



# PROFESSIONE INSEGNANTE: QUALI STRATEGIE PER LA FORMAZIONE?

## LIBRETTO AZZURRO

ACURA DI  
GIOVANNI BETTA E MARISA MICHELINI

## **LIBRETTO AZZURRO Professione Insegnante: quali sfide per la formazione?**

Questo Libretto raccoglie la sintesi delle indagini preliminari, delle relazioni plenarie, delle analisi svolte per ambito disciplinare nei Tavoli di discussione e nell'indagine successiva al Convegno CRUI-GEO organizzato con l'Università di Napoli Federico II nel giugno 2020 sulla formazione degli insegnanti secondari.

### **Cura editoriale**

Giovanni Betta, Presidente Commissione Didattica CRUI, Rettore Università di Cassino  
Marisa Michelini, Direttrice Geo, Università degli Studi di Udine

### **Comitato editoriale**

Berlinguer Luigi, Presidente Comitati Nazionali Miur per l'apprendimento pratico della Musica e per lo Sviluppo della Cultura scientifica e tecnologica  
Bianchi Francesca, Università degli Studi di Siena  
Casacchia Massimo, Università degli Studi dell'Aquila  
De Toni Alberto Felice, Presidente Fondazione CRUI  
Fabbri Loretta, Università degli Studi di Siena  
Grimaldi Anna, Dirigente di ricerca, INAPP  
Luzzatto Giunio, già Università degli Studi di Genova  
Molina Stefano, Fondazione Agnelli  
Moscati Roberto, Università degli Studi di Milano Bicocca  
Nigris Elisabetta, Università degli Studi di Milano Bicocca  
Novi Inverardi Pierluigi, Università degli Studi di Trento  
Perla Loredana, Università degli Studi di Bari  
Polzonetti Valeria, Università degli Studi di Camerino  
Sapia Peppino, Università degli Studi della Calabria  
Schiavi Fachin Silvana, Consiglio Direttivo SSeTF, Udine  
Scoppola Carlo Maria, Università degli Studi dell'Aquila  
Striano Maura, Università degli Studi di Napoli Federico II  
Tempesta Immacolata, Università degli Studi del Salento  
Turelli Giovanni, Università degli Studi di Brescia  
Uricchio Antonio Felice, Presidente ANVUR  
Zanetti Maria Assunta, Università degli Studi di Pavia

### **Segreteria editoriale**

Marta Tasso, Geo

## Indice

### **Introduzione**

GIOVANNI BETTA Presidente commissione didattica,  
 Rettore Università di Cassino  
 MARISA MICHELINI Direttrice GEO, Università degli  
 Studi di Udine 3

### **Formare gli insegnanti: dai paradigmi culturali alle ipotesi operative. Alcune evidenze empiriche**

ANNA GRIMALDI, GIOVANNA GIULIANO, Istituto  
 Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP) 5

### **I Lavori in plenaria del Convegno Professione insegnante: quali strategie per la formazione? 15 al 17 giugno 2020**

MAURA STRIANO Delegata GEO dell'Università  
 Federico II di Napoli 8

### **Sintesi delle discussioni ai Tavoli disciplinari del Convegno Professione insegnante: quali strategie per la formazione? 15 al 17 giugno 2020**

MARIA ASSUNTA ZANETTI Delegata GEO  
 dell'Università di Pavia 22

### **I principali esiti di un questionario post Convegno su Professione insegnante: quali strategie per la formazione?**

MARISA MICHELINI Direttrice GEO, Università di Udine 29

## Introduzione

GIOVANNI BETTA Presidente commissione didattica, Rettore Università di Cassino

MARISA MICHELINI Direttrice GEO, Università degli Studi di Udine

La formazione degli insegnanti è riconosciuta fattore strategico dalla Commissione Europea e dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), è inserita negli obiettivi della strategia di Lisbona (UE 2020) e nell'Agenda 2030. Ricerche sugli esiti di apprendimento degli studenti evidenziano il ruolo determinante di insegnanti qualificati per risultati di qualità nell'apprendimento degli studenti. Nel 2000 i Ministri europei dell'istruzione con un accordo pubblicato nel Green Paper on Teacher Education in Europe<sup>1</sup> avevano già sottolineato la necessità di produrre appropriate situazioni di insegnamento/apprendimento in cui i futuri insegnanti possono trovare occasioni di sviluppo delle principali competenze professionali. La maggior parte dei Paesi oggi propone pertanto percorsi di formazione rivolti all'acquisizione di specifiche competenze professionali, spesso attentamente dettagliate in specifici quadri.

La realtà italiana, a partire dall'anno 2000, con molto ritardo rispetto all'impegno preso nel dopoguerra e 10 anni dopo la legge 341/90 istitutiva la formazione universitaria degli insegnanti, con un progetto giudicato in tutte le sedi uno dei migliori in Europa: unico vantaggio del ritardo. Su tale base le università Italiane hanno istituito uno specifico percorso istituzionale di laurea magistrale per la formazione degli insegnanti di scuola primaria ancor oggi ben funzionante, per la formazione degli insegnanti secondari hanno messo in campo solo realtà di coordinamento per la prevista Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) biennale post laurea magistrale (o equivalente), che ha funzionato per 9 cicli. È stata sospesa nel 2008 (L.244/2007 e L.113/2008 art.64 comma 4 tris) senza valutazione per istituire il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) annuale con DM 249/2010, modificato con DM 81/2013, per un solo biennio di attuazione dal 2013 fino al 2015. Il DL 59/2017 in attuazione della L 107/2015 istituiva i percorsi triennali di Formazione, Inserimento e Tirocinio (FIT) con l'acquisizione di 24cfu (PF24) di area psicopedagogica e didattica per l'ammissione al concorso di accesso. Presero così avvio le più differenziate offerte dei PF24 negli atenei e ciò è l'unica frammentaria e limitata offerta esistente in quanto la L.145/2018 ha abolito il FIT. Gli interessati alla formazione per l'insegnamento hanno potuto iscriversi alla SSIS biennale dal 2000 al 2009 e poi al TFA annuale nel 2013 e nel 2014, e poi più nulla, solo corsi singoli del PF24.

La discontinuità e disomogeneità dell'offerta nella formazione degli insegnanti secondari da attuare sempre in tempi brevi ha prodotto una situazione disastrosa in merito alla preparazione degli insegnanti via via immessi in servizio, con la costituzione di sacche di precariato, demotivando i giovani per la carriera di insegnante. Serve una solida struttura istituzionale, che dia certezze e qualità alla luce delle esperienze ventennali degli atenei. È necessario ora un impegno serio e forte dell'università per questa importante sfida. La mancanza di valutazione di quanto è stato fatto, peraltro, richiede ragionamenti, approfondimenti, e la costituzione di un linguaggio comune sulla questione, perché ci siano modalità confrontabili per rappresentare le

---

<sup>1</sup> Buchberger F, Campos BP, Kallos D, Stephenson J, (2000), Green Paper on teacher education in Europe, Thematic Network on Teacher Education in Europe, Umea Universitaet, ISBN 91-973904-0-2

problematiche ed individuare principi condivisi che ispirino strategie di sviluppo nelle autonomie degli atenei. Il confronto, che si vuole sulla base delle esperienze degli atenei, richiede l'analisi e la discussione di alcune questioni di fondo al fine di individuarne linee guida condivise basate su una riflessione dell'esperienza.

A questo scopo GEO ha avviato un processo di riflessione nel 2017 con un seminario all'Università del Salento in cui si è molto discusso della formazione degli insegnanti e pubblicato un volume<sup>2</sup>, prendendo l'impegno di approfondire il problema. In collaborazione con la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) si è deciso quindi di approfondire la problematica impegnando tutte le università e le realtà competenti e coinvolte nel convegno Professione insegnante: quali strategie per la formazione tenutosi in rete telematica a cura dell'Università di Napoli Federico II nei giorni 15-17 giugno 2020. Un Documento, preparato dal Consiglio Scientifico di GEO, ha proposto alcune principali questioni da considerare alla luce dell'esperienza: le criticità, le buone pratiche, le soluzioni, i problemi per i contributi e per la discussione al Convegno. Esse riguardano il percorso formativo ed in particolare i contenuti e le modalità di formazione che integrino conoscenza, progettualità, rielaborazione, laboratori didattici con l'esperienza sul campo, la riflessione su di essa e l'analisi di pratiche; le basi disciplinari e modalità di accertamento in ingresso, in uscita ed in itinere che possono permettere di prefigurare un profilo professionale dotato di competenze qualificate per l'insegnamento disciplinare nella scuola secondaria; l'integrazione con la ricerca didattica in modalità differenziate; le strutture istituzionali idonee; le interazioni e mutue fertilizzazioni, le modalità organizzative e le scelte sul piano didattico per l'integrazione di contributi formativi, mantenendo l'idea di percorsi flessibili in risposta ai bisogni rispetto a un profilo che riconosca e capitalizzi precedenti esperienze; le linee guida comuni ed il ruolo progettuale delle autonomie; le modalità di partecipazione dei diversi soggetti al processo; le caratteristiche, le competenze e la carriera del corpo docente impegnato nei percorsi; il raccordo tra formazione e reclutamento; la collaborazione tra la scuola e l'università; le modalità con cui la formazione iniziale può contribuire alla formazione professionale permanente degli insegnanti in servizio e la relativa valutazione di efficacia e di impatto; partenariati strategici con la scuola ma non solo. Il convegno è stato davvero un evento straordinario: oltre ai 290 colleghi hanno partecipato attivamente alle sedute plenarie e ai Tavoli di lavoro, anche in rappresentanza di 58 atenei e 35 Società o Associazioni scientifiche, ci sono stati anche 1650 partecipanti in youtube, che hanno lasciato brevi contributi. I Ministri Gaetani Manfredi e Lucia Azzolina hanno contribuito in seduta plenaria, come l'on. Luigi Berlinguer, 15 Rettori, 8 delegati rettorali, i presidenti dei coordinamenti nazionali Cunsf, Conscienze, Indire, Afam, la rappresentante Inapp e i rappresentanti Anvur, Crui, Cun, Cidi, Geo, Pls e dell'Università di Napoli Federico II nella Tavola Rotonda "Sostenere la qualità nella formazione degli insegnanti". Particolarmente bella, efficace e fertile è stata la modalità con cui tutti i partecipanti hanno potuto offrire e discutere il proprio contributo agli 8 Tavoli per aree disciplinari in cui sono stati discussi 278 contributi, inviati per iscritto e disponibili a tutti i partecipanti dal 1/6/20. In ogni Tavolo tre figure Chair, Rapporteur e Discussant hanno permesso di trarre risultati significativi. Un questionario post convegno ha permesso di analizzare le principali scelte sulle questioni poste. I contributi al Convegno saranno pubblicati in un volume, mentre questo Libretto Azzurro contiene il quadro di sintesi dei lavori ed i risultati nella speranza che possa essere utile alla definizione delle nuove realtà in materia.

---

<sup>2</sup> Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola. e-ISBN: 978-88-8305-161-6  
<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/geo2017/issue/current>

## Formare gli insegnanti: dai paradigmi culturali alle ipotesi operative. Alcune evidenze empiriche

ANNA GRIMALDI, GIOVANNA GIULIANO<sup>3</sup>, Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP)

Le linee di indirizzo dell'Unione, sin dal 2000 con il Consiglio di Lisbona, poi comprese nella strategia 2020 e, successivamente, nell'agenda 2030, raccomandano l'implementazione di politiche e di misure volte ad assicurare a tutti i cittadini opportunità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, promuovendo alcuni obiettivi chiave quali: l'equità, la coesione sociale, la cittadinanza attiva, la creatività, l'innovazione e lo spirito imprenditoriale. Nella urgenza di avvicinare sempre più il mondo dell'*education* a quello del lavoro e formare così cittadini sempre più occupabili, il documento "Agenda 2030" delinea tra le priorità una "crescita intelligente" (ovvero lo sviluppo di un'economia basata su conoscenza e innovazione) e una "crescita inclusiva" (ovvero lo sviluppo di un'economia con un elevato tasso di occupazione, che favorisca la coesione sociale e territoriale)<sup>4</sup>. Nuovi scenari si aprono in ordine alle politiche giovanili, che perseguono tre obiettivi principali:

- creare maggiori opportunità per i giovani nei settori dell'istruzione e dell'occupazione (le azioni previste consistono, ad esempio, nella creazione di opportunità di apprendimento non formale per fronteggiare il fenomeno della dispersione scolastica e nella creazione di maggiori opportunità professionali e formative a valenza transfrontaliera);
- migliorare l'inserimento sociale e la partecipazione dei giovani alla vita della società;
- sviluppare la solidarietà tra giovani e società. La nuova strategia è pensata in un'ottica trasversale, e prevede azioni a breve e a lungo termine dirette ai principali settori che coinvolgono i giovani (istruzione, occupazione, creatività e imprenditorialità, inclusione sociale, salute e sport, partecipazione civica e volontariato).

Tali raccomandazioni assegnano un compito sociale importante al sistema *education* nel suo complesso e prefigurano un coordinamento tra le diverse filiere formative e le istanze economiche e professionali del territorio nella convinzione che solo così sia possibile competere sui mercati globali e coniugare gli obiettivi di innovazione e di crescita con quelli del pieno e proficuo sviluppo della persona. A questo proposito va sottolineato che, oggi, la rapidità dell'evoluzione delle conoscenze e dei mutamenti di contesto richiedono necessariamente competenze che nessuna filiera formativa è in grado di fornire nel corso normale degli studi mentre sarebbe necessario fondare capacità e competenze di intraprendenza progettuale, richieste in misura minore in passato e in periodi di sostanziale stabilità economica: aumentano gli ambiti lavorativi che non possono vantare uno statuto professionale stabile e consolidato e la possibilità che una persona esaurisca la sua esperienza di lavoro nello stesso ambito professionale di inserimento iniziale è molto modesta essendo più probabile che ognuno debba interpretare e reinterpretare il contesto lavorativo per rinnovare periodicamente le sue opzioni e i suoi possibili inserimenti. Questi assunti inducono ad alcune riflessioni teoriche e ad alcune opzioni culturali di base su cui vi si vuole brevemente soffermare.

---

<sup>3</sup> Grimaldi Anna è dirigente di ricerca, responsabile della struttura Inapp "Inclusione Sociale" a.grimaldi@inapp.org Giovanna Giuliano è tecnologa presso la struttura "Inclusione sociale" dell'Inapp.

<sup>4</sup> Si segnala anche il sito <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home> che offre una risorsa aperta e dinamica, con sistemi di definizioni, punti di riferimento, descrizioni e descrittori, studi e buone pratiche che gli Stati membri sono invitati a consultare e utilizzare a sostegno della loro politica per promuovere un accesso paritario all'istruzione di qualità in base alle loro esigenze, risorse e cultura educativa.

La prima riflessione riguarda la persona e la sua relazione con lo studio. Si deve, in primo luogo, superare una concezione centrata esclusivamente sull'individuo in favore di una concezione centrata sulla relazione tra individuo e contesto. Un'ulteriore riflessione riguarda l'assunto che la formazione non sia esclusivamente il prodotto di un insegnamento determinato da circolari ministeriali e predisposto in appositi progetti curriculari ma, al contrario, sia anche determinato dagli stessi soggetti che spesso generano autonomamente nuovi apprendimenti, nuove capacità e nuove competenze. Non si tratta, cioè, di fornire un servizio più o meno qualificato di formazione al quale la persona possa accedere ma di allestire una situazione grazie alla quale la persona possa diventare il committente stesso di un percorso educativo. L'apprendimento, in questa prospettiva, non fa riferimento esclusivamente alle competenze tecniche specifiche delle diverse discipline ma si estende a tutte quelle competenze, altrimenti dette soft skill, necessarie per vivere e lavorare (Grimaldi, 2016; Pellerrey, 2016). La funzione del docente, in tale paradigma culturale, dovrebbe essere di stimolo ed di aiuto allo studente nel riconoscere il problema che deve affrontare e avviarlo alla soluzione; l'insegnante gioca così un ruolo di agevolatore nell'elaborazione di strategie utili per fronteggiare i diversi ostacoli che lo studente si trova ad affrontare nel corso della propria esperienza formativa (Grimaldi, 2012). Tali obiettivi, trascendono le possibilità delle singole organizzazioni e investono le politiche più generali del Paese. È necessario un progetto di riforma che riguardi l'intera collettività. Le "politiche dell'istruzione e della formazione" si trovano così nell'urgenza di innovare il sistema intero compreso la didattica a favore di un apprendimento esperienziale e cooperativo e quindi è necessario pensare a una formazione degli insegnanti sistemica e organica. È opinione comune che l'attuale percorso per l'acquisizione dei 24 CFU sia insufficiente per fondare la formazione iniziale degli insegnanti, soprattutto se si condivide una prospettiva più maturativa e sistemica dell'educazione. Nel tentativo di raccogliere opinioni concrete in proposito è stata promossa una prima rilevazione di dati sulle esperienze realizzate dalle università italiane in materia di formazione per gli insegnanti e in particolare nell'organizzazione del percorso formativo dei 24 crediti (PF24), al fine di istruire un processo di confronto e di riflessione su alcuni snodi critici all'indomani della soppressione del FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio). È stato quindi chiesto alle università italiane di rispondere ad un breve questionario composto da 18 item: i primi tredici descrittivi dell'esperienza (utenza modalità di realizzazione, eventuale valutazione, ecc), i rimanenti prefigurano invece possibili sfide per il futuro (principali criticità, suggerimenti, competenze necessarie). Senza entrare nel merito dei singoli risultati (oggetto di uno specifico paper in via di pubblicazione) si vuole qui rappresentare un quadro sintetico delle evidenze empiriche emerse più rilevanti.

Il percorso formativo del 24 CFU così come realizzato appare nel suo complesso poco adeguato alle richieste di una società complessa e alla luce delle tante raccomandazioni europee e nazionali. Le principali motivazioni addotte per tale giudizio fanno riferimento alla mancanza di una adeguata regolamentazione del corso e di chiare indicazioni a livello nazionale, sia nelle procedure e modalità da adottare in materia di riconoscimenti dei crediti sia sul piano organizzativo e gestionale.

Di contro si auspica una formazione post laurea magistrale, svolta in un tempo adeguato di almeno un anno ma ancor meglio biennale, che punti a formare docenti in grado di:

- sviluppare le life-skills oltre che acquisire strumenti didattici specifici della propria disciplina;
- dare una adeguata preparazione ad un approccio metodologico-didattico capace di favorire la maturazione di competenze professionali specializzate;
- aggiornarsi e approfondire autonomamente contenuti disciplinari;
- generare processi innovativi per il trasferimento delle conoscenze;

- saper fornire strumenti per lo sviluppo di competenze nei propri studenti adatte a rispondere alle nuove esigenze sociali.

Infine, viene sottolineata l'importanza della ricerca didattica facendo anche propria l'esperienza osservativa e attiva delle pratiche e tecniche acquisite, l'integrazione dunque tra conoscenze teoriche acquisite e la pratica professionale, sviluppando *competenze progettuali, valutative, organizzative, ma anche educative, comunicative e relazionali*. Occorre un'azione integrata (scuola-università) e sinergica tra ciò che viene appreso nella *“teoria pedagogica, contributi della ricerca educativa e della ricerca nell'ambito della media education, e apprendimento situato, attraverso una costante pratica riflessiva della comunità di apprendimento”*.

È urgente e non più eludibile una definizione condivisa della professionalità “insegnante” come “agente propositivo di conoscenza” nonché “agente di cambiamento” che sia in grado di connettere il sistema dell'*education* con il contesto economico, sociale e culturale di riferimento. Dall'insieme dei risultati emersi è possibile ipotizzare, a parere di chi scrive, 4 macro-categorie di competenze (fig.1) che potrebbero costituire un modello di riferimento per la definizione e la conseguente traduzione operativa di un modello formativo da mettere a punto e sperimentare.

Figura 1 – Modello di competenze per l'insegnante



## I Lavori in plenaria del Convegno Professione insegnante: quali strategie per la formazione? 15 al 17 giugno 2020

MAURA STRIANO Delegata GEO dell'Università Federico II di Napoli

### Introduzione

Le tre sezioni plenarie, visibili sul canale YouTube dell'università Federico II ai link sotto indicati hanno avuto una partecipazione virtuale altissima:

lunedì 15 giugno 2020 <https://youtu.be/Dz9EmRQGOS8>

martedì 16 giugno 2020 <https://youtu.be/ezAt1LtPTM0>

mercoledì 17 giugno 2020 <https://youtu.be/V0wwwwzwlh8>

La plenaria del 15 giugno ha avuto 1.688 visualizzazioni, quella del 16 giugno 1.278 visualizzazioni, quella del 17 giugno 762 visualizzazioni.

Le ragioni del convegno, che è stato progettato e realizzato da GEO in collaborazione con la CRUI, sono illustrate in apertura e dal rettore Ferruccio Resta, Presidente della CRUI e da Marisa Michelini, Direttrice di Geo.

Il Presidente della CRUI ringrazia GEO per l'organizzazione di un convegno che, se prima delle sfide poste dall'emergenza Covid-19 avrebbe avuto il merito di trattare una questione centrale nell'agenda politica nazionale, allo stato attuale si è rivelato un evento indispensabile in quanto unico strumento per definire le responsabilità congiunte del mondo dell'università e di quello della scuola nel ridisegnare gli scenari della formazione in funzione del ruolo che entrambe le istituzioni devono giocare nell'intercettare le sfide del futuro e fornire ad insegnanti e ad alunni le competenze per fronteggiarle.

La Direttrice di GEO sottolinea come il convegno abbia come obiettivo quello di realizzare un processo di riflessione delle esperienze realizzate dagli atenei sulla formazione degli insegnanti, riflessioni finalizzate a individuare principi guida condivisi per la riorganizzazione degli scenari a partire da una discussione mirata all'intesa. Questo modo di operare di GEO è al servizio delle università italiane e quindi della CRUI. GEO è un Centro di Ricerca Interuniversitario per lo Studio della Condizione Giovanile, delle Istituzioni Educative e dell'Orientamento fondato nel 2000, costituito da una rete di 12 Atenei impegnati a realizzare momenti di approfondimento su temi vitali per l'università, con il contributo di un Consiglio Scientifico in cui sono presenti studiosi e rappresentanti di agenzie ed istituzioni di rilevanza strategica. Si è a lungo occupato di orientamento e tutorato, negli ultimi anni GEO ha promosso iniziative e realizzato pubblicazioni sulle strategie di sviluppo delle università e sull'innovazione didattica, sul contributo che le università possono dare all'insegnamento dei temi della cittadinanza attiva e dell'educazione civica.

Le pubblicazioni realizzate sui temi in oggetto sono disponibili sul sito di GEO. Il presente convegno è stato preceduto da una iniziativa realizzata presso l'università del Salento nel 2017 (i cui atti sono confluiti in un volume di recente pubblicazione (I. Tempesta (a cura di) *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola*. Atti del Convegno Geo 2017, Università del Salento, Lecce, 2020 ISBN 978-88-8305-161-6 disponibile al link: <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/geo2017/issue/view/1760>).

Nel volume sono affrontati i temi dell'insegnamento scolastico e del ruolo dell'università nella formazione degli insegnanti, avendo in prospettiva una visione della scuola come luogo in cui i saperi sono oggetti culturali per affrontare problemi e educare intelligenze che sviluppino competenze. Ciò richiede di ripensare la didattica disciplinare riconoscendo che l'insegnamento è funzionale a creare contesti per fare apprendere. La formazione degli insegnanti riveste quindi

un ruolo cruciale ma in Italia c'è stata una lunga storia di tentativi, battute di arresto, occasioni mancate. Con la legge 341 1990 in cui la formazione degli insegnanti si realizza a livello universitario l'Italia intraprende l'innovativo progetto di formare gli insegnanti in ambito universitario, laddove nella maggioranza dei paesi europei (ad eccezione della Germania dove la Pädagogische Hochschule Kärnten contestualmente veniva trasformata in istituto universitario) in cui gli insegnanti si formavano in istituti pedagogici.

Un altro passo avanti si è avuto nel 2000 con l'istituzione del corso di laurea abilitante in Scienze della formazione primaria e della Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS). La formazione degli insegnanti di scuola primaria così definita si è poi consolidata, mentre per la scuola secondaria la soluzione non ha avuto stabilità. Si è passati dall'esperienza della SISS tra il 2000 e il 2007 all'esperienza del TFA e dei PAS tra il 2007 e il 2013 a cui è seguita una interruzione progettuale e normativa in cui si sono maturate sacche di precariato fino alla Legge delega 107 del 2015, in cui si delinea la proposta del FIT che di fatto non è stata attuata, invece sostituita tra il 2017 e il 2020 dall'esperienza del PF24: questa delinea uno scenario minimale, non un progetto formativo per il nostro Paese; ciò mentre, all'opposto, a livello internazionale tutti i paesi del mondo hanno definito un modello di formazione degli insegnanti, e la ricerca più avanzata sull'insegnamento delinea un modello di formazione basato su quella che Shulman definisce "Pedagogical Content Knowledge" in cui si evidenzia la necessità di fondare la formazione degli insegnanti sulla ricerca didattica.

All'interno di questo scenario GEO ha individuato una serie di questioni aperte che costituiscono i temi intorno ai quali si articola il convegno: quale preparazione devono avere gli aspiranti insegnanti? Quali percorsi formativi devono essere proposti per una formazione valida? Quali strutture istituzionali attivare? Quale collaborazione realizzare tra la scuola e l'università allo scopo? È indispensabile operare un sintesi basata sulla ricerca e sulle esperienze già svolte per dare al problema della formazione degli insegnanti secondari una soluzione istituzionale attraverso un confronto di esperienze che consenta di giungere alla identificazione di principi condivisi; alla focalizzazione di una idea strategica che tutti gli atenei italiani si impegnino a realizzare, avvalendosi ciascuno delle possibilità offerte dall'autonomia istituzionale; alla messa a punto di un profilo professionale dell'insegnante connotato da specifiche competenze. Questi sono gli obiettivi del convegno che nasce da un lavoro istruttorio di preparazione in collaborazione con la CRUI e vede la partecipazione di 57 atenei, di 42 associazioni e società scientifiche, di 20 istituti scolastici, e le relazioni in plenaria di 13 rettori. La piattaforma di riflessione è costituita da 228 contributi estesi, che sono stati inviati in via preliminare e si arricchirà delle relazioni presentate in plenaria dai rettori, dai delegati rettorali e dai relatori su invito, nonché delle sintesi prodotte dai lavori di 8 tavoli disciplinari. Il convegno ha avuto il patrocinio di 15 enti ed associazioni di livello nazionale.

Michellini dedica i lavori delle tre giornate alla memoria di Andrea Messeri (Università di Siena), fondatore di GEO, recentemente scomparso.

Tutti i contributi raccolti nel corso delle plenarie sono iscritti ed hanno un senso all'interno di una cornice politica delineata dagli interventi del Ministro dell'Università e della Ricerca Gaetano Manfredi, e della Ministra dell'Istruzione Lucia Azzolina.

Nell'intervento di Manfredi si è identificato il ruolo strategico dell'educazione per lo sviluppo del Paese e si sono messi a fuoco alcuni temi cruciali per la creazione di un sistema formativo di qualità (superamento della separazione tra i saperi in una prospettiva interdisciplinare e transdisciplinare; necessità di puntare su una solida formazione di base che si costruisce sullo sviluppo della capacità di apprendere tenendo conto della rapida obsolescenza delle conoscenze e dei rapidi cambiamenti che investono il mondo del lavoro; utilizzo delle tecnologie

per garantire una più ampia partecipazione ai processi formativi; innovazione dei processi e delle pratiche dell'educazione e della formazione; creazione di percorsi di orientamento formativo come investimento culturale, economico ed organizzativo; superamento del gender divide e del digital divide; formazione come veicolo di inclusione sociale) costruito sulla base di una salda alleanza tra la scuola e l'università in una logica di filiera e di sistema, con l'obiettivo di restituire alla formazione il ruolo di ascensore sociale.

Anche nell'intervento di Azzolina si è sottolineata la necessità di restituire alla formazione ed alla scuola il ruolo di ascensore sociale in attuazione dell'articolo 3 comma 2 della Costituzione: "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".

La scuola in particolare deve essere considerata come uno dei pilastri su cui costruire lo sviluppo del Paese investendo risorse su di essa in quanto si investe sul futuro del Paese e dei cittadini. Bisogna inoltre riqualificare la professionalità docente e rilanciarne il valore sociale anche attraverso l'innalzamento della retribuzione. Per far questo è necessario pianificare e programmare con degli obiettivi chiari la formazione ed il reclutamento degli insegnanti che devono risultare rispondenti alle richieste di un mondo in profonda trasformazione. La formazione degli insegnanti deve essere concepita come formazione iniziale ed in itinere nella prospettiva dell'apprendimento permanente e come uno strumento strategico per l'innovazione. Per questo motivo deve essere obbligatoria e deve essere focalizzata su contenuti e competenze che consentano di rispondere alle nuove sfide con cui si confronta la scuola come ad esempio l'uso del digitale, l'utilizzo di metodologie e tecniche didattiche innovative, la gestione della classe, i processi di inclusione ed i bisogni educativi speciali, il codice della privacy, la deontologia professionale, la sicurezza. La separazione dei Ministeri non è preclusiva di una stretta collaborazione che si alimenta di una visione comune, condivisa anche dalle parti sociali. La SISS è stata una esperienza fondante dall'alto valore formativo che bisogna recuperare. La formazione degli insegnanti deve accompagnare una scelta fatta nel corso degli studi universitari e in questa prospettiva una prima proposta del Ministero andava nella direzione delle lauree specialistiche abilitanti, proposta che potrebbe costituire una piattaforma di discussione interministeriale.

Come sottolinea il rettore Resta, presidente della CRUI, è necessario delineare con chiarezza un nuovo robusto progetto formativo per gli insegnanti, orientato al futuro alla luce delle sfide dei profondi cambiamenti culturali, economici e politici che ci attendono.

In questo contesto, come puntualizzato dal Ministro Manfredi, l'orientamento verso gli studi universitari deve essere sostenuto da interventi che aiutino gli studenti a scoprire i loro talenti e le loro vocazioni e non può essere realizzato solo alla fine del percorso scolastico ma deve essere continuamente e gradualmente accompagnato già dalle scuole medie di primo grado, il che a lungo termine consentirà un ingresso consapevole nel circuito universitario che dovrà essere riarticolato su più livelli, con un investimento massiccio sulle lauree triennali professionalizzanti e sulla formazione tecnico professionale.

La continuità tra scuola ed università deve essere basata, come sottolinea Franzese direttrice dell'Ufficio Scolastico Regionale, su una progettualità condivisa e sulla possibilità di parlare linguaggi comuni e di fare ricerca insieme per produrre innovazione, secondo le riflessioni dell'assessora all'Educazione del Comune di Napoli Palmieri, la quale evidenzia la necessità di dotare i docenti di competenze sempre più flessibili ma anche competenze di ricerca.

Il focus è e deve essere sugli studenti, che come nota Berlinguer, richiedono di essere formati in primo luogo come cittadini consapevoli, con diritto e responsabilità di voto e di impegno politico e dotati di coscienza critica. In questo scenario gli insegnanti svolgono un ruolo cruciale in quanto presiedono alla crescita intellettuale dei bambini e dei ragazzi in una fase cruciale e delicatissima, tenendo conto delle caratteristiche di ciascuno. In questa prospettiva il lavoro didattico non è pura trasmissione del sapere ma ha a che fare con la formazione della persona e si alimenta di una costante attività di ricerca, intesa come sperimentazione e verifica dell'efficacia dell'insegnamento. Per questo motivo la professionalità docente è una professionalità che implica anche la capacità di fare ricerca didattica.

Anche l'assessora Regionale all'Istruzione Fortini sottolinea il ruolo cruciale della scuola nella formazione di coscienze critiche.

Come puntualizza Michelinì, è necessario superare l'idea che la scuola sia il luogo in cui si acquisiscono conoscenze, concependola invece come un contesto in cui si acquisiscono le basi culturali, gli elementi fondanti della conoscenza e si sviluppano competenze, comprese quelle linguistico-espressive (e, come nota Resta, non si possono fare sconti sulle competenze); particolare attenzione (come sottolinea Grimaldi dell'INAPP) va data quelle che vengono definite come soft skills e che hanno un ruolo essenziale per l'accesso al mondo del lavoro. Ciò richiede la revisione dei contenuti culturali ma anche delle architetture, dei curricoli, degli spazi della formazione, introducendo maggiore autonomia e flessibilità nella progettazione dell'offerta formativa e riarticolarla su più livelli. La questione della formazione degli insegnanti viene ad inscrivere, quindi, all'interno di un disegno generale e complessivo di ri-progettazione del sistema formativo, al cui interno viene quindi a giocare un ruolo strategico. Tale formazione richiede di essere ripensata in profondità, tenendo conto del fatto che a partire dalla sospensione delle SISS ad opera della Ministra Gelmini (senza un bilancio politico della loro validità) si sono succeduti tentativi di sperimentazione parziali ed inefficaci, che non hanno potuto dare esito ad una modellizzazione valida. Ne sono prova evidente i risultati del primo studio sistematico fatto sull'erogazione del PF24 dall'INAPP per conto della CRUI e di GEO in vista della preparazione del Convegno e presentato da Grimaldi (INAPP). Lo studio in cui sono state coinvolte le 81 università italiane afferenti alla CRUI ha analizzato le risposte di 59 Atenei (72,8 per cento del campione), evidenziando da un lato la difficoltà di gestione da parte degli Atenei di una proposta formativa alla quale senza alcuna programmazione o selezione hanno avuto accesso numeri spropositati di candidati (97.566 iscritti nell'a.a. 2017-2018 e 44.928 iscritti nell'a.a. 2018-2019). I numeri elevatissimi hanno determinato la necessità di una erogazione trasmissiva dei contenuti (con corsi in presenza o in modalità blended) e la messa in campo di procedure di valutazione, se pur differenziate e tarate sui singoli insegnamenti, sostanzialmente focalizzate sull'acquisizione di contenuti (confermando un approccio consolidato e difficile da scardinare) e non sullo sviluppo di competenze.

Gli Atenei hanno concepito il PF24 sostanzialmente come un pacchetto modulare caratterizzato da corsi ad hoc (40,7 per cento) o cercando (in aggiunta) una possibile integrazione nei percorsi curricolari delle lauree magistrali (37,3 per cento). Soltanto in una piccola percentuale di Atenei si è tentata una sperimentazione organizzando Master o corsi di Perfezionamento professionalizzanti (11,9 per cento).

Nella erogazione del PF24 sono state riscontrate molteplici criticità di ordine organizzativo (il 20 per cento ha lamentato una tempistica inadeguata) e gestionale (molto difficoltosa è risultata la procedura di riconoscimento dei crediti e di valutazione delle carriere dei candidati), che si sono sommate a criticità di ordine strutturale (ridotto numero di crediti per ambito, assenza di

laboratori e di tirocini, inadeguatezza di contenuti, impossibilità di sostenere un processo di acquisizione di competenze professionalizzanti).

Nel complesso la maggioranza degli Atenei che hanno partecipato all'indagine hanno ritenuto il PF24 non sostenibile e inadeguato (il 30,5 per cento lo reputa del tutto inadeguato, il 16,9 non del tutto adeguato, il 39 per cento evidenzia la necessità di una integrazione di elementi formativi) a rispondere agli obiettivi formativi che dovrebbero corrispondere ad una professionalità qualificata e di alto profilo, in termini di competenze effettivamente acquisibili con un percorso formativo adeguato. L'indagine ha consentito di indentificare un pacchetto di competenze essenziali che dovrebbero connotare la professionalità docente, evidenziando la necessità dello sviluppo di una specifica epistemologia professionale connotata da competenze tecnico-professionali che si articolano in competenze di ordine psico-sociale e relazionale, empatiche, didattiche, metodologiche e di gestione dei processi di apprendimento, di problem solving, di team working, organizzative e gestionali, di lavoro di rete. Si identificano quindi quattro macro-aree al cui interno è necessario operare per lo sviluppo di adeguate competenze professionali: - un'area relativa alle competenze comunicativo-relazionali; - un'area relativa alle competenze tecnico-disciplinari; - un'area relativa alle metodologie ed alle tecnologie didattiche; - un'area relativa alle competenze organizzative e gestionali. Sulla base di queste evidenze si rileva l'urgenza di una profonda revisione delle proposte formative per la formazione degli insegnanti in cui le università devono giocare un ruolo strategico insieme alle società scientifico-disciplinari e al mondo della scuola in tutte le sue componenti.

Si sviluppa poi una sequenza di riflessioni dei rettori, coordinata dal rettore Tira (Unibs), in cui sono messi a fuoco nodi cruciali e strategici. È utile muoversi nel quadro di una ricostruzione storico-critica delle esperienze e delle indicazioni politiche e normative che si sono succedute nel tempo delineata dal rettore D'Alessandro (Unisob), vicepresidente CRUI, in cui si evidenziano l'assoluta inadeguatezza del PF24 ed un sostanziale vuoto istituzionale e politico. All'interno di questo quadro il sistema universitario riconosce i suoi limiti (il rettore Pollice (Unisalento), parla di politica dello "struzzo") ma anche le sue potenzialità e la sua funzione essenziale nella formazione iniziale e continua degli insegnanti e viene mettere a fuoco, come sottolinea il rettore Collini (Unitn), scelte progettuali e strategiche che sono mancate a causa della discontinuità delle indicazioni ministeriali che si sono succedute.

La formazione universitaria degli insegnanti come nota Collini, richiede un atto legislativo che rifondi il sistema formativo sulla base di un percorso abilitante di alto livello, contingentato in rapporto al fabbisogno che consenta un aggancio forte al mondo del lavoro, in cui si integrano saperi disciplinari (per la precisione conoscenze di didattica disciplinare) e saperi di ordine antropologico, pedagogico, psicologico, sociologico all'interno di un flusso formativo in cui giochino un ruolo strategico laboratori didattici e di ricerca (anche nell'intervento di Berlinguer si sottolineava come la capacità di fare ricerca e di fare ricerca didattica sia una competenza essenziale nella professionalità docente) ed esperienze di tirocinio sul campo, in stretto raccordo con il sistema scolastico. Si pensa ad un profilo professionale di un insegnante stimolatore di apprendimento, che apprende a sua volta, integra competenze e connette saperi. Una esperienza positiva è la creazione di strutture di raccordo a livello di Ateneo.

Pollice parte dalla considerazione che la leva per lo sviluppo del paese è rappresentata dalla formazione: ma negli anni non c'è stata una strategia per la formazione di insegnanti motivati e riconosciuti a livello sociale. Serve una ricostruzione della filiera formativa costruendo un rapporto continuo di reciprocità con le scuole. Ciò richiede di investire sulle didattiche disciplinari in ambito universitario, e sulla professionalizzazione nella didattica disciplinare dei docenti universitari intesi come formatori degli insegnanti costruendo percorsi formativi incrociati. L'impegno nella didattica disciplinare e nella ricerca didattica attualmente non è

ricosciuto e valorizzato. Serve anche una particolare attenzione alla formazione continua degli insegnanti, in itinere. Necessità di creare negli atenei delle strutture finalizzate, che seguano, insieme, la formazione degli insegnanti (esempio: i laboratori fatti nelle scuole) e la formazione dei docenti universitari.

Secondo il rettore Carpinelli (Unisassari) la proposta formativa della SISS è stata quella più rispondente ad una idea di formazione degli insegnanti. La formazione degli insegnanti deve trovare una collocazione specifica negli atenei e nelle scuole e deve essere finanziata con fondi ad hoc. Questo è un punto fondamentale: non si possono fare riforme senza risorse economiche, come accaduto fino ad ora. Si rileva inoltre la necessità di una formazione didattica obbligatoria dei docenti universitari. Esiste, nello specifico, un deficit nell'insegnamento delle discipline fisico-matematiche nella scuola, che richiede formazione continua, attraverso laboratori didattici.

Il rettore Pinton (Uniud) evidenzia il ruolo strategico delle università nello sviluppo del territorio e riconosce l'utilità di strutture di Ateneo che facciano ricerca didattica e che operino in raccordo con la scuola. Suggestisce la creazione di contesti di progettazione congiunta di proposte formative post-lauream per la formazione degli insegnanti, in cui vi sia un coordinamento tra aree strutturali, ricerca didattica, laboratori, con tirocini che devono essere svolti all'interno di progetti realizzati in sinergia tra scuola e università: il che richiede una precisa qualificazione dei docenti universitari nelle didattiche disciplinari.

Il rettore Lugli (Unibolzano) evidenzia la necessità di una interdipendenza culturale e formativa tra scuola, università e territorio che richiede l'attivazione di gruppi di lavoro interistituzionali. Progettare la formazione degli insegnanti (che devono essere adeguatamente motivati, riconosciuti e valorizzati) richiede di investire su un profilo professionale caratterizzato da specifiche competenze come, ad esempio, l'uso di diversi codici linguistici (sulla base della esperienza specifica dell'Ateneo di Bolzano) e la ricerca didattica. Un percorso valido per la formazione degli insegnanti richiede una sinergia tra saperi, laboratori e tirocini ed il riconoscimento del tirocinio come elemento fondamentale nel percorso formativo. Un impianto formativo di questo tipo richiede un impegno forte e sistematico dei docenti universitari, che deve essere adeguatamente riconosciuto dall'ANVUR e a livello di VQR attraverso strumenti dedicati.

Il rettore Tira (Unibs) dal canto suo evidenzia la necessità di ripensare la formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti alla luce della sfida che l'innovazione tecnologica ha posto ai sistemi formativi. Si tratta di alfabetizzare i futuri insegnanti (ma anche i docenti universitari che formano gli insegnanti) non solo all'uso delle tecnologie ma anche al funzionamento delle tecnologie. È necessario, inoltre, che la formazione degli insegnanti sia calibrata sul ruolo che la scuola deve avere negli scenari contemporanei, riconoscendo che la sua funzione non consiste nell'erogare contenuti (a rischio di forte obsolescenza) ma fornire strutture cognitive e concettuali e linguistico-comunicative che costituiscano la base di nuovi apprendimenti e che fungano da organizzatori di conoscenza. Particolare attenzione va data inoltre a quelle competenze che servono a sviluppare una capacità imprenditoriale. La formazione degli insegnanti deve quindi indirizzarsi sulla capacità di utilizzare e di promuovere questo tipo di competenze e stimolare la motivazione all'aggiornamento, alla revisione critica dei saperi e delle pratiche. È inoltre importante che le stesse competenze siano valorizzate anche nei docenti universitari, che richiedono di essere formati alla didattica ed alla didattica disciplinare. Il rettore Betta (Unicas) che presiede la Commissione didattica della CRUI condivide l'idea che per la formazione degli insegnanti si debba andare a strutturare un percorso stabile, solido, duraturo, recuperando l'esperienza della SISS ed investendo sia sulla formazione iniziale che sulla formazione continua in quanto, insieme, esse rappresentano il passaggio ineludibile ed

indispensabile per una attività professionale non basata sulla improvvisazione. È importante ragionare secondo una logica di filiera: insegnanti adeguatamente preparati sono un presupposto strategico per le università in quanto essi portano alle università studenti preparati e ben orientati contribuendo a limitare il grande problema degli abbandoni.

Di fatto le esperienze pregresse e le riflessioni sviluppate a diversi livelli delineano un quadro di riferimento abbastanza chiaro e stabile in termini di competenze caratterizzanti il profilo professionale (gli ingredienti per una formazione degli insegnanti di qualità sono: una solida preparazione in ambito antropologico, psico-pedagogico, sociologico che si integra con una solida preparazione in ambito disciplinare e nella didattica disciplinare); ad esse si affiancano, inoltre, competenze che consentano di sviluppare le soft skills degli studenti e di orientarli (l'orientamento infatti riveste un ruolo strategico e di filiera); competenze digitali e tecnologiche; competenze di didattica inclusiva; competenze nella gestione delle procedure di sicurezza. È tuttavia necessario individuare chiare indicazioni normative (derivanti da una negoziazione interministeriale) da cui ricavare indicazioni per la progettazione del curriculum formativo dei futuri insegnanti, che devono potersi muovere in uno scenario stabile e ben delineato, potendo attingere già nel loro percorso di laurea a competenze e soft skills che potranno essere riconosciute e valorizzate all'interno di un percorso formativo professionalizzante. Nella progettazione della formazione degli insegnanti un ruolo strategico deve essere assegnato inoltre anche agli studenti, in una logica di continuità tra scuola e università, per cui è molto importante l'ascolto della voce degli studenti e del loro contributo.

Il rettore Pettinari (Unicam) sottolinea a sua volta che la progettazione del curriculum formativo per i futuri insegnanti richiede un coinvolgimento attivo dei formandi. Esso deve essere stato costruito su basi disciplinari solide, e nuclei fondanti disciplinari. A questo scopo è fondamentale inserire nel curriculum le didattiche disciplinari e muoversi in filiera con le scuole. È fondamentale che i futuri insegnanti imparino a visualizzare la relazione esistente tra le discipline e la vita degli studenti, il che richiede di assegnare un ruolo strategico ai laboratori nel curriculum formativo. È inoltre indispensabile che i docenti universitari coinvolti nella formazione degli insegnanti abbiano a loro volta competenze specifiche. Si tratta di delineare in modo speculare un profilo professionale di docente innovativo, creativo, flessibile, resiliente, dotato di spirito imprenditoriale (nel senso della capacità di valorizzare l'utilizzo dei saperi anche per l'ingresso degli studenti nel mondo del lavoro) e capace di confrontarsi con colleghi depositari di differenti expertise. Ciò richiede di investire risorse nella ricerca per la formazione, e contestualmente nella formazione dei docenti universitari ma richiede anche una prospettiva temporale adeguata e spazi di innovazione.

Il rettore Bronzini (Uniba) ritiene indispensabile accorciare la distanza tra mondo della ricerca e mondo della scuola, accompagnando la scuola nello sviluppo di percorsi di ricerca e di ricerca didattica attraverso il confronto di dati ed esperienze e costruendo una filiera unitaria in funzione della formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti.

Il rettore Franzini (Unimi) ritiene necessario impegnarsi per mettere a punto un sistema di formazione specialistica universitaria al quale si accede dopo la laurea magistrale offrendo un percorso coordinato stabile e permanente (in forma di Master) in cui si integri formazione generale e formazione specialistica, in collaborazione costante con il mondo della scuola. Il curriculum dovrebbe avere carattere interdisciplinare integrando competenze didattiche e tecnologiche.

Il rettore Loja (Unisa) evidenzia la necessità di superare il PF24 e di definire una struttura stabile fondata su un impianto normativo chiaro e ben definito in cui si integrino saperi disciplinari e competenze metodologico-didattiche con specifico riferimento ai diversi ambiti.

Alle riflessioni dei rettori si integrano quelle dei delegati rettorali alla formazione degli insegnanti ed alla didattica, che delineano un quadro di elementi complementari.

Margottini (UniRoma Tre) evidenzia come sia necessario coltivare l'identità professionale degli insegnanti come progetto, mettendo a punto un modello integrato di formazione teorico pratica e di riflessione sulla pratica. È inoltre indispensabile tenere insieme formazione iniziale, reclutamento e formazione in servizio il che richiede un quadro normativo chiaro e stabile. Le università devono quindi attrezzarsi e diventare a loro volta competenti nella formazione degli insegnanti, superando l'attuale contingenza del PF24 e delineando percorsi strutturati e collocati in specifici contenitori istituzionali.

Secondo Sangiorgi (Unibo) la formazione degli insegnanti ha una rilevanza strategica nei programmi e nelle politiche europee e la definizione di filiere formative di qualità è un obiettivo di Horizon 2020. Le università devono quindi definire una offerta formativa per i futuri insegnanti in cui si integrino competenze disciplinari, competenze nelle scienze dell'educazione, competenze metodologiche e didattiche. Risorse formative importanti sono la ricerca nella didattica disciplinare ed il coinvolgimento in attività interdisciplinari. Ciò richiede l'università riconosca la specificità ed il valore delle didattiche disciplinari all'interno dei singoli settori e che vengano creati nuovi settori scientifico-disciplinari, valorizzando la ricerca didattica e riconoscendo la didattica disciplinare e la ricerca didattica ai fini della progressione di carriera dei docenti.

Nigris (Unimib) ritiene che la progettazione della formazione degli insegnanti richieda di operare integrando tre filoni di ricerca e formazione: l'educazione degli adulti, la formazione degli insegnanti e la didattica universitaria. Si tratta inoltre di integrare la dimensione teorica e quella pratica e le azioni dell'Università e della scuola. Alla formazione degli insegnanti contribuiscono in forma sinergica la ricerca didattica e la ricerca nell'ambito delle didattiche disciplinari in quanto essa si costruisce attraverso un confronto tra saperi in una prospettiva interdisciplinare e transdisciplinare, ponendo attenzione al confronto tra diverse epistemologie disciplinari; in questa prospettiva la ricerca sulla formazione professionale si integra con quella sulla didattica disciplinare e costituisce una fondamentale base di riferimento per la progettazione dei percorsi formativi degli insegnanti.

Rossi (Unimac) sviluppa il discorso evidenziando come la qualità della formazione consista proprio nella Interazione tra discipline, riconoscendo che ogni disciplina ha una sua didattica. Si tratta quindi di pensare a spazi di dialogo tra le discipline, che si declinano come tirocini, laboratori, spazi di co-gestione e di co-progettazione. Ciò richiede di uscire da una visione parcellizzata della formazione tenendo conto che il curriculum per la formazione degli insegnanti deve avere una caratterizzazione sul profilo professionale e, allo stesso tempo, costruire legami tra le discipline sulla base di progetti e di piani d'azione che si inscrivono in uno specifico contesto.

De Rossi (Unipd) evidenzia la possibilità di sviluppare un percorso formativo stabile all'interno di nuclei di lavoro multidisciplinare, e sottolinea la necessità di integrare formazione iniziale e continua, tenendo conto che il focus della formazione iniziale degli insegnanti si declina su competenze disciplinari, pedagogico-didattiche, psicosociali, su contesti di lavoro. A servizio della formazione degli insegnanti l'università deve integrare tre linee di azione innovativa: ricerca, terza missione, formazione didattica dei docenti (operando su due livelli: un livello metodologico-didattico generale ed un livello metodologico- didattico disciplinare). Il percorso di formazione degli insegnanti (che va ad integrare aree trasversali ed aree disciplinari) deve inoltre essere co-progettato dai diversi attori in campo in stretta sinergia con il mondo della scuola, e prevedere l'interazione di diverse figure di formatori (docenti universitari, docenti di

scuola superiore, tutor, personale tecnico-amministrativo adeguatamente formato in funzione di un accompagnamento dell'innovazione), utilizzando le tecnologie come partner cognitivi.

Sandrone (Unibg) sottolinea la necessità di definire un profilo professionale specificamente connotato e caratterizzato da una epistemologia professionale riflessiva (che si costruisce attraverso l'alternanza formativa, in cui vanno ad integrarsi l'idea di una esperienza diretta e indiretta e la teoria critico riflessiva) ed un progetto formativo solido e stabile realizzato attraverso un raccordo forte con il territorio e coniugando ricerca, terza missione, professionalizzazione. La formazione iniziale degli insegnanti deve essere strettamente connessa con la formazione in servizio ed articolarsi in funzione delle caratteristiche dell'utenza. Per questo motivo un altro elemento di notevole rilevanza è il riconoscimento della stretta relazione tra la formazione degli insegnanti e l'orientamento, che rappresenta una area fondamentale di progettazione e di lavoro educativo. L'esperienza del Centro di Ateneo per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento, struttura istituzionale all'interno della quale confluiscono tutti i dipartimenti, va in questa direzione.

Bonito Oliva (l'Orientale) evidenzia la necessità della costruzione di un percorso formativo continuo, che oltrepassi i limiti strutturali del PF24 integrando laboratori e tirocini, tenendo conto delle richieste e delle variabili di contesto e delle possibilità di affrontare snodi tematici centrali nella formazione degli insegnanti come l'inclusione e la multiculturalità, ma anche temi etici in una prospettiva transdisciplinare. PF 24 percorso monco. Forme di interazione, laboratori, tirocini. SiSS. Commissione interdisciplinare.

Mortari (Univr) spiega come la progettazione di un percorso formativo per gli insegnanti (iniziale o in servizio) richieda di fare riferimento a teorie, modelli ed evidenze empiriche. Esso deve basarsi su obiettivi di competenza che si connotano trasversalmente in obiettivi di competenza interprofessionale ma si declinano in riferimento a specifiche pratiche (costruzione dei curricula; didattica disciplinare; didattica generale; saperi psico-pedagogici per la gestione della classe; saperi procedurali). Il raggiungimento di questa tipologia di obiettivi si realizza attraverso esperienze di formazione e di tirocinio integrate, investendo molto sulla dimensione del tirocinio come spazio di crescita che richiede di essere correttamente impostato e sulla messa a punto di progetti di tirocinio realizzati in forma partecipativa. Bisogna inoltre investire molto in innovazione e in ricerca, incoraggiando gli insegnanti a documentarsi su letteratura scientifica ed a lavorare in stretta sinergia con i laboratori e i centri di ricerca universitaria sviluppando competenze di ricerca in funzione professionalizzante. Ciò investe anche la formazione continua e si declina anche nella possibilità di percorsi di dottorato vincolati e professionalizzanti, collegati a specifici progetti ed obiettivi, in cui l'INDIRE potrebbe configurarsi come struttura di accompagnamento.

## **Seconda parte**

Nell'ambito della sessione su invito si sono raccolti i contributi di rappresentanti di realtà associative e di enti ed agenzie attivamente impegnati nella formazione degli insegnanti, che hanno elaborato proposte strategiche.

Riva (CUNSF) Esprime parere negativo sul PF24 e puntualizza che è necessario collegare la formazione degli insegnanti ad una specifica idea di scuola. Oggi si parla molto di patti educativi di comunità, di scuola sconfinata. Inclusiva, attenta alle fragilità dei singoli e dei territori, con una certa centratura sul contesto da cui è utile ricavare materiali documentari da utilizzare per attività di gruppo e sul territorio attraverso dispositivi riflessivi di analisi e raccolta di buone pratiche. È inoltre indispensabile una articolazione integrata di insegnamenti, laboratori, tirocini accompagnati costantemente da una riflessione sull'esperienza. Su queste basi il CUNSF

propone un percorso post laurea magistrale di almeno un anno tarato su competenze individuate come tappe di sviluppo professionale.

Mobilio (PLS) ritiene utile dal punto di vista normativo e politico muoversi all'interno del modello della Buona Scuola (che prevedeva la formazione di una figura professionale chiaramente identificabile), apponendo piccole modifiche ad un impianto ben pensato che prevede una collaborazione strutturata e stabile tra scuola-università e la messa a punto di dispositivi di monitoraggio e di valutazione. Le università hanno un ruolo strategico nel delineare percorsi e passerelle di accompagnamento, anche mettendo a punto una offerta formativa funzionale ad orientare gli studenti nella identificazione dei percorsi disciplinari che consentano di arrivare all'insegnamento. Ciò richiede un quadro organizzativo più ampio in cui gli atenei devono trovare spazio di manovra per agire.

Gaeta (AFAM) evidenzia come, in un contesto legislativo molto confuso si possano generare pericolose incongruenze. È quindi necessario partire da una visione di sistema che permetta un riordino complessivo del sistema dell'alta formazione, tenendo insieme tutte le agenzie e le istituzioni, allo scopo di delineare un modello unico, condivisibile e riconoscibile, declinato in forme diverse in relazione alle diverse configurazioni territoriali. La formazione degli insegnanti è un importante banco di prova per verificare la validità di un impianto che consenta di superare le problematiche di allineamento tra curricula formativi e classi di concorso per l'insegnamento, ed eliminare le aree di sovrapposizione (come ad esempio quelle del progetto, del design, delle nuove tecnologie, del restauro) definendo con chiarezza la specificità di differenti ambiti formativi ma costruendo, allo stesso tempo, una piattaforma per una formazione integrata e transdisciplinare (nella consapevolezza della specificità della differenza tra disciplina e didattica delle discipline) e definendo in modo chiaro e funzionale le potenzialità e le modalità di utilizzo dell'e learning.

Biondi (Indire) riconosce la necessità di una formazione in ingresso di qualità ma evidenzia l'enorme importanza della formazione in servizio tenendo conto dello scarso turn over che caratterizza il mondo della scuola e che limita la possibilità di realizzare cambiamenti significativi e di ampia portata. La formazione in servizio dovrebbe essere leva dell'innovazione, ma è oggi un optional: il che rappresenta una situazione antistorica. In un periodo come quello in cui viviamo nessuna professione può permettersi di non avere formazione continua, tantomeno la professione degli insegnanti. Il nostro modello scolastico nato per traghettare una popolazione di analfabeti verso la società industriale è stato concepito come sequenziale, trasmissivo. Anche i curricula e le corrispondenti aree di insegnamento sono stati rigidamente delimitati in base ad una tassonomia molto settoriale, in cui è evidente una forte frammentazione delle classi di concorso e dei settori disciplinari corrispondenti, che non favorisce la possibilità di operare collegamenti. Tutto l'impianto formativo della scuola (compresa la formazione degli insegnanti) è molto ingessato e consente poca flessibilità. Anche il tempo della scuola è eccessivamente frammentato (come dimostra l'organizzazione della giornata scolastica); esiste inoltre una forte disconnessione tra esperienze di apprendimento che dovrebbero essere invece integrate, come riscontriamo nella netta separazione tra apprendimento in aula e apprendimento laboratoriale. Il modello unico, sulla cui base si è costruito l'impianto formativo della scuola, è inoltre estremamente pervasivo, come dimostra il fatto che nel momento in cui si è dovuta utilizzare la didattica a distanza si è operato traducendo specularmente il modello analogico tradizionalmente utilizzato in un format digitale che si è rivelato inefficace ed inadatto a sostenere i processi di apprendimento. Per superare questi problemi è necessario realizzare una profonda revisione dell'intero impianto formativo contestualmente ad un massiccio investimento sulla formazione degli insegnanti, che devono poter acquisire nuove competenze, nuove metodologie e nuovi modelli di riferimento affinché

possano essere gli artefici di una profonda rivoluzione culturale. L'Indire può e deve giocare un ruolo strategico nella formazione in servizio degli insegnanti sulla scorta di uno specifico mandato ministeriale.

Nel corso della tavola rotonda si sono poi delineati impegni e proposte che gli atenei afferenti alla CRUI (sulla scorta dell'esperienza maturata con la SISS, il TFA ed il PF24 ed in riferimento al valido modello operativo sperimentato con il PLS), le associazioni professionali (come il CIDI), il CUN e l'ANVUR intendono mettere in campo nel prossimo futuro a supporto delle scelte ministeriali.

De Vivo (Unina) offre una analisi della esperienza della SISS che (nonostante le difficoltà di partenza, dovute alla difficoltà di gestire grandi numeri di candidati all'accesso) ha consentito di modellizzare un processo formativo professionalizzante funzionale ad accedere in modo consapevole al concorso a cattedre. Essa ha avuto inoltre il merito di mettere a sistema l'offerta formativa degli atenei a livello regionale creando importanti sinergie interistituzionali. Il curriculum formativo della SISS consentiva di acquisire basi disciplinari solide integrate a conoscenze antropologiche, pedagogiche, psicologiche, sociologiche organizzate nell'area comune. Essa consentiva, inoltre, di fare una significativa esperienza di tirocinio dalla forte valenza formativa se ben organizzata. Anche il rapporto istituzionale con il mondo della scuola attraverso il concorso per i supervisor ed i tirocini consentiva di costruire una importante sinergia tra il sistema universitario e quello scolastico. L'esperienza della SISS è stata sospesa senza essere stata oggetto di una approfondita, seria e sistematica valutazione. Anche l'esperienza del TFA non è stata maturata e valutata nelle sue potenzialità mentre, di fatto, se le due esperienze fossero state integrate e calibrate si sarebbe messo a punto un sistema formativo efficace.

Il PF24 è stato affrontato in modo emergenziale tenendo conto, anche in questo caso, della difficoltà di gestire grandi numeri e la sua erogazione ha evidenziato molte criticità. Se la formazione degli insegnanti per le università si configura come una questione contingente ed emergenziale, le risposte saranno disorganizzate e non sistematiche.

È quindi necessario operare una complessiva rifondazione della formazione degli insegnanti attraverso la progettazione e la realizzazione collaborativa tra università e scuola di un percorso di sistema non emergenziale da sperimentare e da valutare in modo sistematico.

Michelini (GEO) sottolinea che compito di GEO in quanto consorzio di università è dare un supporto alle strategie di sviluppo degli atenei, coinvolgendo i decisori in una riflessione sulle esperienze maturate e sostenendoli in una analisi dei processi, allo scopo di definire obiettivi e impegni per il futuro.

Il lavoro svolto sui temi dell'orientamento (focus della rivista Magellano), negli ultimi dieci anni; l'attenzione ai temi del tutorato (l'esperienza dei POT-giurisprudenza è stata significativa a riguardo); la riflessione sulle strategie di sviluppo degli atenei e sulla innovazione didattica, hanno visto il rafforzarsi di una sinergia con la CRUI.

Le esperienze maturate hanno evidenziato come la formazione degli insegnanti richieda un percorso formativo di livello universitario, in cui si integrino un'area delle discipline di professionalità docente (antropologica, psico pedagogica, sociologica), un'area delle didattiche disciplinari che in area scientifica comprende anche laboratori didattici sperimentali con un ruolo importante anche dal punto di vista formativo, un'area di laboratori didattici che consentono di concretizzare specifiche progettualità ed il tirocinio. La progettazione e la implementazione di questo percorso devono avvenire a livello locale, ed in esse devono avere un ruolo strategico i Dipartimenti ed i docenti che andranno a comporre il consiglio del corso di studi, che dovrà operare sempre in modo collegiale, in quanto la collegialità regge la qualità della formazione degli insegnanti. È inoltre di cruciale importanza identificare e formare docenti,

impegnati nella ricerca didattica, che abbiano specifiche competenze per la formazione degli insegnanti, e che operino in modo sinergico tra di loro. Un presidio fondamentale dovrà essere quello di Centri di Ateneo dedicati alla formazione degli insegnanti. È inoltre determinante poter creare formule di collaborazione tra università, scuola, associazioni professionali, enti di ricerca come l'INDIRE creando partenariati strategici in funzione dell'attivazione di percorsi di tirocinio e di sviluppo professionale per futuri insegnanti ma anche di orientamento per gli studenti.

Abate (CUN) si sofferma su due temi strategici: i requisiti di accesso alle classi di concorso identificati con il DPR 19 2016 (che hanno richiesto parecchi correttivi) ed i contenuti di apprendimento che avrebbero dovuto essere proposti in sequenza nel PF24 e successivamente nel FIT, intesi insieme come un progetto formativo complessivo ed unitario, costruito in base a principi di equilibrio e sinergia in cui confluivano formazione trasversale e formazione didattica disciplinare, una formazione specifica sui temi dell'inclusione, una solida esperienza di tirocinio realizzando una sinergia strutturale tra formazione iniziale e formazione in servizio. Nel momento in cui il clou del progetto FIT, è stato cancellato, il progetto stesso è stato totalmente snaturato. È necessario quindi costituire un tavolo di lavoro interministeriale per delineare un nuovo percorso di formazione per gli insegnanti, che risponda ai suindicati principi di equilibrio e sinergia e che sia stabile nel tempo, alla cui progettazione il CUN può offrire un contributo strategico sui contenuti e sulle competenze. La formazione degli insegnanti riveste una importanza cruciale in quanto si tratta di formare una figura che ha un ruolo essenziale per lo sviluppo del paese e che deve essere riconosciuto e valorizzato anche attraverso una ricalibrazione della retribuzione.

Zara (Fondazione CRUI) evidenzia come la formazione degli insegnanti rappresenti una sfida sociale e culturale. È necessaria una analisi sistematica dei risultati delle sperimentazioni che possa costituire una base di riferimento per le scelte strategiche operate dalla CRUI. È necessario convergere verso una proposta formativa stabile, che dia garanzia nel tempo. Essa deve essere organizzata in un percorso ben delineato, non autoreferenziale, calato sui reali bisogni della scuola in termini di qualificate competenze professionali attraverso la definizione di obiettivi ex ante; è inoltre necessario offrire agli atenei chiare indicazioni organizzative e procedurali, definendo anche le modalità di collaborazione e di raccordo con il mondo della scuola. Per poter essere culturalmente e strutturalmente accettato nel contesto delle università, in tale percorso devono essere impegnate tutte le aree scientifico-disciplinari con una specifica declinazione didattica e metodologica nella misura in cui chi insegna in questo percorso non deve riproporre i contenuti e le metodologie utilizzate nei corsi di studio di primo e secondo livello. Bisogna inoltre prevedere un finanziamento ad hoc per la erogazione della formazione degli insegnanti.

Cosentino (PLS). L'esperienza del PLS, progetto del Miur stabilmente inserito nel piano triennale delle università ha consentito un confronto e una condivisione di buone pratiche a livello nazionale coinvolgendo come destinatari studenti e docenti di scuola superiore insieme a studenti e docenti universitari e definendo un modello di relazione tra scuola e università, che ha ispirato anche i POT. IL PLS può offrire su queste basi utili elementi di modellizzazione per la definizione di un percorso di formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti che contempli l'accesso alle basi epistemologiche delle discipline ed un costante aggiornamento delle metodologie didattiche e delle tecnologie.

Bagni (CIDI). La formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti richiede un ripensamento del ruolo culturale e formativo della scuola e del ruolo degli insegnanti che devono essere visti come testimoni culturali in grado di attivare processi di consapevolezza sul valore culturale dei saperi scolastici nella misura in cui le diverse ottiche disciplinari servono ad analizzare la realtà del mondo in cui si vive. Le discipline quindi sono, insieme, oggetto di studio ma anche

strumenti di crescita culturale e personale e sono una base per la formazione continua. Gli insegnanti, quindi, devono essere formati ad insegnare e questa formazione deve prevedere elementi che vanno oltre la conoscenza approfondita di una disciplina di insegnamento, nella misura in cui insegnare è accendere il motore interno degli studenti e richiede di fare costante ricerca sulle scelte didattiche più appropriate per raggiungere questo obiettivo. La formazione degli insegnanti deve prevedere una continuità tra formazione iniziale e in servizio, in cui si risolve anche il percorso della transizione. A tale scopo è necessario predisporre un contenitore normativo ampio, plausibile, praticabile, che preveda una interazione tra università, scuola, associazioni, e la costruzione di strutture permanenti riconosciute, visibili e importanti sia all'interno dell'università che all'interno delle scuole in cui devono essere messi a sistema percorsi di riflessione e di ricerca. Bisogna attivare strutture di ricerca didattica dentro le scuole che collaborano con l'università e cambiare la cultura sulla formazione degli insegnanti e sulla scuola.

Uricchio (Anvur) La costruzione di percorsi formativi per gli insegnanti e per i docenti è un compito particolarmente significativo per le università. Compito dell'Anvur è raccogliere esperienze da mettere a sistema e di coniugare le migliori esperienze in funzione di una valutazione di sistema intesa come prospettiva di valorizzazione di merito ed eccellenza. Le università devono essere coinvolte in un processo di valutazione partecipativa delle esperienze realizzate per la formazione degli insegnanti (tenendo conto delle esperienze più recenti), che costituisce una prospettiva ed una risposta per muovere dalla conoscenza dei bisogni alla individuazione di risposte valide. Bisogna definire standard qualitativi (di processo e di risultato) da utilizzare in funzione dell'accreditamento di percorsi di formazione superiore per gli insegnanti e per i docenti universitari. L'Anvur riconosce l'importanza della formazione e la necessità di una valorizzazione della didattica, delle attività di orientamento, delle attività orientate allo sviluppo di soft skills, di terza missione, di public engagement, di inclusione. È inoltre importante valorizzare la sperimentazione di nuove metodologie e l'impegno nell'innovazione dell'offerta formativa e della didattica. È importante offrire ai laureati un percorso formativo che coniughi saperi disciplinari e trasversali, coerente e consolidato per evitare frammentazione e disorientamento. La funzione docente è fondamentale per una prospettiva di crescita del territorio e del capitale umano, in una prospettiva che vede la centralità degli studenti come elemento di continuità tra scuola e università.

## Conclusioni

Le conclusioni sono state affidate a Lucio D'Alessandro, vicepresidente della CRUI e a Marisa Michelini, Direttrice di GEO.

D'Alessandro (CRUI). Come suggerito dai Ministri i risultati del convegno possono essere una base per le future decisioni che si prenderanno a livello interministeriale. È necessaria la immediata costituzione di un tavolo interdisciplinare ed interministeriale che deve comprendere il mondo della scuola (coinvolgendo in particolari quelle componenti impegnate in azioni di ricerca e sperimentazione), in cui si indichino esigenze e priorità. Vi è concordanza sul riconoscimento del bisogno di valorizzare la professionalità docente sotto il profilo culturale e sociale attraverso percorsi di formazione iniziale ed in servizio. In considerazione del vulnus dell'abolizione del percorso della Buona Scuola e della concorde valutazione sulla inadeguatezza del PF24, è necessario definire un percorso per la formazione degli insegnanti di scuola secondaria all'interno delle università in cui si realizzi una integrazione tra una pluralità di saperi ed una didattica specificamente tarata su obiettivi professionalizzanti. Ciò richiede la istituzione e la diffusione di cattedre di didattica disciplinare in tutti gli atenei e la valorizzazione

dell'impegno didattico dei docenti universitari e della loro formazione didattica. L'impegno della CRUI in questa direzione è chiaramente definito.

Michellini (GEO). È necessario evidenziare tre punti che delineano un impegno strategico per le università: la messa a punto di un percorso formativo per gli insegnanti interdisciplinare robusto, strutturato, stabile; la identificazione della necessità di costruire un raccordo stabile tra scuola ed università attraverso la valorizzazione di azioni di orientamento, di potenziamento e sviluppo di soft skills, di formazione degli insegnanti in servizio; il riconoscimento del valore della ricerca didattica e del suo ruolo per la formazione degli insegnanti nella prospettiva di una nuova generazione di insegnanti-ricercatori; l'implementazione della ricerca didattica a livello accademico e la realizzazione di laboratori specifici e trasversali, di laboratori didattici, di percorsi di tirocinio riflessivo. È necessario rivedere il quadro normativo e sviluppare nuove forme di collaborazione tra scuola e università anche attingendo all'esperienza del PLS e del POT. È necessario istituire una cabina di regia ed un coordinamento a livello nazionale ed istituire negli atenei strutture dedicate alla formazione degli insegnanti (iniziale e continua), con collegi di docenti stabili, e proporre un percorso formativo in cui si integrino le epistemologie disciplinari, le competenze didattiche e di lavoro metacognitivo, la capacità di integrare teoria e pratica, le competenze tecnologiche, la capacità di lavorare in termini inclusivi, la capacità di fare ricerca didattica disciplinare e metodologica tenendo conto della centralità del ruolo dello studente nel processo di apprendimento. Il curriculum formativo deve integrare le didattiche disciplinari e la didattica generale mirata alla professionalità docente, così come la pedagogia e la psicologia e le scienze linguistiche e glottodidattiche funzionano insieme per tale funzione di professionalità docente e deve comprendere esperienze di laboratorio e di tirocinio inteso come spazi di sperimentazione di progetti di ricerca didattica alimentata da letteratura di ricerca didattica. È inoltre importante integrare nella formazione degli insegnanti anche aspetti trasversali come quelli dell' area dell'orientamento, quella delle soft skills e quella dell'educazione civica.

GEO si offre come contesto per la discussione ed il confronto in cui ANVUR, CRUI e CUN contribuiscono a valorizzare la ricerca didattica all'interno degli Atenei, funzionale alla necessaria innovazione didattica universitaria ed alla formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti con una molteplicità di solide collaborazioni con la scuola.

Esistono evidenze scientifiche e buone pratiche cui attingere allo scopo di affrontare in modo efficace i seguenti nodi strategici:

- Costruire una interdipendenza culturale e formativa tra scuola, università e territorio.
- Riconoscere la formazione degli insegnanti come un compito strategico dell'università.
- Recuperare e valorizzare esperienze pregresse, in particolare capitalizzando l'esperienza della SISS.
- Incardinare stabilmente la formazione iniziale e continua degli insegnanti nell'impianto complessivo dell'offerta formativa degli atenei individuando specifici organismi di studio, ricerca, servizio.
- Attivare collaborazioni sistematiche in funzione formativa con associazioni professionali e società scientifiche.

## Sintesi delle discussioni ai Tavoli disciplinari del Convegno Professione insegnante: quali strategie per la formazione? 15 al 17 giugno 2020

MARIA ASSUNTA ZANETTI Delegata GEO dell'Università di Pavia

### Premessa generale

A partire dai lavori che si sono svolti nelle giornate del Convegno Professione insegnante: quali strategie per la formazione? del 16-17 giugno, ospitato presso l'Università di Napoli, che ha visto una partecipazione numerosa di docenti e responsabili sia del mondo universitario che della scuola, ne sono emersi spunti e proposte interessanti che sono oggetto del presente contributo.

A partire, infatti, dal documento di lavoro proposto da GEO si è lavorato all'interno di 8 tavoli disciplinari con il preciso obiettivo di confrontarsi su questioni relative alla formazione per giungere a proposte operative condivise che saranno riportate nel presente documento.

Il presente contributo, pertanto, riassume i principali risultati dei lavori nei tavoli disciplinari.

Punti rilevanti da cui partire:

- 1) Ridare dignità alla professione insegnante
- 2) Dare valore e riconoscimento alla docenza universitaria dedicata
- 3) Pretendere che il nuovo percorso sia istituzionale e stabile anche per evitare il disorientamento tra i giovani con un forte dialogo tra i Ministeri dell'Istruzione e Università e il Ministero dell'Economia per la copertura economica
- 4) Necessità di fondi dedicati.

### La cornice

Il tema della formazione insegnanti è centrale per le politiche educative dello sviluppo di un paese e da tempo il dibattito a livello europeo si è focalizzato su due modelli di formazione iniziale degli insegnanti: quello 'simultaneo' o 'parallelo'<sup>5</sup> nel quale coesistono e, in qualche modo, si integrano, la formazione di tipo accademico/disciplinare e la formazione professionale anche pratica ed esperienziale e quello 'sequenziale', che prevede inizialmente una formazione accademico disciplinare e, successivamente, professionale di natura pratico-esperienziale attraverso laboratori e tirocini in aula. A livello europeo viene sostenuta la necessità di assicurare un *insegnamento di qualità*, come dichiarato nel Libro Bianco dei Ministri Europei<sup>6</sup> (Bruckberger, 2000) e nei diversi rapporti Eurydice<sup>7</sup> dal 2009, nonché fortemente ribadito sia nel 2013 che nel 2017 con il documento del Consiglio d'Europa *Investire nell'Istruzione e nella formazione – Una risposta a «Ripensare l'istruzione»*. In tali documenti si richiede di rivedere e rafforzare il profilo professionale delle professioni dell'insegnamento, attraverso un cambiamento di paradigma della professione da statico a dinamico. Significa quindi ripensare alla formazione degli insegnanti come un percorso professionalizzante, che deve puntare alla

<sup>5</sup> Steps Two EU Project - 74 Universities partner in 32 Countries. <http://www.stepstwo.eu/> e Michelini, Sperandeo Mineo R. M. (2014) *Challenges in primary and secondary science teachers Education and Training*, in *Teaching and Learning Physics today: Challenges? Benefits?*, W. Kaminski, M. Michelini, (eds.), selected paper books of the International Conference GIREP-ICPE-MPTL 2010, Reims 22-27 August 2010, Udine: Lithostampa, [978-88-97311-32-4], pp. 143-148. Steps Two EU Project - 74 Universities partner in 32 Countries. <http://www.stepstwo.eu/>

<sup>6</sup> Buchberger F, Campos BP, Kallos D, Stephenson J, (2000), *Green Paper on teacher education in Europe*, Thematic Network on Teacher Education in Europe, Umea Universitaet, ISBN 91- 973904-0-2

<sup>7</sup> <http://www.indire.it/progetto/eurydice/>

definizione di una identità professionale riconosciuta nella sua funzione sociale come “*helping profession*”. Vale a dire una professionalità chiaramente connotata da competenze multidimensionali: disciplinari, comunicative, epistemologiche, etiche, metodologiche, relazionali, strategiche e da una epistemologia riflessiva ed interdisciplinare, che consenta di mettere in campo capacità creative nella didattica a servizio di una *vision* inclusiva della scuola nella sua articolazione complessiva. Tale visione comporta, come ci suggerisce Morin <sup>8</sup>(2015), la necessità di una metamorfosi del nostro sistema d’insegnamento, scolastico e universitario: una rivoluzione culturale che superi la frammentazione dei saperi, la disgiunzione tra cultura scientifica e cultura umanistica, per proporre l’umano nella sua unità complessa, da svolgersi perciò nella consapevolezza che nell’educazione si gioca una vera e propria partita antropologica. Significa quindi assumere anche una prospettiva interdisciplinare, che contempi una dimensione di cittadinanza che non si limiti alla capacità di promuovere l’apprendimento ma di favorire un atteggiamento critico e di ricerca in un’ottica di co-costruzione di saperi utili alla comunità. Pertanto, la professionalità degli insegnanti oltre alla padronanza dei contenuti disciplinari nel proprio specifico ambito disciplinare richiede anche la capacità di promuovere l’apprendimento degli stessi e la comunicazione tra linguaggi disciplinari diversi (come richiesto anche dall’Agenda 2030).

Assumere tale visione significa prevedere un percorso di formazione degli insegnanti integrato con competenze didattiche disciplinari, metodologiche, psicopedagogiche, tecnologiche, oltre la capacità di innovare avvalendosi di una qualificata ricerca didattica capace di cogliere e adattarsi alle nuove sfide che una società della conoscenza sempre più globalizzata richiede. Ciò richiede che l’insegnante debba avere strumenti per sapersi orientare nella ricerca didattica (ben sappiamo che c’è tutto un mondo, anche di interessi commerciali, ricco di proposte povere quando non controproducenti! Sapersi orientare in questo mondo è essenziale).

Negli anni si sono succedute diverse riforme e proposte che però non sembrano soddisfare i criteri di una formazione di qualità e tantomeno il criterio di stabilità e continuità. Dopo l’esperienza delle SISS, dei PAS e dei TFA la mancata attuazione del percorso FIT presentato nel 2017 nel Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59 relativo al “Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria e l’introduzione dei 24CFU in 4 specifici ambiti disciplinari: 1) pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell’inclusione; 2) psicologia; 3) antropologia; 4) metodologie e tecnologie didattiche come sostitutivo di tale percorso, ha portato a una dequalificazione della formazione degli insegnanti.

Le esperienze realizzate nei diversi Atenei sono risultate insoddisfacenti come emerso dai risultati dell’indagine promossa da GEO, svolta nel periodo gennaio-aprile 2020, con il *Questionario relativo all’esperienza del PF24 nel biennio 2017-1019*<sup>9</sup> rivolte a tutte le Università. L’esperienza del PF24 si è quindi rivelata fallimentare da tanti punti di vista: culturale, formativo ma anche organizzativo e pertanto la proposta formativa che qui avanziamo, è il risultato di un lungo lavoro di riflessione congiunto Università-Scuola che abbiamo condotto e che auspichiamo venga accolta e sostenuta, a livello istituzionale. La proposta è il risultato di riflessioni e confronti di esperienze nell’ambito della ricerca educativa che molti colleghi universitari e insegnanti nelle scuole hanno portato avanti in questi anni senza un adeguato riconoscimento né a livello di carriera accademica né nel profilo professionale degli insegnanti.

---

<sup>8</sup> Morin E. (2015) *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, Raffaello Cortina, Milano

<sup>9</sup> A questo proposito si rimanda al contributo di commento ai risultati del Questionario relativo all’esperienza del PF24 nel biennio 2017-1019 rivolte a tutte le Università a cura di Anna Grimaldi e di Giovanna Giuliano.

Un primo punto su cui convergere è il ripensare integralmente il percorso formativo tenendo in considerazione esperienze e pratiche già consolidate sia a livello nazionale che internazionale. Un altro tema emerso dal confronto nei tavoli è la necessità di arrivare in tempi brevi a delineare un percorso stabile e definito di formazione degli insegnanti che da un lato possa anche rispondere alle esigenze di orientamento di giovani che intendono accedere a questa professione con un percorso formativo condiviso tra scuola ed Università e che consenta un accesso alla carriera definito e meno frammentato, dall'altro possa rispondere anche alla necessità di offrire al nostro Paese una classe insegnante realmente capace di accompagnare gli studenti in un percorso di crescita come cittadini. Ciò implica prevedere nel percorso di formazione dei futuri docenti una proposta capace di offrire agli studenti strumenti non solo culturali, ma anche quelle competenze trasversali, le soft skills, che richiedono di saper gestire la complessità dei contesti in cui siamo i protagonisti, con flessibilità e atteggiamento critico e propositivo. Diventa quindi centrale il tema dell'orientamento che può rappresentare quel filo rosso di continuità dalla scuola all'Università senza che i due contesti siano vissuti in modo giustapposto. Ciò chiama in causa la ricerca educativa integrata con la didattica che deve essere considerata parte centrale del percorso di formazione dei docenti.

### La proposta

- La formazione degli insegnanti richiede un percorso solido, strutturato, che si alimenti: delle epistemologie disciplinari (e non di saperi disciplinari strutturati di ordine generale) e di contributi antropologici, psicologici, pedagogici e di metodologia didattica che contribuiscono a qualificare la professionalità docente, tenendo conto della specificità epistemologica e della ricerca nelle didattiche disciplinari. La didattica disciplinare viene offerta in termini concettuali secondo processi che determinano l'appropriazione di contenuti, metodologie ed epistemologie. A ciò va integrata una padronanza delle ICT e del loro uso in ambito didattico ed educativo che richiede una riconfigurazione dei paradigmi della didattica tradizionale.

Da tutti i tavoli è emersa la necessità di proporre un modello di formazione che a partire da questi presupposti si articoli su più livelli:

- a) Formazione iniziale disciplinare 3+2

Nel +2 si potrebbe già prevedere la possibilità di lasciare allo studente libertà di scelta nei crediti da opzionare qualora si facesse la scelta di diventare insegnanti.

- b) 1 anno 60 Cfu di specializzazione o master

La formazione disciplinare iniziale deve garantire le basi e i principi importanti e necessari (Livelli Essenziali o necessari per la Formazione Iniziale/ LEFI) per accedere alla professione che devono però essere integrati con un livello avanzato che prevede l'acquisizione di competenze metodologiche, pedagogiche, psicologiche e socio-relazionali, competenze di applicazione (laboratori) in ottica transdisciplinare con progettazione condivisa di proposte e materiali didattici nelle scuole.

Nello specifico i 60 crediti, cioè 1500 ore di lavoro studente, che rappresentano un contenitore "finito" e non senza fondo e si pensano così declinate:

- *Competenze disciplinari di aggiornamento*: considerate debiti rispetto a una competenza di base di accesso ai 60 CFU centrate sull'aggiornamento delle discipline che nel campo scientifico, riviste e ripensate sì nel loro ruolo sociale, in quanto interessano il progresso e il benessere della collettività, e lungo la dimensione storico-evolutiva e epistemologica della disciplina.

- *Competenze metodologico-didattiche*, centrate sulla padronanza di strumenti, metodi e strategie di progettazione didattica; sulla costruzione delle situazioni di apprendimento orientate alla problematizzazione e al *problem solving* come base per l'appropriazione della didattica disciplinare e terreno di incontro e confronto tra le discipline diverse che alimentano l'intero percorso di formazione, sulla valutazione degli apprendimenti; sulla gestione della classe e delle risorse, sull'uso delle tecnologie didattiche, anche in prospettiva di un'integrazione tra DaD e Didattica tradizionale.
- *Competenza psico-pedagogica e relazionale*, centrata sulla relazione educativa, sulla integrazione della dimensione cognitiva e affettiva, sull'esercizio della riflessività e sulla capacità di progettare in team e costruire reti nel territorio.
- *Competenza didattico-disciplinare*, centrate sulla conoscenza dei principali quadri teorici delle didattiche disciplinari e sui processi di apprendimento/insegnamento delle specifiche discipline nonché sulla capacità di ricostruire a scopo didattico gli aspetti e i contenuti disciplinari in relazione ai soggetti dell'apprendimento e ai contesti di insegnamento, in ottica anche transdisciplinare con progettazione condivisa<sup>10</sup>. Ciò consente di superare il gap determinato dalla eterogeneità del background formativo di ordine accademico superando lo status di discipline come saperi strutturati e descrittivi e adottare un approccio basato sulla concettualizzazione ed appropriazione di competenze con prospettiva interdisciplinare e transdisciplinare che vede il coinvolgimento sinergico di più competenze. Si tratta di competenze che consentano di sviluppare un'attitudine alla ricerca in didattica, che comprendono la capacità di selezionare e leggere i prodotti di ricerca, ma anche di utilizzare i risultati di ricerca nella progettazione, implementazione e valutazione di attività in classe, quindi la capacità di proporre agli studenti l'atteggiamento della ricerca come riferimento per rapportarsi a vivere nella complessità.

Queste competenze potranno essere conseguite attraverso diverse tipologie di attività formative:

1. *integrazioni curricolari nei settori inerenti alla specifica classe di concorso*, in direzione aggiornata, epistemologica e sociale coerente con i programmi scolastici;
2. *didattica disciplinare fondata sulla ricerca e laboratori didattici/sperimentali* per lo sviluppo di abilità che riguardano le pratiche disciplinari esperte, supportate da una formazione teorica universitaria, anche in collaborazione con le scuole
3. *attività di ricerca didattica* sotto la supervisione dell'università, dei ricercatori in collaborazione con le scuole del territorio in risposta alle esigenze dei docenti che sentivano il bisogno di formarsi/aggiornarsi
4. *laboratori metodologico-didattici* per lo sviluppo di abilità che riguardano la mediazione didattica, la macro- e micro-progettazione didattica, didattica integrata e innovativa
5. *tirocinio*, composto da una quota di Tirocinio diretto (a scuola) e una quota di Tirocinio indiretto (in Università, basato su attività riflessiva e di analisi delle pratiche didattiche).

### **Ruolo dei tutor**

Le attività di tirocinio devono essere supportate da figure adeguatamente formate: Tutor universitari e Tutor scolastici che progettano insieme e organizzano un sistema di formazione situata nel contesto di classe e di valutazione condiviso.

---

<sup>10</sup> Di conseguenza ciò potrebbe richiedere una revisione delle classi di concorso di cui al DPR 19/2016.

Il tutor gioca un ruolo essenziale in un'ottica di accompagnamento del futuro insegnante fin dal percorso di formazione universitaria e assolutamente rilevante nel momento della prima immissione nel sistema scolastico.

I Tutor universitari, individuati all'interno degli atenei, sostengono l'attività di tirocinio indiretto, progettato in collaborazione con il corpo docente, sulla base di appositi strumenti (osservativi e riflessivi), guidano lo studente nella elaborazione del progetto di tirocinio e coordinano il rapporto tra Università e Scuola. I Tutor scolastici, individuati all'interno delle singole scuole, promuovono le competenze professionali dello studente nel contesto delle classi e lo accompagnano nella realizzazione del progetto di tirocinio, condividendo con docenti e tutor del piano formativo il progresso della formazione situata.

È però importante che i tutor abbiano adeguate conoscenze sia in ambito disciplinari che in ambito di strategia didattica. Sarebbe opportuno prevedere un piano di formazione per tutti i diversi tutor.

### **Valutazione/certificazione del percorso**

La valutazione finale del percorso dovrà essere una valutazione formativa e parte integrante del percorso formativo. Pertanto, è necessario prevedere valutazioni intermedie relative alle competenze che verranno sviluppate per concludersi con una valutazione finale sul prodotto della formazione in cui verranno valutate le capacità del docente di saper utilizzare le fonti, integrandole in un prodotto interdisciplinare che deve essere comunicato e non trasmesso. La professionalità docente non è un prodotto interdisciplinare ma una competenza individuale maturata o raggiunta.

La valutazione finale sarà inoltre il risultato sia di valutazioni in itinere sia di autovalutazione che di aspetti professionali esperiti nelle diverse aree disciplinari, ma anche nelle competenze trasversali, questo è sicuramente un aspetto centrale da sviluppare.

Si tratta dunque di costruire un processo di valutazione complessiva delle competenze sviluppate, che tenga conto di *partecipazione, interesse e condivisione*, in grado di far emergere da parte di tutti i partecipanti la voglia di mettersi in gioco e di sperimentare e che faccia riscontrare un coinvolgimento reale, concreto e fattivo nelle attività in classe nello sviluppare percorsi strutturati e progettati durante gli incontri.

La valutazione sarà differenziata in relazione alle competenze di didattica disciplinari raggiunte per la/le classi di concorso specifiche e anche in relazione alle competenze acquisite sia nei laboratori che nel tirocinio.

Sarà prevista una prova finale che consiste in un'azione didattica esperita.

### **Modalità di realizzazione**

Tutti i tavoli concordano che la formazione degli insegnanti debba avvenire attraverso percorsi formativi erogati dalle Università, come previsto dalla legge, in quanto struttura preposta alla formazione che eroga percorsi di qualità anche grazie al connubio indissolubile tra didattica, ricerca (disciplinare e didattica) ed innovazione.

Pertanto, al fine di coinvolgere i docenti nel percorso formativo e stimolare la ricerca universitaria anche nella didattica disciplinare è fondamentale la valorizzazione del lavoro svolto sia a livello locale (es. docenze riconosciute come carico didattico) che nazionale. La ricerca in didattica e quella di settore devono avere pari dignità anche ai fini dell'ASN.

Dalla proposta si evince una stretta collaborazione e integrazione tra Università e Scuola nella messa a punto di una proposta formativa che si fonda su un'interazione e confronto tra le pratiche d'aula e la ricerca in didattica. Ne consegue quindi un modello collaborativo relazionale di partecipazione di docenti della scuola come insegnanti-ricercatori, pertanto un dialogo tra il mondo della ricerca didattica (nelle sue diverse componenti psico-pedagogiche e socio-

relazionali) e della didattica delle discipline per la progettazione di percorsi formativi in funzione della professionalità in cui la ricerca didattica diventa rilevante per la scuola e anche funzionale al reclutamento e all'avanzamento di carriera.

A questo proposito si segnalano esperienze positive che già da un decennio sono in atto con i Piani Lauree Scientifiche (PLS) e dal 2018-19 i Piani per l'Orientamento e il Tutorato (POT) che andrebbero consolidate e resi stabili.

### Struttura e raccordo

L'Università deve operare delle precise scelte di ordine strutturale, attraverso l'istituzione di Strutture Istituzionali e di Centri dedicati alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti (ci sono positive esperienze documentate<sup>11</sup>) in stretta collaborazione di pari dignità con il sistema scolastico.

L'Università è infatti il contesto ideale in cui è possibile implementare percorsi di ricerca intervento a servizio della scuola (che le consentono di espletare la sua terza missione) dotando gli insegnanti anche di competenze euristiche. L'Università deve avere inoltre un ruolo strategico per la formazione in servizio e per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Per far ciò è necessaria l'acquisizione di specifiche competenze nelle didattiche disciplinari da parte dei docenti universitari. È inoltre richiesta una specifica azione di formazione alla didattica degli stessi docenti universitari, che si raccordi con una azione che incentiva la ricerca didattica in funzione dell'innovazione.

Nello specifico si propone di attivare presso le Università che intendono far entrare nella propria offerta formativa la formazione degli insegnanti strutture e figure dedicate quali:

- Consigli di corso per classi formative
- Consigli di Area con un proprio corpo docente incardinato
- Istituzione della figura del delegato Rettorale per la didattica per la formazione insegnanti.

È necessario costruire una nuova sinergia strategica con la scuola e le associazioni professionali sia per la formazione sul campo che per i tirocini con la possibilità di avvalersi di docenti esperti con la funzione di tutor. Inoltre, è necessario valorizzare la costruzione di una relazione fattiva tra docenti universitari e docenti di scuola in cui i saperi si fondono e che possono anche ad aprire piste di ricerca didattica attraverso il recupero e la valorizzazione dei saperi dei docenti "senior". Tutto ciò richiede una formalizzazione dei rapporti e un fattivo coordinamento dell'Università con le scuole in prospettiva di orientamento formativo.

Auspicabile la realizzazione di un ecosistema territoriale che coinvolga le scuole e le istituzioni

<sup>11</sup> Costruzione di *comunità di insegnanti* (UniSA) e di *learning trajectories* attraverso pratiche didattiche condivise, basate su metodologie innovative di tipo laboratoriale (vedi Materiali UMI-CIIM (2003)

Corsi online del tipo *open courses* (UniTO)

*Piattaforme* di supporto all'insegnamento "attivo" della matematica *GeoUniUD* (UniUD)

*Laboratori esperienziali* finalizzati alla scoperta-costruzione di conoscenza disciplinare (*LibreLogo* o *TurtleLib*) e l'arte dell'imparare facendo (UniFI)

*Laboratorio Rivoluzioni matematiche*, *Laboratorio Equazioni*, *Laboratorio Modelli e Realtà*, *Laboratorio Programmazione lineare per problemi di decisione*, *Laboratorio dimostrare l'impossibilità*, *Laboratorio Simmetrie in Friuli* (UniUD)

*Progetto BYOD – Progetto Apollon* (monitoraggio inquinamento quale esperienza di *citizen-science*) (UniSA)

*Progetti di formazione online STEM a livello europeo – Ecosistema educativo* (UniTO)

*Il progetto Bebras* (UniMi), un'occasione per le scuole di sperimentare l'informatica come disciplina scientifica attraverso un concorso a squadre di studenti.

CIRD e CLDF dell'Università di Udine che ha gestito 6 progetti Europei, 2 progetti finalizzati nazionali e 6 progetti Regionale nel settore MIUR.

formative universitarie e non, anche al fine di mettere a sistema le risorse disponibili (ad esempio strutture laboratoriali).

Tale ecosistema potrebbe avere un ruolo centrale nella formazione dei tutor.

Inoltre, l'impostazione ecosistemica del complesso Università-Scuola-Associazioni scientifiche e formative del territorio consentirebbe al futuro insegnante di sviluppare competenze e attitudini funzionali ad un auspicato profilo multi-attoriale, flessibile e resiliente.

### **In sintesi**

Si propone l'istituzione di un percorso formativo di 120 CFU a doppia opportunità: integrato nel corso di laurea e post-laurea -almeno 60 CFU- finalizzato al raggiungimento di uno spettro ampio di competenze professionali (disciplinari, psicopedagogiche, didattico-general, didattico-disciplinari, relazionali) articolato in insegnamenti, laboratori e tirocinio che rappresenti un percorso abilitante/professionalizzante che consenta realmente di formare insegnanti capaci realmente di essere focalizzati sulla dimensione insegnamento/apprendimento e quindi finalizzato all'efficacia dell'apprendimento degli studenti. Un percorso di questo tipo richiede che si ipotizzino diversi profili in base alle aree disciplinari.

Insieme Università e Scuola devono avere il coraggio di ripensare ai percorsi formativi che garantiscono un profilo di qualità dell'insegnante. Questo coraggio deve essere trovato sia nel riconoscimento e valorizzazione della ricerca didattica, anche ai fini della progressione di carriera - a livello universitario con la necessità di prevedere in tutti i SSD e le aree CUN la didattica e non solo in alcune aree e a livello della scuola riconoscimento dell'insegnante come figura di sistema. Tutto questo ovviamente richiede non solo la certezza del quadro normativo ma anche investimenti dedicati.

## I principali esiti di un questionario post Convegno su Professione insegnante: quali strategie per la formazione?

MARISA MICHELINI Direttrice GEO, Università di Udine

### Introduzione

La preparazione del Convegno ha comportato la costruzione di una griglia di questioni da porre in discussione nei Tavoli organizzati per aree disciplinari ai fini dell'individuazione di principi condivisi che fondino il nuovo necessario quadro di proposte per la formazione degli insegnanti. In alcuni Tavoli è stato utilizzato un breve questionario per la raccolta delle idee utili alla discussione delle diverse questioni. Si è allora pensato che un semplice questionario post Convegno sui principali punti discussi potesse essere un utile strumento di sintesi. Con l'aiuto di Massimo Casacchia, Marta Tasso ed Assunta Zanetti si è costruito un questionario, lo si è inviato a tutti i partecipanti al Convegno. In questa sede si presentano i principali esiti dalle risposte ottenute: esse rappresentano un possibile quadro di sintesi delle idee emerse.

### Il campione

Il questionario è stato inviato a tutti gli iscritti al Convegno: tra questi vi erano anche rappresentanti di associazioni ed enti collettivi, che sono stati autorizzati a farlo compilare a colleghi competenti.

Le risposte pervenute sono state 289 e quindi statisticamente significative per lo scopo.

I rispondenti di aree di ambito scientifico e di ambito umanistico pesano in modo simile e ciò rende più significativi i risultati, a parte l'eccessiva incidenza (28%) dell'Area 11 e la mancanza dell'area delle scienze linguistiche L1, L2 e delle lingue straniere.

Le loro competenze sono prevalentemente di breve periodo nella ricerca sulla formazione degli insegnanti. Sono invece una distribuzione quasi uniforme, con prevalenza tra i 10 e i 30 anni in termini di esperienza nell'insegnamento per la formazione degli insegnanti. Si tratta di ricercatori in didattica disciplinare (79) o pedagogia (42) ed esperti di formazione degli insegnanti con una sovrapposizione del 23%. Per il 21% sono rappresentanti di atenei (9%) e di associazioni o società scientifiche (11%) e insegnanti (1%).

### Le risposte pervenute

Le risposte alle diverse domande costruiscono lo scenario delle proposte in materia di formazione iniziale degli insegnanti secondari.

### Il percorso formativo

È stato chiesto quale percorso formativo si ritiene opportuno per la formazione professionale dell'insegnante di una specifica materia (classe di concorso) nella scuola secondaria, prevedendo diversi percorsi universitari costituiti da articolazioni differenziate di Laurea Triennale disciplinare esistente (LT), Laurea Magistrale disciplinare esistente (LM), Laurea Magistrale Dedicata alla formazione docente in una certa classe di insegnamento (LMD), Curriculum specifico per l'insegnamento in Laurea Magistrale esistente (CLM), Master di 60 cfu (Master), Anno di servizio in prova prima della conferma nei ruoli (AS).

Un percorso istituzionale universitario con un anno di prova nella scuola (AS) è comune a tutte le ipotesi. Sono preferite le soluzioni biennali (43%) in termini di Laurea Magistrale Dedicata (LMD) (24%) o anche curriculum di laurea magistrale specialistica esistente (19%). L'area 11 del campione incide soprattutto per l'altra scelta di un Master post-laurea magistrale (31%). Si percepisce che potrebbe essere una soluzione innovativa quella che vede una doppia

possibilità di percorso: quella in una struttura istituzionale formativa (con consigli di corso e corpo docente), che può anche costituire un corso di laurea magistrale dedicato, con la possibilità di un Master per chi vuole accedere alla professione insegnante non avendolo prefigurato nella propria carriera in prima istanza.

### **I contenuti formativi**

Le aree proposte per la formazione degli insegnanti sono: A1) Area psicologica, pedagogica, antropologica, sociologica e della comunicazione; A2) Area della Didattica Disciplinare e dei Laboratori sperimentali; A3) Laboratori didattici; A4) Tirocinio; A5) Tematiche trasversali: orientamento, educazione alla cittadinanza, educazione alla salute, educazione stradale; A6) Tematiche speciali: bisogni educativi speciali, bullismo, dipendenze e, soprattutto le prime quattro sono viste come quasi egualmente rilevanti. L'area A2 è quella a cui sembra opportuno dare più peso: il (21-30)% per il 32% dei rispondenti, il (31-40)% per il 21% dei rispondenti e non manca un 12% che vi attribuisce un peso del (41-50)%. Le aree A1, A3 e A4 raccolgono il massimo delle scelte per con un peso curriculare del (11-20)%. Decisamente condiviso è il 10% della formazione in area A5 (77%) e A6 (59%).

### **Reclutamento**

La necessità di regolare l'accesso alla formazione per l'insegnamento resta un problema sentito che si inserisce nelle scelte di base. Le risposte indicano una preferenza per un affidabile numero programmato di accessi alla formazione degli insegnanti (44%), ma l'elevato numero di risposte sull'iscrizione libera (41%) indica una visione ancora fortemente legata ad una visione legata ad una scelta di professionale insegnante successiva ad altri percorsi formativi. Il 26% dei rispondenti tuttavia richiede un concorso di reclutamento per l'avvio della formazione.

### **Valutazione della formazione**

La valutazione durante il percorso formativo è considerata quasi unanimemente (82%) importante, con particolare attenzione alle attività laboratoriali (74%) e di tirocinio (73%). La valutazione delle capacità riflessive è considerata importante (66%).

Per la valutazione finale le seguenti opzioni sono tutte valutate buone: Prova didattica sulla materia di insegnamento (65%), Discussione di una tesi e prova didattica (54%), Relazione sull'esperienza condotta in classe (46%).

La valutazione del processo è vista prevalentemente affidata a discussioni periodiche nei consigli di corso per classe di concorso (materie di insegnamento secondario) (58%), a questionari ai partecipanti ai corsi sulla qualità della didattica percepita (56%) e, con meno rilevanza, a Identificazioni di requisiti da rispettare per l'accreditamento iniziale del corso da parte dell'ANVUR (32%). Va notato come siano considerate quasi della stessa validità e necessità sia le discussioni interne che le valutazioni dei corsisti.

### **La docenza per la formazione degli insegnanti**

Il profilo professionale dei docenti universitari coinvolti nella formazione insegnanti deve prevedere competenza nella ricerca didattica (31%), esperienza in progetti sulla didattica disciplinare (26%).

La valorizzazione dei docenti universitari nell'impegno per la formazione degli insegnanti è considerata importante in termini di riconoscimento in Ateneo / Dipartimento del carico didattico per la formazione insegnanti (39%), Valorizzazione dell'impegno nella formazione insegnanti nell'ambito dell'Abilitazione Scientifica Nazionale (33%) e Valorizzazione nella VQR della ricerca didattica, con istituzione di Settori Scientifico Disciplinari per la ricerca didattica

disciplinare (47%). Attenzione viene raccomandata anche nella valutazione delle competenze dei tutor comandati dalle scuole.

### **Il contesto per la formazione degli insegnanti**

La gestione istituzionale prefigurata è mediante Centri di Ateneo di ricerca didattica e/o Teaching and Learning Center (76%), come suggerito da uno dei documenti della più numerosa rappresentanza di area pedagogica, Scuole universitarie di formazione degli insegnanti (59%), Consiglio di Ateneo per la formazione insegnanti (35%), Dipartimenti di didattica e Formazione (34%) e Consigli di corso per classe di concorso/aree concorsuali (di insegnamento secondario) (21%).

Per le strutture ovvero le strategie da potenziare per il raccordo tra la scuola e l'università hanno prevalenza le proposte in genere esperite, come convenzioni ad hoc per attività di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti (74%) e Percorsi integrati di orientamento informativo e formativo con Università (58%). Viene segnalato essere rilevante il contributo dei Piani PLS-POT (43%).

Tra le iniziative utili i progetti di ricerca didattica condivisi Scuola-Università occupano il primo posto (57%) come priorità e numerosità di scelta. La Formale organizzazione di staff nella Scuola e nell'Università per collaborazioni bi-triennali (32%) e l'individuazione di docenti della scuola che progettano in modo cooperativo i tirocini (31%) occupano il secondo posto nelle priorità con quasi ugual peso.

Motivare alla professionalità docente è sicuramente un compito di una realtà formativa: le azioni che potrebbero favorire l'orientamento alla professione di insegnante e/o potenziare la continuità tra profili di laurea e la formazione insegnanti sono pensate soprattutto in corso di Laurea Magistrale mediante specifici moduli di didattica disciplinare (78%).

### **Lo sviluppo professionale degli insegnanti**

L'integrazione di una formazione iniziale con una formazione in servizio degli insegnanti è una risorsa ed una necessità dettata anche dall'aggiornamento dei curricula.

Nell'ordine di importanza attribuita alle modalità con cui prevedere attività di sviluppo professionale degli insegnanti in servizio troviamo: Comunità di pratiche integrate Scuola – Università (30%), Partecipazione alla formazione iniziale degli insegnanti (30%) e Partecipazione a programmi di ricerca didattica (23%).

La ricerca didattica, evocata in quasi tutte le risposte al questionario, è tutta da costruire dal qualificato seme presente, che morirà se non sostenuto.

### **Considerazioni conclusive**

Date le modalità del lavoro preliminare svolto prima del Questionario, esso ha considerato il singolo insegnante, con la sua disciplina; peraltro, egli fa parte di una équipe docente che dovrebbe operare con forti elementi di collegialità nella progettazione del piano didattico e nello svolgimento di esso. Sull'esigenza di rendere gli insegnanti consapevoli di questa esigenza di collegialità ci riserviamo di ritornare in successive occasioni.

All'indagine sulle questioni rilevanti della formazione professionale degli insegnanti effettuata dopo il convegno ha partecipato un numero significativo di soggetti (289) ben rappresentativi delle aree CUN di ambito umanistico e scientifico, anche se va segnalato il peso significativo (28%) dell'area delle scienze storiche e filosofiche (Area 11), che ha sempre posto maggior attenzione ai contenuti disciplinari rispetto a quelli professionalizzanti, corrispondente a metà di tutta l'area scientifica. Va segnalata purtroppo l'assenza delle aree linguistiche: dalla linguistica generale e applicata, alla sociolinguistica, alla neurolinguistica, alla didattica delle

lingue moderne (L1, L2 e LS) all'italiano come lingua seconda e come lingua straniera. Tutti hanno esperienza pluriennale di formazione degli insegnanti e/o ricerca sulla formazione insegnanti, anche se principalmente negli ultimi 20 anni, periodo di avvio in Italia di attività istituzionali a tale scopo.

Unanime è la segnalazione di urgenza di istituire un solido e organico percorso istituzionale universitario per la formazione iniziale degli insegnanti secondari, con chiara modalità di accesso, valutazione in itinere e finale, saldato con il mondo della scuola, in cui raccordarsi con un altrettanto solido programma di sviluppo professionale degli insegnanti in servizio.

Alla richiesta di qualità, solidità e chiarezza del percorso fa eco quella di altrettanta chiarezza per il reclutamento al fine di evitare la formazione di sacche di precariato, come avvenuto in passato.

Prevalente è la richiesta di un biennio universitario dedicato (42%), come negli altri Paesi Europei, comunque di durata superiore a un anno (58%) in cui si prevedano attività formative differenziate ed integrate, in cui pesa più del 21% l'area A2) della Didattica Disciplinare e dei Laboratori sperimentali, pesano per il 10-20% le aree A1) psicologica, pedagogica, antropologica, sociologica e della comunicazione, A3) dei Laboratori didattici e A4) del Tirocinio, ma ci sono anche, con un peso del 10% le Aree A5) Tematiche trasversali: orientamento, educazione alla cittadinanza, educazione alla salute, educazione stradale e A6) Tematiche speciali: bisogni educativi speciali, bullismo, dipendenze.

Tutti ritengono che il percorso di formazione degli insegnanti debba concludersi con un anno di servizio in prova nella scuola (AS) in cui si completa in modo qualificato e seguito con cura la formazione dei futuri insegnanti.

L'accesso all'intero percorso di formazione degli insegnanti in base ad un numero programmato è condiviso da parte di chi guarda nella prospettiva di un percorso di formazione professionale (44%) e da chi invece lo vede come qualificazione aggiuntiva rispetto ad altri percorsi formativi (40% soprattutto in area umanistica). Il 26% preferisce vi sia una prova di selezione all'accesso. Le prove di valutazione durante il percorso formativo sono pensate di natura differenziata, ma fortemente centrate su aspetti di professionalità docente e per la prova finale anche su evidenza di acquisita e sperimentata professionalità docente nelle materie di insegnamento scolastico a cui il percorso è dedicato. Il compito di formazione degli insegnanti deve essere istituzionale e riconosciuto anche nella carriera dei docenti coinvolti, con carico di lavoro attribuito dagli organi accademici per il corpo docente impegnato in base a comprovate competenze ed impegno in materia. Le competenze di riferimento devono essere prevalentemente e sempre più basate sulla ricerca didattica, così come si prevedono basati sulla ricerca tutti gli insegnamenti universitari. La valorizzazione e lo sviluppo di settori scientifico disciplinari di ricerca nelle didattiche di tutte le aree disciplinari è pertanto urgente, come lo sta diventando sempre più la valorizzazione e l'incentivazione di chi svolge attività didattiche qualificate ed innovative nella didattica universitaria.

La qualità del percorso di formazione degli insegnanti è indissolubilmente legata alla natura istituzionalmente strutturata e ben riconoscibile in cui lo stesso percorso e chi vi opera si incardina: una laurea magistrale dedicata, così come un curriculum di laurea magistrale hanno una chiara struttura istituzionale. Altre realtà in cui si prefigurano un impianto condiviso tra più aree disciplinari ed alcune aree formative in comune (come A1, A5, A6) sono legate alla nascita di Scuole o Centri di Ateneo. Tra queste ultime, la natura di Scuola, preferita dal 39%, ha carattere istituzionale previsto nell'attuale struttura universitaria, mentre l'attribuzione del compito a centri di ateneo di ricerca didattica è legata alla creazione degli stessi ed alla natura istituzionale che assumeranno, per quanto l'auspicata nascita sia vasta (76%).

Il raccordo, di più la stretta collaborazione tra la scuola e l'università, è unanimemente evocato anche con il potenziamento di azioni che finora lo hanno favorito, come convenzioni ad hoc (74%), percorsi integrati di orientamento formativo (58%), attività di Piani PLS-POT (43%), nonché con la promozione di azioni che favoriscono la collaborazione, come progetti di ricerca didattica (57%). Il maggior coinvolgimento della scuola anche nel percorso formativo è auspicato da molti (anche a livello progettuale 31% e di valutazione dei tirocini 47%). Il completamento della formazione nell'anno di servizio in prova nella scuola (AS) è una sede per tutti importante di tale collaborazione. La qualificazione di tale anno di prova (AS) è altresì un'esigenza segnalata.

Il bisogno di formazione in servizio degli insegnanti è un'altra urgenza condivisa ed acclarata. Essa è dovuta sia alla mancanza dell'auspicata omogenea solida formazione iniziale fortemente richiesta ora, superando i limiti del PF24, che non costituisce un percorso formativo e non garantisce neppure omogeneità di base, sia all'innovazione didattica richiesta dalla complessità del contesto socio-culturale e lavorativo, che la società della conoscenza in rapida evoluzione anche a seguito dello sviluppo tecnologico evidenzia. Un profilo di carriera dell'insegnante in servizio, sostenuto dall'università, dalla ricerca didattica e da comunità di pratiche è fortemente raccomandato. La sua saldatura alla formazione iniziale valorizza le due filiere: molte sono le testimonianze di mutua fertilizzazione della formazione iniziale da parte di insegnanti in servizio, così come il contributo innovativo e qualificante di tirocinanti della SSIS nelle scuole.

Irrinunciabile è istituire un percorso istituzionale universitario. Costruire una interdipendenza culturale e formativa tra scuola, università e territorio. Incardinare stabilmente la formazione iniziale e continua degli insegnanti nell'impianto complessivo dell'offerta formativa degli atenei individuando specifici organismi di studio, ricerca, servizio, introducendo laboratori didattici ed esperienze di tirocinio sul campo per gli studenti e la formazione didattica dei tutor e dei docenti universitari formatori. Recuperare e valorizzare esperienze pregresse, in particolare capitalizzando l'esperienza della SSIS. Introdurre contenuti, metodologie e didattiche innovative (ad es. l'uso del digitale) basate sulla ricerca didattica e sulla evidenza di sperimentazioni monitorate.

## **PROFESSIONE INSEGNANTE: QUALI STRATEGIE PER LA FORMAZIONE?**

### **LIBRETTO AZZURRO**

Questo Libretto raccoglie la sintesi delle relazioni plenarie e delle analisi svolte in merito alla formazione insegnanti a cura del Centro Geo, per facilitare l'individuazione degli esiti del convegno CRUI-GEO "Professione Insegnante: quali sfide per la formazione?" 15-17 giugno 2020.

Nel volume «Professione Insegnante: quali strategie per la formazione?» (Guida Editori, 2021) vengono pubblicati i 288 contributi dei partecipanti al convegno.

#### **A CURA DI**

**GIOVANNI BETTA** Presidente commissione didattica, Rettore Università di Cassino

**MARISA MICHELINI** Direttrice Geo, Università di Udine

GEO è un Centro di Ricerca Interuniversitario per lo Studio della Condizione Giovanile, dell'Organizzazione, delle Istituzioni Educative e dell'Orientamento fondato nel 2000. Attualmente il Centro è costituito da una rete di undici Università (L'Aquila, Bari, Brescia, Calabria, Camerino, Napoli Federico II, Pavia, Salento, Siena, Trento, Udine) che da tempo sono collegate per attività comuni riguardanti l'orientamento. Lo scopo di GEO (<https://geo.uniud.it/>) è realizzare situazioni di servizio per gli Atenei Italiani nell'affrontare problematiche che non trovano sufficiente tempo di discussione in CRUI: contribuiamo alle strategie di sviluppo degli Atenei Italiani con Seminari, studi e Convegni che approfondiscano i temi di interesse.