
La formazione degli insegnanti di scuola secondaria secondo il CRESPI

Premessa

Nel tempo si sono susseguite molteplici normative finalizzate a regolare la formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie e le più recenti hanno fatto emergere molte voci critiche da parte di colleghe e colleghi che si occupano professionalmente e scientificamente di istruzione e formazione.

Il Centro di Ricerca Interuniversitario [CRESPI](#), avendo come focus della propria attività scientifica i temi della professionalità delle e degli insegnanti, ritiene utile fornire un contributo al dibattito attuale proponendo alcuni spunti di riflessione che - a partire dagli impegni che si è assunto nel suo [manifesto per la Ricerca-Formazione](#) (Asquini, 2019) - aiutino a comprendere come orientare la costruzione e la cura della professionalità docente sulla base delle più recenti evidenze della Ricerca Educativa.

Perché è importante la formazione iniziale degli insegnanti?

Da quindici anni, l'importante indagine comparativa [OCSE TALIS](#) (OECD 2019a, 2019b) conferma, con una grande quantità di dati raccolti in diversi sistemi scolastici, che uno dei migliori investimenti per garantire la qualità dell'istruzione è la formazione degli aspiranti docenti fin dal livello universitario, con procedure di ingresso che verifichino l'attitudine all'insegnamento, seguite da percorsi di studio dedicati e integrati, con una valutazione finale dell'effettiva capacità di progettare, gestire e valutare il processo educativo in aula, con i colleghi.

Per essere efficace, la formazione pre-servizio degli insegnanti dovrebbe concentrarsi sulle sfide quotidiane che gli insegnanti devono affrontare in classe, non limitandosi a fornire unicamente quadri teorici. La [ricerca internazionale](#) suggerisce che la formazione degli insegnanti deve mirare a sviluppare le competenze di gestione della classe e le pratiche incentrate sul discente, stimolando il lavoro di gruppo e un uso consapevole del feedback.

L'[efficacia](#) della formazione pre-servizio degli insegnanti dipende anche da fattori quali la

durata e i contenuti del curriculum formativo: in modo coerente con quanto realizzato prima di entrare in servizio, il periodo di *induction* dovrebbe essere curato per garantire un proficuo inserimento dei neo-immessi in ruolo e uno sviluppo professionale continuo.

Le riforme sulla formazione iniziale degli insegnanti, in diverse parti del mondo, hanno dato enfasi a un forte orientamento alla pratica professionale (Weyers *et al.*, 2023). Tale posizione raccomanda che i contenuti dei corsi universitari, e in generale le conoscenze pedagogiche, siano illustrati mediante esempi pratici, simulazione di situazioni didattiche, osservazioni e analisi di video-riprese di azioni di insegnamento.

Qual è l'obiettivo più importante della formazione iniziale dell'insegnante?

Il principale obiettivo è trasformare l'aspirante docente in un professionista riflessivo (Schön, 1987; Dewey, 1929), consapevole della delicata importanza del suo lavoro sul piano della realizzazione dei singoli e di una società democratica, appassionato del mondo dell'infanzia e dell'adolescenza, convinto che l'educazione sia un processo collegiale da costruire senza stereotipi, pronto a progettare la propria azione considerando tutte le variabili educative in gioco, capace di aderire prima di tutto ad approcci di *individualizzazione* della didattica, in grado di emancipare e portare tutti e tutte al raggiungimento di solide competenze di base, pur attraverso strategie didattiche differenziate (Bloom, trad. it. 1979; Baldacci, 2005; Meirieu, 2020). Nel corso del suo lavoro l'insegnante deve agire come un vero ricercatore, dalla formulazione delle ipotesi alla valutazione dei risultati dell'azione formativa.

A chi deve essere affidata la formazione iniziale degli insegnanti?

La formazione iniziale va affidata sicuramente agli Atenei, garantendo però loro le risorse necessarie per realizzarla in modo soddisfacente e fornendo (questo a cura del decisore politico che governa l'istruzione) i principi e gli obiettivi su cui costruire seri percorsi di formazione, da realizzare in *setting* presenziali adeguati e con tempistiche coerenti e una seria selezione in ingresso degli aspiranti corsisti.

Tuttavia gli Atenei, anche quando attrezzati delle migliori competenze in campo epistemologico, pedagogico-didattico, nelle scienze dell'educazione e di metodologia della ricerca, per contribuire a una aggiornata e sostenibile formazione degli insegnanti, devono poter esibire una reale e autentica esperienza sul campo nella progettazione e nella valutazione della didattica (sia disciplinare sia interdisciplinare). E tale esperienza può essere solo il frutto di una pluriennale, ed attestata, attivazione e realizzazione di progetti *per/con* la scuola.

Quali sono gli aspetti fondanti della preparazione di un insegnante?

Essi si possono riassumere nei seguenti punti.

- Le competenze pedagogiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche, fondamentali nel determinare uno sfondo culturale e scientifico per la professionalità docente, utili a orientare un'azione consapevole dell'insegnante sul piano teorico e pratico, all'interno dei diversi contesti sociali e culturali e in risposta ai molteplici bisogni bio-psico-sociali degli alunni e delle alunne.
- La competenza nella progettazione dell'azione educativa e didattica, che lo metta in grado di partire dall'analisi del contesto per giungere a predisporre ambienti di apprendimento efficaci e inclusivi, capaci di promuovere gli apprendimenti di tutte/i e di ciascuno, integrando e utilizzando in modo mirato e sapiente i diversi elementi della didattica (dispositivi, strumenti e materiali didattici, metodologie, tecnologie).
- Le competenze comunicative e relazionali, improntate alla valorizzazione dei singoli, al potenziamento delle capacità di ascolto e di comprensione di realtà differenti dalla propria, alla gestione non violenta dei conflitti, alla promozione di processi di cooperazione democratica, sia in classe sia nelle situazioni di collegialità tra insegnanti.
- La competenza deontologica, che lo aiuti a cogliere i vincoli dell'azione educativa in relazione alla cornice istituzionale di riferimento e ai valori della carta Costituzione: il rispetto di studenti, genitori e colleghi risulta tanto più agevole quanto più l'insegnante sia in grado di ristrutturare punti di vista consolidati ed emanciparsi da un esercizio spontaneistico della professione.
- La motivazione all'apprendimento, che gli consenta di continuare il suo processo di ricerca professionale per tutta la vita e, di riflesso, lo ponga nella condizione di costruire nelle sue classi un clima positivo e offrire esperienze significative.
- La disponibilità ad un agire collegiale, fondamentale per garantire collaborazione con colleghi e colleghe, nella consapevolezza che la scuola è un sistema complesso, in cui le relazioni giocano un ruolo determinante e sono alla base di un contesto realmente democratico.
- La competenza valutativa, ossia la conoscenza e la padronanza dei paradigmi, dei modelli, dei metodi e degli strumenti di valutazione nelle sue diverse funzioni, allo scopo di attuare una reale individualizzazione dell'apprendimento, che consenta a tutte le studentesse e a tutti gli studenti di raggiungere i traguardi formativi ritenuti basilari e irrinunciabili.

- La competenza metodologica del fare *ricerca valutativa*, che comprende la conoscenza dei modelli e delle procedure per monitorare l'efficacia del proprio insegnamento, dell'offerta formativa degli istituti e la disponibilità costante a sottoporre a processi di valutazione e auto-valutazione l'azione didattica e professionale nel suo complesso.
- La conoscenza dei principi della didattica generale, intesa come scienza della mediazione tra insegnamento e apprendimento caratterizzata da un ampio repertorio di strategie e metodi con i quali perseguire in maniera efficace, efficiente e coinvolgente i risultati di apprendimento attesi.
- La conoscenza, in chiave epistemologica, della propria disciplina e della relativa didattica.
- La preparazione tecnologica che non può essere tuttavia disgiunta da una più ampia capacità di progettazione della didattica.
- La competenza metodologica del fare ricerca (e microricerca) e costruire ipotesi di innovazione in ambito pedagogico-didattico, sia in senso generale sia legate alle specifiche didattiche disciplinari.

Che rapporto ci deve essere tra formazione sui contenuti disciplinari e preparazione pedagogico-didattica di chi insegna?

È ineludibile che l'insegnante della scuola secondaria non possa prescindere dalla conoscenza della propria disciplina nella sua struttura epistemologica, ma il docente dovrà altresì acquisire competenze di riflessione sulla propria rilevanza sociale ed educativa (Shulman, 1978) in relazione alle diverse età e/o gradi scolastici, nonché dovrà mostrare la capacità di selezionare e trasporre i saperi fondanti della disciplina stessa (Chevallard, 2007) in modo che siano accessibili, fruibili e comprensibili a tutte/i e a ciascuno. Ciascuna disciplina dovrà essere declinata in modo da produrre apprendimenti nelle studentesse e negli studenti: queste/i ultimi restano sempre il primo e ultimo obiettivo.

Proprio in questa prospettiva, va ancora una volta sottolineato che, come messo in luce dalla ricerca degli ultimi quarant'anni, ogni apprendimento degli studenti non può prescindere da alcune capacità di base del docente:

- di sapersi relazionare in modo adeguato con gli allievi;
- di gestire le dinamiche fra loro e di muoversi con dimestichezza e competenza fra i diversi modelli progettuali e didattici per comprenderne i presupposti e le ricadute;
- di saper progettare i percorsi di insegnamento-apprendimento in base all'analisi dei bisogni condotta e all'uso sapiente e flessibile di un corpus composito di

metodologie e strumenti didattici (Calvani, 2014);

- di saper orientare le proprie pratiche in base ai risultati della più recenti meta-analisi (Hattie, 2008) condotte nell'ambito della ricerca sui dispositivi didattici e della valutazione.

Le competenze pedagogico-didattiche sopra elencate non possono dunque essere ricondotte né alla mera didattica disciplinare né a semplici teorie, tecniche e tecnologie, avulse da una riflessività più ampia, dall'analisi storico-critica delle pratiche didattiche (Altet, 2013), in sinergia fra insegnamenti, laboratori didattici e tirocini e nella continua alternanza fra teoria e pratica.

In conclusione

La formazione iniziale dell'insegnante non può essere guidata da principi puramente economicisti che mirino a risparmiare (denaro, tempo e risorse intellettuali), semplificando i percorsi e riducendoli a meri obblighi burocratici di orari, assenze permesse, riconoscimento di crediti, scorciatoie formative.



Riferimenti

- Altet, M.** (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Pr De L'univDuQuebec.
- Asquini, G.** (a cura di) (2019). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M.** (2005). *Personalizzazione o Individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bloom, B. S.** (trad. it. 1979). *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*. Roma: Armando.
- Calvani, A.** (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Chevallard, Y.** (2007). Readjusting Didactics to a Changing Epistemology. *European Educational Research Journal*, 6(2), 131-134.
- Dewey, J.** (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Horace Liveright.
- Hattie, J.** (2008). *Visible learning*. London: Routledge.
- Meirieu, Ph.** (2020). *Una scuola per l'emancipazione. Libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda*. Roma: Armando.
- OECD** (2019a). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong learners, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD** (2019b). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as valued professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>
- Schön D. A.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA Jossey-Bass.
- Shulman S. L.** (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, vol. 57, n. 1, pp. 1-21.
- Weyers, J., König, J., Rott, B.** et al. (2023). Mathematics teachers' professional noticing: Transfer of a video-based competence assessment instrument into teacher education for evaluation purposes. *Z Erziehungswiss.* <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01159-7>.