



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: gennaio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Teacher training. Sense and coherence of a professional profile to be built
between regulatory novelties and pedagogical challenges**

**Formazione docente. Senso e coerenza di un profilo professionale da costruire
tra novità normative e sfide pedagogiche**

di

Giorgio Crescenza

giorgio.crescenza@uniroma3.it

Università degli Studi di Roma Tre

Abstract:

Initial training has often changed and changed without a vision and objective that could meet contemporary challenges. In fact the quality of teacher training cannot be separated from the overall school policy of a country. If school does not become one of the basic concerns of national policy, teacher training will hardly achieve a fully adequate solution. Starting from the analysis of what is contained in Decree law 36/2022, later converted into Law - no. 79 - on 29 June 2022, the paper aims to reflect and discuss upon a model for the training of lower and secondary school teachers. Such a model should firstly be based upon the possession of pedagogical and didactic skills, as well as cultural and disciplinary ones, which would finally allow school staff to be adequately trained to play

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1 _n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi:10.14668/QTimes_15107

that role of active promoters of the country's development, compared to challenges retained unthinkable until recently.

Keywords: School; Decree Law 36/2022; Teaching professionalism; Skills; Training.

Abstract:

La formazione iniziale è cambiata e ricambiata senza spesso una visione e un obiettivo che potesse rispondere alle sfide della contemporaneità. La qualità della formazione dei docenti, infatti, non è separabile dalla politica scolastica complessiva di un Paese. Se la scuola non diventa una delle preoccupazioni fondamentali della politica nazionale, difficilmente la formazione degli insegnanti raggiungerà una soluzione pienamente adeguata. A partire dall'analisi di quanto contenuto nel Decreto-legge 36/2022 poi convertito in Legge - n. 79 - il 29 giugno 2022, l'articolo intende riflettere e discutere su un modello di formazione degli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado, fondato sul possesso di competenze innanzitutto pedagogico- didattiche, oltre che culturali e disciplinari, che finalmente consenta di preparare adeguatamente il personale della scuola a svolgere quel ruolo di attivi promotori dello sviluppo del Paese, posto di fronte a sfide impensabili fino a poco tempo fa.

Parole chiave: Scuola; Decreto-Legge 36/2022; Professionalità docente; Competenze; Formazione.

1. Introduzione: l'importanza degli insegnanti e della loro formazione

In questi ultimi anni alla scuola è stato assegnato un carico culturale di grande rilevanza sociale. Non a caso, l'istituzione scolastica è chiamata ad occuparsi non solo di istruzione e di educazione, ma ad aprirsi al mondo e, nello stesso tempo, ad attivarsi per promuovere e realizzare percorsi didattici in relazione ai bisogni culturali e formativi della società.

Quello che stiamo vivendo è un momento di crisi nonché di trasformazione profonda che coinvolge diversi sistemi sia a livello planetario che nel vivere locale (sistema economico-finanziario; socioculturale; sanitario; etico-valoriale; scolastico) e abbiamo a disposizione numerose evidenze e spunti di riflessione, validi e condivisi, in grado di orientare e migliorare le direzioni e gli effetti dei cambiamenti in atto (Michelini, 2022). Infatti, siamo chiamati ad attuare una nuova cura del nostro modo di comunicare, di entrare in relazione con l'altro, di trasmettere e condividere saperi ed esperienze, per cercare di raggiungere tutti, soprattutto chi è più fragile, così come la pandemia da Covid-19 ci ha dimostrato (Riccardi, 2021).

In questo scenario di cambiamenti e trasformazioni, riguardo alla scuola, recenti scoperte scientifiche, orientamenti pedagogico-didattici, istanze culturali, sociali e civili, assetti istituzionali e quadri normativi paiono convergere verso alcuni aspetti e principi, tanto essenziali quanto radicali, in grado di ridefinire l'idea stessa di scuola e, di rifondare (andando oltre il livello delle policy) anche il suo impianto strutturale profondo, culturale, organizzativo e didattico. Sintetizzando, possiamo ricondurre buona parte di tali aspetti e delle tendenze di cambiamento in atto, a livello nazionale e sovranazionale, ai processi per l'innovazione e per l'inclusione dei/nei sistemi scolastici. L'impatto

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1 _n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi:10.14668/QTimes_15107

più evidente e più urgente in termini di ricaduta concreta di tali processi pare essere quello sulla didattica ordinaria quotidiana e sulla professionalità dei docenti (Strollo & Vittoria, 2022).

Per esempio, in un periodo di tempo alquanto ristretto durante il quale si sono affermate le nuove scoperte delle neuroscienze sui meccanismi di apprendimento e si è dovuto fare i conti con i rapidi cambiamenti sociali, economici e, soprattutto tecnologici, la scuola ha dovuto ripensare le sue impostazioni didattiche e metodologiche passando in breve dal programma alla programmazione didattica ed educativa e dalla programmazione alla progettazione modulare (Frabboni & Pinto Minerva, 2013). Dalla scuola di tutti ad una scuola per ognuno per garantire livelli di apprendimento minimi per ciascun utente della struttura: si è passati dal concetto di diritto allo studio a quello di apprendimento efficace e di successo formativo, infatti non è sufficiente garantire che si possa studiare, occorre garantire che si possa apprendere.

A tal fine, agli insegnanti vengono richiesti una mole di lavoro, un impegno, una professionalità di natura e di qualità diverse da quella del passato. È ovvio che la modalità di essere insegnante sono in stretta correlazione con la preparazione professionale ricevuta sia prima che durante l'attuazione del proprio ruolo. Sicché, essendo lecito affermare che una larga parte delle responsabilità di avere insegnanti di tipo tradizionale o di tipo nuovo appartiene alle sedi formative, appare altrettanto lecito affermare che se la scuola non diventa una delle preoccupazioni fondamentali della politica nazionale, difficilmente la formazione degli insegnanti raggiungerà una soluzione pienamente adeguata (Domenici & Moretti, 2011). Tuttavia, ciò che importa sottolineare è che una sostanziale disattenzione nei confronti della problematica della formazione docente rischia di compromettere per un lungo periodo ancora tutti gli sforzi che sul piano della revisione dei curricula, della organizzazione scolastica nonché della stessa riflessione pedagogica sono pure stati fatti in questi ultimi decenni.

A tal proposito il Decreto Legge n. 36, convertito in Legge il 29 giugno 2022, n. 79, va interpretato come un primo importante strumento per riaffermare la centralità e la necessità della formazione degli insegnanti, dopo la fine poco comprensibile delle SSIS e l'introduzione dei 24 CFU, cosiddetto PF24 (Ferrari, 2022). Si afferma ripetutamente a gran voce l'importanza di sviluppare una "cultura della formazione" nella società della conoscenza e dell'"apprendere ad apprendere", come dal Processo di Bologna in poi si continua a ripetere. Con questo Decreto-Legge 36 si è provato a costruire dei passi importanti verso una seria, competente, aggiornata "cultura della formazione", della preparazione degli insegnanti perché siano posti nelle condizioni di capire la necessità della "presa in carico" dell'apprendimento autentico e della crescita educativa dei ragazzi e delle ragazze (Magnoler, Notti & Perla, 2017). Gli studenti e le studentesse rappresentano il nostro "amato" presente e la speranza del nostro "comune" futuro. Perciò è fondamentale che gli insegnanti si rapportino con loro in modo "olistico", ribadendo con forza che apprendimento cognitivo e crescita emotiva, competenza relazionale e sociale si realizzano tutte insieme, non separatamente (Volpicella, 2020). In tal senso, scrive Maura Striano (2001):

"Ai professionisti dell'educazione è richiesta la capacità/possibilità di far uso integrato di molteplici forme di razionalità funzionali insieme: a) alla definizione di itinerari ed obiettivi educativi ed alla scelta di strumenti, modalità operative, criteri di valutazione dei diversi corsi di azione; b) alla acquisizione, alla costruzione e all'uso di conoscenze in situazione; c) alla

identificazione ed all'applicazione di norme, orientamenti, intenzioni ovvero alla loro revisione critica; d) alla condizione di comunicazione, negoziazione di posizioni e prospettive" (p. 157).

Pertanto, gli insegnanti devono essere preparati adeguatamente per gestire le pratiche educative e didattiche di insegnamento in modo articolato, consapevole, intenzionale e, dunque, complesso (Whitehurst, 2002). È ovvio che una tale maturità professionale richiede una formazione centrata sui problemi della scuola, sull'esperienza educativa e didattica nella classe e con gli studenti – oltre che una capacità di lavoro in *team* con i colleghi. Per questo il percorso dei 60 CFU deve essere costituito da crediti aggiuntivi, mirati proprio ai bisogni scolastici sopra indicati. Altrettanto ovvio è che la loro suddivisione interna deve essere basata sui saperi che hanno maturato da molti anni ricerche ed esperienze specifiche su come formare alle necessità della scuola (questo periodo va articolato meglio perché non si capisce se il soggetto è il sapere dei docenti o il percorso dei 60 CFU). Ogni contesto ha le proprie caratteristiche e necessità, che vanno conosciute e rispettate, a partire anzitutto dalla scuola, che accoglie e coltiva i nostri e le nostre giovani.

2. Verso una riforma che non sia l'ennesima riforma

Da molto tempo si attendeva la messa a punto di un modello di formazione degli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado che, finalmente, consentisse di preparare adeguatamente il personale della scuola a svolgere quel ruolo di attivi promotori dello sviluppo del paese, posto di fronte a sfide impensabili fino a poco tempo fa. Il percorso di formazione e abilitazione delineato nel Decreto Legge 36/2022 si avvia nella direzione del raggiungimento di quegli obiettivi ambiziosi e cruciali per il nostro paese.

Nel PNRR (2021) è effettivamente prevista la riforma del sistema di reclutamento dei docenti (M4C1-Riforma 2.1) (Malavasi, 2022) finalizzata ad introdurre un nuovo modello di reclutamento, connesso sia a un ripensamento della loro formazione iniziale e sia alla formazione continua lungo tutto l'arco della carriera, con l'obiettivo di migliorare la qualità del sistema educativo. In tale ambito l'impegno assunto è quello di introdurre requisiti più rigorosi per l'accesso all'insegnamento, la limitazione dell'eccessiva mobilità e la valorizzazione, ai fini della progressione di carriera, della valutazione delle prestazioni e dello sviluppo professionale continuo (Sibilio & Aiello, 2018).

Nello specifico, tale percorso ha l'obiettivo di sviluppare e di accertare nei futuri docenti: a) le competenze culturali, disciplinari, pedagogiche, psicopedagogiche, didattiche e metodologiche, specie quelle dell'inclusione, e della partecipazione degli studenti rispetto ai nuclei basilari dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti; b) le competenze proprie della professione di docente, e segnatamente quelle pedagogiche, relazionali, orientative, valutative, organizzative, didattiche e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari e con le competenze giuridiche, con particolare riferimento alla legislazione scolastica; c) la capacità di progettare, anche tramite attività di programmazione di gruppo e tutoraggio tra pari, percorsi didattici flessibili e adeguati in relazione alle capacità e ai talenti degli studenti da promuovere nel contesto scolastico, in sinergia con il territorio e la comunità educante, in grado di favorire l'apprendimento critico e consapevole, l'orientamento e l'acquisizione delle competenze trasversali da parte degli studenti,

tenendo conto delle soggettività e dei bisogni educativi specifici di ciascuno di essi; d) la capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi alla funzione docente, all'organizzazione scolastica e alla deontologia professionale.

A riguardo, il sistema di formazione iniziale e di accesso in ruolo a tempo indeterminato si articola in: a) un percorso universitario e accademico abilitante di formazione iniziale. Nel percorso, corrispondente a non meno di 60 crediti formativi universitari o accademici (CFU/CFA), sono acquisite competenze cui al Profilo conclusivo delle competenze professionali del docente abilitato; b) un concorso pubblico nazionale, indetto su base regionale o interregionale; c) un periodo di prova in servizio di durata annuale con test finale, e valutazione conclusiva.

La formazione iniziale consiste in un percorso universitario e accademico finalizzato all'acquisizione di specifiche competenze e conoscenze, comprendente una prova finale articolata in una verifica scritta - che a seguito di una specificazione introdotta in sede referente è costituita da una analisi critica relativa al tirocinio scolastico effettuato - ed una lezione simulata. La formazione iniziale, in particolare, 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 realizzare una scuola di qualità e basata sui principi dell'inclusione e dell'eguaglianza, con particolare attenzione al benessere psicofisico ed educativo degli allievi con disabilità e degli alunni con bisogni educativi speciali (Canevaro *et al.*, 2011).

La definizione dei contenuti e della strutturazione dell'offerta formativa è demandata ad un decreto del Presidente del Consiglio dei ministri (DPCM), adottato di concerto con il Ministro dell'istruzione e il Ministro dell'università e della ricerca. A tal proposito, il DPCM, nell'individuazione dei contenuti e dell'articolazione dell'offerta formativa corrispondente a 60 crediti formativi universitari o accademici necessari per la formazione iniziale, deve essere compreso un periodo di tirocinio diretto presso le scuole e uno di tirocinio indiretto non inferiore a 20 CFU e almeno 10 crediti (dei 60 previsti) dovranno essere dell'area pedagogica. A riguardo di questi ultimi, occorre assicurare che vi sia proporzionalità tra le diverse componenti dei settori scientifico disciplinari della Pedagogia e che siano tenute in considerazione le specificità relative alle problematiche scolastiche, declinando i saperi in una visione d'insieme di una "Pedagogia per la scuola", ovvero il modo in cui la vicenda scolastica si intreccia con le esperienze di vita, il senso e il valore attribuito alla scuola come propulsore di competenza, comunità in cui mettere a punto e allenare i propri talenti (Mariani, 2017; Birbes, 2020). Il DPCM, inoltre, dovrà mettere a punto il numero di crediti universitari o accademici riservati alla formazione inclusiva delle persone con disabilità; il medesimo decreto dovrà definire la percentuale di presenza alle attività formative necessarie per l'accesso alla prova finale del percorso di formazione iniziale; fermo restando il conseguimento di almeno 10 crediti formativi di tirocinio diretto.

Per quanto previsto, si auspica che i 60 CFU siano articolati al loro interno per promuovere le competenze specifiche della professione insegnante, ampiamente consolidate e testimoniate dalla ricerca nazionale e internazionale, a partire da quelle pedagogiche e didattiche, socio-psico-

relazionali e dell'inclusione (Mulder, 2017), ribadendo così come sostenuto da Bocci e Loiodice (2022):

“la necessità di un approccio sistemico e integrato alla questione, evitando di intervenire, ancora una volta, con provvedimenti frammentati e disaggregati, pensando invece (e finalmente) a una riforma che sia organica e metta coerentemente in continuità tutti i gradi scolastici. Tutto questo, a partire da quella necessaria ricomposizione dialettica che lega i percorsi di insegnamento ai processi di apprendimento, correlando dinamicamente tra loro persone e contesti, contenuti e metodi, saperi ed esperienze, conoscenze ed emozioni, “ricchi” e “arricchenti” nella loro diversità” (p.110).

3. La formazione disciplinare e la formazione pedagogica: un rapporto controverso

Per lungo tempo, si è pensato che per esercitare la funzione docente bastasse il possesso di una solida cultura disciplinare senza alcuna formazione pedagogica, oppure di una buona formazione pedagogica senza un grado particolare di formazione accademica (Oliviero, 2022). Si trattava in qualche modo, delle conseguenze inevitabili della vecchia distinzione tra insegnamento secondario e insegnamento primario. Non si può, in questa sede, ripercorrere la storia delle relazioni instauratesi – spesso attraverso crisi di opposizione, progressi e regressi – tra la formazione disciplinare e quella pedagogica così come le abbiamo, seppure sommariamente, definite. La formazione pedagogica e quella disciplinare non sono tra loro in contrasto, non sono da considerare come opposti, giustapposti, ma complementari o “intimamente connessi”. Qualunque sia la formazione pedagogica, la preparazione degli insegnanti non potrà prescindere dalla formazione acquisita nel perimetro del proprio insegnamento, non è infatti con degli “ignoranti” che si avranno dei buoni educatori. D'altronde se la formazione accademica è necessaria, non è sufficiente per diventare buoni educatori (Crescenza, 2022).

Nel corso di lunghi secoli, i processi educativi erano il riflesso dei procedimenti utilizzati nei campi dominati dalla filosofia, dalla letteratura e dalle scienze dell'epoca. L'influenza di Cartesio in questo campo (Sirignano & Maddalena, 2019) è stata considerevole e, implicitamente, molti educatori mettevano in pratica le *Règles de la méthode*: scomporre un problema principale in una serie di sotto problemi, fino a raggiungere l'evidenza, fare delle enumerazioni il più complete possibile. Questa analisi “logica” dei problemi e dei processi, tuttora utilizzata nell'insegnamento programmato, ha costituito l'elemento essenziale dello sviluppo della pratica educativa. Via via che il sapere si divideva in discipline, ciascuna delle quali subiva una progressiva settorializzazione, venivano costruendosi i programmi scolastici. Questa pratica vale tuttora e costituisce un modello generale di corrispondenza tra evoluzione del sapere e formulazione dei programmi scolastici prima, delle indicazioni nazionali per il curriculum dopo.

Infatti, tutte le pratiche educative, che un tempo venivano svolte in modo intuitivo e spontaneo, hanno costituito nel corso degli ultimi decenni, oggetto di analisi scientifica (Elia, Polenghi & Rossini, 2019). L'esame applicativo delle variabili e dei fattori che determinano e condizionano una situazione scolastica, ha permesso, da un lato, di capire più agevolmente le forme e le modalità dell'azione educativa e, dall'altro, di aumentare l'efficacia degli interventi educativi in modo tale da facilitare lo sviluppo dei processi riconducendone i rischi di “corrugamento” e di insuccesso. Di qui discende la convinzione che non si ha più il diritto di affidare a professori privi di esperienza pedagogica

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1 _n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi:10.14668/QTimes_15107

generazioni di giovani che, invece, si ha il dovere di preparare, nelle migliori condizioni possibili, ad affrontare problemi di ogni ordine che loro porrà la società di domani. In tal senso, la formazione pedagogica deve mettere in luce: modelli di pensiero, tecniche di lavoro, informazioni e concetti assimilati, tutti ricavati perlopiù da una formazione disciplinare passata e permanente. Ciò presuppone una sorta di “isomorfismo” tra i due tipi di formazione, ove quella pedagogica deve contribuire, in egual misura a quella accademica, alla formazione di una personalità solidamente strutturata e sviluppata al massimo delle sue possibilità (Chiosso, Poggi & Vittadini, 2021).

Ovvero, occorre che la formazione iniziale possa essere:

“in grado di interconnettere sinergicamente sapere, saperi disciplinari, didattiche disciplinari e saperi pedagogico-didattici, esaltando nella riflessione e nella pratica come tutte queste dimensioni si formano, si trasformano e evolvono nel loro incessante interconnettersi tra loro e con i destinatari dell’azione magistrale nei differenti contesti in cui si realizza” (Bocci, 2022, p. 22).

Anche per questa finalità, nella pedagogia sono state proposte varie soluzioni per caratterizzare l’immagine del docente, spesso attraverso metafore quali: l’insegnante come artista, che sottolinea il ruolo dell’intuizione e della creatività nel lavoro in classe; l’insegnante come ingegnere, che enfatizza l’esigenza di una pianificazione didattica tecnicamente adeguata; l’insegnante come ricercatore (di matrice deweyana) (Dewey, 1929), che evidenzia la capacità di far fronte in modo riflessivo ai problemi della pratica didattica (Schön, 1987); l’insegnante come intellettuale (di estrazione gramsciana), che mette in primo piano il ruolo della consapevolezza storico-culturale della problematica formativa e la figura del docente come dirigente del processo formativo. Queste figure evidenziano aspetti rilevanti del lavoro didattico, ma forse ne oscurano altri. Così, le metafore citate sembrano individuare momenti della professionalità docente, più che rappresentare modelli capaci di restituirne la complessità (Ceruti & Bellusci, 2020).

4. Il costrutto delle competenze

Sull’intera vicenda della formazione iniziale vi è stata indubbiamente anche una errata visione dell’insegnamento, spesso inteso come una pura trasmissione di un sapere da riprodurre, che da parte del docente richiede solo la padronanza di certi contenuti. Le analisi più attendibili hanno invece evidenziato la complessità del profilo di questa professione, che esige sia competenze culturali e disciplinari (la padronanza dei contenuti dell’insegnamento), sia competenze pedagogico-didattiche (la cultura dell’insegnamento e la padronanza delle sue metodologie), sia competenze relazionali (la capacità di interagire efficacemente con gli alunni), e altre ancora, come quelle organizzative (Baldacci, Nigris & Riva, 2020). L’elemento comune di queste analisi è quello di fare perno sul costrutto della *competenza* (Baldacci, 2012). In tal senso, come rileva Biesta:

la questione non è tanto se gli insegnanti dovrebbero essere competenti a fare le cose – si potrebbe dire che è ovvio che debbano esserlo – ma che la competenza, l’abilità di fare le cose, non è in sé stessa mai sufficiente. Per dirla senza tanti giri di parole: un insegnante che possieda tutte le competenze di cui gli insegnanti hanno bisogno ma sia incapace di giudicare quale competenza si debba dispiegare e in che occasione, è un docente inutile. I giudizi rispetto a che cosa si debba fare devono essere formulati sempre in riferimento agli scopi dell’educazione (Biesta, 2014, p. 130).

Si è scritto molto sul concetto di competenza e, sia per quanto riguarda le professioni, sia per quanto riguarda la scuola, il termine ha dei caratteri di ambiguità che non permettono una definizione univoca. Ad ogni modo, tutte le definizioni hanno in comune alcuni elementi. Si è competenti in un contesto quando si possiedono determinate dimensioni del sapere (conoscenze, capacità, abilità), si sanno utilizzare in contesti operativi (situazioni, aree specifiche, problemi) con consapevolezza e autoregolazione (meta-cognizione). In termini ancora più sintetici, la competenza è costituita dal sapere, saper fare, saper essere. Appare subito evidente come, a livello di progettazione e attuazione dei percorsi didattici per lo sviluppo di competenze, un maggiore rilievo viene assunto dalle attività basate su problemi reali e il coinvolgimento diretto degli alunni nel processo di soluzione di un problema reale/realistico che ha, per forza di cose, molteplici sfaccettature e coinvolge discipline e saperi non disciplinari oltre che relazioni sociali.

“Occorre però chiarire che la complessità della professione docente è tale da non poter essere esaurita dal costrutto della competenza. Un profilo disegnato esclusivamente secondo questo costrutto produrrebbe semplicemente un tecnico della formazione. Ma un insegnante dovrebbe essere più di questo. Dovrebbe essere anche un dirigente del processo formativo, nel duplice senso di saperlo indirizzare oltre che governare. A integrazione di tale costrutto, occorre perciò indicare anche il ruolo della consapevolezza storico-culturale che deve sorreggere l’attività d’insegnamento. Una consapevolezza epistemologica circa l’odierna dinamica sociale dei saperi. Una consapevolezza psico-sociale circa l’attuale realtà dei soggetti destinatari dell’insegnamento. Una consapevolezza storico-pedagogica circa il senso e il ruolo della scuola nella società d’oggi” (Baldacci, 2022, p.18).

Queste diverse dimensioni culminano nella consapevolezza del proprio ruolo professionale, del senso che questo riveste. Ed è solo dalla consapevolezza storico-culturale del senso civico del proprio lavoro che può derivare una seria e profonda motivazione all’impegno professionale. Come ha fatto notare Habermas (1973), il senso è una risorsa rara. E non può essere surrogato da incentivi economici (per di più solitamente irrisori).

Si possono, quindi, delineare alcune delle competenze professionali – a cui sicuramente se ne potranno aggiungere delle altre – che dovrebbero accompagnare il professionista dell’educazione, avendo come punto di riferimento le esperienze maturate sul campo, i risultati verificati e documentati in questi ultimi anni senza alcuna pretesa di essere prescrittivi o costruire “gabbie” (Perla & Martini, 2019). Occorre, quindi, basare la proposta formativa-didattica su quelli che sono i bisogni motivanti degli allievi di oggi, ovvero i bisogni che, se soddisfatti, li sollecitano a un impegno significativo. È per questo che proviamo a delineare quelle attività su cui il docente potrebbe basare la conduzione della classe, come: accogliere l’altro; attuare un ascolto partecipe; evitare il coinvolgimento emotivo; usare la sua creatività; riconoscere le emozioni; utilizzare processi di pensiero per contenere gli impulsi; accogliere le frustrazioni e l’ansia anticipatoria; ricorrere alla comunicazione verbale e non verbale; utilizzare metafore e aneddoti; rendere manifeste le motivazioni positive; contribuire alla nascita e allo sviluppo dell’empatia nel gruppo classe; facilitare l’avvio di atteggiamenti non aggressivi; rompere i rituali; provocare la formulazione di ipotesi risolutive; aiutare le parti ad aprire un nuovo spazio di dialogo; favorire la tregua, la sospensione delle ostilità; diventare flessibile per adattarsi alle situazioni; cogliere le sfumature; evitare che il conflitto ritorni nella spirale dell’escalation o resti in situazioni di stallo; adoperarsi affinché i protagonisti del conflitto trovino

essi stessi soluzioni idonee e condivise. Al docente, oltre alle attività e quindi competenze appena delineate, sono richieste caratteristiche etiche e morali, ma anche interculturali (Fiorucci, 2020), indispensabili per accettare pazientemente le situazioni come si presentano, ovvero considerando i mutamenti evolutivi e le ricadute che esse comportano nel processo formativo dello studente (Shanks *et al.*, 2020). Formarsi una “mentalità scientifica e plurale” è un dovere fondamentale di ogni docente, tenendo presente che tale mentalità non è altro che quella del ricercatore. Egli agisce come un ricercatore che cerca di spiegare in modo semplice nozioni complesse e stabilisce una continua mediazione tra la staticità delle nozioni e la loro utilità pratica, la loro applicabilità nel breve e nel lungo periodo.

5. Conclusioni: la sostenibilità delle politiche della formazione

La costruzione di una struttura professionale di tale portata pone però in modo sensibile la seguente questione: quale idea di insegnante deve essere assunta come riferimento, come punto di convergenza per far fronte a questa complessa formazione? Tale questione, purtroppo, sembra del tutto trascurata nel dibattito politico, ne è spia lo stesso modo usato per denominare il percorso formativo come “i 60 crediti” previsti dal DPCM. Come è noto, l’uso di un certo linguaggio trascina anche un dato modo di vedere le cose. Questa denominazione che fa riferimento a un aspetto puramente quantitativo (il numero di Cfu del percorso) tende a creare una prospettiva meramente additiva. Sembra cioè che l’insegnante prenderà forma assommando semplicemente il numero di crediti previsti. In altre parole, per riprendere un *topos* ormai classico (Maritain, 1963), è come se si dicesse a un muratore che il suo compito è quello di ammucciare mattoni, senza indicare secondo quale tipo di architettura li deve comporre. Ma nessuna impresa edilizia procede in questo modo, limitandosi ad accatastare i materiali. Ogni costruzione è sempre guidata da un progetto, da un modello dell’edificio da realizzare.

Come sostenuto da Marcelo e Vaillant (2017), la sostenibilità delle politiche di formazione degli insegnanti richiede strutture di formazione forti e decentrate, che consentono di fornire formazione al numero molto elevato di insegnanti che entrano nelle scuole ogni anno. Da un lato, ci sono autori che affermano che il periodo raccomandato è da 1 a 2 anni, mentre altri sottolineano che al di là della quantità o della durata della formazione, ciò che è essenziale è considerare altri fattori come il rapporto con le scuole coinvolte per il tirocinio e, soprattutto, quello di poter garantire un costrutto storico-sociale, al fine di poter meglio rispondere alle sfide della contemporaneità (Hargreaves & Fullan, 2015).

In questo senso, è importante curare il rapporto del docente tirocinante con la scuola ospitante affinché si possa favorire un discorso di efficacia e di sostegno per chi inizia la propria carriera professionale. A tal proposito, ha sicuramente un ruolo determinante il supervisore del tirocinio, una figura esperta del mondo della scuola che, insieme all’Università, “cura” il momento di iniziazione professionale. Ricercare e potenziare un maggiore collegamento tra università e scuola, favorisce e aumenta la rilevanza e il significato degli apprendimenti ottenuti nella formazione iniziale, che si tradurranno in un miglioramento della qualità dell’insegnamento e, di conseguenza, della qualità della formazione degli studenti e delle studentesse.

Se la società è cambiata drasticamente negli ultimi anni, è anche vero, oltre che logico, che i percorsi di formazione debbano essere ripensati; a maggior ragione quelli professionalizzanti, in particolar modo per diventare docenti, considerando che l'insegnamento si svolgerà in un contesto e in continua evoluzione. Per esempio, l'incertezza causata dalla pandemia da coronavirus richiede azioni educative finalizzate a stabilire percorsi affidabili e sicuri per il consolidamento di quei saperi e di quelle competenze necessarie a propedeutiche conoscenze ed abilità e al contrasto delle povertà educative (Dato, Cardone & Romano, 2021).

Inoltre, i processi di insegnamento-apprendimento che si svolgono nelle università dovrebbero essere orientati verso la pratica didattica, in modo che i futuri insegnanti possano trovare un senso nella loro formazione e accrescere il senso di autocompetenza per affrontare il futuro professionale.

In definitiva la proposta per ragazze e ragazzi che vogliono diventare insegnanti con un riconoscimento professionale, passa attraverso un'autenticazione affidabile delle competenze e non "per occasionalità per lo più emergenziali e per opportunismi per lo più corporativi" (Bertagna, 2020, p. 5). I risultati riconoscibili con rilevazioni indipendenti, come passi significativi per il superamento delle criticità fondamentali, che il sistema scolastico si trova a fronteggiare costantemente, devono dunque essere il criterio per stabilire se, e in che misura, si sia dinanzi a "buone" scuole, a "buoni" modelli didattici e a insegnanti più o meno "formati".

Pertanto, secondo Biesta (2014), ciò rimanda a un processo di "soggettivazione professionale" e non di mera qualificazione o socializzazione:

"La formazione insegnanti non riguarda solo l'acquisizione di conoscenze, abilità e disposizioni (qualificazione) o il fare le cose che anche gli altri docenti fanno (socializzazione) ma inizia dalla formazione e trasformazione della persona ed è solo a partire da qua che entrano in gioco le questioni concernenti conoscenza, abilità e disposizioni, e valori e tradizioni, nonché competenza ed evidenze empiriche" (p. 135).

In questa prospettiva, nell'epoca drammatica che stiamo vivendo, di fronte a sfide globali di distruzione del pianeta in seguito all'avidità, manipolazione e incuria degli esseri umani, è indispensabile sensibilizzare i futuri insegnanti, svolgendo con ciò un ineludibile ruolo politico di tensione verso i beni comuni, affinché possano trasmettere ai propri studenti la consapevolezza di essere "cittadini che si occupano degli altri", e non solo uomini e donne centrati sui risultati, le prestazioni e le eccellenze. Il "cittadino che si occupa degli altri" è premuroso, anziché semplicemente autodeterminato. Lui o lei che sia, è un essere relazionale per il quale l'autodeterminazione è connessa a una struttura d'amore, di cura e di solidarietà.

L'educazione non può dunque, essere vista come avulsa dalla sfera relazionale: gli studenti non possono venire educati a comportarsi come entità puramente autonome, le cui vite sono unicamente volte al rendimento e al successo individuale" (Lynch, Lyons & Cantillon, 2008), specie quando, come ora, la corsa sfrenata allo sfruttamento delle risorse del pianeta e il ritmo consumista diffuso nella società stanno velocemente portando verso un'umanità sempre più "contaminata ed interrotta".

Riferimenti bibliografici:

- Baldacci, M. (2012). Pedagogia, didattica e curricolo scolastico. In M. Baldacci (Ed.), *L'insegnamento nella scuola secondaria* (pp. 9-36). Napoli: Tecnodid.
- Baldacci, M. (2022). Una professione dal multiforme aspetto. Il problema della formazione dei docenti. *Articolo 33*, n. 3, 17-20.
- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M.G. (Eds.) (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertagna, G. (2020). Formazione iniziale e reclutamento dei docenti: nuove basi per una ripartenza. *Nuova Secondaria*, 1, 2020, 2-7.
- Biesta, G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Birbes, C. (2020). Motivare ad essere competenti: sfida della pedagogia della scuola. *CQIA RIVISTA*, x-(30), 184-193
- Bocci, F. (2022). Le competenze degli insegnanti tra polemiche e necessità di ridare senso alla loro formazione. *FOR-Open Access*, (3), 17-22.
- Bocci, F., & Loiodice, I. (2022). Professionalità esperte per l'insegnamento. Considerazioni e proposte. *NUOVA SECONDARIA*, XXXIX(6), 103-111.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano-Udine: Mimesis.
- Chiosso, G., Poggi, A.M., & Vittadini, G. (Eds.) (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: il Mulino.
- Crescenza, G. (2022). The contribution of pedagogical knowledge in training the teaching profession. *Pedagogia oggi*, 20(1), 134-141. DOI: <https://doi.org/10.7346/PO-012022-17>.
- Dato, D., Cardone, S., & Romano, C. (Eds) (2021). *L'ora della felicità. Riflessioni e pratiche per la promozione delle life skills a scuola*. Bari: Progedit.
- Dewey, J. (1996). *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929). Firenze: La Nuova Italia.
- Domenici, G. & Moretti, G. (Eds.) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Elia, G., Polenghi, S., & Rossini, V. (Eds.) (2019). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ferrari, M. (2022). Pedagogical analysis in the pre-service training of Italian secondary school teachers: an unresolved question. *Pedagogia oggi*, 20(1), 18-25. DOI: <https://doi10.7346/PO-012022-02>.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Habermas, J. (1973). *La razionalità nel capitalismo maturo*. Roma-Bari: Laterza.
- Hargreaves, A., & Fullan M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

- Lynch, K., Lyons, M., & Cantillon, S. (2008). Rompere il silenzio: educare i cittadini all'amore, alla cura e alla solidarietà. In I. Padoan, & M. Sangiuliano (Eds.), *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative* (pp. 201- 224). Torino: Rosenberg e Sellier.
- Magnoler, P., Notti, A.M., & Perla, L. (Eds.) (2017). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2016). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Malavasi, P. (2022). PNRR, la rilevanza formativa del rapporto tra istruzione, ricerca e mondo imprenditoriale. Nel segno dell'inclusione e della coesione. *Education Sciences & Society*, n. 1, 287-297. Doi: 10.3280/ess1-2022oa13551.
- Mariani, A.M. (Ed.) (2017). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*. Brescia: La Scuola.
- Maritain, J. (1963). *L'educazione al bivio* (1943). Brescia: La Scuola.
- Michelini, M. C. (2022). Formare insegnanti riflessivi e critici. *PEDAGOGIA OGGI*, 20(1), 154-160.
- Mulder, M. (Ed.) (2017). *Competence-based vocational and professional education*. Switzerland: Springer.
- Oliverio, S. (2022). The Teachers' Pascalian Wager. The Reasonable Folly of Education as a Public Good. *Revista de Educación*, 395, 81-107. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-525>.
- Perla, L. & Martini, B. (Eds.) (2019). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- PNRR (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>.
- Riccardi, V. (2021). La cittadinanza globale ai tempi del Covid-19: riconoscere il destino comune nella fragilità della pandemia. *QTimes – webmagazine*, n. 2, 70- 82.
- Shanks, R., Attard-Tonna, M., Krøjgaard, F., Annette-Paaske, K., Robson, D., & Bjerkholt, E. (2020). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (Eds.) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.
- Sirignano, F. M., & Maddalena, S. (2019). Riscoprire le 'Piccole Scuole' di Port-Royal tra tradizione e innovazione pedagogica. *CIVITAS EDUCATIONIS*, n.2., 207-223.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Strollo, M. R., & Vittoria, P. (Eds.) (2022). *Pedagogia scolastica. Saggi per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Volpicella, A. M. (2020). Sapere. Fare. Essere. Nella scuola di oggi. In A. M. Volpicella, & G. Crescenza (Eds.), *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente* (pp. 25-70). Roma: Edizioni Conoscenza.

Whitehurst, G. J. (2002). *Evidence-Based Education*. Statement of G. J. Whitehurst during the Student Achievement and School Accountability Conference. Department of Education, Washington DC.