
CONTRIBUTO TEORICO

Lezioni dal passato. Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: le emergenze dalla ricerca per la formazione.

Lessons from the past. What (didn't) work in teacher education? Building the future: emergencies from education research.

Guido Benvenuto, Sapienza Università di Roma.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo ripercorre la storia della formazione degli insegnanti nei diversi ordini scolastici, offrendo un panorama di modelli formativi e politiche dell'istruzione che si sono alternate nel tempo. Dalla stratificazione che i distinti livelli offrono (formazione di base, in pre-servizio/iniziale e in servizio) si ricava la multidimensionalità dell'offerta formativa per gli insegnanti. Questa visione sistemica si pone quindi nell'orizzonte di una formazione che coinvolga i docenti nella loro organizzazione collegiale, assumendo che il risultato di una formazione siffatta abbia un effetto moltiplicativo, per organizzare interventi pluridisciplinari e trasversali.

ENGLISH ABSTRACT

The contribution traces the history of teacher training in the different school orders, offering a panorama of training models and education policies that have alternated over time. From the stratification that the different levels offer (basic, pre-service/initial and in-service training), the multidimensionality of the training offer for teachers can be deduced. This systemic vision is therefore placed on the horizon of training that involves teachers in their collegial organisation, assuming that the result of such training has a multiplicative effect, in order to organise multi-disciplinary and transversal interventions.

Introduzione

La recente storia della formazione degli insegnanti, da intendersi qui in relazione alle diverse figure professionali previste dai vari gradi scolastici, può essere raffigurata come una sorta di processo "geologico". I cambiamenti nei modelli formativi che si sono susseguiti nel tempo, al cambiamento delle differenti visioni politiche dell'istruzione con le successioni governative, hanno portato a una stratificazione di livelli.

E come alcune rocce hanno una diversa storia nella sedimentazione, così la formazione degli insegnanti, limitandoci solo agli ultimi 30anni, ha presentato differenti strati (modelli formativi) che si sono sovrapposti, e, per continuare con la metafora, in maniera concordante o discordante.

La metafora delle rocce sedimentarie ci aiuta a leggere il tema problematico di questo contributo.

Mentre quelle rocce sono il risultato di un lunghissimo processo e di un complesso di fenomeni naturali, chiamato processo sedimentario (erosione, sedimentazione e specifici cambiamenti chimico-fisici tra cui l'opera di potenti forze agenti sulla crosta terrestre), le politiche scolastiche e l'organizzazione del sistema di istruzione e delle diverse istituzioni, tra cui la scuola, seguono leve politiche e principi organizzativi legati a variabili economico-finanziarie, e ai contesti storico culturali. In pratica la scuola e la formazione degli insegnanti sono il frutto della società e di scelte governative che non sempre seguono logiche scientifiche o, come a molti di noi piacerebbe, di natura pedagogica, vale a dire valori educativi e prospettive di sviluppo di finalità quali l'istruzione, l'apprendimento autentico, l'inclusione sociale, la socializzazione nelle diverse età.

Ma perché risulta così cruciale la questione della formazione degli insegnanti? In fondo sembra preoccupare molto poco l'opinione pubblica, se non di fronte a questioni di cronaca o quando i docenti decidono di incrociare le braccia e costringono milioni di bambini, adolescenti e giovani a restare a casa, e di conseguenza costringono milioni di famiglie a riorganizzare il quotidiano! Perché come i processi di sedimentazione hanno a che fare con la genesi, formazione e modifica del territorio nel quale viviamo, così i processi di formazione degli insegnanti riguardano direttamente e indirettamente la crescita, lo sviluppo dei bambini, adolescenti e giovani.

Perché molto dello sviluppo degli apprendimenti, della crescita emotiva, cognitiva, sociale delle generazioni passa attraverso le istituzioni scolastiche. E avere dei buoni insegnanti, delle comunità scolastiche ben organizzate, strutture che accolgano tutte le generazioni in crescita e favoriscano quei processi di sviluppo è dovere sociale, è un bene pubblico, è un diritto da difendere e proteggere. Iniziamo poi a considerare l'entità della questione. Sebbene negli anni il numero delle scuole, degli insegnanti e degli studenti sia stato (ri-)dimensionato in base a fattori demografici, di organizzazione degli istituti e delle politiche dell'istruzione, possiamo partire da alcuni dati che illuminano rispetto all'ampiezza e importanza che riveste il problema della formazione degli insegnanti, a livello sociale e culturale del Paese.

I dati nazionali, che puntualmente il Ministero dell'Istruzione pubblica (MI, 2020), per l'a.s. 2020/2021, sono questi: 40.658 sono le sedi scolastiche (1); 369.048 sono le classi, 7.776.155 gli alunni (di cui 268.671 con disabilità e 808.903 con cittadinanza non italiana).

E gli insegnanti? Complessivamente 683.975 su posto comune e 152.521 su posti di sostegno.

Approssimando per eccesso, quindi, circa 8 milioni di alunni/studenti (per usare una terminologia generica; e di bambini, adolescenti, giovani, per usare una terminologia evolutiva) ogni giorno varcano, o dovrebbero varcare, la soglia di qualche istituzione scolastica statale, limitandoci al sistema di diritto all'istruzione, e circa 1 milione di insegnanti, quotidianamente, per non meno di 200 giorni l'anno, accolgono gli studenti e sono chiamati a progettare e gestire la didattica disciplinare, per il raggiungimento di quel che molto genericamente viene indicato come il "successo formativo".

Non è certamente questa la sede per addentrarci in chiarimenti e riflessioni anche critiche sugli obiettivi e traguardi formativi che ogni insegnante è chiamato a dimensionare e gestire, tenendo conto dei contesti in cui si trova ad operare,

dell'autonomia didattica e scolastica e delle risorse disponibili. Ma certamente quel che occorre sottolineare è che per progettare e gestire l'attività professionale richiesta, l'insegnante deve disporre di molte competenze specifiche e sicuramente di caratteristiche personali che non possono escludere la flessibilità, la curiosità, l'entusiasmo, la disponibilità e un'apertura d'animo. Ecco allora che arriviamo alla necessità di declinare queste competenze e quelle caratteristiche, che sono dimensioni imprescindibili per operare al meglio e garantire il raggiungimento non solo di traguardi per gli alunni, ma anche di soddisfazione e professionalità personale.

La sovrapposizione di diversi modelli formativi

In questi anni molti modelli o formati sono stati ideati e promulgati per la formazione degli insegnanti. Preliminarmente va chiarito che il tema va affrontato mantenendo distinti i tre livelli che questa formazione può assumere:

- a) Formazione di base (a carico delle istituzioni scolastiche come è avvenuto per anni da parte delle Scuole e Istituti magistrali per la fascia elementare, oppure universitarie, più recentemente, con le classi di laurea magistrali e/o a ciclo unico)
- b) Formazione pre-servizio o iniziale (nelle diverse versioni che si sono succedute in questi ultimi decenni)
- c) Formazione in servizio (gestite a livello locale da enti e strutture accreditate o riconosciute dalle istituzioni scolastiche, nelle dimensioni di aggiornamento di scuola, di ambito o di rete).

Dalla stratificazione che i distinti livelli offrono si ricava la multidimensionalità dell'offerta formativa per gli insegnanti. La domanda più importante che sorge spontaneamente è: "Perché in questi ultimi 30 anni abbiamo cambiato così tanti modelli per la formazione degli insegnanti?".

Passiamo rapidamente a rassegna la stratificazione dei modelli di formazione pre-servizio (SSIS, TFA, FIT, Pef24), di aggiornamento, formazione in servizio (formazione di ambito, di rete, attraverso piattaforma SOFIA a catalogo), e reclutamento (PAS), per comprendere come il tema della formazione degli insegnanti sia stato, e tuttora rimane, un progetto incompiuto e una problematica che investe l'intero settore educativo, l'istituzione scolastica e l'intera società.

Il cambiamento dei modelli formativi dipende da un lato dal sistematico e rapido cambio dei governi, che ha portato alla eccessiva sovrapposizione di linee programmatiche e organizzative. Ma mentre i processi di sedimentazione delle rocce rimandano ad ere geologiche, i cambiamenti nelle politiche dell'istruzione e per la formazione degli insegnanti si sono susseguiti troppo rapidamente. E il loro susseguirsi, accanto all'assenza di una proposta organica, ha portato a destabilizzare i docenti stessi e disperso molte delle innovazioni e riorganizzazioni didattiche proposte. D'altro canto, è mancata una sostenibile definizione del profilo professionale, che si è presentato nell'eccessiva veste di sequenza di competenze, impossibile da raggiungibile autenticamente nei tempi e modi che i diversi modelli formativi andavano indicando.

La formazione di competenze professionali, e in particolar modo per l'insegnamento, richiede tempi adeguati, così come l'apprendimento per gli studenti. E ancora, i processi formativi di una professionalità insegnante richiedono non solo la sedimentazione di prassi procedurali individuali ma, soprattutto, una forte collegialità. Utile è, quindi, ripercorrere i diversi passaggi che si sono susseguiti in questi recenti anni, per chiarire come la disorganica sovrapposizione di modelli formativi abbiano reso ancora più instabile il sistema di istruzione e pregiudicato seriamente il raggiungimento delle finalità formative previste in termini di competenze professionali richieste in contesti formativi complessi, di natura aperta, ad elevato tasso di incertezza, come sono le scuole.

Al volgere del nuovo millennio si organizzano a livello nazionale le SSIS (Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario), previste dalla legge 19 novembre 1990, n. 34. Occorreranno ben 10 anni, quindi, per la pianificazione e realizzazione dei primi corsi gestiti a livello regionale, nell'ottica di principi di autonomia scolastica e organizzativa, dando alle università le competenze per la formazione degli insegnanti. Dal 2001 al 2009 la formazione degli insegnanti è di tipo biennale e le SSIS rappresentarono il principale canale di abilitazione all'insegnamento nelle scuole secondarie, consentendo agli specializzati l'iscrizione nelle graduatorie permanenti provinciali del personale docente.

Nel percorso formativo erano previsti vari insegnamenti (con relativi esami di profitto) e laboratori, alcuni comuni a tutti gli indirizzi (trasversali) ed altri caratterizzanti l'indirizzo e/o la classe di abilitazione. Parte integrante del percorso era anche il tirocinio didattico educativo di complessive 300 ore, da svolgersi in buona parte nelle istituzioni scolastiche convenzionate affiancati da un insegnante/tutor (docente di ruolo nella medesima classe di abilitazione nell'istituto) e da un insegnante supervisore presso la sede universitaria della SSIS.

Parallellamente, dal 1990 si istituisce un corso di laurea per la formazione degli insegnanti per la scuola dell'infanzia e primaria, denominato "Scienze della Formazione Primaria". In questo caso la formazione è organizzata con corsi di studio universitari quinquennali (ciclo unico) da parte delle principali università italiane.

Ma mentre la formazione primaria ha proseguito nella sua organizzazione universitaria con ciclo quinquennale, determinando la chiusura del canale formativo degli Istituti Magistrali, dopo nove cicli annuali le SSIS, scuole di specializzazione, furono chiuse dalla ministra Gelmini allo scopo di porre così, come disse, "fine al paradosso di corsi destinati a sboccare nel nulla". Il problema che si era presentato consisteva nel garantire la continuità tra formazione e reclutamento, vale a dire la possibilità di essere immessi al termine della formazione in graduatorie per l'inserimento professionale, che nel tempo erano state definite ad esaurimento. E così un'esperienza che in molte regioni italiane aveva dato luogo a veri e propri laboratori pedagogici, di carattere interdisciplinare, volti all'integrazione di docenti delle diverse discipline con esperti di metodologia didattica e insegnanti di scuola (tutor) viene bruscamente interrotta con il cambio del governo e dei nuovi responsabili delle politiche di istruzione.

Il nuovo formato formativo si presentò con un altro acronimo: TFA (Tirocinio Formativo Attivo) che costituì il superamento dell'insegnamento secondario (SSIS) e fu introdotto dal

decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 249 del 10 settembre 2010, emanato ai sensi della legge n. 244 del 24 dicembre 2007. Con questa nuova formula la preparazione all'insegnamento diventava di durata annuale, sempre a carico delle università, che permetteva in un tempo dimezzato rispetto alla formula precedente di acquisire il titolo di abilitazione all'insegnamento in una delle classi di concorso secondo il fabbisogno che il Ministero indicava. L'esperienza ricca e costruttiva delle scuole regionali si disperdeva così in un percorso breve e allestito in base alle richieste di reclutamento. In pratica la formazione professionale degli insegnanti si è piegata al servizio della necessità variabile degli organici scolastici.

Un ulteriore passaggio tra modelli formativi si ebbe con la soppressione dei TFA. Solo sulla carta si era previsto un formato formativo triennale di Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT). L'abilitazione all'insegnamento nelle scuole secondarie si sarebbe dovuta conseguire attraverso il percorso che prevedeva l'integrazione tra il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento e un percorso di tirocinio progressivamente retribuito fino all'immissione in ruolo.

In pratica una sorta di collegamento formazione-reclutamento che, a partire dal terzo ed ultimo anno del FIT avrebbe portato il docente in formazione alla sottoscrizione di un contratto di supplenza annuale in una scuola, con validità di periodo di prova, al termine del quale, in caso di esito positivo, sarebbe seguita la sottoscrizione del contratto a tempo indeterminato.

A ben ricordare il FIT fu svolto esclusivamente nell'a.s. 2018-2019 e abolito dalla Legge di Bilancio 2019, eliminando nei fatti il sistema di formazione e indicando che l'abilitazione all'insegnamento dovesse conseguirsi esclusivamente tramite concorsi periodici. In questi più recenti anni i percorsi formativi si sono dunque trasformati in modelli decisamente più disorganici e in modalità per il riconoscimento di periodi di precariato, come nel caso dei Percorsi Abilitanti Speciali (PAS; Ddg 58 del 25 luglio 2013) di durata annuale.

Tali percorsi erano finalizzati al conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento, riservato agli insegnanti non di ruolo e privi della specifica abilitazione e che, a decorrere dall'a.s. 1999/2000 e fino all'a.s. 2011/2012 incluso, avessero prestato almeno tre anni di servizio, con il possesso del prescritto titolo di studio, in scuole statali, paritarie oppure nei centri di formazione professionale limitatamente ai corsi accreditati dalle Regioni per garantire l'assolvimento dell'obbligo di istruzione a decorrere dall'a.s. 2008/2009.

Per concludere questa rassegna di passati modelli formativi, meglio ancora necessari per il reclutamento, approdiamo ai PeF 24, acronimo di "Percorso di formazione per il conseguimento di 24 CFU". Di fatto questo percorso di formazione trasforma le università in "esamifici", e caratterizza il percorso formativo in un assemblaggio di esami da sostenere (con diversi crediti corrispondenti) da parte di studenti ancora iscritti all'università o che vi riscrivono per sostenere solo i crediti necessari per partecipare ai concorsi periodici per l'insegnamento.

I continui rivolgimenti, interruzioni, sovrapposizioni di modelli formativi e meccanismi di reclutamento hanno trasformato il necessario orizzonte pedagogico, vanificato autentici percorsi formativi e svilito la professionalità docente. Da qui la necessità dell'ultimo governo di ripensare l'intero percorso formativo, recentemente approvato nel Testo

decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36 (Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza; PNRR). La previsione è quella di un percorso universitario e accademico abilitante di formazione iniziale corrispondente a non meno di 60 crediti formativi universitari o accademici, di seguito denominati CFU/CFA. Alcune considerazioni, non tanto sul nuovo formato previsto, che richiederà un suo tempo per l'organizzazione e funzionale realizzazione, ma sulla necessità di un percorso, di un sistema di formazione permanente, oggi, ancor più di ieri, che non può che ripartire da una visione ampia e pedagogica, piuttosto che da logiche ministeriali sottoposte a cambi e inversioni di prospettive.

Ci limitiamo qui a considerare la definizione di “profilo professionale” così come declinato nel “nuovo” percorso universitario per la formazione. Nell’Art. 2. (Sistema di formazione iniziale e accesso in ruolo) si specifica che la formazione iniziale dei docenti è progettata e realizzata in coordinamento con il Piano nazionale di formazione di cui all'articolo 1, comma 124, della legge 13 luglio 2015, n. 107, [...] ed è finalizzata all'acquisizione di: “elevate competenze linguistiche e digitali, nonché di conoscenze e competenze teoriche e pratiche inerenti allo sviluppo e alla valorizzazione della professione del docente negli ambiti, pedagogico, psicopedagogico, didattico, delle metodologie e tecnologie didattiche applicate alle discipline di riferimento e delle discipline volte a costruire una scuola di qualità e improntata ai principi dell'inclusione e dell'eguaglianza, con particolare attenzione al benessere psicofisico ed educativo degli alunni con disabilità e degli alunni con bisogni educativi speciali.

Credo sia superfluo sottolineare quanto questo elenco di conoscenze e competenze nei diversi ambiti sia decisamente troppo vasto e ambizioso per qualsiasi percorso formativo, tanto più se distillato in tempi ridotti o in pillole come previsto nei diversi modelli indicati precedentemente, o nel nuovo in via di allestimento.

E a dirla tutta l’idea di un sapere enciclopedico e di competenze così genericamente indicate non aiuta certo alla chiara definizione di un profilo professionale che la scuola, nei diversi gradi, richiede oggi.

Cosa non ha funzionato nella sovrapposizione dei modelli formativi

Dobbiamo allora chiederci per quali motivi e ragioni si siano cambiati così tanti modelli valutativi in questi ultimi 30 anni, senza raggiungere un chiaro e sostenibile profilo professionale per l’insegnante.

Innanzitutto, a causa dei sistematici e innumerevoli cambi di azione governativa e di politica scolastica, che hanno portato alla sovrapposizione delle riforme, senza spesso comportare l’azione di sedimentazione delle precedenti, ma modificando gli impianti e le modalità formative. E come nel processo geologico della metafora utilizzata, la mancata sedimentazione comporta spesso una forte dose di instabilità e di precarietà delle conformazioni. Le sovrapposizioni negli ultimi 30 anni (1992-2022) possono suddividersi in due periodi: prima e dopo il 2001, anno di inaugurazione dell’accorpamento del Ministero della Pubblica Istruzione e del Ministero dell’Università e della Ricerca, creando il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR) previsto dalla Riforma Bassanini nel 1997, ma istituito nel 2001, con il governo Berlusconi (II). Tra il 1992 e il 2001

si assiste all'alternarsi di 9 ministri, qualcuno con più mandati (2), per 4 legislature (X-XIII); dal 2001 sino al 2022 si assiste all'alternarsi di 12 ministri, qualcuno con più mandati (3), per 5 legislature (XIV-XVIII).

Alcuni, ovviamente, hanno avuto una maggiore permanenza e incisività nei cambiamenti e nelle proposte, ma sta il fatto che l'eccessiva alternanza, non solo delle figure, ma delle politiche dell'istruzione ha portato ad una forte differenziazione nei percorsi di formazione iniziale, che naturalmente ha comportato e comporta la compresenza negli istituti scolastici di una sostanziale differenza nella preparazione e nella didattica tra gli insegnanti. Non possiamo poi non sottolineare come nella sovrapposizione dei governi nelle legislature e con l'accorpamento dei dicasteri, nella denominazione del Ministero viene eliminata l'aggettivazione di "pubblica", poi ripresa successivamente con lo scorporo dei due ministeri ed eliminato con gli ultimi due ministri (Azzolina e Bianchi), denominandosi semplicemente Ministero dell'Istruzione (4).

Un secondo motivo di riflessione sull'alto numero di cambiamenti in Italia nella formazione degli insegnanti è probabilmente la scarsa attenzione data alla tematica, dal punto di vista di investimento economico, nonostante il peso che ha sugli apprendimenti e risvolti nella vita delle famiglie e della società intera. Gli investimenti negli anni non sono mai stati prioritari nelle agende politiche, sebbene si sia dichiarata la sua centralità e forte correlazione con il successo scolastico degli studenti e con la qualità dell'educazione in generale (Agenda 2030) (5). Nel 2019, in Italia, la spesa pubblica per l'istruzione ha rappresentato il 3,9% del Pil, a fronte di una media Ue del 4,7%. Senza poi ricordare la scarsa desiderabilità sociale della professione insegnante, misurata nei termini tradizionali di reddito, prestigio e potere (Arosio, DeLuca, 2007).

La formazione degli insegnanti è, a ben vedere, una questione che riguarda una vasta fetta della popolazione nazionale. Difficile quantificare, ma siamo parlando di 8 milioni di studenti e relative famiglie, a cui aggiungere tutto il personale scolastico tra insegnanti e figure amministrative e i lavoratori impegnati nei servizi scolastici. Insomma, per limitarci al contesto dell'obbligo di istruzione, la scuola pubblica riguarda direttamente milioni di persone, ma gli investimenti non sono decisamente adeguati, né al suo valore demografico, né a quello sociale e culturale.

Un'ulteriore riflessione per capire il perché non si sia raggiunto un punto di equilibrio per la formazione degli insegnanti, risiede proprio nella dimensione enciclopedica che tutte le profilazioni delle competenze necessarie per insegnare hanno indicato. Proprio perché è l'esperienza ad arricchire e da rendere funzionali gli studi e le teorie apprese durante la formazione di base, allora sembra proprio un'illusione parlare di così tante competenze da raggiungere nella fase di formazione iniziale.

Competenti si è quando si è in grado di agire professionalmente, realizzando e sviluppando quelle prassi operative, modellando la didattica in contesto e nella prassi ordinaria. Una giusta formazione deve prevedere sì una fase di preparazione e riflessione teorica, ma fortemente incardinata a fasi di tirocinio formativo e successivamente a fasi di monitoraggio in servizio. Solo saldando in un progetto longitudinale la formazione iniziale alla formazione/monitoraggio in servizio potremmo regolare e migliorare il raggiungimento e l'affinamento delle competenze professionali dell'insegnante. Forse oggi

è utopico pensare ad un progetto di formazione degli insegnanti di largo respiro, avvicinando la figura dell'insegnante competente ad una figura poliedrica con una forte preparazione culturale, esperto non solo nella disciplina di insegnamento ma in più campi, mantenendo curiosità intellettuale e spirito riflessivo. Una formazione poliedrica, fatta di studi ma anche di largo apprendistato (tirocinio), così come proposta nel rinascimento, sarebbe un modello troppo elitario, oggi, e quindi lontanissima dalle esigenze che la filiera scolastica nazionale richiede. Ma riducendo i tempi di formazione iniziale la preparazione e le competenze indicate risulteranno davvero un traguardo irraggiungibile.

E allora occorre semplificare il percorso formativo e puntare ad un profilo professionale dell'insegnante con competenze nella progettazione didattica disciplinare e con caratteristiche personali necessarie per stimolare culturalmente e socialmente gli apprendimenti. Le eccessive declinazioni nella composizione del profilo della professione, a cominciare già negli '90 da Perrenoud (1999), hanno poco puntato su due dimensioni che oggi diventano indispensabili per la gestione della complessità scolastica: saper fare della ricerca uno strumento per l'autoaggiornamento e una quotidiana prassi didattica; riconoscere il proprio ruolo e funzione dentro una comunità di pratiche (Wenger, 1999), quindi praticare la collegialità, con i colleghi, e gestire la relazione educativa e la socializzazione come prassi didattica per costruire gruppi classe come comunità di apprendimento.

Il futuro della formazione: collegialità e ricerca

Alla luce delle precedenti riflessioni la formazione degli insegnanti dovrebbe allora prevedere un doppio binario: individuale e in termini di comunità di pratica.

Individuale, per mettere a punto una solida base culturale di sfondo, per approfondire gli ambiti disciplinari e dimensioni pluridisciplinari, e collegiale per costruire quel piano di organizzazione di natura collettiva e trasversale che i fenomeni educativi richiedono. Come Wenger ha diffusamente sottolineato (6), l'insegnante deve sentirsi parte di "[...] un gruppo di persone che condividono una preoccupazione o la passione per qualcosa che fanno e imparano a farlo meglio a mano che interagiscono con regolarità" (Wenger, 1999). In tal modo l'insegnamento diventa progetto collettivo e l'apprendimento un obiettivo di tutta la scuola, come sistema organizzato di ambienti di apprendimento, in pratica un edificio apprenditivo (Benvenuto, Fattorini, 2020).

Un traguardo necessario per questa filosofia nella formazione degli insegnanti è quindi quello di una formazione strategica fondata sulla valorizzazione delle risorse umane e professionali, per costituire una sorta di formazione collegiale, che abbracci il piano della progettazione didattica e dell'organizzativa di ambienti per l'apprendimento (7).

Questa visione sistemica si pone quindi nell'orizzonte di una formazione che coinvolga i docenti nella loro organizzazione collegiale, assumendo che il risultato di una formazione siffatta abbia un effetto moltiplicativo, per organizzare interventi pluridisciplinari e trasversali. La formazione collegiale produce così effetti sul gruppo classe di grande importanza da integrare alle formazioni individuali. Inutile ribadire che non occorre solo allestire modelli formativi, ma accompagnare tali processi con monitoraggi e analisi di processo, quindi sviluppare piani longitudinali di ricerca per e sulla formazione.

Non abbiamo in Italia una tradizione in tal senso, ma, in assenza di piani di accompagnamento e di effettivo finanziamento per l'organizzazione e monitoraggio dei processi formativi, difficilmente potremmo capire la funzionalità degli investimenti nella formazione degli insegnanti.

Nella definizione del profilo professionale dell'insegnante occorre quindi puntare sulla ricerca come strumento e ambiente formativo. L'insegnante non solo nella sua formazione di base deve essere esposto ad esperienze di ricerca didattica, attraverso fasi di osservazione partecipante e di progettazione con sperimentazioni in contesto, ma dovrebbe promuovere ed essere coinvolto in forme di ricerca-azione nella prassi ordinaria, a livello individuale e collegiale. Occorre allora investire sulla ricerca-formazione, come strada per coniugare teoria e prassi, per trasformare il procedimento formativo in forme di interazione tra ricercatori di strutture formative e insegnanti/educatori, tra università e scuola. Lo sviluppo della professionalità degli insegnanti, passando attraverso la ricerca sul campo, diventa reale, significativo, operativo, sia sul piano disciplinare sia su quello delle metodologie didattiche.

L'obiettivo di collegare tra loro e promuovere le molteplici linee di ricerca sulla professionalità degli insegnanti, dal Nido d'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado è esattamente l'obiettivo prevalente del CRESPI (Centro di Ricerca sulla Professionalità dell'Insegnante; cfr. Asquini, 2018).

Il suo programma di azione sottolinea l'importanza di formare una consapevolezza della professionalità degli insegnanti, come primo elemento di qualità dei sistemi di istruzione e d'educazione.

Da ciò seguirà quindi lo studio sistematico, continuativo e di natura interdisciplinare del complesso di competenze professionali che qualificano tale figura, e solo successivamente si potranno organizzare le attività formative da dispiegarsi in un tempo sostenibile e coerente con le competenze in formazione.

Note

- (1) Le sedi compongono le istituzioni scolastiche che si ripartiscono in 355 Direzioni Didattiche, 4.878 Istituti Comprensivi, 142 Istituti principali di I grado e 2.679 Istituzioni del II ciclo. Per avere un'idea della distribuzione della popolazione scolastica e dei gradi di istruzione si consideri che il 69% delle sedi è dedicato all'istruzione primaria e dell'infanzia.
- (2) Per ricordarli più precisamente: (Riccardo Misasi, 1991-1992; Rosa Russo Iervolino, 1992-1993 e 1993-1994; Francesco D'Onofrio, 1994-1995; Giancarlo Lombardi, 1995-1996; Luigi Berlinguer, 1996-1998, 1998-1999 e 1999-2000; Tullio De Mauro, 2000-2001).
- (3) Per ricordarli più precisamente: (Letizia Moratti, 2001-2005 e 2005-2006; Giuseppe Fioroni, 2006-2008; Mariastella Gelmini, 2008-2011; Francesco Profumo, 2011-2013; Maria Chiara Carrozza, 2013-2014; Stefania Giannini, 2014-2016, Valeria Fedeli, 2016-2018; Marco Bussetti, 2018-2019; Lorenzo Fioramonti, 2019; Lucia Azzolina, 2020-2021; Patrizio Bianchi, 2020-2021).
- (4) L'attuale Ministro in carica, Giuseppe Valditara, per la legislatura XIX, cambia nuovamente la denominazione, diventando Ministero dell'Istruzione e del Merito. Queste ri-nominazioni non possono passare inosservate, in quanto stanno a significare una determinata linea politica. Due cambiamenti sostanziali: 1) l'eliminazione dell'aggettivazione di "pubblica", presente sin dall'Unità di Italia, con unica eccezione nel periodo del Governo di Mussolini, che lo rinominò

Ministero dell'educazione nazionale; 2) l'aggiunta di questo ultimo governo del complemento di specificazione del "merito". Entrambi i cambiamenti sono, a mio parere, espressione di un cambiamento politico e ideologico, identitario dei governi della destra. Il primo, l'eliminazione dell'aggettivo "pubblica" è stato inaugurato con il secondo governo Berlusconi nel 2001, con ministro Moratti e il secondo, con il governo Meloni, aggiungendo il "merito" con il ministro Valditara, per marcare lo scostamento ideologico dai governi delle altre coalizioni. Nei programmi dei governi di destra è sempre stato determinante riconoscere e difendere il settore privato, che nel comparto scolastico in questi ultimi anni ha aumentato la sua presenza a livello nazionale, così come la questione del merito apre a una visione di scuola che può e deve premiare l'impegno e il successo, dichiarando una maggiore veste selettiva e competitiva, senza considerare le disuguaglianze e gli svantaggi di partenza che molti strati sociali continuano ad avere. In pratica le politiche scolastiche della destra, non solo nazionale, propongono una visione di scuola meno "statale" e più "elitaria" contrapponendosi, anche ideologicamente, ad una visione maggiormente progressista di una scuola sostanzialmente "pubblica" e "inclusiva".

- (5) L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, tra i quali il numero 4: Offrire un'istruzione e un'educazione di qualità per tutti.
- (6) **WENGER, E.** (1999); Lave, J., Wenger E. (2006); Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M. (2007).
- (7) Una prospettiva in questa direzione è ampiamente presentata nel Manifesto delle Scuole DADA (Didattiche per Ambienti di Apprendimento).

Bibliografia

Arosio, L., & De Luca, S. (2007). I criteri di valutazione della desiderabilità sociale delle occupazioni. *Quaderni di Sociologia*, 45, 101-135, (openedition.org).

Asquini, G. (2018) (a cura di). *La ricerca Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Benvenuto, G., & Fattorini, O. (2020). La scuola come "Edificio apprenditivo": Monitoraggio e ricerca-formazione nella scuola Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento). In G. D'Aprile, R. C. Strongoli (a cura di). *Lo stato in luogo dell'EducAzione. Ambienti, spazi, contesti* (pp. 75-93). Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

CRESPI (Centro di Ricerca sulla Professionalità dell'Insegnante). <https://centri.unibo.it/crespi/it>

Lave, J., Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.

Manifesto delle Scuole DADA (Didattiche per Ambienti di Apprendimento). https://www.scuoledada.it/images/Bibliografia/Manifesto_scuole_Modello_DADA_Fattorini.pdf

Ministero dell'Istruzione & Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (2020). Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2020/2021".

ONU Italia, La nuova Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, <https://unric.org/it/agenda-2030/>

Perrenoud, P. (2002). *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio* (Trad. it). Roma: Anicia. (Opera originale pubblicata nel 1999).

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica*. Milano: Guerini e Associati.