

La formazione dei docenti è strategica per la qualità della scuola

Estratti dal documento “Proposta sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti della scuola secondaria”, elaborato dalla CUNSF¹

La formazione iniziale

Da ormai diversi anni, la formazione iniziale degli insegnanti si presenta come elemento di riflessione e di sviluppo per tutti i Paesi occidentali, al fine di adeguare il ruolo dell'insegnante alle esigenze di società sempre più dinamiche e complesse. Nello specifico, a livello europeo si assiste al moltiplicarsi di iniziative di monitoraggio di questo delicato momento dei sistemi d'istruzione. Dopo *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies* (2015)², è significativo il più recente *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*, un report realizzato nel 2017 e pubblicato nel 2018 da Eurydice³, con il preciso intento di fornire evidenze che possano fornire un ausilio per i decisori politici nel progettare adeguatamente, in prospettiva europea e comparata, la figura dell'insegnante, accrescerne la professionalità e migliorarne lo status. In esso si rileva che “la figura dell'insegnante sta diventando sempre più importante nel momento in cui l'Europa affronta le sfide educative, sociali ed economiche. Le crescenti aspettative in termini di risultati degli studenti e le maggiori pressioni dovute ad una popolazione studentesca sempre più diversificata, insieme alla rapida innovazione tecnologica, stanno al contempo avendo un profondo impatto sulla stessa professione docente⁴”.

A fronte della centralità della professionalità insegnante, la maggior parte dei Paesi analizzati nel Report propone percorsi di formazione post-lauream rivolti all'acquisizione delle competenze necessarie, attentamente dettagliate in specifici quadri - e capaci di rispondere a richieste sia a breve sia a lungo termine -. Inoltre, sono proprio i Paesi più avanzati dal punto di vista sociale ed economico ad aver scommesso con forza su tali percorsi, unendo a doppio filo sviluppo economico e progresso democratico, così come auspicato fin dalla Strategia di Lisbona del 2000, che sancì la prospettiva europea di una società fondata sulla conoscenza quale volano di una crescita che non ponesse in secondo piano l'equità.

La formazione degli insegnanti, dunque, pur con sfumature differenti nei diversi Paesi a causa di specifiche scelte politiche scolastiche, culturali e sociali radicate nelle tradizioni e nei contesti nazionali, è considerata sempre più una priorità per lo sviluppo economico e sociale, e riconosciuta come fondamentale fattore strategico dalla Commissione Europea e dall'OCSE

1. Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione (www.cunsf.it).

2. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-profession-europe-practices-perceptions-and-policies_en

3. <http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Teaching-Careers-in-Europe.pdf>

4. S. Baggiani, La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione, sostegno, in <http://eurydice.indire.it/la-carriera-degli-insegnanti-in-europa-accesso-progressione-sostegno/>

(Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), inserita negli obiettivi di Europe 2020 e dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile.

Nello scenario europeo, nel quale l'Italia ha spesso rappresentato un'eccellenza per la formazione degli insegnanti, specie da quando essa è stata avocata alle università in stretta collaborazione con le scuole - grazie all'introduzione delle SSIS, prima, e del TFA, poi -, la decisione di limitare al PF24 l'acquisizione delle competenze scientifiche necessarie per questa professione interrompe una preziosa continuità di esperienze e di ricerca. La problematicità di tali cambiamenti è inoltre leggibile in recenti documenti della SIPED - Società Italiana di Pedagogia e del Consiglio Universitario Nazionale. Il 16 dicembre 2018, la SIPED, che raccoglie la maggior parte della comunità pedagogica italiana, ha espresso preoccupazione attraverso l'elaborazione di una lettera che, a fronte delle sfide educative e formative poste dall'odierna complessità della nostra società, sottolineava la necessità di una formazione capace di legare a doppio filo saperi disciplinari, acquisiti grazie alla laurea triennale e magistrale nei differenti ambiti, e competenze pedagogiche, didattiche, progettuali e valutative, le quali non possono che essere oggetto di uno specifico periodo di studio e tirocinio guidato. La SIPED, inoltre, il 30 maggio 2019 ha ulteriormente specificato la propria proposta⁵. La stessa preoccupazione è stata condivisa anche dal Consiglio Universitario Nazionale che, nell'adunanza del 16 gennaio 2019, si è espresso con la Raccomandazione "in merito alla posizione di reclutamento degli insegnanti per le scuole secondarie – percorso FIT".

La CUNSF desidera offrire il proprio contributo a partire dalle esperienze maturate in precedenza, alle quali i Dipartimenti da noi rappresentati hanno attivamente partecipato, per progettare un percorso adeguato alle sfide attuali della nostra società. In particolare, si evidenzia innanzitutto che il PF24 non è stato progettato quale formazione iniziale degli insegnanti, bensì costituiva un segmento formativo propedeutico, acquisibile anche durante il percorso di laurea (triennale e magistrale), per poter affrontare la successiva FIT. Risulta pertanto strutturalmente inadeguato a rappresentare l'unico momento formativo per accedere a una professione così delicata e articolata come quella dell'insegnante.

Inoltre, la formazione non può essere limitata a un anno di "prova" in servizio; quest'ultimo, infatti, senza le opportune conoscenze scientifiche, acquisibili solo attraverso un momento di studio post-lauream, si trasformerebbe in una svalutazione della relazione dinamica teoria-prassi, costitutiva dello sviluppo professionale degli insegnanti, nonché delle tante esperienze positive costruite negli anni, nelle SSIS e nel TFA. Esse costituiscono un prezioso bagaglio a cui attingere per il futuro della formazione insegnanti, specie nel loro intreccio tra lezioni frontali, laboratori disciplinari e interdisciplinari, tirocini diretti e indiretti.

Il mandato formativo ed educativo della scuola si è fatto quanto mai urgente per fronteggiare le sfide poste dalla società contemporanea, segnata da trasformazioni che investono sia

5. <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2019/06/2019-06-31-SIPED-Polenghi-Presidente-Documento-Consultapedagogia-su-Formazione-insegnanti-scuola-secondaria.pdf>

la conoscenza sia i comportamenti etico-sociali, in cui i giovani hanno necessità di punti di riferimento, di adulti che li aiutino a costruire in modo critico proprie chiavi interpretative della realtà. I recenti risultati INVALSI 2019 testimoniano gravi difficoltà negli apprendimenti disciplinari nei diversi ordini e gradi scolastici, segnando anche una marcata differenza tra diverse regioni italiane

La scuola, proprio per la sua natura di agenzia formativa ed educativa, è quindi il luogo privilegiato per l'acquisizione di competenze indispensabili per affrontare con successo le diverse transizioni, dall'infanzia all'adolescenza, alla vita adulta, per offrire agli studenti gli strumenti intellettuali e culturali per partecipare attivamente alla vita democratica, per contribuire allo sviluppo della società.

In questo quadro, il ruolo del docente riveste un'importanza fondamentale nell'ambito delle azioni formative ed educative che il sistema scuola è chiamato a porre in essere. Pertanto, la formazione dei docenti reclama un modello formativo articolato e integrato al tempo stesso, capace di sviluppare una consapevolezza teorica, storica e culturale delle finalità e delle funzioni della scuola, e del senso del suo compito formativo e educativo. Tale modello dovrebbe costituire il quadro di riferimento per imparare a insegnare secondo un approccio metodologico caratterizzato dalla ricerca-formazione.

Il profilo dell'insegnante che la scuola dei nostri tempi richiede si configura, dunque, come l'insieme il più possibile integrato e armonico delle seguenti competenze:

1. culturale e disciplinare, basata sulla conoscenza e sulla padronanza della struttura epistemologica della/e disciplina/e di insegnamento e degli sviluppi della ricerca, con attenzione alle Indicazioni nazionali e alle Raccomandazioni europee;
2. storico-pedagogica, fondata sulla conoscenza della storia della scuola e dei suoi processi di cambiamento, nonché dei principali modelli pedagogici e didattici che hanno ispirato la nostra scuola; sulla padronanza dei principi e degli strumenti che indirizzano i curricoli per la formazione di cittadini responsabili, capaci di orientarsi con un approccio critico nella complessità sociale, interculturale e economica del nostro tempo, anche attraverso lo studio comparato dei sistemi d'istruzione e della professione insegnante;
3. pedagogica, volta alla comprensione dell'esperienza educativa, e alla individuazione dei diversi livelli dell'azione educativa: quale idea di educazione (e di educabilità), quali modelli educativi, quale intenzionalità e progettualità educativa; così come all'analisi pedagogica delle trasformazioni dei contesti educativi contemporanei segnati da interculturalità, povertà educative, marginalità sociale;
4. psicologica, fondata sulla conoscenza e sulla padronanza dei processi di apprendimento con riferimento alle funzioni di base attentive, percettivo-motorie, di memoria e linguaggio che orientano i curricoli verso lo sviluppo e la valorizzazione

- delle potenzialità cognitive e socio-affettive dei ragazzi e delle ragazze;
5. didattica, centrata sulla padronanza critica di repertori, anche tecnologici, di modelli e strategie per progettare e organizzare il curriculum, trasformare, anche in direzione interdisciplinare, i molteplici saperi che interpretano il mondo, gestire e condurre il gruppo classe e costruire contesti inclusivi volti a favorire il successo degli studenti e delle studentesse;
 6. valutativa e autovalutativa, tesa a favorire, alla luce dei diversi documenti e strumenti introdotti nel percorso scolastico, la funzione formativa e di orientamento della valutazione; ad accrescere la capacità di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti in modo da promuovere sia un'adeguata competenza metodologica sia un uso della valutazione funzionale alla crescita e all'emancipazione del soggetto valutato;
 7. organizzativa, incentrata sulla capacità di gestire risorse per raggiungere obiettivi, di progettare in team con consapevolezza sistemica nell'evoluzione del quadro delle politiche scolastiche e formative in ambito nazionale ed europeo;
 8. relazionale, fondata sulla capacità di porsi in ascolto degli altri (studenti, colleghi, famiglie, ecc.), riconoscendone i bisogni, di saper dialogare instaurando un clima positivo nella promozione di apprendimenti, e di aprirsi al mondo esterno alla scuola;
 9. riflessiva, tesa a favorire la capacità autocritica e di autovalutazione e la dimensione deontologica del lavoro scolastico. Tale competenza va sviluppata in modo costante e, soprattutto, attraverso l'esperienza del tirocinio, momento formativo fondamentale per lo sviluppo dei gesti professionali e per la costruzione di un sapere teorico-pratico.

La formazione nell'anno di prova

La formazione degli insegnanti nel suo insieme ha come finalità ultima lo sviluppo professionale inteso come l'insieme delle trasformazioni individuali e collettive di competenze e attitudini che il docente attiva nelle diverse situazioni professionali (Barbier, Chaix & Demailly, 1994). Dopo aver conseguito un adeguato percorso di formazione iniziale, diventando un professionista, l'insegnante entra a far parte di una comunità professionale che condivide significati (Jorro, 2010), caratterizzata da una fitta rete di relazioni e situazioni altamente complesse, che richiedono un processo di apprendimento continuo e condiviso dai membri del gruppo di professionisti (Darling-Hammond & Goodwin 1993), grazie alla quale acquisisce e sviluppa criticamente le competenze per la pianificazione dell'azione e la riflessione sulla pratica (Paquay, Nieuwenhoven & Wouters 2010).

Il processo di *Induction* è riconosciuto come un passaggio fondamentale nella carriera

lavorativa di un insegnante (OECD, 2010), un passaggio denso di criticità come mostra la maggior parte della ricerca sul tema, poiché i neo-assunti incontrano difficoltà ad integrare le dimensioni di teoria e pratica (fenomeno definito “transfer problem” da Korthagen, Kessels, 1999) e subiscono un graduale adattamento e modellamento alle pratiche già presenti nella scuola, piuttosto che rifarsi alle conoscenze più aggiornate sui processi di apprendimento e insegnamento (Korthagen & Wubbles, 1995). Non ultimo, sulla costruzione dell’identità e della professionalità del neoassunto, influisce negativamente l’alto livello di attrito tra novizi e senior: la professione docente presenta alti livelli di attrito tra insegnanti esperti e novizi (Fenomeno del “Cannibalismo dei giovani”; Ingall, 2006).

La situazione italiana si distingue, almeno fino ad oggi, da quella della maggioranza degli altri Paesi europei, in quanto il neoassunto difficilmente è un insegnante appena laureato, nella maggior parte dei casi ha invece già molti anni di carriera alle spalle (Eurydice, 2015). Pertanto, è particolarmente importante che l’anno di prova consista in un percorso formativo strutturato e articolato. Una forte collaborazione tra Università e sistema scolastico rappresenta la strategia più adeguata a qualificare tale percorso formativo attraverso la realizzazione di strumenti di supporto realmente innovativi ed efficaci.

L’anno di formazione e prova dovrebbe configurarsi come un percorso di immersione totale nella professionalità docente sostenuto da feedback e momenti formativi e, in particolare nel caso di docenti con lunga storia di precariato, come occasione di rivisitazione critica del proprio operato e di apertura verso le nuove opportunità offerte dalla ricerca pedagogico-didattica, sia teorica sia empirica.

Pertanto, in base all’esperienza acquisita negli ultimi anni (relativa sia alla formazione iniziale sia all’esperienza formativa durante l’anno di prova), e alle ricerche internazionali condotte in questo campo si segnalano alcuni punti irrinunciabili che dovrebbero caratterizzare il percorso formativo.

Durante l’anno di prova, è importante mantenere un forte legame fra neo-assunti, scuola dove vengono inseriti e università, perché questo riduce il senso di spaesamento e il senso di frattura fra la teoria appresa e la realtà scolastica. Questo implica fare agire in sinergia l’università (docenti e ricercatori); la scuola (dirigenti e insegnanti tutor); l’USR (figure di riferimento regionali) in vista di una progettazione condivisa e corresponsabile:

- le università organizzano incontri formativi per i neoassunti; predispongono strumenti di progettazione, osservazione e di valutazione delle pratiche; progettano, conducono e supervisionano percorsi di formazione rivolti ai tutor;
- la scuola promuove la riflessione sulle attività svolte dal neoassunto attraverso il lavoro con il docente tutor; guida nella riprogettazione e conduzione di nuove attività didattiche; predispone per ogni fase del percorso la raccolta di materiali di documentazione che contribuiscono alla redazione di un “dossier di formazione”;

struttura un portfolio delle competenze dell'insegnante;

- USR, INDIRE e Università collaborano alla formazione del docente-tutor; lavorando alla promozione e diffusione degli strumenti di osservazione, progettazione, e valutazione.

La formazione in servizio

La formazione in servizio, condotta in chiave riflessiva a partire sia dall'esperienza sia dalla conoscenza teorica, costituisce un dispositivo fondamentale dello sviluppo professionale degli insegnanti.

Rispetto alla formazione in servizio, *in-service training*, analogamente a quanto accade per l'ingresso nell'insegnamento, si segnalano considerevoli differenze nei diversi Paesi OECD. A seconda delle differenti legislazioni, infatti, il processo di formazione può essere organizzato tanto a livello nazionale, quanto a livello regionale; può prevedere un numero minimo di ore di intervento, oppure può essere lasciato alla completa discrezionalità delle istituzioni scolastiche.

Il modello di Snow, Griffin, Burns (2005) presenta tre livelli di professionalità: il *pre-service teacher*, l'insegnante è ancora in formazione iniziale; il *novice teacher* con scarsa consapevolezza situazionale e riflessiva e l'*expert teacher* o *master teacher*.

I primi 5 anni di servizio di un docente sono ritenuti particolarmente critici perché l'insegnante novizio è chiamato ad insegnare e contemporaneamente sta imparando a farlo (Feiman-Nemser 2001). Nello specifico sono i primi tre anni di carriera che meritano di essere osservati con uno sguardo più analitico (Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu, 2007). Durante questo arco temporale, infatti, le credenze sull'auto-efficacia dei docenti sono maggiormente modificabili e ci sono maggiori probabilità di sperimentare lo "shock da realtà" (Veenman, 1984). Nelle prime settimane di servizio fino alla fine del primo anno lavorativo, il contesto scolastico, nella percezione dei neo-docenti, si configura come "unfamiliar and strange" (Cains & Brown, 1998; Onafowora, 2005). Negli anni successivi si manifesta l'esigenza di affrontare con maggiore distacco le diverse situazioni didattiche che si presentano, anche per la consapevolezza acquisita della propria influenza sull'apprendimento degli allievi (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Yost, 2006). La capacità di capire come reagire alle situazioni appare inoltre fortemente influenzata dallo stress legato ad un elevato turnover professionale (Grant, 2006).

Non solo. Una grande quantità di dati mostra che gli insegnanti migliorano molto le proprie abilità nei primi 5 anni di attività. Dopo questo tempo, tuttavia, al di sopra di una certa soglia di competenza percepita, l'incremento decresce e un insegnante con venti anni di esperienza non è (in media) migliore o peggiore di un insegnante con dieci anni di esperienza (Willingham, 2018).

L'indagine sulle difficoltà e sui bisogni formativi che iniziano a radicarsi durante la fase di *Induction* e nei primi 5 anni di servizio, nonché l'appiattimento della curva di sviluppo

professionale dopo i primi 5 anni di insegnamento indirizza verso la strutturazione di programmi di accompagnamento all'inserimento lavorativo dei neo-docenti e di programmi di formazione in servizio.

