

# La nuova formazione iniziale degli insegnanti

*a cura di*

*Carlo Cappa e Valentina D'Ascanio*



# Pensare il presente: la formazione degli insegnanti tra disincanto e utopia

Carlo Cappa

*Viene la mattina, e viene anche la notte. Se volete interrogare, interrogate pure; tornate un'altra volta*  
Isaia, 21, 12

## CANTIERE APERTO E VARIANTI DI PROGETTO

In continuità con la prima sezione, edita nel II fascicolo del 2023<sup>1</sup> e dedicata alla nuova formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie, i due articoli che seguono concludono l'approfondimento di uno snodo fondamentale per il sistema d'istruzione italiano, al quale, nella sua storia, la rivista ha sempre riservato una grande attenzione. Si è ritenuto opportuno, inoltre, aprire questa seconda sezione con alcune pagine introduttive, alle quali è demandato il duplice scopo di presentare i contenuti degli articoli e di inquadrarli nell'attuale cornice normativa, la cui lettura e interpretazione sono tutt'altro che immediate.

In tal senso, pur sommariamente, occorre ripercorrere i principali snodi dell'attuale riforma: dopo una lunga gestazione, essa è stata avviata dalla Legge n. 79 del 29 giugno 2022, per iniziativa del Governo presieduto da Mario Draghi, convertendo il Decreto-legge n. 36 del 30 aprile 2022, *Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*. Affinché tale legge potesse essere messa in opera, però, sarebbe occorso un DPCM attuativo, la cui pubblicazione era attesa per luglio 2022. Le complesse vicende legislative, che hanno portato alla caduta del Governo Draghi, sono state foriere di un consistente slittamento, creando l'ennesimo momento di prolungata *vacatio legis*, durante la quale si è interrotta l'erogazione dei 24 CFU precedentemente richiesti per accedere ai concorsi, senza però avviare la nuova formazione abilitante. Solo alla fine dell'estate del 2023, con

<sup>1</sup> Cfr. C. Cappa, V. D'Ascanio (a c. di), *La nuova formazione iniziale degli insegnanti*, in "I Problemi della Pedagogia", LXIX [2023], n. 2, pp. 215-288.

il DPCM del 4 agosto<sup>2</sup> – pubblicato però il 25 settembre –, gli atenei e le istituzioni AFAM hanno potuto intraprendere la farraginosa e tumultuosa fase di accreditamento dei percorsi, che è stata realizzata attraverso una piattaforma appositamente dedicata. Essa, tuttavia, è stata disponibile solo per venti giorni, da ottobre all’inizio di novembre 2023. Tale era la situazione, con poche certezze e molte incognite, quando sono stati scritti gli articoli della prima sezione,<sup>3</sup> fotografando un ‘periodo ponte’ e proponendo delle analisi volte a cartografare un territorio per numerosi versi sconosciuti.

Nei mesi successivi, poco più di un anno fa, a riprova di quanto l’argomento fosse al centro dell’agenda di studiosi e studiosi degli ambiti delle scienze dell’educazione, la SIPed aveva organizzato a Perugia, il 18 e il 19 gennaio 2024, uno dei suoi convegni nazionali, dedicandolo proprio a *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi*. Gli atti di queste giornate non sono ancora stati pubblicati e, per alcuni aspetti, risulteranno parzialmente superati dagli avvenimenti occorsi in seguito, ma ritengo possano essere un fermo immagine dei differenti posizionamenti della nostra comunità scientifica, non solo rispetto alle tematiche affrontate, ma anche – e forse soprattutto – riguardo all’azione di governo dell’attuale esecutivo e all’idea di istruzione che questo desidera affermare.

I primi sei mesi del 2024, purtroppo, sono stati costellati da un nicchiare legislativo e dalla posposizione delle scadenze previste,<sup>4</sup> aspetti

<sup>2</sup> Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 4 agosto 2023, *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*. GU serie generale n. 224 del 25/09/2023. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg>

<sup>3</sup> C. Cappa, *Affresco senza punto di fuga: la vertigine dell’enumerazione e il profilo dell’insegnante*, in “I Problemi della Pedagogia”, LXIX [2023], n. 2, pp. 227-247; A. Gavosto, M. Gioannini, *Dalla Legge 79 al DPCM: la riforma svuotata*, in “I Problemi della Pedagogia”, LXIX [2023], n. 2, pp. 249-264; V. D’Ascanio, *Oltre l’immediato orizzonte: l’ottica della comparazione per la formazione iniziale degli insegnanti*, in “I Problemi della Pedagogia”, LXIX [2023], n. 2, pp. 265-277; P. Terracciano, *Come insegnare a insegnare filosofia. Tradizione, innovazione, ritardi*, in “I Problemi della Pedagogia”, LXIX [2023], n. 2, pp. 279-288.

<sup>4</sup> Sia registrato *en passant*: nessuna delle scadenze fissate dal DPCM del 4 agosto è stata rispettata, ma né il MIM né il MUR si sono angustiat per questo, tanto da

che hanno determinato un disallineamento degli avvisi delle diverse tipologie di percorsi,<sup>5</sup> configurando così una situazione inedita e magmatica. Tali inaspettati sviluppi ci hanno spinto a modificare il progetto iniziale, che avrebbe previsto il tentativo di un bilancio complessivo della riforma, preferendo ospitare contributi che potessero, in maniere differenti, dar voce ai fruitori dei percorsi finora avviati.

Il primo articolo, infatti, è a firma di Silvia Cerasaro, corsista del percorso da 30 CFU ex art. 13 per la classe di concorso A0-27 Matematica e Fisica, erogato dall'Università degli Studi di Roma Tor Vergata, e di Francesca Tovenà, professoressa di matematica presso lo stesso Ateneo e docente del percorso. L'autore del secondo articolo, invece, è Cristiano Corsini, professore di pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi Roma Tre e docente nei percorsi allegato 1 e 2 del medesimo Ateneo per gli insegnamenti comuni di area pedagogica. Entrambi i contributi permettono di avere uno spaccato delle alacri attività che caratterizzano il cantiere della nuova formazione insegnanti. Grazie a Cerasaro e Tovenà, attraverso un dettagliato resoconto delle metodologie didattiche utilizzate per far fruttare al meglio un'occasione di professionalizzazione interamente realizzata online in modalità sincrona, si possono apprezzare potenzialità e criticità insite nella riforma, delineando buone pratiche che dovrebbero essere oggetto di discussione e che sarebbe prezioso poter disseminare. Le pagine di Corsini, presentando le opinioni dei corsisti acquisite per mezzo di questionari somministrati durante lo svolgimento della didattica, mettono a fuoco, in particolare, l'elemento decisivo della durata dei percorsi. L'inevitabile contrazione del tempo dedicato a tutte le attività previste, anche agli occhi dei corsisti, si palesa quale strutturale debolezza del primo ciclo dei percorsi, rischiando di farli apparire come vere e proprie occasioni mancate. Anche in questo caso, le rilevanti evidenze che prendono corpo nelle pagine di Corsini dovrebbero costituire elementi di confronto,

non intervenire per rettificare quanto precedentemente stabilito, dimostrando una disinvoltura piuttosto sorprendente, specie se si considerano i vincoli posti dal PNRR per conseguire i risultati pattuiti con la Commissione europea, ai quali, peraltro, è condizionato l'ottenimento dei fondi.

<sup>5</sup> Si ricorda che i percorsi abilitanti normati dal DPCM sono ben sei (6), di cui cinque (5) dettagliati in altrettanti allegati, parti integranti del decreto, numerati da 1 a 5 e uno (1) regolato invece dall'art. 13 dello stesso decreto.

ponendo le basi per affinare l'offerta formativa dei futuri cicli dei percorsi abilitanti.

#### LA TENTAZIONE DELL'EPOCHÈ, LA NECESSITÀ DEL GIUDIZIO

Adottare un differente punto di vista, facendo irrompere sulla scena i destinatari della nuova formazione insegnanti, è una scelta che, lo si riconosce senza reticenze, oltre ad arricchire l'analisi, risponde anche a un marcato spaesamento. Si è ritenuto doveroso, da un lato, attraverso due significativi esempi, mostrare quanto gli Atenei si siano impegnati per strutturare, cercando di aggirare bizantinismi normativi, un'offerta formativa che potesse essere proficua per i corsisti. Ci si è scontrati, dall'altro, con un ipertrofico accavallarsi di balzelli volti a svuotare la gravidanza e il rigore dei percorsi abilitanti. Occorre sottolineare che, dall'emanazione del DPCM, i provvedimenti legislativi succedutisi nell'arco di quindici mesi, salvo sporadiche eccezioni, non hanno suscitato reazioni che, invece, avrebbero dovuto essere abbastanza scontate. Dal naufragio del progetto FIT contenuto nella Buona Scuola, infatti, tanto il mondo della scuola quanto quello universitario attendevano una riforma che potesse, finalmente, colmare la grave assenza di un tassello nodale per il nostro sistema d'istruzione.<sup>6</sup> Le numerose proposte che, specie dopo le prime delucidazioni riguardo alle missioni del PNRR, sono state formulate da diversi attori del dibattito istituzionale e accademico, pur con differenti prospettive, hanno ben dimostrato aspettative ampiamente condivise.

Ciononostante, a fronte di quella che avrebbe potuto essere un'occasione pressoché irripetibile, le scelte compiute dall'attuale governo sono risultate delle gravose ipoteche, il cui riscatto, negli anni avvenire, sarà assai difficile e che peseranno sull'intero sistema d'istruzione. Chiudendo questa breve introduzione, ci si limiterà a sottolineare solo tre criticità, la cui portata, però, è davvero vasta e che reclamerebbero

<sup>6</sup> Per uno sguardo a ciò che avviene negli altri paesi europei, si rimanda a Commissione europea, EACEA, Eurydice, *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni annuali dell'Unione europea, 2015.

un serio dibattito. La prima criticità risiede nella mancanza di un serio monitoraggio dei percorsi ex art. 13, i quali sono lasciati all'arbitrio delle istituzioni che li erogano. Potendo essere svolti interamente online e senza alcun vincolo di posti disponibili, poiché non commisurati dal fabbisogno indicato dal MIM, essi sono stati appannaggio delle università telematiche. Non si ha contezza, in questo momento, né di quante abilitazioni sono state acquisite<sup>7</sup> né degli insegnamenti che hanno composto le offerte formative di tali percorsi.

La seconda criticità riguarda l'acquisizione e la valutazione delle conoscenze e delle competenze che dovrebbero definire il profilo professionale dell'insegnante. L'allegato A del DPCM, in tal senso, è assai dettagliato, elencando molteplici competenze che le istituzioni preposte dovrebbero veicolare e, al termine del percorso, riscontrarne il possesso da parte dei corsisti. Entrambi questi aspetti, tuttavia, sono tanto ottimistici da risultare velleitari: far acquisire competenze richiede tempo e un costante andirivieni tra lezioni frontali, laboratori e tirocini, nonché verifiche puntuali per ogni insegnamento erogato. La contrazione della tempistica, la disarticolazione dei percorsi a causa di riconoscimenti e assenze consentite e, infine, l'assenza di momenti valutativi in itinere sono elementi che caratterizzano negativamente l'attuale riforma. E non è una questione di modelli di formazione iniziale degli insegnanti: nessun momento formativo può essere risolto nella pura – peraltro parziale – frequenza, senza che esso non si trasformi in un impegno pressoché formale, un obolo da pagare per velare quella che, nei fatti, è un'*ope legis* solo parzialmente dissimulata.

La terza criticità sulla quale occorre soffermarsi, infine, riguarda i criteri di selezione dei corsisti: compiacendo le pretese sindacali e vezzeggiando le richieste dei precari della scuola, il governo ha limitato i criteri d'accesso alla mera valutazione dei titoli. Ciò, inevitabilmente, svantaggia i giovani e non permette di valutare adeguatamente le conoscenze pregresse. Anche in questo caso, si assiste alla mortificazione di un momento formativo, maggiormente volto a sanare il pregresso

<sup>7</sup> A dicembre 2024, diverse università telematiche hanno avviato il quarto ciclo di questi percorsi. Non si comprende come possa essere calcolato il fabbisogno per le singole classi di concorso, non essendoci una banca dati che raccolga gli esiti dei percorsi ex art. 13.

che ad aprire una nuova stagione imperniata sulla qualificazione professionale degli insegnanti.<sup>8</sup> Evidentemente, per dimostrarsi paladini del merito, è sufficiente inserirlo nella titolazione del ministero.

Concludendo, è inevitabile chiedersi quale sarà la sorte di questi nuovi percorsi, una volta terminata la fase transitoria alla fine di quest'anno. È abbastanza scontato prevedere che, se si considerassero gli abilitati dei percorsi ex art. 13, per molte classi di concorso il fabbisogno sarebbe azzerato per molti anni. Al contempo, essendo proprio questi i percorsi slegati dal fabbisogno, se restassero in vigore, si trasformerebbero in una ghiotta occasione di guadagno per le università telematiche che, già ora, offrono pacchetti di CFU per acquisire i requisiti richiesti per ottenere una seconda abilitazione. Riguardo al percorso da 60 CFU, invece, più si assottiglierà il numero di posti disponibili, maggiore sarà la difficoltà per le università pubbliche di garantirne l'erogazione. Si ricorda, inoltre, che i Teaching and Learning Center creati per la formazione iniziale degli insegnanti, stante il dettaglio delle missioni del PNRR, avrebbero potuto consorziarsi per concorrere a un bando nazionale. Ciò avrebbe consentito di abbattere i costi dei percorsi e, aspetto decisivo, di intraprendere progetti di ricerca sia sulla formazione insegnanti sia sulla didattica universitaria. Al momento, purtroppo, questa prospettiva sembra tramontata.

Nell'incertezza che connota questo periodo di riforme dell'istruzione italiana, ci si può augurare che, perlomeno, i numerosi cambiamenti siano monitorati e valutati nel loro complesso, così da fornire dati sui quali confrontarsi, apportare migliorie e affrontare le criticità finora emerse. Questa è l'unica possibilità per condurre un dibattito avvertito e far dialogare, anche aspramente, le posizioni in campo, evitando di scivolare in sterili contrapposizioni, più spesso interessate a difendere i propri interessi che a contribuire al miglioramento del sistema d'istruzione del nostro paese.

<sup>8</sup> È ancora presto per comprendere se il precedente concorso e quello che si sta svolgendo rappresenteranno un'occasione per i tanti nuovi abilitati, poiché bisognerà soppesare i passaggi fatti da coloro che hanno svolto i percorsi ex art. 13. Si ricorda, inoltre, che il percorso normato dall'allegato 5, di 36 CFU, dedicato ai vincitori di concorso senza abilitazione, al momento, nonostante le promesse, la normativa vigente e gli accreditamenti, non è ancora stato attivato.



# Il nuovo corso di formazione iniziale per insegnanti: racconto di un'esperienza.

*Silvia Cerasaro, Francesca Tovena*

## INTRODUZIONE

Dopo un lungo periodo di attesa e dubbi diffusi a livello nazionale, nella scorsa primavera l'Università degli Studi di Roma Tor Vergata ha emanato il bando di ammissione al Percorso di formazione iniziale per i docenti, come previsto dal DPCM del 4-08-2023;<sup>1</sup> il percorso da 30 CFU, svolto in base all'art. 13, è rivolto a docenti interessati a conseguire una ulteriore abilitazione, ma già in possesso della specializzazione sul sostegno o dell'abilitazione su altra classe di concorso o altro grado di istruzione. I destinatari del percorso hanno quindi già completato cicli di formazione all'insegnamento e/o hanno una pregressa esperienza lavorativa in tale ambito, che li ha portati a sviluppare una propria identità professionale. Il profilo conclusivo del docente abilitato nel percorso, le competenze professionali e gli standard professionali minimi sono precisati nell'allegato A del DPCM sopra citato.<sup>2</sup> Ma, a differenza delle altre tipologie previste dal DPCM, il percorso non prevede attività di tirocinio e può essere svolto in modalità telematica sincrona; inoltre, la formazione è focalizzata nell'ambito delle metodo-

<sup>1</sup> Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 4 agosto 2023, Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza. GU serie generale n. 224 del 25-09-2023. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg>

<sup>2</sup> Per una disanima del DPCM e delle note attuative, alla luce della precedente normativa e delle attese della comunità, si rinvia ai seguenti contributi: C. Cappa, V. D'Ascanio, *Interpretare il cambiamento: il nuovo corso della formazione iniziale degli insegnanti*, in "I Problemi della Pedagogia", LXIX [2023], n. 2, pp. 217-225; C. Cappa, *Affresco senza punto di fuga: la vertigine dell'enumerazione e il profilo dell'insegnante*, in "I Problemi della Pedagogia", LXIX [2023], n. 2, pp. 227-247.

logie e tecnologie didattiche applicate alla disciplina di riferimento; la responsabilità di definire i contenuti è affidata interamente all'università e alle istituzioni AFAM. Infine, l'iter per l'attivazione dei percorsi non prevede l'inserimento dell'offerta formativa nelle banche dati ministeriali e non richiede un esplicito accreditamento (con una valutazione di sostenibilità tramite l'indicazione di docenti di riferimento e delle strutture dedicate); la possibilità di accedere al percorso non è correlata al fabbisogno di docenti, per i tre anni scolastici successivi, per il sistema nazionale di istruzione.

Il percorso presenta quindi peculiarità e complessità rilevanti rispetto alle altre tipologie di percorsi abilitanti previste dal DPCM. In particolare, risulta sfidante la formazione in un tempo ristretto e in assenza di tirocinio di corsisti con una pregressa visione sull'identità professionale e sulle modalità operative dell'insegnante. Nel caso specifico della matematica e della fisica, le indicazioni nazionali insistono su un approccio laboratoriale da adottare in classe: ma tale approccio presenta aspetti di complessità, quali, ad esempio, criticità di infrastrutture o disponibilità di figure tecniche di supporto, necessità di un approccio attivo, autonomo e consapevole da parte dei docenti (cui viene spesso assegnata la denominazione di docenti-ricercatori), obiettivo di adeguare le proposte ai singoli studenti, adesione più difficoltosa da parte dei familiari abituati a un approccio di didattica frontale.<sup>3</sup> La ricerca in didattica per favorire e supportare tale approccio, la creazione di materiali strutturati, la promozione di iniziative di formazione a tal fine stanno impegnando la comunità scientifica e il corpo docente negli anni recenti. I nuovi corsi di formazione iniziale costituiscono un'ulteriore opportunità. Il presente contributo intende riportare una esperienza, dando voce al punto di vista di una corsista.

Una delle autrici di questo articolo, insegnante di ruolo su classe di concorso A026-Matematica, era in attesa da tempo, come molti altri colleghi con contratto a tempo indeterminato, di una possibilità di conseguire un'ulteriore abilitazione all'insegnamento. Nessuna normativa precedente aveva permesso a un insegnante di ruolo di ottenere un'al-

<sup>3</sup> Si veda, ad esempio, A. Castellini, C. Spagnolo, *Riflessioni per la progettazione di un laboratorio di matematica*, in "Quaderni di Ricerca in Didattica", [2023], Numero speciale 11, pp. 27-35.

tra abilitazione e quella che si leggeva dal decreto è apparsa come una opportunità. La nostra insegnante ha diciotto anni di servizio, da dieci è a tempo indeterminato e possiede anche altre abilitazioni conseguite prima dell'ammissione al ruolo: può insegnare nella scuola dell'infanzia e nella primaria grazie al concorso DDG n. 82 del 24/09/2012, ha l'abilitazione alla classe A028-Matematica e Scienze per la scuola secondaria di primo grado conseguita attraverso i percorsi abilitanti speciali (PAS) presso l'Università degli Studi di Roma Tor Vergata nel 2014: l'abilitazione per la classe di concorso per cui è in servizio è stata conseguita presso la SSIS Lazio, nel 2007. Attraverso l'esperienza in classe e la formazione avuta, l'insegnante è divenuta consapevole della necessità di conseguire un'altra abilitazione, quella per la classe di concorso A027-Matematica e Fisica: la docente ha delle convinzioni pedagogiche personali secondo le quali l'insegnamento delle scienze matematiche e fisiche debba seguire un percorso multidisciplinare, mostrando il loro continuo integrarsi. Ritiene che ciò possa essere giustificato anche attraverso la storia della scienza, secondo la quale resta evidente il loro progresso 'combinato': infatti, la matematica e la fisica hanno costituito per lungo tempo un unico strumento per comprendere il mondo. Il bando per il percorso dei 30 CFU emanato dall'ateneo prevedeva l'attivazione di percorsi in due classi di concorso, di cui una era proprio quella sperata: l'insegnante ha presentato subito domanda e è stata ammessa.

#### L'AMMISSIONE AL PERCORSO FORMATIVO: LE ATTESE DELLA CORSISTA

La comunicazione dell'ammissione al percorso formativo è avvenuta grazie a un messaggio da parte del direttore del percorso. Nel messaggio, venivano comunicati i crediti riconosciuti, in base alla documentazione presentata dalla corsista e grazie ai quali si otteneva un esonero da alcuni insegnamenti, e veniva trasmesso anche il calendario di tutte le attività. I tempi di svolgimento erano molto stretti, come suggerito dalle note ministeriali, che sollecitavano a terminare le attività in tempo utile per una scadenza di aggiornamento delle graduatorie dei docenti. Il corso prevedeva la partecipazione da remoto alle lezioni dal lunedì al sabato pomeriggio, ad esclusione del martedì, in orario pomeridiano dalle 14 alle 19, articolato in due insegnamenti, per il conseguimento

di 1 CFU per ogni giornata seguita. Il percorso aveva una durata di 6 settimane, a meno di esoneri, e prevedeva una prova scritta e una orale da svolgere entro la fine del mese di giugno per agevolare eventuali insegnanti ancora precari che avessero voluto aggiornare le GPS. La piattaforma attraverso la quale sarebbe stato erogato il percorso formativo è Microsoft Teams, grazie alla quale sarebbe stato possibile anche condividere il materiale didattico fornito dai singoli docenti dei corsi attivati. Il calendario ha reso consapevole ciascun corsista di quanto fosse intensivo il percorso da svolgere. Leggendo le denominazioni dei corsi è sopraggiunto un po' di timore in merito alla scelta effettuata in quanto la maggioranza delle materie era di carattere pratico e laboratoriale.

Il dubbio dell'insegnante nella scelta di conseguire un'altra abilitazione all'insegnamento attraverso un corso interamente on line era relativo proprio all'idea di svolgere attività laboratoriali basate sulla manipolazione di materiali specifici e costruzione di concetti: come sarebbe stato possibile? Le esperienze laboratoriali sarebbero state solo raccontate e descritte? Questo era in contrasto con la prasseologia che solitamente la docente adotta nelle proprie classi in quanto crede nel concetto di insegnamento dinamico: la matematica e la fisica dovrebbero essere presentate agli studenti come un processo in divenire basato sull'uso della storia e sull'uso di una certa 'tecnica', intesa come procedura, per passare dal concreto all'astratto, per sviluppare un pensiero vivo su quello morto, affinché il nuovo pensiero 'vivo' diventi, per le esperienze future, quello 'morto' su cui poter contare perché assimilato. Il pensiero che l'insegnante ha fatto proprio deriva da quanto appreso dagli studi universitari, attraverso i corsi relativi alla didattica, riflettendo su quanto scriveva Enriques:

Le Scienze fisiche e matematiche, l'uso di una certa tecnica (disegno, esperimento, calcolo numerico o letterale) costituisce una propedeutica necessaria a lavori d'ordine più alto, dove, – mancando il possesso degli strumenti – il pensiero smarrirebbe la veduta di ciò che è essenziale raggiungere. [...]

Il pensiero vivo si svolge sul pensiero morto [...] il pensiero morto non fu travasato dalla testa del maestro a quella del suo ascoltatore; bensì dovette vivere a sua volta nella fatica dell'esercitazione. [...]

Di ogni dottrina si studi le origini, le connessioni, il divenire, non un qualsiasi assetto statico [...] – dopo aver studiato la scienza – ce ne valiamo per comprendere la storia. Quale modo più largo di comprensione, quale più vasta

esperienza didattica, che l'annodarsi dei problemi e l'urtarsi delle difficoltà entro lo spirito di tutti gli studenti, che hanno faticato prima di noi, nella scuola del mondo?<sup>4</sup>

L'insegnante ha continuato a formarsi dopo la laurea attraverso la lettura di teorie che attribuiscono alla manipolazione (sia di materiali che di concetti) il ruolo principale per l'apprendimento autonomo da parte dello studente, sperimentando quanto appreso nelle proprie classi. Anche la frequenza al percorso abilitante speciale presso l'Università degli Studi di Roma Tor Vergata per il conseguimento dell'abilitazione per la classe di concorso A-028 (Matematica e Scienze per la scuola secondaria di primo grado) ha rinforzato la sua convinzione sullo studio delle materie scientifiche a cominciare dall'esperienza, per poi proseguire nella formalizzazione su quanto appreso attraverso l'uso del linguaggio specifico: il ruolo dell'insegnante, secondo la visione della corsista, è quello di aiutare gli studenti ad essere autonomi nel proprio apprendimento, costruito pian piano. L'idea della didattica laboratoriale a cui la corsista si ispira è in continuità con il concetto di laboratorio di Emma Castelnuovo, che sviluppò un metodo secondo il quale ciascun alunno costruisce la propria conoscenza attraverso le esplorazioni, pensiero condiviso anche da Decroly, Dewey, Montessori, Pestalozzi, integrato però agli studi di psicologia di Piaget.

Alla luce di tali considerazioni, e ricordando come, durante il periodo dell'emergenza sanitaria causata dal Covid-19, l'insegnante stessa era riuscita a svolgere, con risultati positivi, laboratori a distanza con i propri studenti, la corsista sperava di poter imparare molto da questo corso, immaginando attività coinvolgenti, dal punto di vista motivazionale ed umano, anche attraverso lo schermo di un computer.

#### LA FREQUENZA DEL PERCORSO FORMATIVO: L'IMPATTO SULLA CORSISTA

La prima lezione del percorso abilitante è stata introdotta da una presentazione tenuta dal direttore e dal coordinatore del Teaching and Learning Center d'Ateneo, alla presenza di alcuni docenti. La comuni-

<sup>4</sup> F. Enriques, *Insegnamento dinamico*, con scritti di Franco Ghione e Mauro Moretti, La Spezia, Agorà edizioni, 2003, pp. 9, 11 e 13.

cazione del calendario dei corsi e la descrizione generale del percorso è stata chiara e ben strutturata: durante questo momento sono state date delle spiegazioni sulla frequenza, sulla percentuale di assenze consentite, sulla modalità di svolgimento delle lezioni: in merito, è stata illustrata la piattaforma e la distinzione dei corsi attraverso la creazione di cartelle per ciascun corso nella sezione *Documenti*. Fin dalle prime lezioni si è notata la scelta da parte dei docenti di impostare un laboratorio a distanza che mantenesse attivo il livello dell'attenzione di ciascuno, anche attraverso l'interazione con gli altri corsisti. Il confronto tra corsisti è avvenuto in maniera sincrona durante le lezioni, o nelle pause tra una lezione ed un'altra, discutendo quanto svolto e coinvolgendo anche il docente; l'interazione più 'diretta' e proficua è avvenuta attraverso una mailing list e una chat Whatsapp create autonomamente, attraverso le quali avvenivano scambi e condivisioni di materiali ideati dai corsisti, ma anche di opinioni, richieste di chiarimenti, proposte di riflessione. Attraverso la chat c'è stato anche un coinvolgimento umano ed emozionale attraverso la partecipazione a discorsi divertenti o all'uso di parole di conforto verso i corsisti in difficoltà.

La metodologia usata dai docenti dei diversi corsi è stata di tipo laboratoriale: sono stati progettati laboratori interattivi attraverso la condivisione di materiali da analizzare e modificare mediante opportuni software gratuiti reperibili in rete suggeriti dai docenti stessi oppure attraverso l'utilizzo diretto di appositi siti web.<sup>5</sup> Nelle attività proposte, ciascun corsista ha lavorato in maniera individuale e sincrona, confrontandosi con i docenti e con il resto della classe attraverso le modalità fornite dalla piattaforma telematica, permettendo la condivisione dello schermo per mostrare il proprio prodotto, a favore di una discussione collettiva su quanto appreso.

In altri laboratori, invece, sono stati realizzati degli artefatti, intesi come mediatori dell'apprendimento<sup>6</sup> che il docente potrebbe proporre ai propri studenti affinché la loro manipolazione e il loro uso permettano di conseguire l'apprendimento di un significato matematico. I cor-

<sup>5</sup> Sono stati usati GeoGebra, Phythox, Tracker, Lab2Go, Circuit Simulator Applet, R per statistica ed il sito web <https://www.falstad.com/circuit/>.

<sup>6</sup> A. Sfard, *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*, Cambridge, Cambridge University Press, 2008.

sisti, in questo caso, hanno potuto analizzare, attraverso le loro azioni, l'uso dei sensi e del proprio corpo,<sup>7</sup> le possibilità che ciascuno studente ha nel momento in cui entra in contatto con lo strumento ideato e costruito, analizzando le operazioni concrete da svolgere, prima di arrivare all'astrazione. A tal proposito sono stati costruiti piani inclinati, orologi ad acqua, filtri per il fenomeno della diffrazione, è stata piegata la carta per lo studio di alcune figure geometriche: la scelta dei docenti di procedere in tal modo è giustificato dalle attuali teorie neuroscientifiche secondo le quali il movimento è il nostro modo originario di conoscere il mondo, per cui risulta essere il principio dell'apprendimento.<sup>8</sup> In tutte le occasioni che si sono presentate, sia con strumenti concreti che digitali, è stata usata una risorsa gratuita, ovvero il dialogo e ogni altro fattore che ha favorito la comunicazione. Proprio attraverso il dialogo è stato possibile organizzare un discorso, con il quale conseguire l'apprendimento. L'apprendimento discorsivo, che è all'origine di tutte le attività ed azioni umane, è necessario nella formazione dei docenti e nel processo di insegnamento-apprendimento degli studenti in quanto le riflessioni individuali, legate all'interazione nel gruppo, permettono di costruire nuove conoscenze.<sup>9</sup> L'apprendimento discorsivo è legato all'evoluzione storica della conoscenza:

Se è vero che qualsiasi competenza unicamente umana ha origine in un'attività storicamente stabilita e collettivamente eseguibile, allora anche il pensiero, probabilmente la più unicamente umana delle attività umane, deve avere un predecessore evolutivo sotto forma di qualche attività storicamente stabilita e collettivamente implementabile. Poiché la comunicazione è il candidato più ovvio, non si può non concludere che pensare significa comunicare con sé stessi.

Da quanto descritto, risulta evidente che le strategie metodologiche adottate dai docenti del corso sono in linea con quelle utilizzate dalla corsista: in particolare, il conseguimento dell'apprendimento di

<sup>7</sup> L. Radford, *Sensed objects, sensing subjects: Embodiment from a dialectical materialist perspective*, in L. Edwards & C. Krause (a c. di), *Mathematics. Theoretical and Methodological Lenses*, Rotterdam, Sense/Brill (in stampa).

<sup>8</sup> L. Fogassi, *Tocca, corri, impara*, in *Il Mondo Montessori*, Roma, Opera Montessori & La Repubblica, 2022.

<sup>9</sup> A. Sfard, *Learning, commognition and mathematics*, in D. Scott, E. Hargreaves (a c. di), *The Sage Handbook of Learning*, London, Sage, 2015, pp. 129-138 [trad. it. delle Autrici].

ognuno degli insegnanti in formazione è fortemente correlato al livello personale delle competenze digitali. Quindi, la modalità di erogazione del corso abilitante ha come finalità anche l'utilizzo consapevole delle risorse digitali e il rinforzo delle competenze informatiche, un obiettivo trasversale necessario per fare didattica nell'attuale scuola italiana.

#### LA SCELTA DEI CONTENUTI TRATTATI

La metodologia adottata dai docenti del corso è stata accompagnata da un'attenta scelta dei contenuti da trattare. In uno dei primi corsi sono state discusse le Indicazioni Nazionali per i Licei, per giustificare la scelta dei contenuti e delle metodologie delle discipline trattate, considerando le linee generali, le competenze e gli obiettivi specifici per l'apprendimento. In altri due distinti corsi sono stati affrontati, rispettivamente, studi sul riconoscimento delle misconcezioni in matematica e sulle indagini riguardanti alcuni concetti fondanti della fisica 'spiegati' con il senso comune: questi corsi hanno permesso di affrontare discussioni epistemologiche. In generale, si è notata la volontà di mostrare come la matematica sia uno strumento fondamentale per lo studio della fisica, illustrando anche separatamente le potenzialità di ciascuna. Si è discusso sull'utilizzo della storia nella didattica della matematica e della fisica attraverso due insegnamenti specifici, ciascuno per ogni disciplina, erogati tenendo in considerazione in entrambi i casi dell'uso diretto della fonte, la quale, attraverso una lettura in chiave educativa, permette la riflessione epistemologica dei concetti trattati.<sup>10</sup> I laboratori basati sulla manualità sono stati scelti per la costruzione di strumenti per fare esperimenti in fisica e per realizzare, attraverso delle costruzioni, dei concetti matematici da visualizzare, per poi formalizzare il tutto attraverso il linguaggio scientifico. È stato tenuto un laboratorio sull'aritmetica modulare ed il suo uso nella crittografia a partire dai codici usati nel corso della storia; il laboratorio sulla costruzione di un calcolatore attraverso i circuiti elettrici e il sistema binario ha mostrato

<sup>10</sup> D. Guillemette, L. Radford, *History of mathematics in the context of mathematics teachers' education: A dialogical/ethical perspective*, in "ZDM—Mathematics Education", LIV [2022], n. 7, pp. 1493-1505.



un esempio in cui, usando le mani e poi la mente, si trattano concetti di matematica, come la logica delle proposizioni e il sistema binario, e di fisica, come i circuiti elettrici. Le attività svolte attraverso un uso esclusivo di software e strumenti digitali sono state, ad esempio, lo studio dei grafi di Eulero applicati ai poliedri avvenuto attraverso l'uso di un quaderno on line, condiviso con i corsisti, e l'analisi di alcuni fenomeni fisici, alcuni luminosi, altri dinamici, attraverso differenti applicazioni e siti web. I contenuti trattati, e le modalità con cui sono stati presentati ai corsisti sono un esempio di come poter svolgere un laboratorio contro la «conoscenza fossile»<sup>11</sup> appresa e trasmessa senza essere messa in discussione.

#### L'ESAME FINALE

L'esame finale è stato pianificato in due diversi momenti, durante i quali si sono svolti, rispettivamente, la prova scritta e la prova orale. La prova scritta, per la quale erano previste 3 ore, consisteva nel redigere una unità di apprendimento riguardante una delle tematiche affrontate durante le lezioni. La commissione giudicatrice ha inviato delle linee generali in merito al modello di Unità didattica di Apprendimento (UdA) da realizzare. Dopo aver specificato il titolo dell'Unità di Apprendimento, veniva richiesto di specificare la disciplina interessata; seguiva la descrizione della classe destinataria delle azioni previste, con relativa analisi del contesto territoriale. Veniva richiesto di motivare la scelta dell'argomento prescelto e le finalità della lezione, tenendo in considerazione quanto descritto nelle Indicazioni Nazionali ed altri eventuali documenti ministeriali. Seguiva l'elenco degli obiettivi formativi oggettivamente misurabili a cui si riferiva l'intervento, ovvero gli obiettivi di apprendimento contestualizzati, distinti in conoscenze e competenze. Nella parte successiva, si rendevano noti i tempi e le modalità di svolgimento dell'UdA, andando a specificare le strategie e le risorse utilizzate, includendo anche gli spazi utili. La descrizione dell'introduzione alla lezione, la fase centrale e la conclusione venivano

<sup>11</sup> Cfr. L. Russo, *Flussi e riflessi: indagine sull'origine di una teoria scientifica*, Milano, Feltrinelli Editore, 2003, p. 16.

chieste dopo aver specificato i raccordi interdisciplinari. L'ultima parte dello sviluppo dell'UdA consisteva nello specificare il ruolo del docente nel percorso descritto, le modalità e il significato attribuito alla verifica degli apprendimenti. La corsista ha deciso di descrivere dettagliatamente una UdA interdisciplinare dove, oltre a matematica e fisica, intervenivano la storia ed il latino, avendo scelto come destinatari gli alunni della classe terza di un liceo classico. L'argomento scelto era la risoluzione di un problema di matematica e fisica tratto da un libro medievale, considerando come metodologia quella che prevede l'utilizzo della storia delle matematiche nella sua didattica. Dall'uso del testo storico, e dalla trattazione del problema in latino, si è passati alla trattazione dapprima puramente matematica dei concetti trovati, anche con l'utilizzo delle tecnologie, per poi passare alla discussione fisica dei fenomeni descritti nel testo.

La prova orale, che prevedeva la simulazione di una lezione, è avvenuta dopo 48 ore dalla comunicazione della tematica scelta dalla commissione giudicatrice. La corsista ha mostrato i contenuti da trattare, sottolineando le strategie, la metodologia, le risorse e gli strumenti utilizzati, dopo aver specificato i destinatari e le finalità.

In entrambe le prove era presente la commissione giudicatrice, comprensiva di un rappresentante dell'USR.

## CONCLUSIONI

Nulla sarebbe stato possibile senza il supporto dell'Ateneo, sottoposto a fare fronte a pratiche organizzative e problematiche nuove, e del Centro multidisciplinare per la formazione degli insegnanti e l'innovazione didattica, che ha avuto la lungimiranza di credere nel progetto e ne ha permesso la realizzazione.

Il percorso presentato è stato frequentato da un numero ridotto di corsisti, parte dei quali aveva già avuto occasione di incontro in precedenti corsi di formazione. Ciò ha facilitato lo svilupparsi di un senso di appartenenza e di comunità di lavoro: la composizione di un gruppo di riferimento prelude alla possibilità di un dialogo e un confronto che prosegue oltre il termine del percorso di formazione. Chi scrive, ritiene che tale aspetto sia di estrema importanza.

Inoltre, i corsisti si sono riconosciuti nell'approccio laboratoriale,

aderendo alla proposta didattica: il percorso ha fornito l'opportunità di affrontare alcuni nuclei fondanti delle discipline in oggetto, chiarire e formalizzare alcuni obiettivi, sperimentare e condividere pratiche d'aula. Speriamo che ciò permetta una più precisa valutazione sull'efficacia del percorso, anche tramite incontri successivi.

Un ulteriore aspetto facilitante è stata la presenza di un gruppo ristretto di docenti (universitari o di ruolo nella scuola) che, nella maggior parte, aveva già collaborato negli anni precedenti in attività di ideazione e realizzazione di percorsi di formazione in didattica nonché abituati alla mutua interazione tra scuola e università. Di fatto, l'attività si è aggiunta alla didattica già programmata.

L'esperienza è stata quindi positiva, ma complessa. La stabilità normativa (a meno di variazioni che smussino le criticità) e la possibilità di avviare successive edizioni possono mettere a frutto quanto appreso e dare maggiore continuità di lavoro.



# Presto, prestissimo, praticamente mai: una riflessione sulla sostenibilità dei tempi della nuova formazione iniziale per l'insegnamento

*Cristiano Corsini*

## VALUTAZIONI DI UN PERCORSO DI FORMAZIONE ALL'INSEGNAMENTO

Quest'anno si è inaugurato il primo ciclo del percorso di abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado. L'insegnamento a me affidato, *Valutazione scolastica*, è inserito dall'Università degli Studi Roma Tre all'interno dei 10 CFU (sui 60 totali) comuni a tutte le classi di abilitazione. Nel corso dell'ultima lezione ho chiesto a corsiste e corsisti di fare un bilancio sia del corso nel suo complesso sia del particolare insegnamento da me tenuto. Nell'assegnazione del compito, ho specificato che le risposte avrebbero dovuto restituire all'università una «valutazione educativa». La valutazione educativa, che ha rappresentato uno degli elementi caratterizzanti del corso, è una valutazione che fornisce indicazioni utili a ridurre la distanza riscontrata tra una situazione auspicata e la situazione osservata. A questo scopo, le risposte formulate da corsiste e corsisti avrebbero dovuto analizzare il corso di formazione mettendone in evidenza eventuali punti di forza e criticità e, infine, fornire concreti suggerimenti di miglioramento.

Nel complesso, le corsiste e i corsisti rispondenti hanno restituito un generalizzato apprezzamento per la preparazione di docenti e tutor. In particolare, gli argomenti proposti sono risultati interessanti e hanno offerto suggerimenti potenzialmente utili per il lavoro da svolgere in aula.

I punti di debolezza emersi con maggior frequenza sono per lo più associati ai tempi di svolgimento del corso. Le due risposte che seguono rappresentano la tipologia di rilievo più ricorrente.

Un corso con un ritmo più lento, per favorire una migliore comprensione dei contenuti affrontati nelle lezioni.

Avrei voluto farlo con più calma e riflettendo meglio sui contenuti proposti: sin da quando mi sono iscritto sapevo che non avrebbe potuto essere così, fortunatamente ho il materiale da poter consultare offline, così potrò riprendere i contenuti che non mi sono sembrati del tutto chiari sul momento.

## IL TEMPO PER LA FORMAZIONE ALL'INSEGNAMENTO

Ovviamente, il tempo ristretto non è un problema in sé, ma lo diventa in relazione alla sua capacità di influenzare le scelte progettuali del corso. In particolare, le risposte seguenti esplicitano come la contrazione dei tempi abbia finito con l'avere ripercussioni negative sulla significatività dell'apprendimento, rappresentando un ostacolo alla progettazione e alla realizzazione di attività formative in grado di offrire opportunità per un adeguato scambio dialettico tra teoria e prassi.

Penso che sia organizzato molto bene. Però dovrebbe durare di più, c'è poco tempo per ragionare e applicare a scuola le cose.

Il corso a mio giudizio non ha bisogno di particolari migliorie. Le problematiche eventualmente verificatesi sono in relazione ai tempi, particolarmente ristretti, nell'organizzare un corso complesso e eterogeneo.

Ho apprezzato molto la qualità alta della formazione di tutti i docenti del percorso intrapreso. Mi sarebbe piaciuto se avessimo avuto più mesi e avessimo svolto più attività laboratoriali per piccoli gruppi.

Sono molto soddisfatta del corso di formazione così com'è stato concepito e, soprattutto, svolto dai docenti e dai tutor coordinatori. Ritengo tuttavia, ma non credo sia in potere all'Ateneo, che le tempistiche non siano adeguate per permettere uno studio autonomo consistente ed efficace e la sperimentazione parallela di pratiche didattiche innovative.

Il corso mi è piaciuto molto, ho imparato cose che sto già applicando a scuola con i miei studenti. Forse si potrebbe migliorare la durata: tutto è stato esageratamente concentrato in poco tempo e tutti noi abbiamo bisogno di tempi minimi per acquisire le conoscenze e per farle nostre, soprattutto se intanto stiamo anche lavorando e se abbiamo un'età per cui l'apprendimento attivo risulta più lento e ha bisogno di tempi più dilatati. Per il resto riconosco la competenza e la bravura dei docenti.

Gli attuali percorsi di abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado sono nella quasi totalità dei casi fre-

quantati da corsiste e corsisti che già lavorano a scuola. Questa situazione è il portato della riprovevole tendenza, protrattasi a lungo nel nostro paese, ad affidare responsabilità di insegnamento a una non irrilevante parte di docenti non selezionata né formata.

Avendo a che fare con una popolazione che è già al lavoro, la contrazione dei tempi assegnati ai corsi per la formazione iniziale all'insegnamento appare decisamente sconsigliata per almeno due motivi, entrambi rintracciabili nelle risposte sopra riportate.

In primo luogo, ovviamente la riduzione dei tempi mal si accorda con la *routine* di insegnanti che passano già ore a scuola. Non è un caso che, normalmente, per chi si iscrive a un corso universitario e ha un'occupazione è previsto un regime di *part-time* che prolunga la durata della carriera universitaria e consente di conseguire il titolo in un lasso di tempo doppio rispetto alla durata normale del corso. Il fatto di concentrare in pochi mesi attività che fino a quindici anni fa erano svolte in un paio d'anni rappresenta una scelta del tutto irragionevole se inquadrata in una prospettiva formativa.

In secondo luogo, proprio alla luce del fatto che corsiste e corsisti lavorano per lo più a scuola, la contrazione dei tempi merita di essere considerata un'occasione persa. Infatti, le possibilità di costituire un nesso vivificante tra le attività svolte nelle aule scolastiche e quelle in università sono inestricabilmente associate al tempo investito nella maturazione di tale connessione.

Come si è arrivati a stabilire che i corsi per la formazione iniziale all'insegnamento debbano durare meno di un anno?

Per rispondere a questa domanda va tenuto in considerazione che, come già sottolineato sulle pagine di questa rivista,<sup>1</sup> l'attuale configurazione della formazione iniziale all'insegnamento non è che l'ultimo atto di una traiettoria che negli vent'anni è stata caratterizzata da una progressiva semplificazione e inesorabile compressione di percorsi che – almeno inizialmente – sembravano rispondere in maniera complessivamente adeguata alle esigenze imposte dalla necessità di forma-

<sup>1</sup> Vedi la sezione speciale del 2023, *La nuova formazione iniziale degli insegnanti*, curata da Carlo Cappa e Valentina D'Ascanio, e in particolare C. Cappa, V. D'Ascanio, *Interpretare il cambiamento: il nuovo corso della formazione iniziale degli insegnanti*, in "I Problemi della Pedagogia", LXIX [2023], n. 1, pp. 217-225.

re docenti competenti. La Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS), avviata nel 1999, era di durata biennale. Alla base di questa scelta sulla durata, che indubbiamente può apparire fuori scala rispetto ai corsi attuali, v'era l'idea che per sviluppare le competenze fondamentali per l'insegnamento fosse necessario mettere dialetticamente in relazione i contenuti relativi alle diverse didattiche disciplinari e quelli pedagogici e che, inoltre, servissero tempi distesi per sviluppare un rapporto significativo tra la didattica universitaria e le esperienze di tirocinio in aula.

È bene rilevare un dato che avrebbe poi caratterizzato anche le esperienze successive: non siamo in grado di valutare l'efficacia della SSIS. Questo perché si è evitato di procedere a un monitoraggio sistematico delle attività. Già nel 2003, la ministra Letizia Moratti dispone la cancellazione dell'osservatorio nazionale che avrebbe dovuto monitorare l'andamento delle scuole di specializzazione. Così, pur in assenza delle evidenze necessarie ai fini della valutazione dei punti di forza e di debolezza dei percorsi formativi, nel 2009 si decide di abbandonare l'esperienza della SSIS.

Il percorso di durata biennale viene così sostituito dal Tirocinio Formativo Attivo (TFA) di durata annuale. Tuttavia, dal 2015 – e ancora in assenza di un adeguato monitoraggio – anche l'esperienza del TFA si chiude.

Dopo la chiusura del TFA, per un breve lasso di tempo l'inesorabile semplificazione dei percorsi pare arrestarsi. Col decreto legislativo n. 59/2017 nasce (o, per meglio dire, sembra nascere) la Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT), un percorso al quale si accede se si è in possesso di 24 crediti formativi universitari (CFU) acquisiti in almeno tre dei quattro ambiti disciplinari di seguito elencati:

Ambito a: pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione;

Ambito b: psicologia;

Ambito c: antropologia;

Ambito d: metodologie e tecnologie didattiche generali.

Per due motivi il percorso FIT rappresenta una duplice soluzione di continuità rispetto al pregresso. In primo luogo, la FIT è di durata triennale. In secondo luogo, prevede forme di retribuzione.

Abbiamo visto come a SSIS e TFA sia toccato in sorte una abrogazione non informata da una valutazione della loro efficacia. La sorte



del percorso FIT è ben peggiore. Infatti, nel 2018, viene cancellato prima ancora del suo avvio. Da quel momento, inizia quello che è stato definito

un lungo e sinceramente imbarazzante periodo di stallo, durante il quale l'altalenarsi di afasia e ideologia ha reso accettabile che la formazione dei futuri insegnanti fosse rappresentata da quei 24 CFU che, in origine, erano stati pensati come prerequisiti per intraprendere la formazione vera e propria.<sup>2</sup>

Possiamo affermare che l'abolizione del percorso FIT rappresenti una tappa fondamentale nel processo di legittimazione della successiva ipersemplicificazione della formazione iniziale all'insegnamento. In assenza di un percorso più ampio, si afferma l'idea che i 24 CFU siano sufficienti per sviluppare competenze pedagogiche. Questo processo disimpegna ulteriormente il decisore politico dal proporre percorsi adeguati dal punto di vista della durata e della qualità dell'offerta formativa. Perché mai investire risorse e tempo quando in pochi mesi si ritiene che sia possibile abilitare migliaia di persone all'insegnamento? Si giunge così all'ultima tappa che prevede percorsi formativi di durata annuale.

#### UNA COMPRESSIONE TEMPORALE E QUALITATIVA

La compressione temporale dei percorsi formativi è connessa con l'impovertimento dell'offerta formativa più complessiva e si accompagna alla scelta di rinunciare a procedure affidabili di controllo delle competenze effettivamente sviluppate.

Le conoscenze acquisite attraverso gli insegnamenti nelle diverse aree non sono infatti oggetto di specifica valutazione. Il decreto prevede una prova scritta e una lezione simulata finali. In particolare, la prova scritta che, secondo quanto stabilito dal decreto del 4/08/2023, consiste in una «sintetica analisi critica di episodi, casi, situazioni e problematiche verificatisi durante il tirocinio svolto nel percorso di formazione iniziale» è

<sup>2</sup> C. Cappa, *Ideologia e apatia: il pendolo della formazione insegnanti*, in "I Problemi della Pedagogia", LXIX [2023], n. 1, pp. 21-31.

finalizzata ad accertare le competenze acquisite dal tirocinante nell'attività svolta in gruppi-classe e nell'ambito della didattica disciplinare, con particolare riferimento alle attività di laboratorio nonché all'acquisizione delle conoscenze psicopedagogiche.

Si tratta dunque di una trattazione «sintetica», che in quanto tale non ha e non può avere lo scopo di mettere alla prova quanto appreso in ciascuno degli insegnamenti offerti all'interno del percorso, ma che, al contrario, prevede eventuali e sporadici richiami ad alcuni di essi.

La selezione della classe docente non passa dunque attraverso una valutazione rigorosa delle competenze metodologico-didattiche eventualmente sviluppate. Questa scelta, unitamente alla compressione temporale, può essere letta, entro un più ampio quadro, come un chiaro indice di una politica di basso profilo rispetto alla formazione, selezione e remunerazione dell'insegnante. Come rileva Baldacci,

se si desiderano insegnanti di adeguato tenore è indispensabile un percorso organico, impegnativo e selettivo. Se si rinuncia a un percorso di qualità è per motivi essenzialmente politico-economici. Infatti, una preparazione iniziale impegnativa è legittimata solo da una adeguata retribuzione dei docenti e da un loro consono status sociale. Il caso della Finlandia costituisce un esempio eccellente: poiché in quel Paese l'insegnamento è una professione ben retribuita e di prestigio sociale, i candidati accettano di sottoporsi a percorsi formativi impegnativi e selettivi. Da noi, il sottofinanziamento della scuola, le basse retribuzioni dei docenti e la loro perdita di prestigio sociale rende poco praticabile questa soluzione. Per innalzare il tenore della formazione dei docenti è perciò necessario un ripensamento complessivo della politica scolastica.<sup>3</sup>

#### MARGINALIZZAZIONE DELLA VALUTAZIONE FORMATIVA

Si va via via affermando (non solo nella formazione iniziale, ma anche in quella in servizio) una progressiva marginalizzazione della dimensione processuale e interattiva delle attività formative. Questa dimensione contestuale è necessaria per lo sviluppo significativo di competenze, ma impone percorsi flessibili e in grado di adattarsi a specifici bisogni formativi di individui e contesti.

<sup>3</sup> M. Baldacci, *Appunti sulla formazione docenti*, in "Lifelong Lifewide Learning", XIX [2023], n. 2, pp. 7-13.

Se la necessità più impellente è quella di presentare percorsi in grado di abilitare in breve tempo migliaia di docenti, si rischia di conformare l'offerta formativa alla presentazione di ricettari di buone (o presunte tali) prassi. D'altro canto, va anche considerato che una siffatta compressione di tempi e attività, essendo come visto accompagnata dalla rinuncia a un controllo rigoroso della propria efficacia, mette al riparo dalla tendenza, caratteristica di ogni processo autenticamente volto allo sviluppo di competenze, di rivedere, riformulare, riadattare fini e mezzi sulla base di quanto emerge lungo il percorso formativo.

Indubbiamente, questa compressione di tempi e attività che consente a chi svolge la formazione di predisporre un modello di formazione standardizzato e replicabile senza doverlo mai mettere in discussione ha ripercussioni negative su tutti gli aspetti della didattica. In questa sede vale la pena soffermarsi su quelli relativi all'ambito valutativo.

La valutazione, come e più di altri processi educativi, comporta un confronto con le scelte valoriali che guidano le prassi educative. Si tratta di valori che orientano scelte e attività dell'insegnante e che devono fare i conti con la concreta esperienza per essere realizzati. Per questo motivo, le concrete attività valutative, dovendo esplicitare la distanza tra gli obiettivi di apprendimento e le conoscenze e le competenze effettivamente sviluppate, rappresentano un'ottima occasione per verificare il reale orientamento di chi insegna (e di chi forma) rispetto ai valori.

Non stupisce dunque che gli interventi di formazione con maggiori possibilità di successo siano quelli che lavorano prima di tutto su credenze e valori di chi insegna e valuta. Non si tratta certo di una questione che riguardi le sole competenze valutative. Sappiamo bene che, in generale, la conoscenza di teorie o metodologie non garantisce affatto che esse vengano applicate in aula. Le numerose riflessioni sull'insegnamento, da quelle di Dewey<sup>4</sup> a quelle di Korthagen,<sup>5</sup> mettono in risalto il carattere contestuale e spesso imprevedibile della pratica didattica, un elemento che rende necessario l'assunzione di decisioni complesse. Il banco di prova rappresentato dalla necessità di assumere tali deci-

<sup>4</sup> J. Dewey, *The Sources of a Science of Education*, New York, Livering Publishing Corporation, 1929.

<sup>5</sup> F. Korthagen, *Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0*, in "Teachers and teaching", XXIII [2017], n. 2, pp. 387-405.

sioni può comportare il ricorso a scelte convenzionali, incentrate su un sapere implicito fondato sull'abitudine piuttosto che sulla riflessione sistematica. Quando questo avviene, le conoscenze acquisite nella formazione iniziale cedono il passo a una didattica fondata su luoghi comuni e stereotipi.

I futuri docenti sono portatori di convinzioni relative alla pedagogia, alla didattica, alla valutazione e tali convinzioni sono per lo più espressione di un sapere implicito, conformato non di rado a una gestione della routine scolastica incentrata sulla necessità di minimizzare gli sforzi di chi insegna più che su quella di sviluppare conoscenze e competenze. In assenza di una riflessione guidata che prenda in considerazione le esperienze pratiche mettendole progressivamente in discussione attraverso interrogativi stimolanti, non si dà alcuna possibilità a una formazione iniziale significativa. Un percorso simile però richiede spazi e tempi adeguati e, dal punto di vista valutativo, necessita di un uso coerente della valutazione come elemento di regolazione delle attività.

In ambito valutativo, gli ultimi decenni hanno visto l'affermarsi di numerosi<sup>6</sup> processi innovativi. A partire dalla valutazione formativa, elaborata da Michael Scriven negli anni Sessanta e diffusa in Italia nel decennio successivo, si è passati alla valutazione per l'apprendimento (*assessment for learning*), come apprendimento (*assessment as learning*) e si è arrivati alla valutazione sostenibile (*sustainable assessment*). Indubbiamente, tale proliferazione di locuzioni corrisponde a un'effettiva rielaborazione della valutazione formativa alla luce del contributo apportato dalla psicologia dell'apprendimento. In particolare, si è affermata l'idea che la valutazione debba agire come strumento di conoscenza (*assessment for learning*) e di autoregolazione dei processi cognitivi (*assessment as learning*) in grado di sviluppare un'autonoma competenza di gestione del proprio apprendimento (*sustainable assessment*).

In sintesi, nel corso degli ultimi trent'anni si è acquisita consapevolezza rispetto a un fatto: senza autovalutazione non c'è apprendimento significativo. Questa acquisizione viene ripetuta come un mantra da anni in ogni corso di formazione iniziale e in servizio ed è stata ac-

<sup>6</sup> I. Scierri, *La valutazione come autoregolazione e sostenibilità dell'apprendimento. Prospettive teoriche e ricerca empirica sull'agire valutativo degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2024.

quisita dalla normativa a partire dallo Statuto delle studentesse e degli studenti del 1998:

lo studente ha diritto a una valutazione trasparente e tempestiva, volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca ad individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento.

Tuttavia, secondo la ricerca TALIS<sup>7</sup> meno del 30% di docenti delle scuole secondarie di primo grado dichiara di impiegare l'autovalutazione di studentesse e studenti come strategia didattica. Il dato non sorprende più di tanto se lo associamo ad altri elementi che indicano una scarsa diffusione di un approccio valutativo educativamente difendibile,<sup>8</sup> come la tendenza a incentrare la valutazione in itinere sul voto piuttosto che su riscontri descrittivi o la credenza nell'obbligatorietà di dover assegnare un «congruo numero di voti».

Sebbene il problema non sia esclusivamente formativo, è del tutto evidente che esso sia anche legato alle scelte effettuate nella formazione docenti.

D'altro canto, è sufficiente tornare al concetto di valutazione formativa e confrontarlo con le scelte effettuate sulla formazione iniziale per comprendere che esiste una questione relativa alla coerenza tra quel che si predica e come si razzola. Come rilevava Vertecchi nel 1976,<sup>9</sup> la valutazione è formativa solo se è finalizzata a dare forma al processo di insegnamento e apprendimento. Per Laura Greenstein<sup>10</sup> se il processo valutativo ha lo scopo di raccogliere informazioni per assegnare un voto, la valutazione non è formativa, ma sommativa. Al contrario, se lo scopo è quello di regolare la propria didattica in base alle informazioni raccolte, allora possiamo parlare di valutazione formativa.

Non vale forse la pena prendere seriamente in considerazione l'ipotesi che in assenza di percorsi formativi che impieghino essi stessi la

<sup>7</sup> Cfr. INVALSI, Risultati OCSE-TALIS 2018: [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/talis.php?page=talis\\_it\\_01](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/talis.php?page=talis_it_01)

<sup>8</sup> Cfr. C. Corsini, *La valutazione che educa. Liberare apprendimento e insegnamento dalla tirannia del voto*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

<sup>9</sup> Cfr. B. Vertecchi, *La valutazione formativa*, Torino, Loescher, 1976.

<sup>10</sup> Cfr. L. Greenstein, *What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment*, Alexandria, Association for Supervision & Curriculum Development, 2010.

valutazione per mettere alla prova dell'esperienza l'efficacia delle scelte effettuate e per orientare quelle successive sia davvero improbabile sviluppare in maniera significativa competenze valutative?

Prendere in considerazione una simile ipotesi costringerebbe indubbiamente la formazione iniziale all'insegnamento a darsi maggiore tempo per mettersi alla prova. Eppure, salvo voler dare per scontata la bontà delle nostre scelte, questa rimane l'unica strada da intraprendere. A meno di non voler razzolare diversamente da come si predica:

in senso lato, «sperimentale» è tutta la buona pedagogia. Chiunque creda nella bontà assoluta dei metodi che usa e dei fini che persegue e non sia pronto a modificare gli uni e gli altri sulla base dell'esperienza (intesa nel modo più comprensivo) non è un buon educatore.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> A. Visalberghi, *Problemi della ricerca pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1965, p. 75.