Orientamenti e prospettive*, Pisa, ETS, 1995.
- M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2009.
- Id., *Didattica generale*, Milano, Mondadori, 2010.
- A. Ceccherelli, *L'intelligenza dei missili. L'educazione di oggi tra interiorità ed esteriorizzazione*, Napoli, Liguori, 2011.
- E. Damiano, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando, 1993.
- R. Debray, *Introduction à la médiologie*, Paris, PUF, 2000.
- M. Foucault, *Tecnologie del sé*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- L. Galliani, *L'operatore tecnologico*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- E. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr. it., Milano, Feltri-

³⁵ Ivi, p. 199.

³⁶ E. Bottero, *Il metodo di insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base*, cit., p. 25.

nelli, 1987.

Id., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, tr. it., Trento, Erickson, 2005.

Id., *Cinque chiavi per il futuro*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2007.

P. Greenfield, *Mente e media. Gli effetti della televisione, dei computer e dei video-giochi sui bambini*, Roma, Armando, 1984.

L. Guasti (a c. di), *Apprendimento e insegnamento. Saggi sul metodo*, Milano, Vita e pensiero, 2002.

M. Maglioni, F. Biscaro, *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Trento, Erickson, 2014.

R. Maragliano, M. Pireddu, *Storia e pedagogia nei media*, Roma, Garamond Didattica Digitale, ed. Kindle, 2014.

M. McLuhan, E. McLuhan, *La legge dei media*, tr. it., Roma, Edizioni Lavoro, 1994.

M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, tr. it., Milano, il Saggiatore-NET, 2002.

E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.

D. Novara, *Cambiare la scuola si può. Un nuovo metodo per insegnanti e genitori, per un'educazione finalmente efficace*, Milano, Rizzoli, 2018.

W. J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, tr. it., Bologna, il Mulino, 1986.

M. Parodi, *Basta compiti! Non è così che si impara*, Milano, Sonda, 2016.

E. Vergani, *Progettare. Dialoghi intorno a una pratica generativa*, Palermo, Navarra Editore, 2016.

SITOGRAFIA

V. Brancatisano, *Galimberti: ci vogliono docenti affascinanti. Espellere genitori da scuola, interessati solo a promozione*, <https://www.orizzontescuola.it/galimberti-ci-vogliono-docenti-affascinanti-espellere-genitori-scuolainteressati-solo-promozione/> (Fonte verificata il 10.01.2019)

<http://fieradidacta.indire.it/blog/la-didattica-per-competenze/>

<http://www.treccani.it/vocabolario/tecnologia/>

La formazione iniziale degli insegnanti nei contesti educativi inclusivi

Giuseppe Sellari

LA DIVERSITÀ COME RISORSA: LA PROMOZIONE DI UNA SCUOLA DELLE DIFFERENZE

Il dibattito sulla formazione degli insegnanti è stato stimolato, nel corso degli ultimi decenni, dalle prospettive inclusive sostenute dalle organizzazioni internazionali.¹ La graduale evoluzione di pensiero e di visione maturata da queste riflessioni ha animato in molti Paesi una particolare sensibilità e promosso un'attenzione crescente alle tematiche dell'uguaglianza e dell'accettazione delle diversità. Le conquiste civili e sociali ottenute di recente rappresentano una base fondamentale per il definitivo superamento dell'idea di scuola selettiva ed esclusiva a favore di una scuola sempre più aperta e attenta alle esigenze educative e ai bisogni diversificati di tutti i discenti,² secondo l'intento itardiano dell'educabilità e perfettibilità di tutti gli esseri umani.³ Il modello teorico dell'*Inclusive Education*,⁴ sviluppato a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, ha posto infatti al centro della questione la ricerca di un orientamento educativo scolastico in grado di migliorare i processi di apprendimento non solo delle persone con sviluppo tipico o con particolari abilità,

¹ UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris, UNESCO, 1994; UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, UNESCO, 2009; European Commission, *Charter of Luxembourg*, 1996; United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, 2006; European Agency for Development in Special Needs Education, *Principi guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*, 2009.

² Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 sugli alunni con "Bisogni Educativi Speciali"; Legge n. 107 del 13 luglio 2015 "La buona scuola".

³ J. M. G. ITARD, *Il ragazzo selvaggio*, Milano, SE, 2003.

⁴ A. Lascioli, *Verso l'Inclusive Education*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2014.

ma di tutti quegli individui che vivono una situazione di svantaggio, una condizione di disabilità o di disturbo del neurosviluppo. Saper intercettare e cogliere le differenze e le individualità di ciascuno è la sfida della scuola di oggi, impegnata nella promozione del senso di comunità e cittadinanza democratica. Per questo le nuove prospettive inclusive interpretano la diversità e la disabilità non come problema o imperfezione, ma come risorsa, specificità personale e valore collettivo per cui ciascuno, nella propria unicità, si rende partecipe dell'istituzione sociale e contribuisce al raggiungimento del successo formativo e della piena affermazione propria e degli altri.⁵ Le differenze intese nella loro più ampia accezione – e non solo quindi per certe categorie di studenti con “bisogni educativi speciali” – esistenti nelle aule delle scuole odierne di ciascun ordine e grado, rappresentano l'espressione dell'individualità dei nostri tempi che, in una dimensione scolastica inclusiva, deve essere valorizzata e sostenuta in un'ottica comunitaria. Il principio di fondo è che «tutti gli studenti si sentano non tanto accettati nonostante la loro diversità, ma apprezzati e sostenuti proprio a partire da essa».⁶ In altre parole la scuola contemporanea – con i suoi protagonisti – è impegnata in un'azione di responsabilità civile nei confronti dei giovani e della società futura in cui si spera ognuno, sulla base delle proprie caratteristiche e risorse, possa esprimersi liberamente e rendersi responsabilmente e coscientemente partecipe al progetto di vita comune.

L'EVOLUZIONE DEL RUOLO DEGLI INSEGNANTI DALLA SCUOLA ESCLUSIVA ALLA SCUOLA INCLUSIVA

Nel corso degli ultimi cinquant'anni, l'evoluzione del ruolo degli insegnanti della scuola italiana ha risposto di volta in volta alle nuove istanze educative dettate dal cambiamento dei tempi e all'esigenza, oggi più impellente che mai, di riconoscere incondizionatamente la sconfinata varietà delle differenze umane. L'Italia, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, accogliendo

⁵ L. d'Alonzo, *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Brescia, Morcelliana, 2018.

⁶ F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'index*, Roma, Carocci Faber, 2017, p. 23.

i principi contenuti nella sua Costituzione (articoli 3⁷, 34⁸, 38⁹) e le dichiarazioni di importanti organismi internazionali, ha intrapreso un iter legislativo rivolto al superamento dell'esclusione scolastica degli alunni con disabilità, dapprima attraverso l'esperienza dell'inserimento e dell'integrazione e, successivamente, con l'introduzione di una nuova visione olistica della scuola basata sull'accettazione delle differenze e la rimozione di qualsiasi tipo di barriere che possano in qualche modo ostacolare l'apprendimento e la partecipazione di ciascuno. Un cambiamento epocale di paradigma che vede oggi coinvolti non solo i docenti di sostegno, ma tutti gli interpreti della scuola nella promozione, per ogni discente, delle migliori e pari opportunità di benessere e di crescita personale.

In una scuola dell'esclusione come quella antecedente agli anni del cambiamento, dove per legge non era consentito alle persone in condizione di disabilità la frequenza della scuola comune,¹⁰ il ruolo degli insegnanti era relegato al far rispettare le rigide regole scolastiche e alla mera trasmissione del sapere senza alcuna diffe-

⁷ «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. 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», Costituzione della Repubblica Italiana, Gazzetta Ufficiale n. 298 del 27 dicembre 1947.

⁸ «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita», *ibidem*.

⁹ «Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale», *ibidem*.

¹⁰ Fino all'emanazione della Legge n. 517 del 4 agosto 1977 esistevano su tutto il territorio nazionale le 'scuole speciali', ossia istituti scolastici a se stanti spesso gestiti dalla Chiesa in cui si accoglievano gli studenti con disabilità che non potevano per legge accedere alle scuole comuni. In questi particolari contesti scolastici, peraltro mai completamente eliminati (ne esistono ancora oggi circa un'ottantina diffusi a macchia di leopardo in tutta Italia), le persone in situazioni di disabilità sensoriali (non vedenti e non udenti) venivano recuperati come forza lavoro e avviati alla professione di centralinista, impagliatore, tessitore ecc. Cfr. G. Merlo, *L'attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2015. Si suggerisce, a tal proposito, la visione del film *Rosso come il cielo* (2005) di Cristiano Bortone che, ispirandosi a una storia vera, narra le condizioni di vita all'interno delle scuole speciali nei primi anni Settanta del secolo scorso.

renziamento didattico. Per cui la formazione dei docenti si basava sul principio secondo il quale la conoscenza delle singole discipline curricolari fosse la sola condizione per saperle anche insegnare. Un sistema, peraltro, animato da un'accesa competitività tra gli allievi e dalla necessità dell'affermazione del singolo a scapito dell'altro, atteggiamenti spesso sostenuti riconoscendo premi ai più meritevoli o infliggendo punizioni (anche corporali) ai disadattati. In questa concezione individualistica dell'educazione prevaleva, ieri come oggi, l'affermazione personale in cui la presenza degli altri si rivela inconsistente o marginale.¹¹ Sebbene essere competitivi nella società sia sempre stato un fattore di spinta per accrescere l'autostima e il senso di realizzazione di ciascuno, è opportuno che questa dimensione vada *sperimentata* a scuola cercando di evitare

di coltivare il valore dell'autosufficienza e della fiducia in se stessi senza dare importanza al ruolo che gli altri hanno nella soddisfazione dei nostri bisogni. Sembrerebbe che l'unica motivazione all'agire sia l'interesse personale e l'utile che ne può derivare [...] Puntare su meccanismi competitivi può favorire l'impegno nello studio e il raggiungimento dei buoni o eccellenti risultati da parte di alcuni, ma può anche agire da fattore depressivo e disincentivante nei confronti di chi è consapevole che per lui non ci sarà gara [...] Non si tratta di rifiutare la competizione, ma di cambiare il contesto nel quale è richiesta. Si tratta di collegare il successo alla responsabilità personale, piuttosto che al confronto competitivo con i compagni di classe, evitando di incrementare la contrapposizione e favorendo la condivisione della attribuzione del successo [...] Un esempio illuminante ci è offerto dagli sport di gruppo, nei quali la prestazione del singolo è la condizione di successo di tutta la squadra.¹²

Un primo decisivo passo per la considerazione e l'accettazione delle differenze avvenne negli anni Sessanta con la fase dell'«istruzione separata» caratterizzata da un approccio medico della disabilità e dall'istituzione di classi d'aggiornamento (art. 11) e classi differenziali (art. 12) nella scuola media unica¹³ con misure specifiche per gli studenti con difficoltà di apprendimento e per «a-

¹¹ A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson, 2011.

¹² I. Fiorin, *Scuola accogliente, scuola competente. Pedagogia e didattica della scuola inclusiva*, Brescia, La Scuola, 2012, pp. 7-9.

¹³ Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962.

lunni disadatti scolastici». ¹⁴ Si intraprese così l'inizio di una nuova fase dell'istruzione italiana dove, al fine di rendere fruibile e accessibile il sapere in condizioni "speciali", vennero istituiti per gli insegnanti corsi di aggiornamento «ed ogni altra iniziativa utile al funzionamento delle classi stesse». È il principio di un cambiamento culturale che, sull'onda delle contestazioni giovanili del 1968, animerà il dibattito contro le classi differenziali (l'inserimento degli «handicappati» nella scuola di tutti) mettendo in crisi i concetti di "normalità" e "anormalità": le persone sono uguali proprio perché diverse e quindi non conformi al modello della normalità.

Con la promulgazione della Legge n. 118 del 30 marzo 1971 si avviò un grande processo di trasformazione educativa con le prime esperienze di inserimento con cui l'istruzione dell'obbligo per gli alunni con disabilità meno gravi venne assolta nelle 'classi comuni' della scuola pubblica (art. 28). Parallelamente, questa importante conquista sociale e civile mise in evidenza tutti i limiti non soltanto strutturali delle scuole (abbattimento delle barriere architettoniche, idoneità dei mezzi di trasporto, utilizzo di attrezzature ecc.), ma anche organizzativi e didattici (formazione di personale specializzato, diffusione delle buone prassi, impiego di ausili didattici specifici ecc.) ¹⁵ impedendo così all'intero processo di essere ancora oggi pienamente realizzato. L'introduzione della figura dell'insegnante

¹⁴ La differenza tra classi di aggiornamento e classi differenziali è esposta nella Circolare Ministeriale n. 1771/12 del 11 marzo 1953: «Le classi speciali per minorati e quelle di differenziazione didattica sono istituti scolastici nei quali viene impartito l'insegnamento elementare ai fanciulli aventi determinate minorazioni fisiche o psichiche e istituti nei quali vengono adottati metodi didattici per l'insegnamento ai ragazzi anormali. Le classi differenziali, invece, non sono istituti scolastici a sé stanti, ma funzionano presso le comuni scuole elementari e accolgono gli alunni nervosi, tardivi, instabili, i quali rivelano l'inadattabilità alla disciplina comune e ai normali metodi e ritmi d'insegnamento e possono raggiungere un livello migliore solo se l'insegnamento viene a essi impartito con modi e forme particolari».

¹⁵ Nel febbraio del 1975 venne elaborata, da una commissione di esperti presieduta dalla senatrice Falcucci, una relazione a conclusione di un'indagine sulla questione dell'inserimento degli allievi con disabilità nella scuola comune. Questo documento, in cui si sosteneva «il superamento di qualsiasi forma di emarginazione [...] attraverso un nuovo modo di concepire e attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino e ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale» fu successivamente corredato dalla Circolare Ministeriale n. 227 del 8 agosto 1975 dove si evidenziarono, tra le altre cose, «la complessità e la gravità dei problemi di natura strutturale e organizzativa» della scuola del tempo.

«specializzato» e di «sostegno» (Legge 517/77,¹⁶ artt. 2 e 7), nel corso della successiva fase dell'integrazione scolastica, ha portato alla separazione delle specifiche competenze dei docenti che, unita alla congiunzione di diagnosi cliniche e pratiche burocratiche, ha finito per produrre all'interno della scuola ulteriori barriere e divisioni tra "studenti normali" e "studenti speciali". Se la fase dell'integrazione è oggi considerata da molti una conquista inalienabile per la tutela dei diritti degli allievi in situazione di disabilità, sul piano della formazione degli insegnanti ha prodotto una diversificazione dei percorsi lasciando ai docenti curricolari «la possibilità di "sbarazzarsi" dell'alunno disabile, delegando tutti gli interventi formativi all'insegnante di sostegno, in modo da continuare a svolgere il curriculum "normale" con il resto della classe».¹⁷ Questo atteggiamento paradossale stenta ancora oggi a essere definitivamente superato nonostante già nella Legge quadro n. 104 del 5 febbraio 1992 (punto 13.6) sia specificato che:

gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipando alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti.

È indubbio che sulla qualità della formazione del personale che opera all'interno delle scuole, e in particolare sulle figure del docente curricolare e di sostegno e dell'educatore scolastico, si giochino la credibilità dell'istruzione e la sua reale capacità di incidere in maniera positiva sulla crescita e sul bisogno di cambiamento delle nuove generazioni, secondo il principio dell'appartenenza e della partecipazione attiva di tutti. La dimensione inclusiva sostenuta negli ultimi anni obbliga pertanto a un ripensamento radicale dell'idea di scuola, per cui ogni docente, indipendentemente dalle abilità e risorse di partenza dei propri discenti, deve acquisire – lungo il corso della sua carriera professionale – gli strumenti e le competenze adeguate per favorire gli apprendimenti e rendere ciascuno partecipe dell'*empowerment* individuale e collettivo.

¹⁶ Con la Legge 517/1977 vennero abolite le classi differenziali e le scuole speciali rendendo obbligatorio l'inserimento nella scuola comune degli allievi con disabilità.

¹⁷ F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'index*, cit., p. 84.

DIDATTICA INCLUSIVA E BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI: L'INCLUSIONE SCOLASTICA SU BASE ICF

In Italia la situazione dell'integrazione scolastica, nonostante i buoni propositi iniziali e al di là dei traguardi normativi raggiunti,¹⁸ ha prodotto in taluni casi alcuni fenomeni di micro-esclusioni (*pull-out*) degli alunni con disabilità dalla classe di appartenenza.¹⁹ Le motivazioni a queste forme di isolamento – tutt'oggi non ancora del tutto superate in quei contesti scolastici dove la via dell'inclusione stenta a decollare – erano principalmente attribuibili a carenze strutturali dell'integrazione scolastica e in particolar modo a una visione culturale della disabilità legata ancora a un modello medico e, in via generale, alla crisi del valore sociale della scuola italiana.²⁰ La successiva attenzione ai diritti degli alunni con ADHD²¹ (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*), con DSA²² (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) e con altri BES²³ ha cercato di scongiurare le situazioni di allontanamento sostenendo all'interno delle scuole una politica di maggiore inclusione per tutti e per ciascuno ed estendendo il diritto di individualizzazione e di personalizzazione del percorso formativo agli alunni non certificati, non diagnosticati e non patologici:

¹⁸ Soprattutto per quanto concerne la Legge quadro 104 del 1992 per l'assistenza, l'integrazione e i diritti delle persone con disabilità, e che ancora oggi costituisce il riferimento legislativo che regola i diversi ambiti di sostegno alla famiglia, alla scuola, al lavoro, alla salute, alla mobilità e al tempo libero.

¹⁹ A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, cit.

²⁰ T. De Mauro, D. Ianes, *Giorni di scuola. Pagina di diario di chi ci crede ancora*, Trento, Erickson 2011.

²¹ Disturbo del deficit di attenzione e iperattività, Nota MIUR n. 4089 del 15 giugno 2010.

²² I *disturbi specifici dell'apprendimento* (DSA) sono stati riconosciuti con la Legge n. 170 del 8 ottobre 2010 e il Decreto Ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011 e le relative linee guida.

²³ Il riconoscimento dei BES (Bisogni Educativi Speciali) è avvenuto in Italia con la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e disciplinati con la Circolare n. 8 del 6 marzo 2013 e le successive note dello stesso anno (27 giugno; 22 novembre). La macroarea dei BES comprende le sottoaree della: 1- *disabilità* (che fa riferimento alla Legge 104/92); 2- *DSA* (Legge 170/2010), *HDHD* e *DSE* (Disturbi Specifici Evolutivi); 3- *svantaggi* (economici, culturali, linguistici e sociali).

mentre l'integrazione riguarda specificamente gli alunni disabili, l'inclusione fa riferimento ai bisogni educativi di una componente molto più vasta di alunni, che richiede di ricevere risposte individualizzate. Il concetto di inclusione è dunque più ampio rispetto a quello di integrazione.²⁴

La dimensione inclusiva si basa sul presupposto che la valutazione degli alunni con difficoltà avvenga non su base medica (come invece accade per la disabilità e le varie forme di disturbo), ma pedagogica e didattica del Consiglio di classe in un'ottica bio-psico-sociale su base ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*). Questo strumento di classificazione internazionale della disabilità e della salute, emanato dall'OMS nel 1999 e approvato nel 2001 da 191 Paesi partecipanti alla LIV Assemblea Mondiale della Sanità, costituisce una vera e propria rivoluzione antropologica per il ribaltamento della prospettiva di analisi. Contrariamente alle classificazioni precedenti (ICD del 1970 e ICDH del 1980), l'ICF non considera la menomazione, ma la salute e le potenzialità dell'individuo. Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, il funzionamento di una persona va quindi interpretato in maniera globale secondo una prospettiva di benessere determinata dall'azione reciproca di fattori biologici (organi, tessuti, cellule), psicologici (cognitivi, emozionali, motivazionali) e sociali (società, comunità, famiglia). Vi è pertanto un cambiamento radicale del concetto di salute non più basato sulla dicotomia 'sano-malato', e quindi sugli aspetti biostrutturali delle persone, ma sulla complessità dei loro funzionamenti per la realizzazione del potenziale individuale (*capability*). Il funzionamento va interpretato e compreso, secondo l'OMS, come frutto dinamico dell'interazione tra sette fattori:

- 1) Condizioni fisiche (dotazione biologica)
- 2) Strutture corporee (l'insieme delle parti anatomiche del corpo)
- 3) Funzioni corporee (attività fisiologiche dei sistemi corporei)
- 4) Attività personali (le azioni e i compiti svolti dal soggetto)
- 5) Partecipazione sociale (coinvolgimento alla vita comunitaria)
- 6) Contesti ambientali (l'insieme dei fattori esterni che incidono sulle prestazioni del soggetto)
- 7) Contesti personali (variabili psicologiche ed emotive dell'individuo).

²⁴ I. Fiorin, *Scuola accogliente, scuola competente. Pedagogia e didattica della scuola inclusiva*, op. cit., p. 78.

Ciò significa che, in ambito educativo-apprenditivo, il funzionamento globale di ciascun discente dipende dalla positiva influenza reciproca di tutti questi fattori che, diversamente, potrebbero dare origine a un bisogno educativo speciale. Due individui affetti dalla stessa patologia possono possedere diversi livelli di funzionamento, così come a uno stesso livello di funzionamento non corrisponde necessariamente la stessa condizione di salute. Una didattica inclusiva efficace su cui si fonda il concetto di bisogno educativo speciale in un'ottica bio-psico-sociale su base ICF, in grado perciò di garantire l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni, deve tenere in considerazione tre aspetti fondamentali:

- 1) il funzionamento umano differente;
- 2) l'equità;
- 3) l'efficacia tecnica e la piena partecipazione sociale.²⁵

Nei percorsi formativi iniziali e in itinere dei docenti, tali aspetti devono costituire un punto programmatico di primaria importanza, perché la loro attuazione nella didattica costituisce la condizione di base per qualsiasi esperienza inclusiva. Il primo punto richiede che la scuola e tutte le sue componenti siano in grado di riconoscere e comprendere il funzionamento umano in modo tale da attuare, nel caso di un funzionamento problematico, una serie di strategie educative e didattiche per porvi rimedio. A questo proposito, al di là delle possibili diagnosi, è importante saper intervenire in modo precoce attraverso sia forme di prevenzione primaria e sia sapendo cogliere, con un'osservazione attenta e costante di ciascun allievo, quei segnali in grado di presagire uno stato di disagio o di difficoltà. La collaborazione tra gli insegnanti e il supporto delle famiglie può senz'altro facilitare questo arduo compito, poiché un intervento tempestivo ed efficace contribuisce in maniera determinante a ottenere risposte immediate e soddisfacenti ai bisogni di ciascuno. Per il secondo aspetto è indispensabile, in una scuola di tutti e per tutti, saper accogliere le singole diversità affinché le differenze individuali vengano valorizzate e abbiano pari dignità. È necessario a tal proposito che questo importante valore di uguaglianza possa essere anche ottenuto attuando particolari forme di compensazione per cui chi è in una situazione di problematicità sia messo nella

²⁵ Cfr. D. Ianes, S. Cramerotti, *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Trento, Erickson, 2013.

condizione di operare in maniera proficua e partecipativa secondo il principio caro a Don Milani: «non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra diseguali».²⁶ L'ultimo aspetto è strettamente legato alla solidità della programmazione e dell'intervento educativo che non possono prescindere dalla particolarità del funzionamento di ogni singolo discente. Al fine di garantire la piena realizzazione della propria *capability*, del proprio potenziale, l'efficienza delle procedure metodologiche e degli interventi educativi e didattici messi in atto devono possibilmente essere validati attraverso la ricerca (*evidence-based*) e quindi sperimentate empiricamente in maniera controllata.

Per rispondere a queste esigenze, i principi chiave del modello di *Evidence-Based Education* applicato all'educazione speciale devono impattare il piano della ricerca e quello dell'applicazione didattica, considerando, a nostro avviso, tre elementi fondamentali: - l'efficacia degli interventi (*efficacy research*), in modo da rispondere al quesito “Che cosa funziona?”; - l'effetto prodotto dagli stessi interventi (*effectiveness research*), che trova concretizzazione nella domanda “Quando funziona e per chi?”; - le modalità di applicazione (*implementation*), per tenere sotto controllo la fase di concreta messa in atto dell'azione didattica e rispondere ai dubbi “Come possiamo fare per farlo funzionare?”, “Sta funzionando?”.²⁷

NON BASTA SOLO ACCOGLIERE, C'È BISOGNO ANCHE DI COMPETENZA

In questa prospettiva, la formazione iniziale degli insegnanti deve pertanto tener conto non solo delle principali linee di ricerca pedagogica e di didattica generale, ma anche della didattica speciale, per offrire un'adeguata conoscenza e una messa in atto dei più rilevanti modelli di intervento per l'educazione inclusiva. Il Decreto Legislativo n. 59 del 13 aprile 2017 – che concretizza le disposizioni della Legge 107/2015 – prevede nel percorso iniziale l'acquisizione di 24 CFU all'interno del corso di laurea specialistica o in aggiunta a esso in riferimento ai fondamenti della pedagogia dell'inclusione. Sostenere gli apprendimenti in ciascun discente at-

²⁶ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

²⁷ L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma, Carocci, 2015, pp. 11-12.

traverso criteri di individualizzazione e personalizzazione significa sviluppare le competenze tenendo conto dei mezzi comunicativi, delle abilità relazionali ed emotive, dell'organizzazione dell'ambiente e dell'accessibilità dei contenuti. Non solo quindi le persone con sviluppo tipico, ma anche quelle con disabilità fisiche o psichiche, con disturbi specifici di apprendimento e in situazione di svantaggio socio-economico-linguistico e culturale potranno così ideare una progettualità di vita e sentirsi realmente accolti nella loro unicità. La costruzione di un profilo di qualità dell'insegnante per una scuola pensata «per tutti e per ciascuno»²⁸ costituisce la principale garanzia per produrre un innalzamento del livello dell'esperienza formativa e per contrastare qualsiasi forma di abbandono o di isolamento scolastico che produce a un'inevitabile ricaduta sulle aspettative di ciascun giovane.

La Direttiva del 27 dicembre 2012 sugli *Strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* ha rappresentato un punto di svolta fondamentale per la scuola italiana con la “presa in carico” dell'alunno con BES da parte di tutti gli insegnanti curricolari e non solo del docente di sostegno. Al di là infatti degli allievi con disabilità gravi o di entità minori ma in comorbidità con altri disturbi (per cui per legge è previsto l'affiancamento del docente di sostegno), è il docente curricolare che deve farsi carico delle altre categorie di BES, così come il docente specializzato deve occuparsi, come previsto dalla Legge 104 del 1992, dell'integrazione di *ogni* diversità per cui «assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano» (punto 13.6). Nella scuola inclusiva di oggi pertanto non è sufficiente solo saper *accogliere* ma, per dirla con le parole di Italo Fiorin,

l'accoglienza ha bisogno della competenza per poter esprimersi, così come la competenza ha bisogno dell'accoglienza per avere senso [...] La scuola che si misura con la sfida della diversità e vuole farlo con competenza, deve introdurre modalità didattiche innovative, personalizzate, motivanti [...] Allo stesso tempo, una scuola così, assume i tratti della comunità inclusiva, è un ambiente che si cura di tutti e che incoraggia i sentimenti dell'appartenenza e della solidarietà.²⁹

²⁸ *Carta di Lussemburgo* dell'Unione Europea (European Commission 1996).

²⁹ I. Fiorin, *Scuola accogliente, scuola competente. Pedagogia e didattica della scuola inclusiva*, p. 168.

In un mondo giovanile complesso come quello odierno dove sono sempre più evidenti il disagio esistenziale, il vuoto emotivo, il senso di sfiducia nei propri mezzi e la scarsa stima di sé, la scuola e il contesto classe possono rappresentare una straordinaria opportunità per accrescere non solo il proprio potenziale, ma anche il benessere socio-emotivo degli studenti. Il problema delle “classi difficili” ci pone oggi più che mai di fronte a una vera e propria urgenza educativa alla quale non solo gli insegnanti, ma tutti i soggetti implicati nel mondo della scuola, genitori compresi, devono saper affrontare e cercare di risolvere. Purtroppo non sono pochi e isolati i casi in cui i giovani si dimostrano incapaci nell’obbedienza delle regole, nell’adempimento dei propri doveri, nell’autocontrollo, nella gestione del comportamento, nel rispetto delle idee e delle opinioni altrui, ossia tutta una serie di atteggiamenti che inesorabilmente si traducono in una condotta aggressiva e antisociale di difficile gestione da parte degli insegnanti.³⁰ Le dinamiche familiari sono profondamente cambiate rispetto a qualche decennio fa quando il contesto domestico svolgeva ancora una funzione di contenitore e mediatore della società, offrendo al contempo garanzie di sostegno e appoggio sicuro per la vita. Le giovani generazioni si trovano invece a dover fronteggiare la profonda crisi di identità della famiglia contemporanea, in cui sono venute soprattutto a mancare l’autorevolezza della figura paterna e le differenze dei ruoli genitoriali.³¹ Ne consegue che non solo l’educazione e l’istruzione dei giovani, ma anche il compito gravoso di porre le basi cognitive e socio-emotive fondamentali per la partecipazione attenta e consapevole alla cultura e alla vita sociale, sono sempre più delegate agli insegnanti o ad altre figure.

I nostri studenti che “vanno male” (studenti ritenuti senza avvenire) non vengono mai soli a scuola. In classe entra una cipolla: svariati strati di magone, paura, preoccupazione, rancore, rabbia, desideri insoddisfatti, rinunce furibonde accumulati su un substrato di passato disonorevole, di presente minaccioso, di futuro precluso. Guardateli, ecco che arrivano, il corpo in divenire e la famiglia nello zaino. La lezione può cominciare solo dopo che hanno posato il fardello e pelato la cipolla. Difficile spiegar-

³⁰ D. Ianes, *Educare all’affettività. A scuola di emozioni, stati d’animo e sentimenti*, Erickson, Trento 2007.

³¹ L. Cena, A. Imbasciati, F. Baldoni, *La relazione genitori-bambino*, Milano, Springer Verlag, 2010.

lo, ma spesso basta solo uno sguardo, una frase benevola, la parola di un adulto, fiduciosa, chiara ed equilibrata per dissolvere quei magoni, alleviare quegli animi, collocarli in un presente rigorosamente indicativo.

Naturalmente il beneficio sarà provvisorio, la cipolla si ricomporrà all'uscita e forse domani bisognerà ricominciare daccapo. Ma insegnare è proprio questo: ricominciare fino a scomparire come professori. Se non riusciamo a collocare i nostri studenti nell'indicativo presente della nostra lezione, se il nostro sapere e il piacere di servirsene non attecchiscono su quei ragazzini e quelle ragazzine, nel senso botanico, la loro esistenza vacillerà sopra vuoti infiniti. Certo, non saremo gli unici a scavare quei cunicoli a non riuscire a colmarli, ma quelle donne e quegli uomini avranno comunque passato uno o più anni della loro giovinezza seduti di fronte a noi. E non è poco un anno di scuola andato in malora: è l'eternità in un barattolo.³²

Difficilmente la scuola è però in grado di far fronte a questi particolari bisogni, soprattutto per la carenza di adeguati ed efficaci programmi di prevenzione. Si assiste così a un crescente quanto allarmante aumento di problematiche inerenti all'irrequietezza, alle difficoltà di relazione e comunicazione, alla scarsa propensione all'ascolto e al rispetto dei turni nell'eloquio, alla concentrazione e alla mancanza di interesse, all'insoddisfazione, alla noia e alla demotivazione.³³ Questa complessa situazione impone non solo scelte educative ponderate ed efficaci, ma una forte assunzione di responsabilità da parte di tutti i protagonisti del mondo della scuola, docenti *in primis*. Per questo nella formazione iniziale dei docenti – ma anche in servizio, che deve in maniera «obbligatoria, permanente e strutturale»³⁴ occupare l'intera carriera dell'insegnante – non si può prescindere dall'acquisizione di competenze generali e speciali dal momento che l'inclusione è responsabilità di tutti:

L'insegnante inclusivo di qualità si caratterizza per una serie di competenze che investono il piano specifico della professione e quello più prettamente personale e relazionale, con l'attenzione posta anche sul contesto nel quale si opera e sulla capacità di riflettere criticamente sul proprio operato.³⁵

³² D. Pennac, *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008, p. 55.

³³ G. Sellari, *La musica nei percorsi didattici di alfabetizzazione emotiva a scuola*, in C. Cappa, G. Sellari (a c. di), *Musica è Emozione. Crescita educativa e culturale nella scuola secondaria di primo grado*, Pisa, ETS, 2018, pp. 41-60.

³⁴ Principio peraltro stabilito dalla Legge 107/2015, comma 124 dell'art. 1.

³⁵ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017, p. 127.

Le classi sempre più eterogenee e la necessità di rispondere a una pluralità di potenzialità ed esigenze, comportano che il diritto all'inclusione diventi una costante ineludibile su cui promuovere competenze didattiche efficaci e diffuse e, al contempo, costruire nuove conquiste civili e sociali. Sotto questo aspetto la scuola può davvero rappresentare il luogo privilegiato per «offrire spazi, tempi e modi per esprimersi e raccontarsi anche nella dimensione dell'immaginario, dell'affettività e delle emozioni, in cui ciascun individuo possa trovare ascolto e possibilità di comunicare».³⁶ Formarsi ai valori della diversità e della condivisione, favorendo legami di prossimità con l'altro e sapendone cogliere gli elementi di unicità e specialità, può forse rappresentare, per le future generazioni di insegnanti, l'unica via percorribile verso la promozione di un'esistenza partecipata e pienamente significativa.

BIBLIOGRAFIA

- R. Caldin, *Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative nei processi inclusivi*, in "Pedagogia oggi", XV [2017], n. 2, pp. 187-198.
- A. Canevaro, *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson, 2008.
- A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson, 2011.
- A. Canevaro, D. Ianes, *Buone prassi di integrazione scolastica*, Trento, Erickson, 2002.
- L. Cena, A. Imbasciati, F. Baldoni, *La relazione genitori-bambino*, Milano, Springer Verlag, 2010.
- Circolare Ministeriale n. 1771/12 del 11 marzo 1953.
- Circolare Ministeriale n. 227 del 8 agosto 1975.
- Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013.
- Costituzione della Repubblica Italiana, Gazzetta Ufficiale n. 298 del 27 dicembre 1947.
- L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.
- L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma, Carocci, 2015.

³⁶ A. Tagliabue, *La scoperta delle emozioni*, Trento, Erickson, 2003, p. 34.

- P. Crispiani (a c. di), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Pisa, ETS, 2016.
- L. d'Alonzo, *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Brescia, Morcelliana, 2018.
- L. de Anna, *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Roma, Carocci, 2014.
- Ead., *L'inclusione e la formazione degli insegnanti attraverso uno sguardo internazionale*, in I. Volpicelli, C. Cappa, G. Sellari (a c. di), *Quale formazione per gli insegnanti oggi? Prospettive italiane e internazionali*, Roma, UniversItalia, 2016, pp. 57-90.
- T. De Mauro, D. Ianes, *Giorni di scuola. Pagina di diario di chi ci crede ancora*, Trento, Erickson 2011.
- Decreto Legislativo n. 59 del 13 aprile 2017.
- Decreto Ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011.
- Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012.
- European Agency for Development in Special Needs Education, *Principi guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*, 2009.
- European Commission, *Charter of Luxembourg*, 1996.
- F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'index*, Roma, Carocci Faber, 2017, p. 23.
- I. Fiorin, *Scuola accogliente, scuola competente. Pedagogia e didattica della scuola inclusiva*, Brescia, La Scuola, 2012.
- C. Giaconi, S. Aparecida Capellini, *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- D. Ianes, *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*, Erickson, Trento 2007.
- D. Ianes, S. Cramerotti, *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Trento, Erickson, 2011.
- D. Ianes, S. Cramerotti, *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Trento, Erickson, 2013.
- D. Ianes, V. Macchia, *La didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Trento, Erickson, 2008.
- J. M. G. Itard, *Il ragazzo selvaggio*, Milano, SE, 2003.
- A. Lascioli, *Verso l'Inclusive Education*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2014.
- Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962.
- Legge n. 118 del 30 marzo 1971.
- Legge n. 517 del 4 agosto 1977.

Legge n. 104 del 5 febbraio 1992.

Legge n. 170 del 8 ottobre 2010.

Legge n. 107 del 13 luglio 2015.

G. Merlo, *L'attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2015.

P. Moliterni, *Formare i professionisti dell'educazione inclusiva*, in "Pedagogia oggi", XV [2017], n. 2, pp. 249-262.

Nota MIUR n. 4089 del 15 giugno 2010.

OECD, *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, 2012.

OMS, *Life Skills education in schools*, Genève 1993.

OMS, *Skills for health: an important entry-point for health promoting/ child-friendly schools*, Genève 2004.

M. Pavone, *Scuola e bisogni educativi speciali*, Milano, Mondadori, 2015.

D. Pennac, *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008.

R. Regni, *Viaggio verso l'altro. Comunicazione relazione educazione*, Roma, Armando, 2003.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

G. Sellari, *La musica nei percorsi didattici di alfabetizzazione emotiva a scuola*, in C. Cappa, G. Sellari (a c. di), *Musica è Emozione. Crescita educativa e culturale nella scuola secondaria di primo grado*, Pisa, ETS, 2018, pp. 41-60.

A. Tagliabue, *La scoperta delle emozioni*, Trento, Erickson, 2003.

L. Tuffanelli, D. Ianes, *Formare una testa ben fatta*, Trento, Erickson, 2003.

UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris, UNESCO, 1994.

UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, UNESCO, 2009.

United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, 2006.

I. Vannini, *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

Tra ricerca empirica e riflessione pedagogica: l'educazione come scienza

Silvia Zanaž�i

INTRODUZIONE

Nel Decreto Ministeriale 616 del 10 agosto 2017 che regola le modalità di acquisizione dei 24 CFU, requisito di accesso al concorso per l'insegnamento nella scuola secondaria,¹ la pedagogia sperimentale (o ricerca empirica in educazione, identificata in ambito accademico con il settore scientifico-disciplinare MPED 04) è collocata nell'area delle «metodologie e tecnologie didattiche». Nello specifico, gli obiettivi riguardanti la pedagogia sperimentale sono declinati in cinque punti: docimologia e sperimentazione educativa; innovazione, sperimentazione e ricerca educativa; forme della ricerca-azione; valutazione delle competenze e dei rendimenti scolastici; metodologie della ricerca educativa empirica, quantitativa e qualitativa.

Questo articolo, rivolto in primo luogo a coloro che si preparano a diventare insegnanti, propone alcune riflessioni utili a comprendere il ruolo della pedagogia sperimentale nei contesti scolastici e per la formazione di «professionisti riflessivi»,² in possesso degli strumenti intellettuali necessari per affrontare efficacemente le situazioni educative in tutta la loro complessità. A partire da una

¹ A sua volta il testo rimanda all'art.5, comma 4, del Decreto Legislativo 59/2017: *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, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

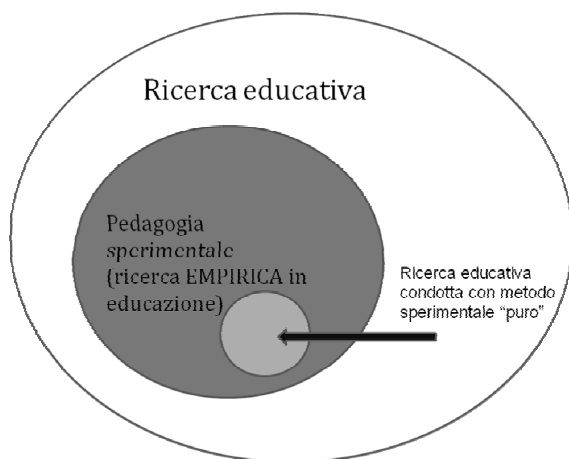
² D. Schön, *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983.

definizione dei confini della disciplina, dei suoi ambiti di intervento e dei principali strumenti concettuali e procedurali di cui si avvale, il futuro insegnante viene guidato in un percorso di riflessione sull'importanza di affrontare le questioni educative con atteggiamento scientifico, sottoponendo qualunque azione formativa a continua verifica con metodi sistematici di analisi e di ricerca.

DEFINIZIONI

Il termine «pedagogia sperimentale» viene utilizzato dagli inizi del '900 per indicare la ricerca scientifica in ambito educativo. Oggi è più comune sentir parlare di «ricerca educativa», ma le due denominazioni non sono del tutto sovrapponibili. Per comprendere il preciso significato dei due termini, si osservi la figura seguente.

Figura 1 – Ricerca educativa e pedagogia sperimentale



Fonte: G. Domenici, P. Lucisano, V. Biasi, *La ricerca empirica in educazione. Elementi introduttivi*, Roma, Armando, 2017. Elaborazione grafica a cura dell'autrice.

Come risulterà evidente, il concetto di ricerca educativa è un ampio "ombrello" che ricomprende al suo interno anche la pedagogia sperimentale. La ricerca in educazione, infatti, può adottare numerosi approcci: teorico, storico, comparativo, clinico, ricerca-

azione o ricerca-intervento e, appunto, sperimentale.³ L'area della pedagogia sperimentale comprende

tutte quelle ricerche empiriche⁴ che fanno riferimento a procedure di ricerca rigorose e controllate e che adottano strumenti di misura in modo da rendere i risultati della ricerca per il possibile confrontabili e generalizzabili.⁵

Nell'uso comune, specificano gli autori, si comprendono in questo approccio «sia le ricerche esplorative e descrittive, sia le indagini basate sulla ricerca di correlazioni, sia le ricerche sperimentali in senso proprio».⁶

L'insieme più piccolo nella figura, ricompreso nei due più ampi, rappresenta le ricerche che fanno uso del metodo sperimentale in senso proprio, prevedendo quindi una forma di “manipolazione” della realtà al fine di predisporre una situazione adeguata all'osservazione e misurazione di determinate variabili. Nello specifico, il metodo sperimentale prevede la creazione di due gruppi omogenei, quello sperimentale e quello di controllo, e l'introduzione di un “trattamento” (o “fattore sperimentale”) in funzione delle ipotesi da verificare. Vi sono poi delle possibili varianti, per esempio quella del “gruppo unico ricorrente”, in cui il ricercatore agisce sullo stesso gruppo con due trattamenti diversi e in tempi diversi.⁷

³ Il lettore interessato ad approfondire l'argomento può far riferimento al testo di P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002, pp. 95-102. La ricerca-azione, invece, essendo ricompresa nei punti del Decreto 616, sarà brevemente inquadrata nel paragrafo *La ricerca-azione*.

⁴ L'aggettivo “empirico” deriva dalla parola greca ἐμπειρία (empeiria), composta dalla preposizione “in, all'interno” e dal sostantivo “prova”. Esso suggerisce che con l'esperienza il soggetto possa verificare “dall'interno” la realtà. Per “ricerca empirica” si intende, quindi, una forma di indagine basata sull'osservazione diretta o indiretta dei fenomeni, la raccolta di dati, la formulazione di ipotesi e la verifica delle stesse, alla luce dei dati di esperienza.

⁵ G. Domenici, P. Lucisano, V. Biasi, *La ricerca empirica in educazione. Elementi introduttivi*, Roma, Armando, 2017, p. 75.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Per una descrizione delle varianti del metodo sperimentale il lettore può far riferimento al testo di P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, cit., pp. 104-122.

Esempi di ricerche in educazione

Si è detto, quindi, che all'interno dei confini della pedagogia sperimentale possiamo far rientrare tipologie diverse di ricerca empirica in ambito educativo, quali le ricerche esplorative e descrittive, le ricerche basate su correlazioni, così come le ricerche sperimentali in senso proprio. Presentiamo quindi alcuni esempi di ricerche, utili a chiarire i concetti fin qui esposti.

Uno strumento conoscitivo importante per un insegnante, all'interno del quale è possibile trovare i risultati di ricerche empiriche sia descrittive che basate su correlazioni, è il rapporto *Education at a glance* pubblicato ogni anno dall'OCSE.⁸ Questa pubblicazione, autorevole fonte d'informazioni su scuola e università nel mondo, presenta dati sulla struttura, sul finanziamento e sulle prestazioni dei sistemi d'istruzione nei Paesi dell'OCSE. Nel rapporto 2018 si osservi, per esempio, la tabella C.2.1 che rappresenta la spesa in istruzione, espressa in percentuale del PIL, nei diversi paesi. Si tratta quindi di un esempio di ricerca empirica che descrive un fenomeno di nostro interesse. Alla voce «spesa totale per l'istruzione secondaria» il nostro Paese raggiunge nel 2015, anno di riferimento per le misurazioni, appena l'1,9% del PIL, confronto al 2,5% della Francia, al 2,2% della Germania e ad una media OCSE del 2%.⁹ Un esempio di correlazione tra variabili si può trovare, invece, nella tabella A3.3 che mostra come variano i tassi di occupazione, disoccupazione e inattività al variare del livello d'istruzione. Basta una rapida occhiata per osservare una correlazione positiva tra livello di istruzione e tasso di occupazione, ed una negativa tra livello di istruzione e tasso di disoccupazione, nella quasi totalità dei paesi.¹⁰

La ricerca esplorativa è volta a chiarire la natura di un problema, ad acquisire maggiore comprensione di una situazione, fornendo indicazioni per indagini future. Grazie alla ricerca esplorativa, il ricercatore accresce la propria familiarità con il problema oggetto di studio. Le riviste scientifiche di didattica e ricerca educativa contengono numerosi resoconti di studi esplorativi. Si veda, per esem-

⁸ OECD, *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, 2018. Tratto da: www.oecd.org.

⁹ Ivi, p. 266.

¹⁰ Ivi, p.75.

pio, l'articolo «La creatività non è un compito per casa»,¹¹ nel quale le autrici intendono contribuire allo studio e alla problematizzazione scientifica della pratica didattica dei compiti, indagando in particolare se e in che misura in essi venga percepito dagli alunni uno stimolo verso il pensiero divergente e la creatività. I risultati offrono spunti di riflessione sul significato che i compiti assumono per gli studenti e sulla necessità di un ripensamento di questa pratica didattica in chiave formativa e valutativa.

Infine, un esempio di ricerca condotta con metodo sperimentale si trova nell'articolo «Insegnare ad apprendere a leggere: un progetto di didattica meta-cognitiva della lettura nella scuola secondaria di primo grado»¹² che documenta un percorso per il miglioramento dell'abilità di lettura nel triennio della scuola secondaria di primo grado. La fase sperimentale ha previsto un trattamento basato sull'insegnamento di strategie di lettura. Per la determinazione dell'efficacia dell'intervento sono state effettuate rilevazioni in uscita nelle classi seconde e terze. I risultati della sperimentazione hanno dimostrato un effetto positivo del trattamento, grazie al quale gli alunni del gruppo sperimentale hanno ottenuto risultati migliori nelle prove in uscita rispetto agli alunni appartenenti ai gruppi di controllo.

L'IMPORTANZA DELLA RICERCA EMPIRICA IN EDUCAZIONE

Perché è importante la ricerca empirica in educazione?

La risposta oggi è facile: gli studi pedagogici che vogliano ottenere un riconoscimento scientifico hanno bisogno di una base fattuale, devono partire

¹¹ M. Santi, G. Da Re, D. Acquario, *La creatività non è un compito per casa: una ricerca esplorativa con studenti di scuola secondaria di primo grado*, in "Giornale italiano della ricerca educativa", VII [2014], n. 13, pp. 197-214.

¹² G. Castellana, *Insegnare ad apprendere a leggere: un progetto di didattica metacognitiva della lettura nella scuola secondaria di primo grado*, in "Formazione e insegnamento", XV [2017], n. 2, pp. 301-316.

dall'esperienza e ad essa ritornare dopo un'attenta riflessione; la ricerca empirica è indispensabile per la costruzione del sapere pedagogico.¹³

La ricerca empirica consente, quindi, di conoscere più approfonditamente la realtà, fornendo utili elementi per migliorare le pratiche educative e didattiche, nonché spunti di riflessione per la ricerca teorica e filosofica, anch'essa fondamentale per alimentare il sapere pedagogico. L'aderenza alla realtà osservabile negli alunni, negli educatori, nei contesti e nei processi educativi dovrebbe andare, quindi, di pari passo e in sinergia con la riflessione teorica.

Le informazioni sulle problematiche educative, raccolte empiricamente, offrono un contributo essenziale alla costruzione dell'aspetto metodologico del sapere pedagogico che, oltre a individuare i fini dell'educazione, deve anche rispondere alla domanda su come si educa, non solo in generale ma anche in specifiche situazioni particolari.¹⁴

Se è vero che ogni situazione educativa è unica, è anche difficile negare la possibilità di trovare alcune regolarità, somiglianze, tipologie ricorrenti nei fenomeni educativi. La ricerca empirica cerca quindi di scoprirle e analizzarle, per riflettere su di esse ed elaborare principi orientativi che, lungi dal costituire delle regole standardizzate, rappresentano invece importanti riferimenti per "illuminare" la pratica educativa.

Una «migliore comprensione» e un «controllo più intelligente» dei fatti educativi

In Italia, la ricerca empirica in campo educativo prende avvio negli anni cinquanta. In quel periodo si svolsero i primi studi su John Dewey che, nei decenni precedenti, aveva ispirato le sperimentazioni scolastiche negli Stati Uniti.¹⁵ La conoscenza di questo importante filosofo e pedagogista è stata di grande importanza per lo sviluppo delle scienze dell'educazione nel nostro Paese. In questa sede è opportuno citare una sua opera del 1929 che è tuttora un

¹³ G. Zanniello, *L'avvio della ricerca empirica in campo educativo in Italia: il contributo di Calonghi e Visalberghi*, in "ECPS Journal", [2014], n. 9, pp. 185-201.

¹⁴ Ivi, p. 198.

¹⁵ G. Zanniello, *L'avvio della ricerca empirica in campo educativo in Italia: il contributo di Calonghi e Visalberghi*, cit.

pilastro fondamentale della riflessione pedagogica: *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Il lavoro si apre con una discussione sul significato della parola «scienza», che secondo l'autore

indica la presenza di metodi sistematici di ricerca, i quali, quando siano applicati ad un complesso di fatti, ci consentono una migliore comprensione ed un controllo più intelligente e meno confuso ed abitudinario.¹⁶

In questa definizione, l'attenzione viene posta sul metodo che si utilizza per trattare un qualsiasi soggetto. L'utilizzo del metodo scientifico per affrontare le questioni educative fa sì che sulle nostre decisioni «pesino in misura sempre minore l'abitudine, la tradizione, il caso e le influenze transitorie e accidentali» e che si accresca progressivamente la nostra «penetrazione intelligente»¹⁷ della realtà, quindi la nostra conoscenza e comprensione di tutti i fattori che influiscono sulla situazione e sul processo educativo.

Proseguendo nella lettura, s'incontra la figura del maestro dotato, un insegnante molto bravo, che riesce a catturare l'attenzione dei suoi alunni e a motivarli ad apprendere. La domanda cui tenta di rispondere l'autore è: come possiamo evitare che le qualità di questo maestro rimangano «confinare» all'ambito in cui egli opera direttamente? La risposta è proprio nell'uso del metodo scientifico. La dispersione del patrimonio del maestro, infatti, si può evitare effettuando una analisi rigorosa e sistematica «di ciò che il maestro, dotato, attua intuitivamente» così che «i risultati di speciale valore divengano parte del lavoro di altri ricercatori, anziché perire così come nacquero».¹⁸ È importante però sottolineare che, laddove il metodo scientifico è correttamente utilizzato, vi sarà la consapevolezza che da esso non scaturiscono regole da applicare pedissequamente, ma atteggiamenti mentali e strumenti intellettuali che conducono ad un controllo più efficace dell'esperienza. Così, quando il fabbricante di colori fa esperimenti in laboratorio e successivamente in fabbrica, su scala più grande, e ottiene risultati diversi, non pensa che i risultati scientifici manchino di utilità pratica. Al contrario, egli si serve di tali risultati per guidare il suo lavoro

¹⁶ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 2005, p. 2.

¹⁷ Ivi, p. 3.

¹⁸ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 4.

empirico, sviluppando capacità di osservazione e una migliore conoscenza dei fattori che influiscono sul processo produttivo.

[...] nessuna conclusione di una ricerca scientifica si può convertire immediatamente in una norma dell'arte dell'educazione. Non v'è infatti alcuna pratica educativa che non sia fortemente complessa: vale a dire, che non contenga molti altri fattori e condizioni oltre quelli inclusi nel ritrovato scientifico.¹⁹

La scienza, quindi, afferma Dewey, non dà regole né obiettivi agli educatori, ma strumenti per vedere più a fondo in qualunque cosa essi facciano.

STUDIARE I FATTI EDUCATIVI

Il Decreto 616 parla di «metodologie della ricerca educativa empirica, quantitativa e qualitativa». Per comprendere il significato degli aggettivi «quantitativa» e «qualitativa» possiamo iniziare ponendoci alcune domande: esiste un mondo di “fatti sociali” al di fuori della nostra mente? I comportamenti umani sono riconducibili a “leggi” simili a quelle che spiegano la realtà naturale, oppure rispondono unicamente alla volontà di ogni singola persona? Fin dall'Ottocento, agli albori della scienza sociale, gli studiosi hanno cercato di rispondere a questi interrogativi. Le loro posizioni nel dibattito hanno costituito le fondamenta dei «grandi paradigmi» della scienza sociale: il positivismo e l'interpretativismo, due diverse “visioni del mondo” sociale²⁰ che a loro volta hanno generato orientamenti, prospettive e approcci metodologici tuttora oggetto di discussione tra gli “addetti ai lavori”. In questa sede ci limiteremo a delineare una schematica differenza tra studiosi che dirigono i loro sforzi verso la spiegazione dei comportamenti umani, osservando l'andamento di variabili su ampi campioni al fine di pervenire a generalizzazioni, e studiosi che puntano invece a comprendere l'esperienza soggettiva, analizzandola in profondità, senza alcuna pretesa di estensione o tantomeno generalizzazione dei loro risulta-

¹⁹ Ivi, pp. 11-12.

²⁰ Il lettore interessato ad approfondire l'argomento può far riferimento al testo di P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 1999, pp. 16-41.

ti ad altri soggetti e/o contesti. In una estrema semplificazione, che come tale non considera le molteplici sfumature e posizioni intermedie, potremmo accostare i primi al positivismo, che ritiene la realtà sociale “spiegabile” secondo uniformità e regolarità di comportamenti proprio come lo è quella naturale, e i secondi all’interpretativismo, che riconduce invece la realtà sociale ai vissuti delle persone, rifiutando quindi qualsiasi forma di generalizzabilità del comportamento e dell’esperienza umana.

Queste differenze di approccio allo studio della realtà sociale si riflettono nelle metodologie impiegate per studiare empiricamente i fatti sociali ed educativi. I metodi quantitativi, preferiti da coloro che si ricollegano alla tradizione positivista, sono associati con la misurazione sistematica, con l’impiego di disegni sperimentali, con l’analisi statistica dei dati.²¹ I secondi, adottati prevalentemente da coloro che si riconoscono nel paradigma interpretativo, propendono per una comprensione più soggettiva degli oggetti della ricerca e vengono quindi associati alle interviste in profondità e narrative, all’osservazione partecipante, agli studi di caso, all’etnografia e alla fenomenologia.²²

Entrando in maggiori dettagli, possiamo elaborare ulteriormente i criteri distintivi tra ricerca quantitativa e ricerca qualitativa. In fase di progettazione, negli studi qualitativi prevale la negoziazione per la costruzione di significati e l’individuazione di una “direzione” verso cui guardare. Negli studi quantitativi, invece, si definisce esattamente “che cosa guardare”, traducendo i concetti in variabili osservabili e misurabili. Generalmente gli studi qualitativi si rivolgono a un numero ridotto di casi, da analizzare in profondità, scelti in base alla loro rilevanza rispetto all’argomento studiato. Gli studi quantitativi, invece, sono studi estensivi che hanno come obiettivo la rappresentatività del fenomeno. Mentre i primi utilizzano prevalentemente strumenti “adattati” alle informazioni che si stanno raccogliendo, i secondi fanno uso di strumenti impostati precedentemente alla fase di raccolta. In fase di analisi dei dati, le ricerche qualitative si caratterizzano per l’attenzione rivolta alle caratteristi-

²¹ Per approfondimento, cfr. R. Viganò, *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 1999.

²² Per approfondimento, cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007.

che dei casi studiati, considerati nella loro interezza; le analisi sono eterogenee, connotate da alta creatività del ricercatore. Al contrario, le ricerche quantitative analizzano i casi in funzione delle singole variabili da misurare; i dati vengono analizzati statisticamente e i risultati sono comparabili.²³

Il dibattito fra ricercatori quantitativi e qualitativi ha avuto fasi alterne, alcune caratterizzate da scambio e fattiva collaborazione, altre da un vero e proprio scontro tra visioni considerate incompatibili. Oggi, sul piano epistemologico, la contrapposizione fra metodi d'indagine quantitativi e qualitativi appare superata.²⁴ La riflessione scientifica sottolinea la complementarità di metodi diversi in grado di affrontare la multidimensionalità dei fenomeni sociali. Il mosaico si ricompone in quello che alcuni esperti definiscono un «nuovo paradigma», il «metodo misto» che consiste nell'utilizzare metodi quantitativi e qualitativi nello stesso studio, con il fine ultimo di meglio comprendere la realtà e, attraverso la ricerca, migliorare la nostra vita.²⁵

La ricerca-azione

La parola «ricerca-azione» è un ampio ombrello sotto il quale si possono collocare ricerche molto diverse tra loro, condotte con una varietà di metodi, sia qualitativi sia quantitativi. Vi sono, tuttavia, due elementi caratterizzanti la strategia: una stretta collaborazione tra ricercatori e pratici e l'obiettivo di apportare miglioramenti nel contesto oggetto di studio. Alcuni autori hanno definito la ricerca-azione come un processo di indagine e auto-riflessione intrapresa direttamente dai *practitioners*, mentre altri l'hanno descritta come una ricerca sociale applicata, caratterizzata dal coinvolgimento del ricercatore nel contesto e nei processi di azione.²⁶ È proprio questa condivisione di ruoli e di campi d'azione, a volte

²³ Il lettore interessato ad approfondire l'argomento può far riferimento al testo di P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, cit., pp. 43-80.

²⁴ R. Viganò, *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*, cit.

²⁵ I. Vannini, *Ricerca empirico-sperimentale in pedagogia. Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica*, in "Ricerche di pedagogia e didattica", [2009], n. 4, pp. 1-26.

²⁶ P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, cit.

vera e propria sovrapposizione, a determinare la peculiarità della ricerca-azione, che assume come suo compito quello di apportare cambiamenti migliorativi nei contesti in cui viene attuata. All'origine di questo modo di fare ricerca viene individuato ancora una volta il pensiero di Dewey²⁷ secondo cui la ricerca, per ottenere risultati scientifici significativi sul piano pedagogico, deve coinvolgere necessariamente anche i pratici:

[...] la realtà ultima della scienza dell'educazione non si trova nei libri, né nei laboratori sperimentali, né nelle aule scolastiche dove viene insegnata, ma nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative.²⁸

Ricerca-azione significa quindi mettere l'esperienza al centro della ricerca scientifica, e la ricerca scientifica al centro dell'esperienza: da un lato, le pratiche educative rappresentano il banco di prova dei risultati scientifici, dall'altro i risultati scientifici possono informare e migliorare continuamente le pratiche stesse.

MISURARE E VALUTARE

Il decreto 616 comprende tra i punti di nostro interesse la «docimologia e sperimentazione educativa» e la «valutazione delle competenze e dei rendimenti scolastici». L'interesse per la docimologia, disciplina dedicata allo studio e alla riflessione sulla valutazione in ambito scolastico e universitario, è strettamente collegato all'aumento della richiesta di formazione e alla scolarizzazione di massa. Dagli anni '60 in poi è emersa la necessità di forme di valutazione più oggettive, in grado di contenere gli effetti delle «distorsioni valutative», garantendo equità e giustizia valutativa. La docimologia ha assunto, quindi, un ruolo importante di riflessione e risposta scientifica a questo bisogno emergente.²⁹

Un tema fondamentale nella riflessione docimologica è il ruolo di misurazione e valutazione e, più nello specifico, il ruolo delle

²⁷ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit.

²⁸ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 23.

²⁹ G. Benvenuto, A. Giacomantonio, *La valutazione scolastica: letture e riflessioni: un'antologia di testi sulle teorie della valutazione*, Roma, Nuova Cultura, 2008.

prove oggettive (test di profitto o di rendimento scolastico) nel processo educativo e valutativo. La misurazione svolge una preziosa funzione all'interno del più generale processo di valutazione, ma non va confusa con esso. Infatti, affrontare scientificamente le questioni educative equivale a farsi carico delle loro complessità: in tal senso, la misura è chiamata non certo a operare eccessive semplificazioni della realtà, quanto ad arricchire e a rendere più fondato il nostro giudizio di valore. La misurazione, quindi, «nasce dalla valutazione e nella valutazione confluisce»³⁰ rappresentando un momento intermedio inserito tra una serie di atti valutativi.

[...] Nel caso dei *tests* o prove oggettive di profitto un primo equivoco da dissipare è quello che nasce dalla credenza che, con il loro impiego, si sostituisca la “misurazione” alla “valutazione” [...]. Vale in realtà l'opposto: la pratica del *testing* mette in luce tali e tanti problemi di autentica valutazione da obbligare ad un impegno in questa direzione quale raramente vien dato di trovare in altri casi.³¹

Dewey stesso, riflettendo sull'uso delle misurazioni quantitative nelle scienze dell'educazione, ne delineò i limiti («misurare ciò che è specifico, cioè che può venir isolato»³²), sottolineando l'importanza di adottare per l'analisi dei fenomeni umani un approccio globale, il solo che può dar conto della ricchezza del lavoro educativo.

[L'esagerare l'importanza delle determinazioni quantitative esatte] porta a bloccare il giudizio, a sostituire regole uniformi al libero gioco del pensiero, ed ad accentuare fattori meccanici che esistono anche nelle scuole; [le determinazioni quantitative esatte] al massimo contribuiscono al funzionamento più efficiente dei sistemi attuali [...]; ma non forniscono alcun aiuto nelle questioni più ampie [...], e, quel che è peggio, sviano l'attenzione e le energie dalla necessità di operare delle ricostruzioni per il mutamento delle condizioni sociali e l'inerzia delle tradizioni del sistema scolastico.³³

Attualmente la valutazione scolastica e universitaria può far riferimento a numerosi studi sulle prove oggettive e, in generale, sulle

³⁰ A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Milano, Edizioni di Comunità, 1955, p. 18.

³¹ A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, cit., p. 15.

³² J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 52.

³³ J. Dewey *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 53.

diverse tipologie di strumenti per la verifica scolastica, sulle metodologie per la costruzione di tali strumenti e sui criteri da utilizzare per l'analisi dei risultati del singolo e del gruppo classe.³⁴ Essa può inoltre avvalersi delle acquisizioni del più generale dibattito sulle funzioni della valutazione, che Vertecchi riassume in «valutazione collettiva iniziale-intermedia (o programmazione didattica)», «valutazione individuale iniziale-intermedia (valutazione formativa)», «valutazione individuale terminale (valutazione sommativa)», «valutazione collettiva terminale (della qualità dell'istruzione)»³⁵ ciascuna delle quali ha sue modalità specifiche di espressione del giudizio.

La programmazione didattica risulta dal confronto tra i docenti della scuola e si basa su dati il più completi e aggiornati possibile riguardo le risorse umane e strumentali a disposizione e le procedure in atto, al fine di esprimere un giudizio circa la loro idoneità per il raggiungimento degli obiettivi formativi. La valutazione formativa fa parte delle attività didattiche ed è finalizzata a comprendere come ciascun allievo sta procedendo nel suo percorso di apprendimento e se/come le strategie didattiche utilizzate dal docente siano funzionali al raggiungimento degli obiettivi formativi. La valutazione sommativa esprime un giudizio sulla capacità degli allievi di utilizzare le conoscenze e competenze acquisite durante il corso in maniera aggregata, rielaborandole e collegando i diversi concetti tra loro. Infine, la valutazione della qualità dell'istruzione tiene conto non solo del livello degli apprendimenti conseguiti dagli allievi, ma anche di ciò che è stato realizzato dall'istituzione in ambito organizzativo e della capacità di utilizzare al meglio le risorse disponibili.

Il concetto di «valutazione formativa» in questa sede merita di essere approfondito poiché chiama in causa la valutazione come parte integrante ed essenziale dei processi di insegnamento-apprendimento, e non solo come mera certificazione dei risultati ottenuti in una prova. Negli ultimi decenni, infatti, la riflessione docimologica ha affermato la necessità di un passaggio dalla valu-

³⁴ Il lettore interessato ad approfondire l'argomento può far riferimento al testo di B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

³⁵ B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, cit., pp. 185-186.

tazione *dell'apprendimento* (*assessment of learning*) a quella *per l'apprendimento* (*assessment for learning*), finalizzata a sviluppare nello studente la capacità di analizzare e modificare le proprie strategie di apprendimento, per migliorare i risultati, e altrettanto utile per il docente che può fare un bilancio di efficacia rispetto ai suoi metodi didattici e decidere se/come modificarli *in itinere*.³⁶ La valutazione, per potersi definire formativa, deve agire non solo sull'apprendimento, ma anche sulla motivazione ad apprendere. Essa deve inoltre

esplicitare chiaramente criteri di giudizio, impiegare una pluralità di fonti in diversi momenti e fornire feedback rigorosi, analitici, criteriali e non normativi, e dunque incentrati, quanto più possibile, su livelli di padronanza e non su confronti con le prestazioni medie di gruppi standard.³⁷

Accanto al dibattito sulla valutazione formativa, recentemente si è sviluppata una discussione sul ruolo della valutazione per lo sviluppo di una cultura inclusiva. La creazione di una scuola «per tutti e per ciascuno»³⁸ richiede infatti un'attenzione specifica alle esigenze del singolo e lo sviluppo di pratiche in grado di incoraggiare la partecipazione e migliorare l'apprendimento di tutti gli alunni. La valutazione può giocare un ruolo fondamentale nel favorire la trasformazione delle scuole in contesti inclusivi. Dalla letteratura³⁹ emerge un concetto di valutazione inclusiva che si sovrappone a quello di valutazione formativa, ponendo tuttavia maggior enfasi sulle motivazioni e finalità politiche a essa sottese. Un processo di valutazione può definirsi inclusivo se rivolge il suo sguardo non solo all'alunno, ma anche al contesto in cui è inserito, se è finalizzato

³⁶ C. Corsini, S. Zanazzi, *Gli esami all'università: il punto di vista di chi apprende*, in "I Problemi della Pedagogia", LXIV [2018], n. 1, pp. 43-69.

³⁷ Ivi, cit., p. 45.

³⁸ European Commission, *Charter of Luxembourg*, 1996, tratto da: www.european-agency.org.

³⁹ Si veda, per esempio: T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (ed. it. a c. di Fabio Dovigo), Roma, Carocci, 2014; A. Catalfamo (a c. di), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curriculari. Suggestioni e proposte*, Trento, Erickson, 2016; European Agency for Development in Special Needs Education, *Cyprus Recommendations on Inclusive Assessment*, 2008, tratto da: www.european-agency.org; UNESCO, *Inclusive Student Assessment*, 2017, tratto da: www.unesco.org.

in ultima analisi allo sviluppo di entrambi, se favorisce la piena partecipazione alla valutazione stessa dei soggetti e dei contesti oggetto di giudizio. La valutazione può contribuire allo sviluppo di culture inclusive se e quando è guidata da un interesse autentico nei confronti di chi apprende, ponendosi come strumento di conoscenza e valorizzazione della persona e come parte integrante dell'intervento didattico.

CONCLUSIONI

Che cosa significa, quindi, operare con metodo scientifico in educazione? Il metodo scientifico non fornisce regole rigide, ma strumenti intellettuali che consentono di affrontare i problemi con maggiore apertura, adottando come orizzonte quello del miglioramento continuo dei sistemi e delle pratiche. Nella disputa sulla natura dell'educazione come arte o scienza, Dewey si posizionò in un luogo intermedio, sostenendo che arte e scienza non sono in antitesi nella pratica educativa. Anzi, scrisse lo studioso, la padronanza dei metodi scientifici affranca gli individui, rende loro possibile sciogliere nuovi problemi, escogitare nuove procedure e, in generale, favorisce la diversificazione più che la rigida uniformità. Il processo educativo è il luogo in cui nascono i problemi da esaminare, ed è l'unico vero banco di prova delle soluzioni ipotizzate. A esso, e non all'educatore, spetta la definizione dei fini dell'educazione stessa ed è proprio durante il processo educativo che si comprende quali obiettivi devono essere considerati prioritari.⁴⁰

L'insegnante che comprende l'importanza del metodo scientifico e lo applica nel suo lavoro quotidiano è un «professionista riflessivo». Dewey ha definito la riflessione come un processo finalizzato a trasformare una situazione in cui si sperimentano dubbi e conflitti in un'altra che è più chiara e coerente.⁴¹ Molti anni più tardi, Schön, riprendendo questo concetto, ha riconosciuto la riflessione come una modalità essenziale per acquisire la conoscenza professionale, introducendo i concetti di riflessione *in azione*, contemporanea o più immediata, e riflessione *sull'azione*, ovvero analisi

⁴⁰ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 23.

⁴¹ J. Dewey, *Come pensiamo*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1973.

di una situazione vissuta “a distanza” e in vista della pianificazione di azioni future.⁴² Egli sostiene che nella pratica professionale vi è un terreno solido che sovrasta una palude. In superficie vi sono i problemi che è possibile affrontare con teorie e procedure standardizzate, mentre nella parte paludosa vi sono problemi più complessi e meno prevedibili che devono essere analizzati in profondità e affrontati con metodo scientifico. Dal momento che in educazione si ha sempre a che fare con casi unici, è importante acquisire un metodo sistematico di ricerca e di analisi. Ciò significa che nell'affrontare i problemi e nel prendere decisioni occorre imparare a raccogliere informazioni affidabili, considerando tutti i dati disponibili e tenendo conto delle diverse prospettive. È importante, inoltre, scegliere strumenti adeguati, valutare e riflettere, individualmente e collegialmente, sul proprio operato e su come sia opportuno comportarsi in circostanze simili, condividendo esperienze, risultati positivi ed errori. Questo significa imparare ad analizzare i sistemi, le pratiche, i presupposti espliciti ed impliciti delle nostre scelte e azioni, per sottoporli a giudizio critico e, se necessario, rimodellarli.⁴³

Nelle professioni educative, come del resto in ogni ambito lavorativo, l'analisi e la riflessione sulle pratiche dovrebbe diventare un abito mentale in grado di costruire sinergia tra il sapere e il fare. Il professionista che osserva, analizza e riflette diventa «un ricercatore che costruisce una nuova teoria dal caso unico».⁴⁴ L'agire e il pensare infatti sono complementari,

l'agire amplia il pensare nelle prove, nelle mosse e nei sondaggi dell'azione sperimentale, e la riflessione si nutre del fare e dei suoi risultati. Ciascuno si nutre dell'altro.⁴⁵

⁴² D. Schön, *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983.

⁴³ A. Salerni, S. Zanazzi, *Alla ricerca di significati. Racconti di esperienze e riflessioni sull'educazione*, in *Le storie siamo noi. Empowerment delle persone e delle comunità. Quaderno di lavoro VI convegno biennale sull'orientamento narrativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017, pp. 109-123.

⁴⁴ Ivi, p. 114.

⁴⁵ D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., Milano, FrancoAngeli, 2006, p. 286.

Se adottiamo un atteggiamento scientifico nell'affrontare i problemi educativi, integrando costantemente azione e riflessione, saremo quindi in grado di far nostre nella pratica quotidiana quelle

porzioni di conoscenza accertata che entrano nel cuore, nella mente e nelle mani degli educatori e che, entrandovi, rendono l'esecuzione della funzione educativa più illuminata, più umana, più schiettamente educativa di quanto non fosse prima.⁴⁶

BIBLIOGRAFIA

- G. Benvenuto, A. Giacomantonio, *La valutazione scolastica: letture e riflessioni: un'antologia di testi sulle teorie della valutazione*, Roma, Nuova Cultura, 2008.
- T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (ed. it. a c. di Fabio Dovigo), Roma, Carocci, 2014.
- A. Catalfamo (a c. di), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggerimenti e proposte*, Trento, Erickson, 2016.
- G. Castellana, *Insegnare ad apprendere a leggere: un progetto di didattica metacognitiva della lettura nella scuola secondaria di primo grado*, in "Formazione e insegnamento", XV [2017], pp. 301-316.
- P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 1999.
- C. Corsini, S. Zanazzi, *Gli esami all'università: il punto di vista di chi apprende*, in "I Problemi della Pedagogia", LXIV [2018], n. 1, pp. 43-69.
- J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 2005.
- J. Dewey, *Come pensiamo*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- G. Domenici, P. Lucisano, V. Biasi, *La ricerca empirica in educazione. Elementi introduttivi*, Roma, Armando, 2017.
- European Agency for Development in Special Needs Education, *Cyprus Recommendations on Inclusive Assessment*, 2008, tratto da: www.european-agency.org.
- European Commission, *Charter of Luxembourg*, 1996, tratto da: www.european-agency.org.
- P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002.

⁴⁶ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 63.

- L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007.
- OECD, *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, 2018. Tratto da: www.oecd.org.
- M. Santi, G. Da Re, D. Acquario, *La creatività non è un compito per casa: una ricerca esplorativa con studenti di scuola secondaria di primo grado*, in “Giornale italiano della ricerca educativa”, VII [2014], n. 13, pp. 197-214.
- A. Salerni, S. Zanazzi, *Alla ricerca di significati. Racconti di esperienze e riflessioni sull'educazione*, in *Le storie siamo noi. Empowerment delle persone e delle comunità. Quaderno di lavoro VI convegno biennale sull'orientamento narrativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017, pp. 109-123.
- D. Schön, *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983.
- D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., Milano, Franco Angeli, 2006.
- UNESCO, *Inclusive Student Assessment*, 2017, tratto da: www.unesco.org.
- I. Vannini, *Ricerca empirico-sperimentale in pedagogia. Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica*, in “Ricerche di pedagogia e didattica”, [2009], n. 4, pp. 1-26.
- B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, FrancoAngeli, 2003.
- R. Viganò, *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 1999.
- A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Milano, Edizioni di Comunità, 1955.
- G. Zanniello, *L'avvio della ricerca empirica in campo educativo in Italia: il contributo di Calonghi e Visalberghi*, in “ECPS Journal”, [2014], n. 9, pp. 185-201.

Sommari

Carlo Cappa, *SISS, TFA, FIT: acronimi interrotti della formazione iniziale degli insegnanti*

In Italia, la formazione iniziale degli insegnanti sembra destinata a non veder mai davvero compiuti i percorsi iniziati. L'articolo interroga l'attuale situazione delineatasi dopo la cancellazione della FIT, proponendo la necessità di una nuova centralità delle scienze dell'educazione fondato in una consapevole cultura pedagogica.

Carlo Cappa, *SISS, TFA, FIT: interrupted acronyms of teacher education*

In Italy, the fate of teacher education seems to be to never finalise the paths initially undertaken. The article questions the current situation, established after the cancellation of FIT, stressing the need to focus on a new centrality of educational sciences, rooted in a fully self-aware educational culture.

Valentina D'Ascanio, *Pedagogia e formazione iniziale degli insegnanti: attualità ed echi del passato*

Con l'obiettivo di analizzare il peso assegnato alla pedagogia nell'attuale *iter* per formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, il contributo ne ripercorre e analizza le tappe, assumendo quale riferimento il quadro normativo della riforma *La buona scuola* e dei successivi decreti per l'attivazione del Percorso 24 CFU, fino a giungere alle più recenti disposizioni. Sulla base di tale ricostruzione, un secondo momento d'analisi è volto a prendere in esame l'identità della pedagogia e a considerare gli apporti che essa può dare nella preparazione professionale degli insegnanti, tenuto conto delle criticità con le quali la scuola si confronta e che investono il ruolo del docente. Tali riflessioni sono quindi impiegate per proporre alcune considerazioni finali sulle ultime misure governative, valutandone le possibili implicazioni.

Valentina D'Ascanio, *Pedagogy and initial teacher education: newness and echoes from the past*

In order to analyse the weight assigned to pedagogy in the initial education of secondary school teachers, this contribute retraces and analyses its phases assuming, as point of reference, the normative framework of the reform called *La buona scuola* and of the following decrees for the activation of the 24 CFU, till to arrive at the most recent dispositions. On the base of such reconstruction, a second level of analysis is devoted to the assumption of the identity of pedagogy and to the consideration of its possible contributions to the professional education of teachers, taking into account some problematic issues with which school compares itself to and that affect the role of teacher. Such observations shall be employed to propose some final considerations on the last government measures, evaluating their possible implications.

Angela Spinelli, *Competenze: esercitarle per poterle insegnare*

L'articolo affronta il tema del lavoro per competenze a partire dalla formazione iniziale degli insegnanti. Si pone l'attenzione sulla necessità di ripensare in termini metodologici la proposta formativa dei 24 CFU da maturare nei settori scientifici disciplinari allo scopo di facilitare la maturazione, nei futuri docenti, delle competenze che poi dovranno costituire la base della progettazione curriculare. L'analisi è svolta alla luce di considerazioni disciplinari e di alcune indagini sull'attuale situazione scolastica.

Angela Spinelli, *Skills: to exercise them in order to teach them*

The article addresses the issue of skill working starting from teacher training. The emphasis is focused on the need to reconsider the education and training proposal of the 24 CFU (Academic Credits) in the disciplinary scientific areas in terms of method, in order to simplify the skill maturation in future teachers, which will serve as a basis for curricular planning. The analysis is conducted in view of disciplinary considerations and of some research on the present educational situation.

Alessio Ceccherelli, In limine. *Le tecnologie come ponte per l'apprendimento*

Il saggio parte direttamente dai contenuti proposti dagli allegati al DM n. 616/17, riflettendo sul ruolo delle tecnologie nella didattica, intesa non solo come insieme di strumenti e metodi per consentire l'acquisizione di conoscenze e abilità, ma come sistema comunicativo che possa indurre il soggetto in apprendimento a una costante riflessione su di sé e sull'ambiente circostante. In questo senso, le tecnologie si posizionano su un doppio confine: il primo è quello tra realtà scolastica (le dinamiche matetiche e relazionali del contesto formativo) e realtà extrascolastica (la vita "vera", fatta di storie, esperienze, orizzonti socioculturali e politici); il secondo è quello tra ciò che sta dentro e fuori il soggetto, da un lato l'acquisizione di conoscenze, disciplinari e trasversali, sfruttabili al di fuori (nel mondo del lavoro, nella vita sociale, etc.), dall'altro il lavoro sull'interiorità, sulla *cura sui*, sul concetto di base che esseri umani non si nasce ma si diventa. È fondamentale ripensare l'agire didattico in direzione di un consapevole operare tecnologico, svincolandolo da una funzione meramente strumentale per accogliere un'ottica maieutica e di negoziazione continua.

Alessio Ceccherelli, In limine. *Technologies as a bridge to learning*

The essay starts directly from the contents proposed by the annexes to DM n. 616/17, reflecting on the role of technologies in teaching, understood not only as a set of tools and methods to allow the acquisition of knowledge and skills, but as a communication system that can induce the subject in learning to a constant reflection on himself and the surrounding environment. In this sense, technologies are positioned on a double boundary: the first is that between school reality (the learning and relational dynamics of the training context) and extracurricular reality (the "real" life, made of stories, experiences, socio-cultural and political horizons); the second is that between what is inside and outside the subject, on the one hand the acquisition of knowledge, disciplinary and transversal, exploitable outside (in the world of work, in social life, etc.), on the other hand the work on the interiority, on the basic concept that we are not born human beings but we become them.

It is essential to rethink the didactic action in the direction of a conscious technological work, disengaging it from a merely instrumental function to acquire a perspective based on maieutic and continuous negotiation.

Giuseppe Sellari, *La formazione iniziale degli insegnanti nei contesti educativi inclusivi*

Nella costruzione delle competenze degli insegnanti nella formazione iniziale, il tema dell'uguaglianza e dell'accettazione delle diversità è predominante. L'Italia, dagli anni Settanta a oggi, ha intrapreso la strada per il superamento dell'esclusione scolastica degli alunni con disabilità e solo di recente, a partire dal 2012, ha esteso tale diritto anche agli alunni non certificati, non diagnosticati e non patologici. In questa prospettiva, l'azione educativa e i processi formativi richiedono competenze complesse e la conoscenza di strategie didattiche efficaci in grado di offrire un'adeguata messa in atto dei più rilevanti modelli di intervento per l'educazione inclusiva. Formare le competenze attraverso i criteri di individualizzazione e personalizzazione significa favorire l'apprendimento tenendo conto dei mezzi comunicativi, delle abilità relazionali ed emotive, dell'organizzazione dell'ambiente e dell'accessibilità dei contenuti affinché ogni discente, sulla base delle proprie abilità di partenza, possa rendersi partecipe del proprio apprendimento e dell'*empowerment* individuale e collettivo. Sulla scorta di queste prospettive, tenendo conto delle indicazioni contenute nel D.lgs. 59/2017, il saggio si sofferma sul significato e sui paradigmi teorici e metodologici della Pedagogia Speciale con particolare riferimento ai principali indirizzi di ricerca didattica sui bisogni educativi speciali.

Giuseppe Sellari, *Initial teacher training in inclusive educational settings*

In the construction of teachers' skills in initial training, the theme of equality and acceptance of diversity is predominant. Italy, from the seventies to the present, has taken the road to overcome the school exclusion of children with disabilities and only recently, starting in 2012, has extended this right to non-certified, undiagnosed and non-pathological students. In this perspective, educa-

tional action and training processes require complex skills and knowledge of effective educational strategies that can provide adequate implementation of the most relevant intervention models for inclusive education. Forming competences through the criteria of individualisation and personalisation means encouraging learning by taking into account the means of communication, relational and emotional skills, the organisation of the environment and the accessibility of the contents so that each learner, on the basis of his or her own initial skills, can share in his or her own learning and individual and collective empowerment. On the basis of these perspectives, taking into account the indications contained in Legislative Decree 59/2017, the essay focuses on the meaning and on the theoretical and methodological paradigms of Special Education, with particular reference to the main lines of didactic research on special educational needs.

Silvia Zanazzi, *Tra ricerca empirica e riflessione pedagogica: l'educazione come scienza*

Nel Decreto Ministeriale 616 del 10 agosto 2017 che regola le modalità di acquisizione dei 24 CFU, requisito di accesso al concorso per l'insegnamento nella scuola secondaria, la pedagogia sperimentale (o ricerca empirica in educazione) è collocata nell'area delle «metodologie e tecnologie didattiche». Il contributo, rivolto in primo luogo a coloro che si preparano a diventare insegnanti, propone alcune riflessioni utili a comprendere il ruolo della pedagogia sperimentale nei contesti scolastici e per la formazione di «professionisti riflessivi» (Schön, 1986). A partire da una definizione della disciplina, dei suoi ambiti di intervento, e dei principali strumenti concettuali e procedurali di cui si avvale, il futuro insegnante viene guidato in un percorso di riflessione sull'importanza di sottoporre qualunque azione formativa a continua verifica, affrontando le questioni educative con atteggiamento scientifico.

Silvia Zanazzi, *Between empirical research and pedagogical reflection: education as a science*

In the Ministerial Decree 616 of August 10th, 2017, regulating the acquisition of the 24 university credits required to participate in the public examination for aspiring secondary schools teachers, educational research is included in the area of «methodologies and technologies for didactics». The article, written primarily for those who are preparing themselves to become secondary school teachers, provides some useful inputs to understand the role of educational research for training «reflective practitioners» (Schön, 1986). Starting from a definition of the discipline, a description of its scope and its conceptual and procedural instruments, the future teacher will be guided through a reflection about the importance of critically assessing every action, adopting a scientific attitude when dealing with educational issues

I PROBLEMI
DELLA PEDAGOGIA

ISSN: 0032-9347