

 ISTITUTO LOMBARDO
ACCADEMIA
DI SCIENZE E LETTERE

ISTITUTO LOMBARDO ACCADEMIA di SCIENZE e LETTERE

QUADERNI DELL'ISTITUTO LOMBARDO N. 1

LA FORMAZIONE PERMANENTE DEI DOCENTI
Temi, significati, prospettive

A cura di Rita Pezzola



Istituto Lombardo Accademia di Scienze e Lettere

MILANO
2021

ISTITUTO LOMBARDO ACCADEMIA DI SCIENZE E LETTERE

QUADERNI DELL'ISTITUTO LOMBARDO

ISBN 978-88-98634-30-9

Pubblicato con il contributo di

Fondazione I Lincei per la scuola

Politecnico di Milano

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Università Commerciale L. Bocconi di Milano

Università degli Studi dell'Insubria di Varese

Università degli Studi di Milano

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Università degli Studi di Pavia



Associato all'Unione Stampa Periodica Italiana

Pubblicazione a cura di

pagepress

PAGEPress Publications
Via A. Cavagna Sangiuliani, 5
27100 Pavia, Italy
T. +39.0382.1549020
F: +39.0382.1727454

SOMMARIO

Prefazioni

STEFANO MAIORANA L'Istituto Lombardo e il Polo di Milano	5
LUCA SERIANNI "I Lincei per la scuola" e il Polo di Milano	8
RITA PEZZOLA Introduzione	11
MARTA ZECCA La formazione permanente dei docenti: una <i>literature review</i> critica ...	17
SALVATORE VECA I molti volti dell'educare	65

PREFAZIONI

L'ISTITUTO LOMBARDO E IL POLO DI MILANO

Scrivere la prefazione a questo libro rappresenta non solo un piacere personale grandissimo, ma anche un dovere istituzionale nel mio ruolo di presidente dell'Istituto Lombardo Accademia di Scienze e Lettere. Infatti l'Istituto Lombardo ha come tradizionale missione la diffusione della cultura e, quindi, anche la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti, in particolare di quelli della Scuola secondaria. Si tratta di una missione che si realizza in modo specifico attraverso la collaudata collaborazione con la fondazione "I Lincei per la scuola", grazie al raccordo costante, attento ed efficace del professor Francesco Clementi, accademico dei Lincei.

La strategia dell'Istituto Lombardo punta ad erogare agli insegnanti un'accurata attività di aggiornamento sia in campo umanistico che scientifico. Per la realizzazione di questo scopo si tengono, annualmente e gratuitamente, sette corsi accreditati: Lingua italiana, Letteratura italiana, Matematica (due corsi), Chimica, Scienze naturali, Intelligenza artificiale e scienza dei dati.

Da quest'anno l'accresciuta presenza di giovani ricercatori, che fungono da *tutors*, rappresenta un aspetto peculiare di questa attività, sia per l'aiuto che essi possono fornire al buon funzionamento dei corsi sia per il fatto che essi stessi ricevono – a loro volta – una formazione personale poco usuale ma di prim'ordine in questo contatto/scambio con la "scuola vera".

La formazione non può essere gestita in modo casuale e improvvisato; richiede invece che si abbiano obiettivi chiari e strategie opportune per raggiungerli. La scuola è un mondo complesso, sia nella parte docenti che in quella discenti, con una varietà incredibile di livelli di preparazione e di consapevolezza. La scuola forma la società di domani ed è specchio di quella di oggi. Come ben chiaro, oggi non ci si può limitare a trasferire conoscenze. Questo aspetto ha certamente una sua

innegabile importanza, ma ciò che si trasmette non può essere avulso da un *pensiero critico* legato ai concetti da apprendere e al contesto sociale di riferimento. È quindi necessario avere una strategia ragionata ed attuabile. In questo volume, si delinea quella adottata dall'Istituto Lombardo e si propongono spunti di riflessioni di carattere pratico che sono di diretto interesse dei docenti.

La strategia generale adottata dal Polo di Milano è quella ben delineata nella *lectio magistralis* tenuta all'Istituto Lombardo, il 21 dicembre 2020, dal professor Salvatore Veca, in occasione dell'inaugurazione dell'Anno Accademico 2020-2021 del Polo di Milano. Nella lezione *I molti volti dell'educare* si distinguono i saperi *immediati* e quelli *critici*. Entrambi sono necessari per formare un insegnante consapevole e riflessivo, in grado di trasferire agli alunni conoscenza pensata e vagliata criticamente. Questa riteniamo sia la metodologia da adottare sempre più diffusamente nelle nostre scuole, al fine imprescindibile e irrimandabile di formare giovani cittadini a loro volta consapevoli del loro *essere* e della loro *collocazione* nella società in cui devono sapersi muovere e operare e di cui devono essere capaci di leggere e interpretare i messaggi.

La parte più corposa del volume è dedicata alla *review* ragionata di letteratura sulla formazione degli insegnanti, con bibliografia aggiornatissima, presentata dalla dottoressa Marta Zecca. Questa parte del volume ha il grande pregio di indurre l'insegnante a pensare a sé stesso come persona inserita nel mondo scolastico, ai suoi obiettivi nella pratica dell'insegnamento e alla loro verifica *ex post* (quando, come, perché). Dunque riflettere su "ciò che si insegna", "perché lo si insegna", "come lo si insegna", comprendendo gli obiettivi di persona e di insegnante, anche nell'interazione con l'allievo. Insomma le indicazioni che si trovano nello scritto di Marta Zecca stimolano il pensiero fornendo agli insegnanti strumenti pratici di metaconoscenza e inducendo a considerare, ed eventualmente ripensare, il modo di porsi nei confronti dei discenti.

La densa *Introduzione* della dottoressa Pezzola, coordinatrice didattica del polo di Milano e curatrice del volume, fornisce una lettura unitaria dei contenuti. Gli interrogativi formulati, insieme alle risposte aperte, sono l'occasione per riflettere su alcune prospettive – operative e di senso – che si auspica possano scaturire da questa pubblicazione.

Un volume quindi che, nel suo complesso, va a posizionarsi in modo eccellente nella più recente letteratura sulla formazione degli insegnanti. Per la sua attualità, sarà di grande utilità alla scuola che sta

cambiando e che si sta confrontando con la difficile realtà attuale da tutti vissuta. Per questo, nella progettualità messa a punto all'interno del Gruppo di lavoro dell'Istituto Lombardo, questo *Quaderno* è il primo di una collana legata alle attività del Polo di Milano, una collana agile, con impronta pragmatica e carattere interdisciplinare. La prospettiva è quella di fornire in modo sistematico informazione e formazione a beneficio degli insegnanti e degli stessi formatori del Polo.

Come Presidente del Lombardo e coordinatore del corso di chimica nel Polo di Milano, il mio grazie più sincero va a chi ha immaginato e voluto questo "prodotto culturale" che si colloca perfettamente nella tradizione dell'Istituto, che è quella di interagire col contesto più delicato che ci possa essere per un Paese: l'educazione dei giovani.

Stefano Maiorana

Presidente dell'Istituto Lombardo Accademia di Scienze e Lettere di Milano
Professore Emerito di Chimica organica
Università degli Studi di Milano
stefano.maiorana@istitutolombardo.it

“I LINCEI PER LA SCUOLA” E IL POLO DI MILANO

Solo chi è lontano dall'insegnamento può pensare che quello dell'insegnante sia un lavoro ripetitivo. Non lo è: anche quando i contenuti tendono a essere gli stessi (le frazioni, i concetti di massimo comun divisore e minimo comune multiplo spiegati agli undicenni, oppure le nozioni fondamentali del diritto pubblico illustrate alle matricole di Giurisprudenza), cambiano gli allievi; sia come singoli individui, sia – se il docente muta sede di lavoro – per il contesto sociale ed economico di riferimento. Ma soprattutto cambia, o almeno dovrebbe essere disposto a cambiare, il singolo docente: imparando cose nuove, non necessariamente appartenenti all'area disciplinare di appartenenza, e adattando alle diverse situazioni i metodi per trasmetterle.

A mio giudizio, occorre evitare di polarizzarsi su opposizioni come insegnare i contenuti/insegnare a imparare o saperi disciplinari/saperi per competenze. È naturale che i contenuti non siano, in sé, un fine, ma ciò non comporta che non rappresentino comunque l'indispensabile punto di partenza. Possiamo considerare nozionistico sforzarsi di ricordare quali erano tutte le potenze della terza coalizione contro Napoleone (per la storia: Inghilterra, Russia e Austria, quelle principali, oltre a Regno di Napoli, Svezia e Turchia), ma un po' di date sono inevitabili per collocare Napoleone nel suo tempo e per affrontare un aspetto saliente (non solo in questo anno anniversario, duecento anni dopo la sua morte): qual è stato il contributo di Bonaparte alle istituzioni democratiche dell'Europa contemporanea? Quali sono i concetti della Rivoluzione francese che, sia pure attraverso il suo filtro autoritario, sono arrivati fino a noi? Mi piacerebbe che un docente si soffermasse anche sull'importanza del *Code Napoléon*, che tanto ha influenzato il diritto civile vigente; magari facendo notare come vi si prevedesse in materia di successione la parificazione tra figli maschi e femmine. Di qui il passo è breve per affrontare – e lo si può fare col necessario spessore storico – un tema oggi molto attuale, l'effettiva parità di genere, solennemente proclamata dal terzo articolo della nostra Costituzione, ma realizzatasi, non ancora compiutamente, solo in anni successivi: le donne sono entrate in magistratura solo nel 1963, nella polizia di Stato solo nel 1999.

Ormai è lontano il tempo nel quale, in una Facoltà di Lettere e Filosofia, il docente poteva svolgere l'intero corso su un particolare

tema monografico (*La lingua di Cicerone poeta*); del resto, in altre facoltà questo non avveniva: avrebbe fatto, e farebbe, ridere che un farmacologo dedicasse un anno ai salicilati e un anno alle benzodiazepine. Quel che occorre, nell'Università e nella scuola, è creare le premesse, attraverso l'informazione ma anche attraverso gli opportuni stimoli che un insegnante curioso dei suoi simili sa sempre trovare, perché i discendenti procedano da sé nella formazione della propria personalità.

Anche nella scuola, come in tutti gli aspetti della vita attuale, sono fondamentali le risorse digitali. È notizia di questi giorni che alcuni capolavori degli Uffizi saranno duplicati con un sistema di crittografia digitale brevettato e c'è qualche costituzionalista che arriva a porre una domanda radicale: può la “democrazia digitale” sostituire la democrazia rappresentativa? Volando più basso, basta pensare all'opportunità, anche una volta finita l'emergenza sanitaria, di continuare a svolgere alcune attività didattiche a distanza. Ma, sarà bene precisarlo, solo alcune: l'educazione in senso lato non è solo trasmissione di saperi, bensì anche rapporto personale tra individui; la didattica funziona davvero quando ciascun allievo ha la sensazione che il docente istituisca un rapporto culturale e personale espressamente rivolto a lui o a lei.

Lo scopo delle attività promosse dalla “Fondazione i Lincei per la Scuola” è proprio questo: partire dagli insegnanti, dalle loro esperienze didattiche, per proporre aggiornamenti (penso ai grandi temi scientifici come il riscaldamento globale oppure, nel mio campo di studi, alle prospettive della linguistica testuale per capire il funzionamento grammaticale dell'italiano), ma anche per verificare i concreti problemi che l'esperienza quotidiana, in classe o a distanza, pone loro. E sono particolarmente lieto dell'asse che si è potuto creare con l'Istituto Lombardo, grazie all'impegno del consocio linceo Francesco Clementi, cercando di offrire tutti insieme il nostro contributo ai «volti plurali dell'educazione nel ventunesimo secolo», per usare un'espressione tratta dalla bella lezione di Salvatore Veca.

Luca Serianni

Presidente della Fondazione “I Lincei per la Scuola” di Roma

Professore Emerito di Storia della Lingua italiana

Università La Sapienza di Roma

bandelisco@gmail.com

INTRODUZIONE DELLA CURATRICE

RITA PEZZOLA(*) (**)

Il quarto obiettivo di sviluppo sostenibile dell'*Agenda 2030* delle Nazioni Unite mira a «garantire un'istruzione di qualità, inclusiva ed equa, e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti»¹. Per il raggiungimento di questo scopo, i docenti hanno una responsabilità fondamentale, tanto che «aumentare notevolmente l'offerta di insegnanti ben qualificati» è una delle priorità indicate (obiettivo 4c). Ma cosa si intende per *insegnanti ben qualificati*?

Tra «le interpretazioni socialmente prevalenti del *sense* della funzione dell'educare persone», il modello attualmente dominante è quello del «sapere *utile*, inteso – scrive Salvatore Veca – come sapere *problem solving* che prometta esiti e applicazioni di breve termine»². Dunque, oggi, secondo questa accezione, la qualità dell'insegnante

(*) Cancelliere dell'Istituto Lombardo Accademia di Scienze e Lettere di Milano, Italia. E-mail: rita.pezzola@istitutolombardo.it

(**) La pubblicazione di questo primo “Quaderno” è frutto di un impegno comune. Desidero per questo ringraziare anzitutto Stefano Maiorana, presidente dell'Istituto Lombardo; tutti i docenti-insegnanti, i docenti-discenti, i *tutors* dei corsi del Polo, il personale dell'Istituto Lombardo. Grazie a “I Lincei per la Scuola”: a Luca Serianni, Francesco Clementi, Marcella Marsili e Andrea Gentili. Infine, un grazie particolare va a Marta Zecca, che sto vedendo fiorire nel procedere del suo progetto di formazione permanente, e a Salvatore Veca, per aver aderito in modo convinto e appassionato a questo progetto educativo.

¹ Tra i numerosi contributi disponibili, mi limito qui a rimandare a un recentissimo lavoro edito dall'Istituto Lombardo: *Sviluppo sostenibile. Gli obiettivi delle Nazioni Unite 2015-2030*, a cura di A. Martinelli e S. Veca, Milano, Istituto Lombardo Accademia di Scienze e Lettere, 2021. In particolare, cfr. il contributo di F. Kostoris, *Accesso universale all'istruzione di qualità*, pp. 47-52.

² S. Veca, *I molti volti dell'educare*, in questo volume, cit. p. 68. Il secondo modello presentato è quello del «sapere interpretativo», quello che «mira a generare teorie e conoscenza che riducano l'incertezza» (*Ibidem*, cit. p. 69).

sarebbe misurabile soprattutto nell'efficacia dell'istruzione e nella sua ricaduta pragmatica nel vivere quotidiano, con «effetti pervasivi sulle trasformazioni dell'*educazione* e della *formazione*»³.

Poniamo la stessa domanda a un docente: “Cosa si intende per insegnanti ben qualificati?”. Qual è la risposta che un insegnante – e in particolare lei insegnante che sta leggendo – darebbe a questo interrogativo?

Entrano in gioco il *ruolo* e la funzione attribuiti alla scuola – quelli che lei riconosce alla scuola – e il *posizionarsi* del docente dentro a questo sistema complesso.

Oggi più di sempre, si aspira ad una scuola che sia contesto capace di fornire l'attrezzatura – cognitiva, relazionale, riflessiva – indispensabile per vivere nella complessità di una società dove tutto si modifica rapidamente, dove i punti di riferimento sono instabili e spesso relativizzati in modo estremo. Si guarda alla scuola come *contesto seminale*, generativo di opportunità reali – inclusive ed eque – e di progetti di vita (soprattutto per chi, particolarmente talentuoso e meritevole, non può tuttavia contare su esperienze pregresse di riferimento all'interno del proprio nucleo familiare). Si auspica che la scuola sia in relazione significativa con le Università e con gli Istituti di ricerca, così da essere in grado di fornire contenuti sempre aggiornati e di qualità.

Entro questo progetto di scuola i docenti, *cuore pulsante della scuola*, sono chiamati ad acquisire competenze professionali adeguate alla gestione di esigenze sempre mutevoli, nonché ad aprirsi a una percezione globale e trasversale dell'insegnamento. Ma, soprattutto, è irrinunciabile che essi acquisiscano *consapevolezza* circa il proprio ruolo, che *siano e si sentano* direttamente coinvolti e responsabili nel definire e realizzare i processi che avvengono all'interno della realtà scolastica e, dunque, nella società.

A questo punto, si formula di nuovo il quesito che funge da ordito a questa introduzione, ma il destinatario dell'interrogativo – questa volta – è lo stesso Istituto Lombardo: cosa definisce la qualità dell'insegnante? La formalizzazione della risposta determina il cosciente posizionamento della nostra Accademia e chiarisce la visione programmatica del Polo di Milano, armonizzata e coerente con la cornice progettuale generale del progetto “I Lincei per la scuola”. La risposta al quesito

³ *Ibidem*, cit. p. 67.

pone in evidenza anche le motivazioni che hanno condotto alla progettazione e realizzazione di questo *Quaderno*.

Che la formazione dei docenti non sia una mera erogazione/acquisizione di nuovi saperi è lapalissiano. Certo, il primo passo è che i contenuti siano di qualità assoluta (dato nient'affatto scontato, purtroppo, nel panorama dell'attuale offerta per i docenti). Ma non è che il primo tassello, la *conditio sine qua non*, per corsi di formazione utili. Dunque, quali sono le altre caratteristiche irrinunciabili, almeno nella prospettiva di visuale dell'Istituto Lombardo, perché la formazione sia di qualità?

I dati di realtà da cui si prendono le mosse per formulare una prima risposta sono il contesto scolastico in continua evoluzione e i sempre nuovi bisogni educativi espressi da una società caratterizzata da profonda complessità e da una sempre maggiore diversificazione. Entro questa realtà, i docenti sono interpellati a formulare risposte inedite, con capacità di rimettere in discussione schemi consolidati, con apertura alla contaminazione, alla reinterpretazione, alla personalizzazione. La professionalità del docente si configura quindi come una "competenza di ricercatore", in *costante apprendimento* e in *continua relazione*. La sua professionalità è esito di un percorso personale di formazione, frutto di una sintesi creativa – realizzata lungo tutto l'arco della vita – di *attitudini, saperi ed esperienze*.

In quest'ottica, la formazione disciplinare è problematizzata e stimolante, continuamente aperta a nuove sollecitazioni, revisioni e contaminazioni; la conoscenza è dinamica, in divenire, inserita dentro al flusso della ricerca, riletta attraverso schemi interpretativi in costante aggiornamento.

E la disciplina, ogni disciplina, manducata e profondamente fatta propria, è calata/trasfigurata da ciascun docente nelle sfide a cui è quotidianamente chiamato, misurandosi con strumenti nuovi (come nella didattica a distanza), con declinazioni stimolanti (come nell'insegnamento dell'Educazione Civica), con forme di relazione dinamiche (come nel caso dei PCTO), con sfide che accendono nuove motivazioni (come per i nuovi modelli PEI).

I docenti, questo è ben chiaro, non sono certo *interpreti* del copione proposto dai "programmi ministeriali", nemmeno dei loro contenuti disciplinari più belli, aggiornati, qualificati. Sono piuttosto professionisti chiamati a mettersi in gioco per diventare sempre più *interlocutori* efficaci, persone che educano persone, impegnando competenza disciplinare e attenzione relazionale, empatia e capacità creativa.

“Si parla di un *docente ideale*. La realtà non è sempre così...”, mi si dirà. Certo, ciascuno accarezza i propri inevitabili limiti; ma la consapevolezza delle proprie reali capacità e attitudini non sia un freno, quanto piuttosto uno sprone per *riflettere* sulla propria identità professionale reale, sul senso di auto-efficacia, sulla stima di sé, sulle relazioni allacciate, affinché ciascuno – a suo modo – possa coltivare visioni innovative ed elaborare strategie per migliorare e valorizzare le risorse a disposizione (interne ed esterne a sé), con le quali affrontare le costanti e le novità legate al proprio contesto e alla scuola in generale.

Emergono così altri valori fondamentali e qualificanti per la figura dell’insegnante, che una formazione di qualità dovrebbe sempre tenere al centro: la consapevolezza metacognitiva e la capacità riflessiva (rivolta anzitutto su di sé; ma anche a contenuti, strumenti e processi). Infatti, per inserirsi efficacemente nella realtà scolastica, occorre prima di tutto un *input* metodologico che inviti alla riflessione metacognitiva e alla ri-significazione delle conoscenze, in grado di fare emergere i valori di cui esse sono portatrici.

Questo agile *Quaderno*, che inaugura la collana progettata dall’Istituto Lombardo, nasce dentro l’orizzonte di senso descritto. I due contributi raccolti, pur nelle evidenti differenze, sono strettamente interconnessi, con temi e valori che si inseguono, si intrecciano e poi ritornano con diverse sfaccettature. Gli obiettivi prefissati sono contestualmente riflessivi e pragmatici, di ricerca-azione.

Lo scopo de *La formazione permanente dei docenti: una literature review critica* è quello di fornire spunti e chiavi di lettura utili per orientare gli insegnanti nella pianificazione del proprio processo di formazione. Si è scelto di realizzare uno strumento sintetico e flessibile, non legato esclusivamente a una specifica disciplina o ad un unico ordine scolastico. Per questo, è stata effettuata una selezione ragionata della copiosa produzione scientifica più recente (2021), incentrata su aspetti “trasversali” e “verticali”.

Nel primo capitolo (*Il quadro normativo attuale*), l’insegnante trova alcuni temi selezionati alla luce delle nuove mete e delle sfide a cui i docenti sono oggi chiamati. I documenti normativi e di indirizzo si accompagnano a brevi descrizioni relative a linee operative e a buone prassi. Infine, la ricca e aggiornatissima bibliografia ragionata, relativa ad ogni argomento proposto, costituisce un invito all’approfondimento. Dopo una ripresa attualizzata sulla didattica per competenze (*Dalla scuola dei programmi alla scuola delle competenze*), lo sguardo si posa su

temi di stringente attualità: su *Scuola digitale e didattica a distanza*, su *L'insegnamento dell'Educazione Civica*, sui PCTO (*Dall'Alternanza Scuola-Lavoro ai PCTO*), su *Inclusione e nuovi modelli PEI*.

Il secondo capitolo (*L'identità professionale come progetto*) ha un prevalente carattere riflessivo e metacognitivo. Infatti, la ricezione di un contenuto, di qualunque contenuto, è assolutamente più efficace se avviene secondo una strategia consapevolmente perseguita ed entro una cornice di senso fatta emergere e formalizzata. Per questo, qui si possono trovare spunti e strategie che invitano il docente a costruire in modo consapevole il proprio curriculum (*Costruzione del profilo professionale del docente*) e a monitorarlo nel tempo (*Riflessione e autovalutazione*). *Il docente: un ricercatore in relazione*, trova nella relazione per eccellenza, ovvero nella (rel)azione didattica, l'elemento privilegiato di autoriflessione e di conoscenza (*Valutare per auto-valutarsi*). Ma è la relazione a 360° ad amplificare e a conferire ulteriore forza e senso all'azione educativa dell'insegnante.

Proprio sulla comunità educante e sul valore delle relazioni – incarnati ne *I molti volti dell'educare* – si era aperto l'Anno Accademico 2020-2021 del Polo di Milano, con la *lectio magistralis* di Salvatore Veca (21 dicembre 2020), pure pubblicata in questo volume. Licenziamo questo libro osservando proprio i volti descritti da Veca: i vostri, i nostri volti, ma principalmente quelli dei bambini e dei ragazzi che da noi si attendono competenza, ma soprattutto autenticità di relazione.

Loro sono e saranno i principali beneficiari di una formazione permanente di qualità: alimento a cura della professionalità docente che si riflette, poi, nell'azione didattica. Insegnanti di qualità sono quei volti significativi che sanno incidere nella formazione dei giovani che incontrano. Sono uomini e donne che accompagnano i *loro* ragazzi perché sempre più siano in grado di vagliare criticamente le conoscenze acquisite e quelle che acquisiranno. Sono docenti che li spronano a credere in sé stessi e accendono motivazioni, che li indirizzano a tessere relazioni sane e, in definitiva, a rispondere con entusiasmo e capacità alle formidabili sfide della vita.

LA FORMAZIONE PERMANENTE DEI DOCENTI: UNA *LITERATURE REVIEW* CRITICA

MARTA ZECCA (*) (**)

PREMESSA

Negli ultimi anni, la diffusione di nuovi modelli di apprendimento partecipativo e interdisciplinare, di nuove tematiche come l'autonomia delle istituzioni scolastiche, l'alternanza scuola-lavoro, l'inclusione, le lingue e, soprattutto, l'integrazione delle nuove tecnologie nel contesto educativo hanno contribuito profondamente nel delineare uno scenario caratterizzato da estrema complessità e dalla rottura/perdita di alcuni elementi di stabilità e ciclicità che orientavano e stabilivano i percorsi di esercizio e di sviluppo della professione docente¹.

Di fronte a un contesto scolastico in continua evoluzione e a nuovi bisogni educativi espressi da una società caratterizzata da profonda complessità e da una sempre maggiore diversificazione, i docenti sono interpellati a formulare risposte inedite, sono chiamati a mettersi

(*) Il lavoro realizzato dalla dott.ssa Marta Zecca e qui presentato si è svolto grazie a una borsa di ricerca promossa dall'Istituto Lombardo Accademia di Scienze e Lettere e dalla Fondazione "I Lincei per la Scuola" (*supervisor* dott.ssa Rita Pezzola, cancelliere dell'Istituto Lombardo Accademia di Scienze e Lettere). E-mail: martazecca0@gmail.com

(**) L'autrice desidera ringraziare il presidente dell'Istituto Lombardo Stefano Maiorana, che ha incoraggiato e costantemente seguito la realizzazione di questa ricerca. Grazie anche al *team* di Chimica del Polo di Milano, costituito da Carmen Capellini e Donatella Nepgen, Francesca Cardano e Luigi Menduti, che sono stati i primi docenti e *tutors* coinvolti in questa esperienza e sperimentazione. Particolare riconoscenza rivolge a Rita Pezzola, per la guida sicura e attenta.

¹ G. Chianese, *Costruzione del profilo professionale. Pratiche narrative e riflessive*, Milano, Franco Angeli, 2017.

in gioco in prima persona, per diventare sempre più *interlocutori efficaci* e per essere *socialmente percepiti* in quanto tali.

Essere docenti richiede, oggi più che mai, una “manutenzione” continua, perché cambiano le *situazioni* con cui misurarsi, mutano i *saperi* da proporre agli allievi, perché c’è un’evoluzione incessante della *ricerca* e aumentano le *attese* della società nei confronti della scuola; si trasformano, infine, le *tecniche* della comunicazione e della mediazione didattica. In tal senso, come ben noto, va sempre più imponendosi la necessità di spostarsi dal semplice “insegnare contenuti” al più complesso e allo stesso tempo più funzionale “insegnare ad imparare” che permetterà di abilitare i giovani studenti a non appiattirsi passivamente su apprendimenti precostituiti, ma ad elaborare e attivare competenze che permettano loro di affrontare la vita. Il che prima di tutto richiede – e questo aspetto necessita invece di una più diffusa presa di coscienza – un lavoro che il docente deve compiere su sé stesso, mediante l’affinamento delle proprie competenze metacognitive, anche attraverso un’acorta *pianificazione del proprio processo di formazione*, che preveda un confronto con proposte didattiche e prospettive nuove, l’acquisizione di nuove competenze (da quelle psico-pedagogiche e metodologico-didattiche a quelle organizzative e relazionali). Allo stesso modo, è indispensabile un costante aggiornamento dei contenuti disciplinari, riletti sia in relazione agli sviluppi della ricerca scientifica sia con attenzione a un mercato del lavoro in rapida trasformazione.

La professionalità del docente si configura quindi come una “competenza di ricercatore”, in costante *apprendimento* e in continua *relazione*. In quest’ottica, risulta necessario accogliere l’idea di “professionalità docente” intesa come esito di un percorso personale di formazione, frutto di una *sintesi creativa di saperi, esperienze e capacità*, continuamente aperta a nuove sollecitazioni e revisioni, e realizzata lungo tutto l’arco della vita.

In questa prospettiva, il presente lavoro intende presentare – in modo critico e tematizzato – la produzione scientifica più recente sulla formazione permanente dei docenti, con marcato intento strumentale, soprattutto all’indirizzo di chi esercita la professione docente.

La letteratura più aggiornata, che spazia da testi provenienti da contesti accademici a testi provenienti dal mondo della scuola, è stata raggruppata entro due aree tematiche: la prima sezione mira a chiarire il quadro normativo attuale in materia di formazione, senza tralasciare alcuni riferimenti alla dimensione didattico-pedagogica; mentre la

seconda si concentra sulla dimensione professionale, sull'identità docente e sulla dimensione relazionale. Ogni paragrafo si articola in due parti: nella prima si propone un breve inquadramento della tematica in oggetto, mentre nella seconda vengono suggeriti alcuni strumenti e una selezione di letture relative alle proposte.

Dunque, l'obiettivo di questo contributo è quello di essere uno strumento dedicato agli insegnanti, chiaro e orientativo, sintetico e funzionale alla *programmazione della propria formazione*, alla luce delle più recenti novità.

1. IL QUADRO NORMATIVO ATTUALE

Un insegnante non è un professionista seduto, ma qualcuno che la consapevolezza del proprio dovere e lo sguardo dei suoi ragazzi guidano costantemente al meglio².

Il quadro normativo, come noto, è stato delineato nell'art. 1 comma 124 della Legge 107 del 2015, che ha definito la formazione in servizio dei docenti di ruolo come «obbligatoria, permanente e strutturale». Nel *Piano nazionale di formazione del personale docente* per gli anni scolastici 2016/17, 2017/18, 2018/19, il MIUR ha definito le priorità del sistema di istruzione che le scuole devono perseguire per quanto riguarda la formazione dei propri docenti (*capitolo 4*)³.

Chi decide le attività? Quante le ore obbligatorie di formazione?

Le attività formative vengono stabilite dalle singole scuole nel Piano Formativo d'Istituto elaborato dal Collegio docenti sulla base degli indirizzi del dirigente scolastico, in coerenza con le direttive e i principi del Piano Nazionale di formazione, con le esigenze dei docenti, con il Piano di Miglioramento e con il PTOF, ovvero il documento triennale che esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa e le scelte didattico-pedagogiche che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia. Ma ai docenti è lasciata ampia libertà di scelta: le scuole, infatti, riconoscono la parteci-

² P. C. Rivoltella, *Un'idea di scuola*, Brescia, Scholè Morcelliana, 2018, p. 7.

³ www.miur.gov.it/web/guest/corsi-di-formazione-per-docenti

pazione a iniziative promosse direttamente dalla scuola, dalle reti di scuole, dall'Amministrazione ma anche a quelle liberamente scelte dai docenti, purché coerenti con il Piano di formazione della scuola e gestite da enti accreditati dal MIUR. La Legge 107 del 2015 non prevede un numero predefinito di ore per le attività di formazione.

Allora perché viene definita formazione obbligatoria?

L'obbligatorietà consiste nel rispetto di quanto contenuto nel Piano Formativo d'Istituto. Ogni scuola modula e quantifica l'impegno orario del docente per la formazione. Le ore che i docenti dedicano alla formazione fanno parte delle ore funzionali all'insegnamento (collegiali, di programmazione, verifica e informazione alla famiglia). Se considerata nella sua giusta accezione, l'obbligatorietà dunque non tocca i diritti contrattuali: la formazione deve essere "in servizio", pertanto i docenti non dovranno svolgere le attività oltre le ore previste dal contratto di lavoro.

Come si legge nella nota 37467 emanata dal MIUR il 24 novembre 2020⁴, la sottoscrizione definitiva del *Contratto Collettivo Nazionale Integrativo* (CCNI) del 23 ottobre 2020, concernente i criteri generali di ripartizione delle risorse per la formazione del personale docente, educativo ed ATA, delinea il quadro di riferimento entro cui realizzare le attività di formazione in servizio per il personale della scuola, per gli anni scolastici 2019-20, 2020-21, 2021-22.

Secondo quanto previsto da tale documento e dall'ampio repertorio di temi e di possibili ambiti di riflessione contenuti nell'esito del confronto allegato al CCNI del 19 novembre 2019⁵, i docenti in servizio dovranno realizzare percorsi formativi rivolti principalmente alle seguenti tematiche:

- a) didattica digitale integrata (DDI);
- b) educazione civica con particolare riguardo alla conoscenza della *Costituzione* e alla cultura della sostenibilità (Legge 92/2019);
- c) discipline scientifico-tecnologiche (STEM);

⁴ www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/m_pi.AOODGPER.REGISTRO+UFFICIALE%28U%29.0037467.24-11-2020+%281%29.pdf/3d1df78e-ffce-3819-dcf6-53b3ea20dd3b?version=1.0&t=1606305700391

⁵ www.cislscuola.it/uploads/media/EsitoConfronto.pdf

- d) temi specifici di ciascun segmento scolastico relativi alle novità introdotte dalla recente normativa;
- e) nuova organizzazione didattica dell'istruzione professionale;
- f) modalità e procedure della valutazione formativa e sistema degli Esami di Stato;
- g) linee guida per i percorsi per le competenze trasversali e di orientamento (PCTO);
- h) contrasto alla dispersione e all'insuccesso formativo;
- i) obblighi in materia di sicurezza e adempimenti della Pubblica Amministrazione (privacy, trasparenza, ecc.);
- j) inclusione degli alunni con BES, DSA e disabilità.

Tra i numerosi ambiti entro cui i docenti sono chiamati a orientare la propria formazione, si è deciso in questa sede di porre l'attenzione soprattutto su alcuni aspetti: la scuola digitale, l'introduzione dell'educazione civica come disciplina trasversale, i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento e l'inclusione, senza tralasciare la didattica per competenze.

Per potersi districare all'interno di una scuola in continuo mutamento è necessario che il docente sia consapevole della natura del sistema al cui interno svolge il suo lavoro e delle regole che ne assicurano il funzionamento. Pertanto, per chi volesse approfondire l'articolato tema della legislazione scolastica, Sergio Cicutelli⁶ propone una *Introduzione alla legislazione scolastica* pensata per un pubblico di insegnanti (o di persone che si preparano a diventarlo). In queste pagine la scuola è raccontata nei suoi tratti istituzionali per dar modo di entrare in questo sistema e avere i riferimenti e gli orientamenti per comprenderne la natura e le finalità. La materia è per sua natura in continua evoluzione; per questo Cicutelli, fin dalle prime pagine, invita a una consultazione del repertorio giuridico contenuto nel sito www.edscuola.it, sempre aggiornato e di facile consultazione.

Non è tuttavia da sottovalutare un dato emerso da molte ricerche: nella scuola di oggi, complice anche il susseguirsi di riforme che spesso

⁶ Direttore del Centro Studi per la Scuola Cattolica della Cei. Collabora presso la facoltà di Scienze dell'educazione dell'Università Salesiana ed è docente di Legislazione scolastica e di Relazioni interdisciplinari presso l'Università Lateranense di Roma.

rimangono incompiute, i docenti faticano a tenere il passo con le numerose incombenze che si aggiungono alle lezioni. Di conseguenza non stupisce che molti insegnanti si percepiscano costantemente sotto stress e dichiarino di non disporre di tempo e di energie sufficienti per sobbarcarsi anche impegni di formazione.

Si sente spesso parlare di “nuova figura docente” e “nuova scuola”, quasi vi fosse una rottura con il passato, come se gli insegnanti di oggi fossero altro rispetto a un tempo. È innegabile: sono cambiati gli strumenti, le leggi e in parte i temi, ma gli obiettivi sono rimasti immutati. Il benessere e la formazione degli studenti rimangono il cuore della scuola e l’insegnante ha sempre lo stesso insostituibile compito: quello di accompagnare i propri alunni e di offrire loro opportunità perché diventino donne e uomini consapevoli e competenti.

In tal senso è necessario guardare alla propria formazione non solo come un dovere o come un disorientante cambiamento continuo; ma come un’opportunità di crescita personale e professionale che trova realizzazione soprattutto nella relazione con gli studenti.

1.1. Dalla scuola dei programmi alla scuola delle competenze

La didattica per competenze, al centro ormai da diversi anni dei processi di riforma educativa, rappresenta la risposta a un nuovo bisogno di formazione che offra ai giovani gli strumenti per sviluppare e organizzare abilità e competenze che li abilitino a collocarsi positivamente in una società sempre più complessa, interessata da rapidi cambiamenti nella cultura, nella scienza e nella tecnologia.

Il passaggio da una scuola che si fonda sui saperi disciplinari a una scuola basata sulle competenze – ove per competenza si intende una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto che la persona, di fronte a situazioni e problemi, è in grado di attivare – implica un cambiamento, che non è solo formale, da una didattica che ha come obiettivo il successo scolastico dello studente mediante la trasmissione e l’apprendimento di contenuti e procedure, a una didattica in cui lo studente diventa protagonista della costruzione del proprio processo di apprendimento. Questa evoluzione concettuale richiede di ricondurre i saperi disciplinari al ruolo di strumenti per la formazione dei soggetti, piuttosto che di fini in sé. Naturalmente i saperi disciplinari continuano ad avere un ruolo centrale nel processo formativo e sono fondamentali nella costruzione delle competenze: sono i contenuti disciplinari

che, nella loro globalità, forniscono gli strumenti di lettura, interpretazione e decodificazione della realtà e dei suoi fenomeni. Le competenze acquisite nel percorso di apprendimento danno unità ai saperi disciplinari, li integrano e li giustificano, li collegano fra loro perché sono, per natura e definizione, multidisciplinari e interdisciplinari e non possono essere confinate all'interno di un'unica disciplina. È questo il principio che ha ispirato, sia in ambito europeo che italiano, la stesura dei documenti che hanno dato il via ad una scuola incentrata sulle competenze.

Tenendo conto delle profonde trasformazioni sociali, economiche e culturali degli ultimi anni, la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente ha ri-definito le otto competenze chiave (enucleate dalla precedente Raccomandazione del 2006) che devono costituire il nuovo fondamento dei sistemi formativi, ovvero quelle competenze di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali e professionale. Esse sono: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale.

Secondo quanto riferito dalla Raccomandazione del 2018, emerge una crescente necessità di maggiori competenze imprenditoriali, sociali e civiche, ritenute indispensabili «per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti». Dalla lettura del testo risultano sottolineati soprattutto alcuni aspetti:

- l'insistenza su una più forte interrelazione tra forme di apprendimento formale, non formale e informale;
- la necessità di rafforzare le competenze dei giovani negli ambiti delle STEM, prediligendo un più stretto rapporto tra apprendimento formale, creatività ed esperienze di laboratorio;
- la necessità di educare ai valori della sostenibilità, ma anche ai valori della curiosità, della capacità di relazione con "l'altro", della capacità di pensiero critico, con particolare attenzione anche alle *soft skills*;
- la necessità di un sostegno sistematico al personale didattico, soprattutto al fine di «introdurre forme nuove e innovative di insegnamento e apprendimento», anche in una prospettiva di riconoscimento delle «eccellenze nell'insegnamento».

Il quadro delle competenze chiave definito dall'Unione Europea è richiamato, come orizzonte verso cui tendere, dalle *Indicazioni Nazionali*, che hanno preso il posto dei vecchi programmi ministeriali. Questi ultimi delineavano la programmazione disciplinare obbligatoria per ogni materia, ingessando non poco l'istruzione e rendendola poco adattabile ai cambiamenti della società. Invece le *Indicazioni Nazionali*, che costituiscono l'intelaiatura sulla quale i docenti costruiscono la propria progettazione didattica, indicano per ogni disciplina i traguardi per lo sviluppo delle competenze che i ragazzi devono possedere al termine di ogni percorso di studi. Ciò costituisce un riferimento importante per l'azione dei docenti, orientandone la direzione, suggerendo percorsi didattici, strategie e criteri per la valutazione delle competenze attese.

Entro la medesima prospettiva di significato, il 22 febbraio 2018 è stato presentato al MIUR il documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*⁷, che non intende essere una riscrittura delle *Indicazioni nazionali* o un'aggiunta di nuovi insegnamenti; bensì una ricalibratura di quelli già esistenti, reinterprestando – nei fatti – le *Indicazioni* del 2012 alla luce di nuovi spunti offerti alle scuole, per indirizzarle e guidarle nella progettazione e nella predisposizione dell'offerta formativa.

L'obiettivo che si prefigge il MIUR (nelle *Indicazioni* del 2018) è che la scuola possa realmente garantire agli studenti di padroneggiare in modo consapevole le competenze chiave per affrontare i cambiamenti e le sfide del tempo presente, per proiettarsi al meglio nel futuro, per diventare cittadini attivi e consapevoli, capaci di condividere valori comuni e di confrontarsi positivamente con l'altro.

Perno fondante di questo documento ministeriale è il tema della *cittadinanza*, già centrale nella raccomandazione UE del 2018 che individua – tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente – la competenza in materia di cittadinanza. La cittadinanza viene affrontata come il punto di riferimento costante per tutte le discipline. Essa infatti riguarda tutte le grandi aree del sapere, sia per il contributo che possono offrire i singoli ambiti disciplinari, sia per le molteplici connessioni che le discipline instaurano tra di loro. Parlare di competenze di cittadinanza, secondo quanto riferito dalla normativa, vuol dire anche istituire una rinnovata attenzione all'educazione linguistica, arti-

⁷ www.miur.gov.it/web/guest/-/nota-di-trasmissione-documento-indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari

stica, storica, geografica, al pensiero computazionale; vuol dire, in ultima analisi, offrire agli studenti strumenti idonei per affrontare efficacemente il mondo globale attuale. Su questo tema torneremo tra poco.

Come affrontare il passaggio verso le competenze? Cosa ripensare?

Sono quesiti al centro dell'attenzione della scuola italiana da anni, ma ancora in parte da sciogliere. Il passaggio alla didattica per competenze, infatti, è un processo che richiede del tempo per essere assimilato e soprattutto richiede alla scuola – e a ciascun insegnante – un profondo e consapevole ri-orientamento della propria pratica didattica, per dare vita a un ambiente di apprendimento sempre più efficace e commisurato alle esigenze che il contesto complesso in cui viviamo impone.

Questi interrogativi trovano risposta in una nutrita produzione scientifica, tra cui si inserisce *Lavorare per competenze. Progettazione, valutazione e certificazione*, di Mario Martini⁸. Il libro affonda le proprie radici in un progetto decennale di ricerca-azione sulla didattica per competenze (progetto SALICE), che ha visto coinvolto un gruppo di docenti della Valcamonica⁹. Accanto a iniziali inquadramenti teorici, vengono formulate esemplificazioni tratte da esperienze sul campo e proposti strumenti e percorsi operativi utili sul piano didattico. Vengono suggeriti, inoltre, stimoli a riflettere sul proprio contesto di lavoro e sulla propria esperienza professionale, quali indispensabili punti di partenza e di riferimento, in vista di un cambiamento migliorativo graduale e compatibile con le condizioni reali. Da un contesto accademico proviene invece il volume *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, scritto da Lucio Guasti¹⁰, che – anche se edito nel 2012 – continua a rappresentare, da un punto di vista

⁸ Dirigente scolastico presso il Liceo Golgi di Breno e coordinatore del gruppo SALICE.

⁹ Al progetto ha partecipato, in qualità di formatore anche il Mario Castoldi, docente di Didattica generale presso l'Università di Torino e autore di diversi manuali di formazione per docenti dedicati alla scuola per competenze, tra i quali: *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2011; *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2013; *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Roma, Carocci, 2017; *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Milano, Mondadori, 2019 (con G. Chiosso).

¹⁰ Professore ordinario di Discipline pedagogiche, prima all'Università di Parma e poi all'Università Cattolica di Milano.

metodologico, un valido strumento orientativo e formativo a sostegno degli insegnanti nella progettazione delle attività di apprendimento.

Nella didattica per competenze, l'insegnante aiuta i propri studenti ad acquisire e gestire conoscenze e abilità, attraverso esperienze concrete e significative; crea e organizza situazioni di apprendimento tali da mettere in atto tutte le dimensioni dell'intelligenza, da quella cognitiva a quella affettiva; propone contesti di apprendimento diversificati e motivanti in cui le competenze si acquisiscono e convalidano in percorsi formali, non formali e informali in un *continuum* di sviluppo permanente e dinamico. Perché lo sviluppo delle competenze si concretizzi nell'acquisizione di una piena autonomia di pensiero, è indispensabile promuovere il coinvolgimento degli studenti attraverso la predisposizione di attività che favoriscano una riflessione su ciò che stanno imparando (metacoscienza), avvicinandoli a uno studio orientato realmente al ragionamento, alla collaborazione, all'esperienza e alla ricerca.

Entro tale prospettiva di senso, risulta centrale l'impiego di "compiti autentici", ovvero attività dove i contenuti siano calati in situazioni reali in modo da stimolare i ragazzi all'attivazione di una pluralità di competenze. I compiti autentici, come sottolineano Maglioni e Pancucci¹¹ nel libro *Il compito autentico nella classe capovolta*, ammettendo più soluzioni, così come avviene nella realtà dove le strade per raggiungere un obiettivo sono molteplici, sfidano e mettono in moto la creatività¹².

Per realizzare una didattica così concepita è prima di tutto necessario che i docenti attivino un confronto continuo tra la propria progettualità, i traguardi di competenza attesi e i valori di riferimento. Ai docenti, infatti, non è richiesto di insegnare cose diverse e straordinarie; ma di rileggere e contestualizzare i contenuti disciplinari in relazione alla complessità della realtà, di far emergere elementi latenti negli attuali ordinamenti didattici e di rendere consapevole la loro interconnessione, di predisporre percorsi dinamici, trasversali e interdisciplinari affinché le conoscenze alimentino abilità e competenze culturali, metacognitive, metodologiche e sociali.

¹¹ Rispettivamente insegnante di chimica presso l'IIS «Domizia Lucilla» di Roma e insegnante di lettere nella scuola "Caduti di Piazza Loggia" di Ghedi (Brescia).

¹² Altro volume di riferimento a questo proposito è: M. Castoldi, *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Torino, Utet, 2018.

Un compito non certo semplice in cui diventa fondamentale prima di tutto dare senso e significato a ciò che si fa, ragionare sul *come* e sul *perché* più che sul *quanto*, attivando percorsi di autoformazione e processi cognitivo-riflessivi.

1.2. Scuola digitale e didattica a distanza

Un importante aspetto cui i docenti in servizio devono rivolgere la propria formazione è l'innovazione tecnologica, soprattutto in relazione all'emergenza Covid 19, che ha costretto gli insegnanti ad improvvisare un mutamento radicale del proprio "modo di fare scuola", rendendo sempre più urgente l'acquisizione di nuove competenze informatiche.

Nel 2015 con la riforma "La Buona Scuola" è entrato in vigore il *Piano Nazionale Scuola Digitale*¹³ e nel 2020 sono state adottate le *Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata*¹⁴. Se vogliamo dare una definizione di *Didattica Digitale Integrata*, possiamo dire che è una metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento complementare che integra la tradizionale esperienza di scuola in presenza con una didattica digitale.

Gli insegnanti, ormai da diversi anni, sono quindi tenuti a progettare la propria didattica in questa duplice modalità (digitale e non). A tal proposito il MIUR ha istituito il nuovo programma di formazione *Formare al futuro*, rivolto a tutto il personale scolastico in servizio e dedicato alla *Didattica Digitale Integrata* e alla trasformazione digitale dell'organizzazione scolastica.

Ai percorsi formativi, avviati già a partire dal mese di luglio 2020, può iscriversi il personale scolastico in servizio, accedendo alle pagine dedicate attivate dai poli formativi e disponibili sul portale www.futuraistruzione.it/formarealfuturo.

A questo tema è dedicata un'ampia rassegna di testi, tra i quali si richiama il volume di Alessandra Rucci e Michele Gabbanelli¹⁵: *Didattica*

¹³ www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml

¹⁴ www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicate-le-linee-guida-per-la-didattica-digitale-integrata

¹⁵ Rispettivamente dirigente scolastico e docente all'IIS "Savoia-Benincasa" di Ancona.

Digitale Integrata. Per un apprendimento attivo. In questo lavoro, attraverso esempi concreti e proposte di immediata e facile applicazione nel lavoro quotidiano, gli autori mostrano ai docenti come si può utilizzare in modo intelligente e creativo l'ambiente digitale a scuola. La prospettiva è una didattica che combini il *know how* del corpo docente con le potenzialità tecnologiche, attivando una pianificazione sistematica di azioni a lungo termine per opporsi alla frammentazione formativa.

Un nutrito numero di lezioni digitali, di strumenti e di materiali progettati per favorire una *Didattica Digitale Integrata*, è disponibile sul sito www.mondadorieducation.it. La struttura è estremamente funzionale e ben organizzata: i contenuti proposti sono suddivisi per ordine di scuola e per discipline. Inoltre Mondadori Education promuove l'apprendimento permanente dei docenti offrendo numerose video-proposte formative (webinar, seminari...), pensate per fornire ai docenti un aiuto concreto nell'insegnamento digitalizzato di tutte discipline.

Tuttavia, secondo le ricerche, sono molti i dubbi degli insegnanti di fronte alla didattica digitale. Attuare una didattica non centrata sul docente ma sullo studente sembra impossibile con le modalità digitali. Viene inoltre spontaneo chiedersi se sia possibile applicare e implementare metodologie didattiche basate sull'aspetto sociale, relazionale e interpersonale, attraverso un approccio digitale.

In realtà, l'introduzione sul web e sui dispositivi di elementi di interattività e di interazione (come strumenti di scrittura collaborativa, forum ecc.) potenzialmente favorisce la partecipazione e l'apprendimento cooperativo. Si pensi anche solo alla LIM, che permette di condividere in tempo reale elaborati o esercizi dei ragazzi con tutta la classe, così da far originare la spiegazione proprio da un'elaborazione dei discenti, così da attivare un dibattito e fornire riscontri immediati.

Una nuova metodologia didattica, che ha trovato spazio con la progressiva introduzione delle nuove tecnologie in classe e con il diffondersi delle pratiche didattiche di tipo cooperativo e induttivo, è la "classe capovolta" (*Flipped classroom*). Nel modello "classe capovolta" le attività che normalmente vengono svolte in classe e le attività che vengono svolte a casa vengono invertite. Nella classe tradizionale di solito il docente dapprima svolge la lezione frontale in classe e in seguito assegna esercizi da svolgere e problemi da risolvere a casa. Nella classe capovolta, invece, il docente fornisce agli allievi risorse (in particolare video-lezioni) da fruire in modo autonomo prima della lezione, mentre le attività in classe si concentrano sulla risoluzione di compiti auten-

tici in una logica di *problem solving*; l'intervento del docente si traduce quindi in azione di *coaching*. Il fatto di lavorare in classe su attività pratiche avendo già ricevuto informazioni consente lo svolgimento di attività più complesse di una semplice sessione esercitativa o della risoluzione di un problema ben strutturato con un'unica soluzione, impegnando i ragazzi in attività di confronto che comportano la maturazione di competenze e che, in autonomia, sarebbero difficili da svolgere.

La *Didattica Digitale Integrata* si concilia facilmente con la metodologia della classe capovolta, attraverso le possibilità comunicative offerte dalle nuove tecnologie e grazie a nuovi software sempre più interattivi. Per meglio comprendere questa nuova metodologia didattica, si invita alla consultazione del sito flipnet.it e del libro *Capovolgiamo la scuola. Le cinque leve Flipnet per un nuovo sistema educativo*, scritto da Maurizio Maglioni per Erickson.

Nel quadro della più ampia *Didattica Digitale Integrata*, si inserisce anche la *Didattica a Distanza*.

Un volume interessante che invita a riflettere sulla “nuova scuola digitale” è *Didattica a Distanza. Com'è, come potrebbe essere*, di Barbara Bruschi e Alessandro Perissinotto¹⁶, edito da Laterza nel 2020. È un libro che va al di là della crisi, ma che al tempo stesso dalla crisi vuole raccogliere lo spirito e i dubbi, proponendo un viaggio tra luci e ombre della didattica a distanza. In queste pagine troviamo riflessioni, ricerche e buone pratiche emerse dall'esperienza del Covid e dal disorientamento per la pandemia, soluzioni di lunga durata e di cambiamento. Di fronte allo scenario che ci si presenta – sostengono gli autori – risulta necessario imparare a fare di necessità virtù, analizzando non solo le criticità ma anche le potenzialità della DAD che, spiega Perissinotto, sotto certi aspetti risulta essere una soluzione formativa più flessibile, capace di soddisfare esigenze differenti promuovendo l'inclusione: una lezione video registrata, per esempio, consente a uno studente BES di rivedere e riascoltare la spiegazione del docente più volte, adattando il ritmo dell'insegnamento al proprio ritmo di apprendimento, sentendosi così parte integrante del contesto formativo.

Certamente guardare a questa modalità di insegnamento e

¹⁶ Rispettivamente Ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università di Torino e Associato di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso il medesimo Ateneo.

apprendimento come “al futuro” risulta difficile perché la scuola, prima di tutto, è fatta di relazioni (reali e non virtuali) e socialità; tuttavia, quando l'emergenza sanitaria sarà superata, la *Didattica Digitale Integrata* risulterà ancora più radicata nella scuola. Per questo, i docenti sono interpellati a intraprendere un percorso attivo di conoscenza degli strumenti tecnologici, per poter progettare esperienze d'apprendimento che integrino in modo consapevole l'elemento digitale; sono chiamati a far tesoro delle esperienze virtuose, delle riflessioni e delle buone pratiche messe in atto in questo periodo di criticità come opportunità di crescita e miglioramento dell'offerta formativa.

Con il volume *La Didattica A Distanza. Metodologie e tecnologie per la DAD e l'e-learning*, Emiliano Barbuto¹⁷ propone un utile strumento di lavoro a supporto dei docenti nell'attuare la DAD e nell'effettuare procedure ad essa connesse. Nella seconda parte del libro vengono sintetizzate le principali metodologie didattiche; nella terza sezione – corredata da immagini esplicative – si passano in rassegna i principali software e strumenti per la DAD sincrona e asincrona; mentre l'ultimo capitolo raccoglie esempi pratici di attività a distanza per diversi ambiti disciplinari (materie letterarie, matematiche, scientifiche).

Fra i testi nati dall'esperienza di didattica a distanza nelle scuole italiane durante il periodo di chiusura determinato dall'emergenza Covid-19, si inseriscono tre volumi correlati, caratterizzati da un taglio estremamente pratico e operativo: *101 idee per insegnare oltre la distanza*, *101 idee per organizzare la scuola oltre la distanza* e *101 idee per una didattica digitale integrata*, a cura del gruppo di ricerca di Erickson. Il progetto *101 idee* raccoglie e sistematizza, aggregandole per aree tematiche, le migliori idee formulate e sperimentate dai massimi esperti del settore. Uno strumento di agile consultazione che fornisce agli insegnanti spunti concreti, buone prassi, strategie, riflessioni e modelli per ripensare la scuola e la didattica, operare con efficacia e affrontare il futuro in modo flessibile e competente. Ogni macro-sezione è corredata di una sotto-sezione intitolata *Subito in pratica* e da un apparato bibliografico per chi volesse approfondire.

¹⁷ Dirigente scolastico, già insegnante di matematica e fisica nella scuola secondaria di secondo grado, ha partecipato ad esperimenti di fisica nucleare presso il CERN di Ginevra e i Laboratori del Gran Sasso. Autore di numerose pubblicazioni di carattere didattico ed esperto di software applicativi, ha scritto testi di alfabetizzazione informatica.

1.3. *L'insegnamento dell'Educazione civica*

Con il D.M. 35 del 22 giugno 2020, recante le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*, a partire dall'anno scolastico 2020-21¹⁸ diventa obbligatorio l'insegnamento trasversale dell'educazione civica in tutti gli ordini di scuola, per un numero di ore annue non inferiore a 33.

Ma l'Educazione civica a scuola non è cosa nuova. Già introdotta a partire dal 1958 e ribattezzata "Cittadinanza e Costituzione" con la riforma Gelmini del 2008, questa "materia" è sempre stata affidata alla buona volontà dei docenti di storia e geografia e, soprattutto, non le è mai stato attribuito un voto che "facesse media". Così, per anni, l'insegnamento di Educazione civica ha trovato posto solo negli interstizi lasciati dalle materie "con voto".

Un primo cambiamento di prospettiva si registra a partire dalle *Indicazioni nazionali* del 2018 che puntualizzano la necessità impellente di educare alla cittadinanza attiva, alla sostenibilità, alla legalità, ad un'etica della responsabilità, coinvolgendo tutte le discipline e l'intero progetto formativo, con evidente richiamo all'aspetto trasversale dell'insegnamento, che coinvolge i comportamenti quotidiani delle persone in ogni ambito della vita, nelle relazioni con gli altri e con l'ambiente.

Qual è la novità? L'Educazione civica diventa una materia come la chimica, la storia, l'italiano?

Sì e no. L'Educazione civica diventa per la prima volta una materia a tutti gli effetti, "con tanto di voto"; ma non determina né incrementi di organico né un aumento del monte orario obbligatorio. In sostanza non ci sarà un'ora aggiuntiva di Educazione civica e nemmeno un insegnante specifico. Tale disciplina, il cui curriculum sarà definito in seno al Collegio dei docenti, dovrà essere svolta trasversalmente all'interno delle ore già previste dalle tabelle legate ai vari ordinamenti scolastici¹⁹.

L'Educazione civica supera dunque i canoni di una tradizionale disciplina, assumendo più propriamente la valenza di *matrice valoriale* trasversale che va coniugata con le discipline di studio, per evitare

¹⁸ www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020

¹⁹ Oppure si potrà ricavare un apposito spazio orario avvalendosi della quota oraria dell'autonomia e flessibilità prevista dalla normativa vigente.

superficiali e improduttive aggregazioni di contenuti teorici e per sviluppare processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extradisciplinari.

Come si evince dalle *Linee guida* 2020, un approccio trasversale a questo insegnamento è reso necessario dalla pluralità degli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese, non ascrivibili a una singola disciplina e neppure esclusivamente disciplinari.

D'altra parte la relazione tra educazione e cittadinanza è un'unione naturale e imprescindibile; per questo l'Educazione civica, con tutte le sue sfaccettature, è già insita nelle singole discipline.

Per fare solo alcuni esempi, l'educazione ambientale, lo sviluppo ecosostenibile e la tutela del patrimonio ambientale trovano una naturale interconnessione con le Scienze naturali e con la Geografia; l'educazione alla legalità e al contrasto delle mafie affonda le sue radici nella consapevolezza dei diritti inalienabili dell'uomo e del cittadino, del loro progredire storico, del dibattito filosofico e letterario. Ricordiamo che a tutte le materie, infatti, appartengono contenuti e obiettivi formativi che mirano a formare cittadini attivi, consapevoli e responsabili in una società che diventa sempre più complessa e che, di conseguenza, richiede menti allenate al cambiamento.

Secondo la posizione assunta, come prospettiva per il futuro, già a partire dalle ultime *Indicazioni* ministeriali al riguardo, l'Educazione civica diventa dunque compito e dovere di tutti gli ordini e gradi di scuola e di tutte le discipline, e chiama a *corresponsabilità* tutti i docenti, ciascuno nei propri ambiti di competenza.

Occorre pertanto iniziare a ragionare su un curriculum didattico verticale e trasversale, partendo dal presupposto che la Cittadinanza si insegna soprattutto con l'*esempio*; un esempio interconnesso, a cui partecipano tutte le agenzie formative. Per fare questo sono necessarie collegialità, condivisione, ricerca, formazione e riflessione. Inoltre, per poter inquadrare le proposte didattiche nella cornice di senso e significato della cittadinanza e fornire strumenti adeguati ai propri studenti, affinché partecipino attivamente e consapevolmente alla costruzione del presente e del futuro, è prima di tutto necessario che gli stessi docenti si pongano in relazione con il panorama attuale con pensiero critico e consapevole.

Ecco perché l'introduzione di questa materia come disciplina trasversale obbligatoria prevede un vero e proprio piano di formazione per tutti i docenti che, come si legge nelle *Linee guida* del 2020, sono

chiamati a «formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri».

Mentre per la scuola dell'infanzia è previsto siano proposte iniziative di sensibilizzazione al tema della cittadinanza responsabile, nelle scuole del primo ciclo l'insegnamento trasversale dell'educazione civica è affidato – in contitolarità – a docenti sulla base del curricolo deliberato dal Collegio docenti e inserito nel PTOF. Nelle scuole del secondo ciclo, l'insegnamento è invece affidato ai docenti delle discipline giuridiche ed economiche (ove presenti); ma questi non sono gli unici a svolgere l'insegnamento dell'Educazione civica. Possono insegnarla, per quanto riguarda l'educazione alla salute, all'ambiente e l'educazione stradale, anche i docenti di biologia, di fisica e di chimica oppure quelli di scienze motorie. Per quanto riguarda la cittadinanza attiva e la Costituzione, ci sono anche i docenti di storia e filosofia e quelli di italiano e latino che, da anni, all'interno dei programmi di storia sviluppano temi di educazione civica. L'educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni può essere sviluppata come valore coscientizzato dai docenti di storia dell'arte; mentre il confronto interculturale coinvolge in prima persona i docenti di lingue straniere. Ma anche la matematica fornisce strumenti per indagare e spiegare molti fenomeni del mondo che ci circonda, favorendo un approccio razionale ai problemi che la realtà pone e fornendo, quindi, un contributo importante alla costruzione di una cittadinanza consapevole. Si pensi, per fare solo un esempio, alle potenzialità del calcolo probabilistico.

Per quanto riguarda la valutazione, il voto per l'educazione civica sarà un voto unico e collegiale che viene proposto in sede di scrutinio dal docente coordinatore dell'insegnamento, sentiti tutti i contributi dei docenti del Consiglio.

Quali sono i temi da affrontare?

Tre, secondo le linee guida del 2020, sono i nuclei tematici attorno a cui deve ruotare l'insegnamento dell'Educazione civica:

- Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà;
- sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio;
- cittadinanza digitale.

Estremamente attuale appare il tema della “cittadinanza digitale”, intesa come capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali. I docenti – oggi più che mai – sono chiamati a fornire ai propri studenti strumenti e competenze utili per vivere e migliorare questo nuovo e così radicato mondo virtuale, per mettere i giovani al corrente dei rischi e delle insidie che l’ambiente digitale comporta, considerando anche le conseguenze sul piano concreto (è evidente, in tale prospettiva, anche l’intersezione con aspetti afferenti al Diritto e alla legalità). Non si tratta più solo di una questione di conoscenza e di utilizzo degli strumenti tecnologici, ma del tipo di approccio agli stessi. Per questa ragione, affrontare l’educazione alla cittadinanza digitale non può che essere un impegno professionale che coinvolge tutti i docenti.

L’asse lungo il quale si muove lo sviluppo sostenibile, invece, tiene come punto di riferimento l’*Agenda 2030* dell’ONU, che ha fissato 17 obiettivi da perseguire entro il 2030 a salvaguardia della convivenza e dello sviluppo sostenibile²⁰. Gli obiettivi, cui anche la scuola deve mirare, non si limitano ai soli temi ambientali ma spaziano a questioni fondamentali, come i diritti fondamentali delle persone (salute, istruzione, lavoro, ecc.) e la tutela dei beni che rappresentano il patrimonio collettivo delle comunità. L’educazione svolge un ruolo centrale in materia di sviluppo sostenibile tanto che, nell’*Agenda 2030* delle Nazioni Unite, è stato fissato come quarto obiettivo quello di *Garantire un’istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti*. L’educazione, dunque, è sia un obiettivo in sé, sia un mezzo per realizzare tutti gli altri OSS (Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile): contribuisce in maniera decisiva e trasversale allo Sviluppo Sostenibile, non ne è solamente una parte integrante.

Affrontare “temi globali” – come il cambiamento climatico, la lotta alla povertà, l’eliminazione della fame, la riduzione delle disuguaglianze, l’accessibilità ad un’energia pulita, per citarne solo alcuni – richiede però un radicale cambiamento di prospettiva e di comportamenti conseguenti, cambiamento a cui i sistemi educativi e i docenti sono tenuti a prendere parte attiva, introducendo pedagogie capaci di responsabilizzare gli studenti e promuovendo l’acquisizione di competenze fondamentali per lo sviluppo della sostenibilità. È questo il caso,

²⁰ <https://unric.org/it/agenda-2030>

per esempio, della *Competenza strategica*, ovvero della capacità di sviluppare e implementare collettivamente azioni innovative che promuovano la sostenibilità a livello locale e sovralocale; oppure la *Competenza di auto-consapevolezza* intesa quale abilità di riflettere sul proprio ruolo nella società, di valutare incessantemente e motivare ulteriormente le proprie azioni.

Non è quindi più sufficiente relegare l'Educazione civica a progetti più o meno extracurricolari, ridurla a meri contenuti nozionistici legati a un'unica materia o affrontare temi così importanti in modo sporadico e slegato dal curriculum. Per questo è prioritario che la formazione degli insegnanti – che sono una delle forze più influenti e potenti per l'equità, l'accesso e la qualità nell'istruzione e la chiave per uno sviluppo globale sostenibile – affronti questa sfida tramite un ri-orientamento interno in direzione dell'ESS (Educazione per lo sviluppo sostenibile), come ben delineato dall'obiettivo 4c dell'*Agenda 2030*, che ha fatto dell'offerta di insegnanti ben formati, supportati e qualificati una delle massime priorità²¹.

Perché gli insegnanti siano preparati a promuovere l'ESS, infatti, devono prima di tutto essi stessi sviluppare le competenze-chiave della sostenibilità, integrare i principi della sostenibilità nelle loro azioni quotidiane, riflettere sul concetto di sviluppo sostenibile, sulle sfide nel raggiungere gli OSS, sull'importanza della propria area di competenza per il raggiungimento degli OSS e sul proprio ruolo in questo processo.

Per questo la Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO-CNIU e il suo Comitato Nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità-CNES, l'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASVIS), il Centro per UNESCO di Torino e l'Università degli Studi di Torino hanno realizzato la versione in lingua italiana del documento *Educazione agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile – Obiettivi di apprendimento*²², con l'obiettivo di diffondere in maniera efficace tra i docenti italiani la conoscenza degli Obiettivi dell'*Agenda 2030* e, soprattutto, per dar loro gli stru-

²¹ Obiettivo 4C: «Entro il 2030, aumentare notevolmente l'offerta di insegnanti qualificati, anche attraverso la cooperazione internazionale per la formazione degli insegnanti nei paesi in via di sviluppo, in particolare i paesi meno sviluppati e dei piccoli Stati insulari in via di sviluppo».

²² www.unesco.it/it/News/Detail/440

menti concreti per contribuire al raggiungimento dello sviluppo sostenibile attraverso il loro impegno e il coinvolgimento attivo degli studenti. Il manuale fornisce suggerimenti che gli insegnanti possono selezionare e adattare ai contesti di apprendimento concreti. Inoltre identifica gli obiettivi di apprendimento e suggerisce argomenti e attività per ognuno degli OSS.

Altro punto di riferimento nel panorama italiano è l'ASVIS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile) che promuove l'attuazione dell'*Agenda 2030*, partendo proprio dagli studenti e dagli insegnanti²³. Questa agenzia educativa, in collaborazione con il MIUR e l'INDIRE, per contribuire al Goal 4 (Istruzione di qualità), ha infatti attivato il portale <http://Scuola2030.indire.it>, che offre materiali di auto-formazione, contenuti e risorse per un'educazione ispirata ai valori e alla visione dell'*Agenda 2030*. Le risorse del sito pubblico sono liberamente consultabili mentre i contenuti di auto-formazione sono accessibili per tutti i docenti tramite autenticazione con credenziali di tipo SPID.

Come portare in classe i temi che riguardano lo sviluppo sostenibile?

Curato da Urs Kocher²⁴ e pubblicato da Erickson²⁵, il volume *Educare allo sviluppo sostenibile* propone le basi teoriche e un'accurata introduzione alla materia, illustrandone le possibilità metodologiche e i principi didattici. Il manuale si articola in tre parti: nella prima si illustra il ruolo dell'educazione allo sviluppo sostenibile nella scuola; nella seconda si propongono progetti, spunti didattici e metodologie; nella terza si forniscono strategie operative (vengono illustrate sei attività per l'insegnante, accompagnate da rispettivi materiali per l'alunno). L'attenzione è posta soprattutto sulle relazioni tra scienza e vita quotidiana e le attività proposte sono pensate per la scuola secondaria di prima grado; tuttavia la prima parte offre un quadro di riferimento utile per tutti i docenti che si avvicinano all'ESS.

²³ <https://asvis.it/>

²⁴ Ricercatore e docente di Didattica delle scienze naturali presso il Dipartimento Formazione e Apprendimento della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI).

²⁵ In collaborazione anche con Education21 (Educazione allo Sviluppo Sostenibile in Svizzera): www.education21.ch/it/17-oss

L'edizione affonda le radici in un lavoro di ricerca su scala nazionale inserendosi in modo coerente nei lavori che da ormai una decina di anni si svolgono in Ticino nei vari ordini di scuola. Ciò ha permesso di raccogliere esperienze molto variegata. Questo è uno dei pregi più significativi del libro.

Tra i volumi di recente pubblicazione dedicati all'insegnamento dell'educazione civica si inserisce anche *L'insegnamento trasversale di Educazione civica. L'introduzione nel curricolo d'istituto e le Linee guida*, di Emiliano Barbuto, che accompagna i docenti nella progettazione di unità di apprendimento (UDA) che diano reale attuazione al curricolo per l'insegnamento dell'Educazione civica. Inoltre si rimanda anche al libro *Costituzione & cittadinanza per educare cittadini globali. Riflessioni per un curricolo di educazione civica*, dove Franca da Re²⁶ propone un *curriculum* di Educazione civica che, nello spirito della norma emanata, da una parte include elementi di formazione giuridico-istituzionale, dall'altra allarga la prospettiva a tutti quegli aspetti che costituiscono il concetto di cittadinanza così com'è intesa oggi, nella società complessa e globale del XXI secolo. Le proposte per il curricolo comprendono – tra gli altri – anche percorsi dedicati ai temi dell'*Agenda 2030* per lo sviluppo sostenibile, alla cittadinanza digitale, all'educazione alla legalità, con il costante riferimento alla Costituzione italiana.

Una nutrita gamma di materiali è presente anche sul sito Zanichelli "L'educazione civica per l'*Agenda 2030*"²⁷, dove i docenti possono reperire approfondimenti, rubriche di valutazione e compiti di realtà per sviluppare le competenze degli studenti attraverso nuovi progetti trasversali.

1.4. Dall'Alternanza Scuola-Lavoro ai PCTO

Altro tema con cui i docenti del secondo ciclo di istruzione si trovano a dover fare i conti è certamente la metodologia didattica PCTO (Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento), ovvero l'ex Alternanza Scuola-Lavoro resa obbligatoria con la legge 107 del 2015 e rinominata PCTO con la legge di Bilancio del 2019. Il MIUR con

²⁶ Dirigente tecnico MIUR presso l'USR per il Veneto.

²⁷ https://educazionecivica.zanichelli.it/?fbclid=IwAR1zLnNDMQ_bJX2qB4173zV70jAHn0sdA_ndwfMG8H92bV8ugF-ZC0wEmxU

DM n.774 del 4 settembre 2019 ha ridefinito il monte ore dei PCTO²⁸ e adottato specifiche *Linee guida*²⁹, le quali definiscono come principale finalità dei PCTO quella di «mettere in grado lo studente di acquisire o potenziare, in stretto raccordo con i risultati di apprendimento, le competenze tipiche dell'indirizzo di studi prescelto e le competenze trasversali, per un consapevole orientamento al mondo del lavoro e/o alla prosecuzione degli studi nella formazione superiore, anche non accademica». L'obiettivo è dunque quello di creare un ponte tra gli adolescenti e il futuro lavorativo e adulto che li aspetta.

La pratica dell'Alternanza Scuola-Lavoro prima della legge 107 si è sviluppata prevalentemente nell'ambito professionale e tecnico, assumendo il profilo dello *stage* in azienda, inteso spesso come “altro” rispetto alla formazione scolastica. L'obbligatorietà di accogliere l'Alternanza anche nei Licei (senza snaturarne la dimensione prettamente culturale) ha sollecitato nuove necessità³⁰.

Secondo il cambio di impostazione che caratterizza la nuova Alternanza, infatti, i PCTO si configurano come percorsi integrativi e fondamentali del *curriculum* scolastico dello studente³¹ la cui finalità è certamente quella di potenziare abilità tecnico-pratiche immediatamente spendibili nel mondo del lavoro, ma anche quella di promuovere un processo culturale che insegni ai giovani una maggiore sensibilità nel guardare il contesto in cui vivono e operano.

²⁸ Lo si può leggere nel DM n.774 del 4 settembre 2019: «Fermo restando il vincolo del monte ore minimo di 90 ore nel triennio finale per i licei, 150 per gli istituti tecnici e 210 per gli istituti professionali, l'istituzione scolastica nella sua autonomia può realizzare i PCTO anche per un periodo superiore».

²⁹ Le Linee guida sono del tutto armonizzate e complementari rispetto ai traguardi educativi previsti dall'*Agenda 2030* che mira ad aumentare considerevolmente il numero di giovani e adulti con competenze specifiche – anche tecniche e professionali – atte a favorire la piena partecipazione alla vita sociale, garantendo un lavoro dignitoso a ciascuno.

³⁰ D. Nicoli, A. Salatin (a cura di), *L'Alternanza scuola-lavoro. Esempi di progetti tra classe, scuola e territorio*, Trento, Erickson, 2018.

³¹ Tanto che, come riportato dal comma 5 dell'articolo 8 dell'Ordinanza Ministeriale 205/2019, i PCTO concorrono alla valutazione delle discipline alle quali afferiscono e del comportamento, contribuendo alla definizione del credito scolastico. Inoltre, i PCTO rientrano a pieno titolo anche nella determinazione del punteggio del colloquio dell'Esame di Stato (Art. 2 del decreto ministeriale 37/2019 e nell'art. 19 dell'OM 205/2019).

In tale prospettiva è importante che l'esperienza dei percorsi si fondi su un sistema organico di orientamento inteso come processo continuo che mette in grado i cittadini di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, di prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, nonché di gestire i propri percorsi personali.

In questo rapporto di reciproco scambio che si intende oggi realizzare tra le aule scolastiche e la vita che si svolge al di fuori di esse, il mondo del lavoro si configura come un bacino culturale, umano ed esperienziale ricco di opportunità e di significati educativi nel quale disegnare percorsi in grado di fornire sia le competenze richieste dalle professionalità di determinati settori, sia di formare la persona e il cittadino nella sua globalità.

Questa metodologia, pertanto, non può essere ridotta a una "vicenda organizzativa": essa infatti assieme agli altri dispositivi di didattica attiva, rappresenta una delle formule più rilevanti tramite cui sostenere il passaggio da una *scuola inerte* a una *scuola viva*, allo scopo di fornire ai giovani un curriculum per la vita ricco di risorse culturali che consentano loro di esercitare la propria libertà assumendosi in modo autonomo e responsabile compiti significativi per il futuro della nostra società³².

Con l'introduzione dell'Alternanza Scuola-Lavoro come ambito pienamente curricolare, la scuola si pone quindi al centro delle opportunità formative che consentono di sperimentare veri e propri contesti di apprendimento "in azione", dando il via ad un ampio cantiere di lavoro i cui registi – insieme agli studenti – sono gli insegnanti e i tutor d'azienda (o di enti partner), che operano in forza dei legami reciproci di conoscenza e fiducia. Infatti, come si legge nel Decreto Ministeriale del 4 settembre 2019, «è data rilevanza alla figura del docente come facilitatore dell'orientamento per definire approcci e strumenti in grado di sostenere gli studenti nello sviluppo della propria identità»³³. Questa, dunque, non è una "questione" che riguarda solo i ragazzi, ma chiama a corresponsabilità i docenti (e nello specifico il docente tutor assegnato ai PCTO), i quali sono tenuti ad assolvere molteplici compiti, tra cui:

³² D. Nicoli, A. Salatin (a cura di), *L'Alternanza scuola-lavoro. Esempi di progetti tra classe, scuola e territorio*, Trento, Erickson, 2018.

³³ https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-477-del-4-settembre-2019?pk_vid=21be8974a88c251b1612556044fe5827

- individuare e mettere in atto una metodologia che sappia armonizzare e integrare in modo sinergico l'attività didattica in aula con quella formativa in azienda;
- individuare le istanze del territorio e tradurle in occasioni proficue per i propri allievi;
- individuare i mezzi e le strategie più efficaci per fronteggiare il problema della dispersione scolastica, coinvolgendo i giovani in percorsi formativi che suscitino e mobilitino in loro il senso di appartenenza e il senso della conquista dell'apprendere;
- interfacciarsi con le offerte formative proposte dalle realtà extrascolastiche, anche in questo periodo di crisi in cui la difficoltà a relazionarsi con le aziende e con l'esterno richiede una rapida ri-progettazione e ri-definizione delle attività;
- orientare gli studenti nel mondo del lavoro, in modo da aiutarli a trovare la propria vocazione e a mettere in campo le proprie potenzialità;
- supportare gli allievi durante il percorso attraverso azioni di *tutoring*, *coaching* e *scaffolding*;
- individuare le competenze cui finalizzare i percorsi formativi dei giovani, in coerenza con la missione dell'azienda e quella della scuola;
- co-progettare con i tutor d'impresa le attività, declinandole a seconda del *curriculum* dello studente e distinguendo i diversi periodi didattici, la fase iniziale e i passi successivi del percorso;
- monitorare e valutare le attività degli studenti, traducendo i giudizi in voti nelle aree/discipline coinvolte e nella condotta (report sull'esperienza svolta);
- co-costruire un curriculum verticale che deve saldare in un percorso coerente universi scolastici e organizzativi differenti.

Per conseguire questi obiettivi è indispensabile la formazione del personale coinvolto nelle attività di alternanza, soprattutto dei docenti che sono tenuti ad aprirsi verso l'esterno, interagendo attivamente con il territorio, mettendosi in dialogo proficuo e aperto con il mondo dell'impresa e quello delle istituzioni.

Per rimanere sempre aggiornati sugli sviluppi normativi relativi ai PCTO, si rimanda alla piattaforma *Alternanza Scuola-Lavoro* del MIUR³⁴, dove sono disponibili strumenti operativi per docenti, famiglie e studenti.

³⁴ <https://www.istruzione.it/alternanza/>

Inoltre, il recentissimo volume *Dall'alternanza scuola-lavoro ai PCTO. Una guida operativa*, pubblicato da Vanessa Kamkhagi³⁵ per Utet, offre un inquadramento teorico e normativo che può costituire una solida base da cui avviare i progetti; nel contempo costituisce una guida pratica e operativa per facilitare l'organizzazione dei percorsi attraverso strumenti concreti. Particolare attenzione è posta alla questione della progettazione delle competenze-focus da parte del consiglio di classe, con chiare indicazioni sulla loro valutazione ed eventuale certificazione grazie alla proposta di modelli snelli e flessibili. Segue la presentazione di format di progetti realizzati in alcuni licei e istituti tecnici, corredati di modelli di pianificazione che possono servire da spunto in base alle competenze sviluppate e dell'orientamento offerto. Un ultimo capitolo è dedicato al ruolo dei PCTO nell'Esame di Stato, con dei suggerimenti ai docenti per la modalità di inserimento dei percorsi nel documento di classe. Il volume si chiude con una sezione dedicata alla modulistica e ai documenti, nonché – in appendice – con un breve compendio della principale normativa sui PCTO utile ai docenti per una rapida consultazione.

Tra i volumi dedicati a questa tematica si inserisce anche il libro, curato da Dario Nicoli e Arduino Salatin³⁶, *L'Alternanza Scuola-Lavoro. Esempi di progetti tra classe, scuola e territorio*, che offre utili indicazioni per poter individuare le direttrici interpretative di un'Alternanza di qualità. In particolare, il quarto capitolo riporta esperienze significative realizzate da istituti tecnici, professionali, licei e centri di formazione professionale, fornendo utili spunti per i docenti coinvolti nella progettazione dei percorsi. Queste pratiche contengono anche evidenze su aspetti specifici, come ad esempio l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali e la progettazione di percorsi personalizzati. Non mancano esempi concreti per la compilazione delle rubriche valutative relative ai compiti portati a termine dagli allievi durante i percorsi.

I PCTO pongono sotto i riflettori la relazione tra scuola, territorio e comunità locale. Un volume capace di alimentare scenari e aiutare la scuola e i suoi territori a trovare ingredienti per fare comunità, insieme,

³⁵ Referente per l'alternanza scuola lavoro nel liceo paritario "F. Jarach" di Milano e formatrice per De Agostini Scuola.

³⁶ Rispettivamente docente incaricato di Materie sociologiche presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Brescia e docente a contratto di progettazione e valutazione degli interventi formativi aziendali presso l'Università di Padova prima, Preside dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE) poi.

è *Luoghi in costruzione. Dall'Alternanza scuola-lavoro all'alternanza scuola-comunità*, a cura di Angela Mary Pazzi³⁷. Il testo, ricco di esperienze innovative di partecipazione alle trasformazioni del territorio, di percorsi a forte caratterizzazione civica, è un vero e proprio bagaglio di racconti e riflessioni sul ruolo della scuola nella comunità, sull'alternanza e i suoi paradigmi, sui patti territoriali e sul senso della cittadinanza.

1.5. *Inclusione e nuovi modelli PEI*

Il tema dell'inclusione è stato oggetto di recentissimi sviluppi normativi che hanno segnato un cambiamento di prospettiva significativo. Con il decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182 sono state definite le nuove modalità per l'assegnazione delle misure di sostegno, previste dal decreto legislativo 66/2017, e sono entrati in vigore i nuovi modelli di PEI, diversificati in base all'ordine e al grado scolastico³⁸.

Come noto, il PEI (Piano Educativo Individualizzato), ovvero il documento di progettazione individualizzata per alunni e alunne con disabilità certificata, è uno strumento importante per la realizzazione di processi di inclusione scolastica di qualità.

Quali sono le principali novità?

Nel passato tutto era demandato al docente di sostegno che per poter stilare il PEI si avvaleva, come unici mezzi di valutazione, del colloquio con i genitori, dell'analisi della documentazione clinica e dell'osservazione in classe. L'introduzione di nuovi modelli PEI, invece, richiede la partecipazione attiva di tutto il corpo docenti, delle famiglie, e anche degli alunni stessi (solo nel caso della scuola secondaria di secondo grado), intesi quali protagonisti attivi del proprio processo di crescita. Infatti il PEI, come si evince dal decreto del 2020, deve definire un percorso educativo e didattico che chiama a corresponsabilità tutta la comunità educante; per questo la formazione relativa alle nuove pratiche d'inclusione coinvolge tutti gli insegnanti, non solo quello di sostegno.

³⁷ Docente di Filosofia e Scienze Umane presso l'Istituto "Fazzini-Mercantini" di Grottammare (AP), ha collaborato per le attività di tirocinio presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze Umane della SSIS dell'Università degli Studi di Macerata.

³⁸ <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pe/>

Il GLO – ovvero il gruppo di lavoro operativo che ha il compito di redigere e approvare il PEI, di progettare e verificare interventi inclusivi – assume così un nuovo assetto, diventando contesto di confronto e condivisione a 360° al quale prendono parte non più solo i docenti e il dirigente scolastico, ma anche i genitori, gli alunni interessati, le figure professionali specifiche (interne ed esterne all’istituzione scolastica), che interagiscono con la classe e con l’alunno con disabilità e l’unità di valutazione multidisciplinare (composta da un medico, un neuropsichiatra infantile, un terapeuta della riabilitazione o un assistente sociale, a seconda dei casi).

Il nuovo modello di PEI, infatti, prevede un “quadro informativo” redatto a cura dei genitori o esercenti la responsabilità genitoriale, relativo alla situazione familiare e alla descrizione dell’alunno con disabilità (comprendente uno specifico spazio dedicato alla descrizione di sé dello studente, attraverso interviste o colloqui).

Importanti novità riguardano anche la definizione del *Profilo di funzionamento dell’alunno con disabilità*, ovvero il documento propeudeutico alla predisposizione del PEI che viene redatto dal medico e dagli operatori sociosanitari con la collaborazione dei genitori, dell’insegnante di sostegno e del ragazzo e che definisce le competenze professionali e la tipologia delle misure di sostegno e delle risorse strutturali necessarie per l’inclusione scolastica. Il Profilo di funzionamento, a differenza della “vecchia” diagnosi funzionale e del profilo dinamico-funzionale, non guarda più solo alla disabilità come realtà ontologica della persona, non è più solo una “diagnosi clinica”, ma – in linea con la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell’OMS – favorisce una lettura più estesa dei bisogni educativi, prendendo in considerazione anche le situazioni contestuali che possono attenuare o peggiorare le condizioni dell’alunno (ad esempio la presenza o meno di barriere architettoniche o senso-percettive, il livello degli strumenti tecnologici a disposizione, l’organizzazione della scuola, la presenza di risorse umane o materiali, il livello della formazione degli operatori...).

Nel nuovo PEI, che tiene conto del Profilo di funzionamento e del modello bio-psico-sociale ICF, gli insegnanti dovranno quindi indicare gli obiettivi didattici, gli strumenti di supporto, le strategie e le modalità per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo, le modalità di sostegno didattico, compresa la proposta del numero di ore di sostegno alla classe, le modalità di verifica, i criteri di valutazione, gli interventi di inclusione svolti dal personale docente nell’ambito della classe e in

progetti specifici, e una proposta di risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione.

Il PEI è uno strumento che consente di avviare un nuovo percorso di inclusione scolastica, partecipata, basata sulle esigenze reali delle singole persone. Ma, sottolinea Roberto Speciale, presidente di ANFFAS, serve una precondizione: che il Ministero, le scuole, i dirigenti e gli insegnanti tutti guardino a questa innovazione con lo spirito giusto: «Questo deve essere un salto culturale, altrimenti avremo fatto solo un bel documento, un bell'atto amministrativo, ma sostanzialmente sarebbe un aggiustamento che non cambia di molto la realtà delle cose». Gli insegnanti, curricolari e di sostegno, per poter compilare correttamente il PEI, a partire dalla lettura e dall'utilizzo del Profilo di funzionamento, hanno bisogno innanzitutto di acquisire una conoscenza basilare del modello bio-psico-sociale proposto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità con l'ICF.

Su questo tema si concentra una vasta produzione letteraria. Tra le proposte editoriali di recentissima pubblicazione che forniscono un quadro completo dal punto di vista sia legislativo sia operativo, si inserisce il volume, edito da Erickson, *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*, a cura di Dario Ianes, Sofia Cramerotti e Flavio Fogarolo³⁹.

Una valida guida per elaborare un profilo di funzionamento e redigere il PEI secondo le disposizioni legislative è anche il libro *Il piano educativo individualizzato su base ICF*, di Angelo Lascioli e Luciano Pasqualotto⁴⁰. Il volume, arricchito da esemplificazioni e risorse disponibili sul sito www.icf-scuola.it, offre agli insegnanti una prospettiva culturale e metodologica aggiornata, nonché strumenti per la programmazione e la valutazione degli alunni con bisogni educativi speciali.

Altro strumento a supporto degli insegnanti è la piattaforma online SOFIA ICF, che accompagna, passo per passo, i docenti nella

³⁹ Rispettivamente docente di Pedagogia e Didattica Speciale all'Università di Bolzano e co-fondatore di Erickson; psicologa dell'educazione; formatore e per diversi anni referente per la disabilità e i DSA presso l'UST di Vicenza.

⁴⁰ Rispettivamente professore ordinario di Pedagogia speciale presso l'Università di Verona; dottore di ricerca in Pedagogia speciale all'Università di Verona e direttore della rivista on line "Educare.it".

costruzione e stesura di PEI e PDP (Piano Didattico Personalizzato). SOFIA ICF è il risultato di un progetto di ricerca biennale che ha visto coinvolti diversi esperti. Nello specifico, il servizio PEI è a cura di Dario Ianes e Sofia Cramerotti del Centro Studi Erickson, frutto di un lavoro trentennale già documentato dalle diverse pubblicazioni. Il servizio PDP è invece a cura di Flavio Fogarolo. Vero e proprio “manuale di istruzione” per comprenderne il funzionamento è il volume *Guida pratica a SOFIA ICF, Piattaforma digitale per profilo di funzionamento e Piano Educativo Individualizzato*. Per accedere alla piattaforma è necessario acquistare il servizio on-line (anche con la Carta del Docente).

All'indirizzo www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/, sono disponibili: il Decreto ministeriale corredato di linee guida, i nuovi modelli pei, attività di formazione e una pagina dedicata all'argomento con le FAQ per il personale della scuola e le famiglie. Il Ministero, inoltre, sta lavorando anche alla predisposizione di uno strumento informatico di compilazione del PEI.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA MINIMA DI RIFERIMENTO (*)

Il quadro normativo attuale

MIUR, *Formazione docenti* (Legge 107/2015): www.miur.gov.it/web/guest/corsi-di-formazione-per-docenti

MIUR, *Formazione docenti in servizio a.s. 2020-2021* (Nota 37467 del 24/11/2020): www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/m_pi.AOODGPER.REGISTRO+UFFICIALE%28U%29.0037467.24-11-2020+%281%29.pdf/3d1df78e-ffce-3819-dcf6-53b3ea20dd3b?version=1.0&t=1606305700391

www.edscuola.it

S. Cicatelli, *Introduzione alla legislazione scolastica. Per Insegnanti*, Brescia, Scholè, 2020

Dalla scuola dei programmi alla scuola delle competenze

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea (22/05/2018): [eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01))

MIUR, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* (2/03/2018): www.miur.gov.it/web/guest/-/nota-di-trasmissione-documento-indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari

L. Guasti, *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Trento, Erickson, 2012

M. Maglioni, V. Pancucci, *Il compito autentico nella classe capovolta*, Trento, Erickson, 2019

M. Martini, *Lavorare per competenze. Progettazione, valutazione e certificazione*, Torino, Utet Università, 2017

Scuola digitale e didattica a distanza

MIUR, *Piano nazionale Scuola Digitale*: www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml

MIUR, *Linee guida per la Didattica Digitale Integrata* (7/08/2020):

www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicate-le-linee-guida-per-la-didattica-digitale-integrata

MIUR, *Formare al futuro. Programma di formazione per la scuola digitale*: www.futurairistruzione.it/formarealfuturo

www.mondadorieducation.it

<http://flipnet.it>

S. Benavente Ferrara, P. Celentin [et alii], *101 idee per insegnare oltre la distanza*, Trento, Erickson, 2020

E. Barbuto, *La didattica A Distanza. Metodologie e tecnologie per la DAD e l'e-learning*, Napoli, Edises, 2020

L. Biancato, *101 idee per organizzare la scuola oltre la distanza*, Trento, Erickson, 2020

L. Biancato, D. Tonioli (a cura di), *101 idee per una didattica digitale integrata*, Trento, Erickson, 2021

B. Bruschi, A. Perissinotto, *Didattica a Distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Bari, Laterza, 2020

M. Maglioni, *Capovolgiamo la scuola. Le cinque leve Flipnet per un nuovo sistema educativo*, Trento, Erickson, 2018

A. Rucci, M. Gabbanelli, *Didattica digitale integrata. Per un apprendimento attivo*, Torino, Utet, 2020

L'insegnamento dell'Educazione civica

MIUR, *Decreto Ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020* (Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica): www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020

Nazioni Unite, *Obiettivi per lo sviluppo sostenibile*: unric.org/it/agenda-2030

L'Educazione civica per l'Agenda 2030: <https://educazionecivica.zanichelli.it/>

UNESCO, *Educazione agli obiettivi di sviluppo sostenibile—obiettivi di apprendimento*: www.unesco.it/it/News/Detail/440

<https://asvis.it/>

<http://scuola2030.indire.it/>

- Education 21, *Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS)*: www.education21.ch/it/17-oss
- E. Barbuto, *L'insegnamento trasversale di Educazione civica. L'introduzione nel curriculum d'istituto e le Linee guida*, Napoli, EdiSes, 2020
- F. Da Re, *Costituzione & cittadinanza per educare cittadini globali. Riflessioni per un curriculum di educazione civica*, Milano, Pearson, 2019
- U. Kocher (a cura di), *Educare allo sviluppo sostenibile. Pensare il futuro, agire oggi*, Trento, Erickson, 2017

Dall'Alternanza Scuola-Lavoro ai PCTO

- MIUR, *Decreto Ministeriale n. 774 del 4 settembre 2019 (Linee guida PCTO)*: https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-477-del-4-settembre-2019?pk_vid=21be8974a88c251b1612556044fe5827
- MIUR, *Alternanza Scuola-Lavoro*: <https://www.istruzione.it/alternanza/>
- V. Kamkhagi, *Dall'alternanza scuola-lavoro ai PCTO. Una guida operativa*, Torino, Utet, 2020
- D. Nicoli, A. Salatin (a cura di), *L'Alternanza scuola-lavoro. Esempi di progetti tra classe, scuola e territorio*, Trento, Erickson, 2018
- A. M. Pazzi (a cura di), *Luoghi in costruzione. Dall'Alternanza scuola-lavoro all'alternanza scuola-comunità*, Roma, Armando Editore, 2018

Inclusione e nuovo Pei

- MIUR, *Inclusione e nuovo PEI*: www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pe/
www.icf-scuola.it
- D. Ianes, S. Cramerotti, F. Fogarolo (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*, Trento, Erickson, 2020
- D. Ianes, S. Camerotti, N. Perini, *Guida pratica a SOFIA ICF, Piattaforma digitale per profilo di funzionamento e Piano Educativo Individualizzato*, Trento, Erickson 2020
- A. Lascioli, L. Pasqualotto, *Il piano educativo individualizzato su base ICF*, Roma, Carocci Faber, 2019

(*) Ultima verifica dei siti citati: maggio 2021

2. L'IDENTITÀ PROFESSIONALE COME PROGETTO

*Mentre insegno, continuo a cercare e a ricercare di nuovo.
Insegno perché cerco, perché ho indagato, perché indago e
indago su me stesso.
Ricerco per constatare, nel constatare intervengo, intervenendo
educo e mi educo⁴¹.*

Le molteplici richieste rivolte agli insegnanti in ordine alla formazione e all'istruzione, ma anche all'educazione e all'orientamento degli studenti, rendono particolarmente urgente e utile un'approfondita riflessione sull'identità professionale degli insegnanti. Come sottolinea Cristina Lisimberti⁴², riflettere sull'identità, oltre che sugli aspetti strumentali della professione, è una risorsa strategica del docente poiché solo un'identità forte e ben strutturata può tollerare l'incertezza caratteristica di un sistema in continua evoluzione⁴³. Su questo aspetto si concentra una produzione letteraria significativa i cui assi portanti sono: la costruzione del profilo professionale del docente e la riflessione/autovalutazione come fondamento della formazione.

Quanto riferito dalla Lisimberti costituisce il nucleo fondamentale per comprendere il legame che sussiste tra identità professionale, società e formazione. Un aspetto molto importante, da cui dipendono innumerevoli fattori, è certamente *l'immagine che il docente ha di sé*: un insegnante con un'identità chiara e consolidata avrà nei confronti della classe un atteggiamento più positivo e, di conseguenza, saprà gestire meglio il suo lavoro e i rapporti con i ragazzi e questo renderà la classe un luogo certamente più operoso e fecondo⁴⁴. Ciò che prende forma nella pratica in termini di azioni didattiche, infatti, è comprensibile alla luce del significato che ogni professionista attribuisce agli eventi, ai fenomeni che si verificano nella pratica stessa e alla visione che ha del proprio ruolo e della pro-

⁴¹ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Gruppo Abele, 2014 (prima edizione 1996), cit. p. 29.

⁴² Dottore di ricerca in Pedagogia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

⁴³ C. Lisimberti, *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.

⁴⁴ C. Rubie-Davies, *Teachers' instructional beliefs and the classroom climate*, in H. Fives, M.G. Gill (a cura di), *International Handbook of Research on Teacher's Beliefs*. Routledge, New York, Taylor & Francis Group, 2015, pp. 266-283.

pria funzione. L'insegnamento infatti – come scrive Loredana Perla⁴⁵ – è prima di tutto un'azione morale, poiché profondamente innervata dal modo di *essere* di chi la compie e, dunque, dall'identità personale⁴⁶. Ma l'identità non è un fatto esclusivamente personale; essa si pone in stretta connessione anche con il contesto lavorativo e sociale, con la percezione che gli altri – studenti, colleghi ed esterni – hanno dell'insegnante.

La professione docente presenta quindi un'identità articolata e dinamica, in cui si intrecciano diverse variabili e che si trasforma nel tempo a seconda delle esperienze, della formazione, dello sviluppo personale e del contesto. Per questo l'identità del docente si configura come un viaggio interattivo tra il sé personale e le esperienze di insegnamento, tra il sé e il contesto; come un processo di sviluppo permanente che si snoda durante tutta la vita, un progetto in costante (tras)formazione, che abbisogna di momenti formativi specifici e di percorsi di accompagnamento dedicati, sostanziati dalla riflessione pedagogica.

2.1. *Costruzione del profilo professionale del docente*

La complessità della società attuale, accompagnata da una generale perdita dei tradizionali punti di riferimento, tra i quali quelli relativi al ruolo docente, comporta non poche difficoltà nella costruzione della propria identità. Se da una parte nuove richieste e nuove sfide possono stimolare i docenti, dall'altra alimentano spesso vissuti di sovraccarico, di sconforto e di smarrimento di fronte alla mutevolezza di saperi e pratiche ritenute certe e consolidate.

A tal proposito risulta particolarmente interessante il libro *Costruzione del profilo professionale. Pratiche narrative e riflessive*⁴⁷, in cui Gina Chianese⁴⁸ accompagna il lettore in una riflessione che con-

⁴⁵ Professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

⁴⁶ L. Perla, *Un'idea di sviluppo professionale*, in L. Perla, B. Martini, *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, Milano, Franco Angeli, 2019, p. 30.

⁴⁷ G. Chianese, *Costruzione del profilo professionale. Pratiche narrative e riflessive*, Milano, Franco Angeli, 2017. Altro volume a riguardo è: G. Chianese, *Educazione Permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti*, Milano, Franco Angeli, 2014.

⁴⁸ Docente di Pedagogia generale e sociale all'Università di Bolzano e Trieste, Facoltà di Scienze della Formazione.

sente di redigere e monitorare il proprio percorso di sviluppo e di gestire il proprio processo di costruzione del profilo professionale, analizzando anche i momenti di criticità e disorientamento cui i docenti si trovano sottoposti. Rispetto alla necessità di indagare e approfondire la formazione dell'identità docente vista come processo in divenire, la Chianese individua nella pratica narrativa e riflessiva le metodologie più appropriate per costruire un profilo professionale dotato di senso e in grado di dirigersi in una prospettiva di miglioramento. L'insegnante, sottolinea Chianese, diventa un professionista autorevole se consolida una propria biografia professionale, se entra in un ciclo vitale di crescita culturale, che comporta la partecipazione ad esperienze di varia intensità (il "normale" insegnamento, i progetti innovativi, la ricerca didattica, i corsi di formazione, ecc.).

Decisiva appare la capacità di riorganizzare e migliorare le proprie esperienze di lavoro attraverso un approccio cognitivo-riflessivo. Per rendere davvero efficace il proprio metodo di insegnamento è necessario che il docente sia disposto a mettersi continuamente in discussione, facendo un'anamnesi sincera del proprio operato e dei risultati raggiunti. Per costruire un profilo professionale e avviare un reale processo di riflessione, risulta estremamente utile prima di tutto ripercorrere con spirito critico le proprie tappe di formazione, organizzando l'esperienza in forma narrativa. *Descrivere* le proprie competenze iniziali, quelle acquisite attraverso l'esperienza, i traguardi raggiunti e gli obiettivi auspicati, nonché *raccogliere i documenti* che raccontano la propria storia professionale, così da poterla rileggere criticamente, richiede di saper interpretare il proprio vissuto come processo di costruzione di apprendimenti. In tal senso, il processo narrativo diviene un processo di autoformazione grazie al quale il soggetto può dare ordine alle parti di un'identità continuamente *in fieri*, può ritrovarsi, ri-definirsi e ri-orientarsi. È infatti solo attraverso l'analisi riflessiva che si è in grado di affermare la propria identità e di progettare il proprio cambiamento.

Lo strumento che consente la raccolta, prima, e l'esame, poi, di una documentazione molteplice e diversificata, una sua interpretazione attenta, anche diacronica e longitudinale, e un'espressione di giudizio sufficientemente fondata, è rappresentato oggi dal *e-portfolio*.

I docenti possono impiegare l'*e-portfolio* per riflettere sul proprio apprendimento e sui propri atteggiamenti, auto-valutandosi rispetto ai risultati raggiunti, o mancati, nelle varie fasi del percorso

formativo. Possono così migliorare la comprensione di sé stessi e l'autostima per costruire, nel corso del tempo, quel bagaglio di competenze e meta-competenze che consentiranno loro di operare scelte lucide e responsabili per orientare il proprio progetto di vita.

I passaggi fondamentali che ne derivano possono essere così precisati: raccolta, selezione, riflessione, progettazione e proiezione, intesa come necessità di fare in modo che il portfolio guardi avanti, ovvero che non si limiti a descrivere lo *status quo*, ma che si sforzi di illustrare una prospettiva futura. In questo processo auto-valutativo si può distinguere tra: *feed-up* (Dove sto/stiamo andando?); *feed-back* (Come sto/stiamo procedendo?); *feed-forward* (Quale la prossima mossa?).

Le piattaforme dedicate alla costruzione del *e-portfolio* sono oggi davvero numerose. Tra queste ricordiamo SOFIA⁴⁹ – che, oltre a permettere agli insegnanti di iscriversi in modo pratico e veloce e ai corsi di aggiornamento, consente di documentare la propria “storia professionale e formativa” – e la piattaforma Mahara⁵⁰ – elaborata in Nuova Zelanda e disponibile in rete a titolo gratuito –.

2.2. Riflessione e autovalutazione

La letteratura concorda nel definire “vincente” quella figura docente che si configura come “professionista riflessivo”⁵¹, in grado di guardare alla pratica e all’esperienza per potenziare le proprie azioni future. Il pensiero riflessivo è ritenuto un parametro significativo in quanto il possesso di tale abilità garantisce una maggior flessibilità e, quindi, consente di fronteggiare positivamente la complessità delle situazioni educative. Grazie alla riflessività è possibile l’assunzione di molteplici prospettive di analisi dei problemi e di soluzione degli stessi, l’utilizzo di una varietà di comportamenti e l’adozione di un vasto repertorio di modelli d’insegnamento; uno scarso livello di pensiero riflessivo, al contrario, conduce alla ripetizione consuetudinaria di un limitato numero di risposte e alla definizione di incompleti piani d’azione.

⁴⁹ <https://sofia.istruzione.it/>

⁵⁰ <https://mahara.org/>

⁵¹ D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, New York, Dedalo, 1999.

Come si diventa insegnanti riflessivi? Quali fattori individuali e organizzativi vincolano o agevolano l'esercizio critico della propria professione? Per l'insegnante quali sono gli oggetti specifici di riflessione per crescere professionalmente?

A questi ed altri interrogativi propone una risposta il volume *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*⁵² che, partendo da un'analisi teorica, propone percorsi metodologici e buone pratiche finalizzati alla progettazione dello sviluppo professionale.

Spesso il riflettere risulta marginale nella quotidianità degli insegnanti e assume la forma del "ripensare a", sollecitato da qualcosa che non ha funzionato, ridotto solo ai casi in cui "ci si accorge"⁵³. La maggior parte dei docenti, infatti, si limita a ripensare genericamente agli avvenimenti della giornata, sull'onda del ricordo di eventi negativi o di problemi evidenti collegati per lo più al comportamento degli studenti. Risulta così inevitabile associare il momento della riflessione con sensazioni negative legate a un senso di scarsa efficacia. Non stupisce, quindi, la posizione di chi ritiene che la riflessività sia particolarmente gravosa; mentre in realtà a essere invasiva è la modalità adottata che spesso si riduce a "pensare a". Questo si traduce in un "rimuovere" attorno alle situazioni più problematiche portandosi sì il lavoro a casa ma in maniera improduttiva, perché ci si carica di questioni che non è possibile pensare di risolvere senza isolarne le variabili.

Quando parliamo di analisi della propria pratica è evidente che l'impegno riflessivo da attivare è di natura completamente diversa rispetto al generico "ripensare a": si tratta infatti di un'azione programmata d'indagine cui deve essere dedicato un tempo adeguato, avente la finalità esplicita di produrre una riflessione autocritica e cambiamenti stabili.

Un agile strumento a supporto del docente interessato ad intraprendere un processo di autovalutazione e riflessione in un'ottica di miglioramento è rappresentato dal volume *Relazione educativa e professionalità docente. Linee guida per l'autoformazione e l'empower-*

⁵² L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, Franco Angeli, 2008.

⁵³ L. De Cani, *Videoricerca e pratiche riflessive nella formazione dei docenti*, Brescia, Scholè, 2020, p. 189.

ment, a cura di Domenico Bellantoni e Maria Grazia Lombardi⁵⁴. Una guida pratica che aiuta il docente a riflettere sulle proprie competenze e strategie di insegnamento, soprattutto sul piano relazionale. L'ultimo capitolo, nello specifico, propone un repertorio di schede applicative, ciascuna delle quali rappresenta una piccola sfida da raccogliere, un prezioso spunto di riflessione da cui partire.

Sul tema dell'autovalutazione si concentra una cospicua serie di studi, tra i quali si inserisce anche il volume *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*, a cura di Emanuela M. Torre e Paola Ricchiardi⁵⁵. Le autrici in questo studio (nella prima parte rivolto a tutti i docenti e poi, in modo specifico nella seconda parte, a quelli della scuola Primaria) presentano un originale strumento di valutazione per gli insegnanti in formazione, elaborato secondo le modalità del bilancio delle competenze.

Ma quali sono le competenze che i docenti devono sviluppare? Un vero e proprio *syllabus* orientativo delle competenze chiave del docente esperto viene proposto dal volume *Il manuale dell'Expert Teacher. 16 competenze chiave per 4 profili docente*, che offre un nuovo modello di sviluppo professionale basato sulle competenze e facilita gli insegnanti nell'individuazione degli indicatori di standard professionali, nella comprensione e nell'acquisizione di una serie di competenze/abilità operative rientranti nel profilo del ruolo docente.

Operativamente, quando attivare la competenza autoriflessiva?

Tutti hanno a disposizione degli schemi di comportamento di rapida attivazione che mettono in campo durante l'azione didattica; il rischio, però, è che uno schema venga replicato anche quando una situazione diversa implicherebbe un cambiamento, la cui necessità non viene avvertita. Bisogna quindi prima di tutto imparare a problematizzare i propri schemi d'azione per poterli padroneggiare e migliorare, attraverso un processo di decostruzione e analisi che è realizzabile solo ad azione conclusa. A differenza di altre professioni, nell'insegnamento

⁵⁴ D. Bellantoni, M.G. Lombardi, *Relazione educativa e professionalità docente. Linee guida per l'autoformazione e l'empowerment*, Padova, Franco Angeli, 2020.

⁵⁵ Rispettivamente dottore di ricerca in Scienze dell'educazione e della formazione all'Università degli Studi di Torino; associato di Pedagogia sperimentale presso la Facoltà di scienze della formazione dell'Università di Torino.

non è sempre possibile interrompere l'attività d'aula e prendersi il tempo di pensare a ciò che è meglio fare: spesso si devono prendere decisioni immediate per rispondere a reazioni imprevedibili della classe nel suo insieme o dei singoli studenti.⁵⁶

Per rendere esplicito il pensiero dei docenti e la loro coscienza riflessiva, si rende quindi indispensabile agire a posteriori. *Insegnare* infatti è prima di tutto *partecipare* e *interpretare*: la consapevolezza professionale non è preesistente all'azione, ma si costruisce in corso d'opera, conversando con ciò che accade.

Un intervento formativo alternativo viene offerto nel volume *Videoricerca e pratiche riflessive nella formazione dei docenti*, in cui Lorenzo De Cani⁵⁷ propone un cambio di prospettiva rispetto al sopra citato "ri-pensare a". Nello specifico, nel capitolo *Lo sguardo esterno all'interno dell'aula*, l'autore mostra agli insegnanti come utilizzare videoregistrazioni di lezioni per creare un'immagine riflessa del proprio agire professionale, per cominciare ad avventurarsi nel territorio della competenza autoriflessiva, vero motore di uno sviluppo professionale continuo che sia aderente al momento e al contesto. La videocamera è uno strumento obiettivo che ricrea un punto di osservazione esterno sull'insegnante che può rivedersi come fosse dall'altra parte della cattedra; uno specchio che permette di distanziare l'impressione soggettiva (ciò che sono convinto di aver fatto) da ciò che risulta visibile da parte degli alunni. Rivedere sé stessi in azione attraverso l'occhio di una telecamera, da un punto di vista metodologico, può rivelarsi estremamente utile: il docente, come uno scienziato, può analizzare oggettivamente e criticamente le situazioni, riflettere sulle scelte messe in atto durante la lezione e valutare possibilità di miglioramento alternative. La videoregistrazione consente di analizzare le situazioni che in aula non vengono colte e anche i tratti soprasedimentali della comunicazione (come parlo, il tono, devo scandire meglio), di considerare i linguaggi espressivi messi in atto magari inconsapevolmente e anche la strutturazione del tempo della lezione (digressioni, devo

⁵⁶ L. De Cani, *Videoricerca e pratiche riflessive nella formazione dei docenti*, Brescia, Scholè, 2020.

⁵⁷ Ricercatore presso l'Università Cattolica di Milano, il CREMIT e l'Istituto italiano di valutazione, nonché docente a contratto presso l'Università di Bergamo in Metodologia della ricerca educativa.

lasciare più spazio alle domande? ...). A differenza di percorsi di formazione più tradizionali, un'esperienza articolata attorno all'impiego di videoriprese e a momenti di esame critico del proprio comportamento in classe, secondo l'autore, permetterebbe all'insegnante di attivare un processo riflessivo su più livelli. Il docente deve infatti attivarsi nel pensare quale sguardo adottare, quale tra le tante attività di una giornata in classe sottoporre ad analisi. Un secondo piano di riflessioni si realizza nel confronto che il docente mette in atto con sé stesso nel momento in cui si rivede. Successivamente è possibile avvalersi di uno sguardo eterno, un collega per esempio, che analizza la registrazione secondo un approccio di *peer-review*.

Volendo attualizzare la ricerca presentata in questo contributo, perché allora non guardare alle videoregistrazioni "imposte" dalla DAD, anche come mezzi utili a supportare attività di autoanalisi e per riflettere sulla propria pratica didattica? Lo scenario che si apre davanti a noi dopo la pandemia invita a riflettere sull'importanza della socialità e della relazione nel contesto educativo e anche sul consueto modo di fare lezione: davvero non c'era nulla da cambiare, davvero era il migliore dei mo(n)di possibili⁵⁸? L'epidemia Covid-19 infatti ha evidenziato ancor più le difficoltà riscontrate dai docenti nella costruzione di percorsi originali e non trasmissivi, adatti all'impatto digitale.

Una riflessione metacognitiva, naturalmente, non deve essere attivata solo in relazione al contesto d'aula, ma deve essere orientata anche ad una comprensione del sistema scolastico, sociale e culturale entro il quale si opera. Come già sottolineato, infatti, i docenti oggi più che mai sono chiamati a riflettere sui nuovi valori e sulle nuove conoscenze che vanno costruendosi nella società attuale, in modo da ri-modulare in modo efficace gli interventi educativi da mettere in atto.

Così, dentro il paradigma del professionista riflessivo, l'insegnante si configura come un ricercatore che, posto di fronte all'analisi della propria pratica, prevede vere e proprie piste d'indagine, diventando *costruttore attivo* delle proprie competenze e *interprete consapevole* delle proprie esperienze formative e operative.

⁵⁸ B. Bruschi, A. Perissinotto, *Didattica a Distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Bari, Laterza, 2020.

2.3. *Il docente: un ricercatore in relazione*

È attraverso la partecipazione alla comunità che l'identità professionale prende forma. Perché vi sia una crescita professionale autentica, infatti, la riflessione non può prescindere dal confronto con l'esterno.

Innanzitutto è necessario recepire e confrontarsi con i riscontri che i ragazzi ci forniscono, sia in termini di esiti che in termini di attenzione. In secondo luogo è fondamentale instaurare un dialogo costruttivo e reale con le famiglie, con i colleghi e con le diverse figure interne ed esterne alle istituzioni scolastiche. La scuola infatti è prima di tutto una rete di relazioni, un luogo in cui lavorare insieme per affrontare la complessità e la bellezza dell'educare. Il confronto e la condivisione di valori, obiettivi, metodi, criteri di valutazione e aspetti pratici offre un'opportunità formativa preziosa per dare forma al proprio ruolo e per riconoscere potenzialità e limiti della propria professionalità e del proprio sapere; consente di sospendere il proprio personale punto di vista, di considerare quelli altrui, di integrarli col proprio e di giungere a una visione più ampia e completa delle situazioni e di elaborare pratiche educative più efficaci. Il metodo *peer to peer*, ovvero il confronto tra pari (in questo caso tra insegnanti), perché sia efficace non si deve esaurire in incontri sporadici e obbligati come i consigli docenti o i consigli di istituto; ma dovrebbe avvenire "in verticale", tra docenti appartenenti a diversi ordini scolastici, tra docenti di diverse materie, includendo anche collaboratori esterni, come per esempio gli esperti che conducono progetti all'interno della scuola. Spesso infatti i docenti non prendono parte attiva alle attività progettuali e tendono o ad avvertire il tentativo di un esterno di entrate in classe come un'intrusione o ad estraniarsi dalla conduzione delle attività.

È invece indispensabile che vi sia una collaborazione tra interni ed esterni, tra chi conosce la classe e chi vi si avvicina per la prima volta, perché i percorsi siano efficaci e risultino essere un'occasione di formazione non solo per gli studenti ma anche per i docenti che, dalle esperienze, possono ricavare spunti, metodi ed approcci nuovi e alternativi.

Una buona pratica, in un'ottica di *peer/team teaching*, nella formazione continua degli insegnanti è il *lesson study*, nato in Oriente e ormai diffuso in tutto il mondo. Il *lesson study* riguarda l'attività di un piccolo gruppo di docenti che collettivamente co-progetta una lezione (in termini di obiettivi, contenuti, tempistiche, metodologie, criteri di valutazione), osserva la lezione realizzata da un membro del gruppo (insegnante pilota) e, infine, la analizza, ne studia i possibili miglio-

menti e la riprogetta. Dopo la riprogettazione si avvia un nuovo esperimento proponendo la lezione rivisitata a una classe nuova a cura di un docente diverso dall'insegnante pilota. Si crea così un ciclo virtuoso in cui le conoscenze e le competenze del gruppo di lavoro crescono nel tempo. Ciò costituisce un aumento della qualità del processo, non tanto nel senso di realizzare una lezione "perfetta", quanto piuttosto nel senso di aumentare la capacità dei membri del gruppo di interagire in modo efficace per uno scopo comune e condiviso. Un quadro di riferimento per gli insegnanti interessati a questo innovativo modello di formazione è il volume, curato da Maria G. Bartolini Bussi e Alessandro Ramploud⁵⁹, *Il Lesson study per la formazione degli insegnanti*, frutto delle ricerche di docenti che hanno partecipato a diversi studi in Oriente e hanno poi avviato molteplici sperimentazioni in Italia.

Un approccio *peer to peer* è previsto anche nella formazione in ingresso dei docenti neoassunti, resa obbligatoria a partire dalla legge 107 del 2015 e confermata per l'anno scolastico 2020-2021 con la Nota n. 28730 del 21 settembre 2020⁶⁰ che ripropone il modello formativo proposto negli anni precedenti, con alcune puntualizzazioni che possono ulteriormente qualificare l'esperienza formativa dei docenti neoassunti anche in relazione all'emergenza coronavirus. Nelle 50 ore di formazione previste, oltre a incontri propedeutici (6 ore), laboratori formativi (12 ore) e formazione on-line (20 ore) viene data molta attenzione ai momenti di osservazione fra pari (*peer-to-peer*) (12 ore).

Il docente neoassunto, nel primo anno, viene infatti affiancato da un docente *tutor* con cui confrontarsi e relazionarsi e con il cui aiuto traccia un primo bilancio di competenze acquisite mediante autovalutazione strutturata⁶¹. A tal proposito, una buona pratica risulta essere l'*onboarding*, termine poco noto nel mondo della scuola. Si tratta dell'insieme di procedure e iniziative messe in atto da un'azienda per guidare l'inserimento di un nuovo dipendente. È noto come una buona accoglienza, unita all'informazione sul progetto educativo della scuola, abbia esiti positivi sulle potenzialità del nuovo arrivato e, di conseguen-

⁵⁹ Rispettivamente professore ordinario di Didattica della matematica e presidente del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università di Modena e Reggio Emilia, insegnante e tutor di tirocinio per il Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università di Modena e Reggio Emilia.

⁶⁰ www.miur.gov.it/-/nota-n-28730-del-21settembre-2020

⁶¹ <https://neoassunti.indire.it/2020/>

za, sul suo impatto efficace con il sistema scolastico e con i ragazzi. Il senso di appartenenza ad una comunità di pratica, infatti, non va sottovalutato, in quanto elemento fondamentale per un miglioramento delle prestazioni lavorative.

L'attenzione alla relazione è una prevenzione prima di tutto al disagio scolastico, alla demotivazione allo studio, alle forme di bullismo, ma anche al *born out* degli insegnanti. Concentrarsi sulla dimensione relazionale significa affrontare il tema della comunicazione efficace, della gestione dei conflitti, del *team building*, dell'alleanza scuola-famiglia, aspetti che, se ben gestiti, possono fare la differenza. Inoltre, assumere la centralità della dimensione relazionale significa riconoscere che anch'essa deve essere resa oggetto di apprendimento: *a relazionarsi educativamente si impara*⁶².

Secondo le più recenti ricerche, gli insegnanti avvertono l'esigenza di una formazione che si orienti specificatamente verso la relazione educativa e le dinamiche comunicative. Inoltre, la diffusione sempre crescente di *focus group* – ovvero contesti di dialogo, condivisione e confronto in un'ottica di circolazione di saperi e conoscenze tra docenti e ricercatori in un processo dinamico e reciproco – è sintomo di un corpo docenti che avverte la necessità di una formazione intesa come “avventura collettiva”.

A questo proposito, di particolare interesse, risulta il libro di Mariella Bombardieri⁶³ *La cura delle relazioni. Essere e fare l'insegnante*, che affronta con chiarezza ed efficacia il tema cruciale del rapporto tra professionalità docente e competenza relazionale, proponendosi come possibile strumento per accompagnare la formazione e l'autoformazione degli insegnanti sui diversi temi legati alla relazione educativa. La stessa struttura del libro è funzionale alla formazione: capitoli brevi, ciascuno dei quali presenta *esperienze* – storie e narrazioni – che permettono ai lettori di avvicinarsi a situazioni della vita quotidiana; *riflessioni* che hanno l'obiettivo di offrire uno spazio di pensiero, *meta-riflessioni* sulle proprie esperienze professionali; *buone prassi* che offrono spunti a partire dalla valorizzazione di metodologie

⁶² M. Bombardieri, *La cura delle relazioni. Essere e fare l'insegnante*, Torino, La Scuola, 2016.

⁶³ Psicopedagogista e formatrice che dal 1995 collabora con l'Università Cattolica del Sacro Cuore.

e strategie messe in atto dagli insegnanti. Alla fine di ogni sezione, inoltre, vengono offerte *schede operative* che propongono esercitazioni pratiche per i docenti.

2.4. Valutare per auto-valutarsi

Il docente impara prima di tutto mentre insegna, calandosi dentro una dinamica di reciproco scambio con gli studenti, sperimentando stimoli che gli arrivano in un laboratorio di classe sempre aperto.

Infatti, per poter valutare l'efficacia del proprio insegnamento e, di conseguenza, per poter mettere in atto una programmazione puntuale e graduale di interventi correttivi, integrativi e migliorativi in funzione delle condizioni contestuali è prima di tutto necessario porsi in relazione con gli studenti e riflettere anche sugli esiti da essi raggiunti.

Il processo valutativo non serve solo a verificare l'apprendimento degli alunni, ma anche a porre il docente in una condizione riflessiva di rilettura su quanto operato, considerando criticità e punti di forza. In questo senso la valutazione degli studenti diventa *dispositivo orientativo e regolatore* dell'azione di insegnamento, nonché punto di partenze imprescindibile per un bilancio consapevole delle proprie *professional skills* e, di conseguenza, dei propri obiettivi formativi.

Secondo il modello tradizionale, la valutazione si traduce in una verifica a posteriori dell'avvenuta (o meno) assimilazione di conoscenze trasmesse, svolgendo quindi prevalentemente una funzione sommativa, mentre trascura quella formativa che implica interventi *in itinere* da parte del docente.

L'introduzione del *costrutto di competenza*, invece, ha promosso un cambiamento nel paradigma valutativo, spostando l'attenzione sul concetto di *valutare per educare*, da cui emerge un diverso rapporto tra processo formativo e valutativo, che divengono momenti interconnessi, in continuo dialogo tra loro. La valutazione formativa non si limita a verificare prestazioni; ma valuta – da un punto di vista qualitativo più che quantitativo – la molteplicità di competenze e abilità messe in atto nel corso dell'intero processo di apprendimento e, dunque, le modalità che hanno generato determinate prestazioni, più che i prodotti in sé.

Lo scopo della valutazione, dunque, non è quello di esprimere un giudizio definitivo, ma quello di educare, ovvero di porre gli studenti nella condizione di saper riflettere in modo critico e costruttivo sui propri limiti e sulle proprie potenzialità, creando le condizioni perché pos-

sano gradualmente affermare la propria identità e divenire protagonisti del proprio processo di crescita⁶⁴.

Come sottolinea Mario Castoldi⁶⁵, infatti, la nuova filosofia valutativa è connotata da valori tra i quali la *significatività* (ancora una volta si torna alla meta-conoscenza), ovvero dare significato alle prestazioni richieste in rapporto ai traguardi di apprendimento che qualificano il *curriculum* scolastico delle nuove generazioni e la *responsabilità* affidata allo studente nella conduzione del processo valutativo, attraverso il suo coinvolgimento nelle diverse fasi della valutazione e attraverso l'incoraggiamento di forme di autovalutazione. La valutazione diventa così «elemento interno alla didassi e non oggetto che improvvisamente arriva dall'esterno come se appartenesse a un altro mondo»⁶⁶.

Entro questa evoluzione concettuale, risulta indispensabile prevedere un monitoraggio continuo degli interventi migliorativi messi in atto dagli studenti, anche attraverso la *valutazione informale di competenze* che emergono nella quotidianità, al di là della verifica. Parimenti, risulta importante trasmettere il *valore educativo del recupero*, a partire da una lettura dei bisogni profondi degli studenti e dalla predisposizione di risposte efficaci attraverso un'azione didattica, interpretata secondo le modalità del dialogo, che vada a rafforzare la triade motivazione-autostima-apprendimento. Essere insegnanti, infatti, significa possedere, oltre alle competenze squisitamente didattiche, adeguate modalità di mediazione e di relazione, che si acquisiscono con la formazione e la pratica.

Pensare la valutazione degli apprendimenti in termini di competenze richiede un confronto con la loro natura polimorfa e, di conseguenza, attiva e combina tra loro molteplici prospettive di osservazione e analisi dell'evento formativo. Inoltre, ai fini della valutazione, è impor-

⁶⁴ Nel D. L. del 13 aprile 2017 (*Norme in materia di valutazione e certificazione*) viene sottolineata la funzione formativa della valutazione, come si legge negli artt. 1 e 2: «La valutazione (...) ha essenzialmente finalità formativa, concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli alunni, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze».

⁶⁵ M. Castoldi, *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Roma, Carocci, 2016.

⁶⁶ L. Guasti, *Competenze e valutazione metodologica. Indicazioni e applicazioni pratiche per il curriculum*, Trento, Erickson, 2013, cit. p. 8.

tante considerare non solo lo *standard sociale*, ovvero il grado di competenza raggiunto dall'alunno in relazione alla classe di appartenenza; ma anche lo *standard individuale*, rappresentato dalla crescita del discende in relazione al proprio percorso individuale, nonché lo *standard di criterio*, ovvero la misura in cui tale crescita incide sull'inserimento dell'alunno nella vita sociale.

Questa prospettiva vede i docenti impegnati in una valutazione a 360°, anche se spesso la valutazione delle competenze nella scuola avviene come un travaso del voto tradizionale in appropriate griglie di valutazione delle competenze e delle abilità. Il processo, invece, dovrebbe essere capovolto, anche alla luce dell'importanza che riveste il *curriculum* dello studente⁶⁷, ovvero il documento che accompagna il diploma di scuola secondaria di secondo grado e che, oltre al percorso scolastico, comprende anche le attività PCTO, quelle effettuate in altri ambiti (culturali, sportivi, musicali, di volontariato), nonché le competenze, conoscenze e abilità acquisite tramite esse. Il *curriculum* dello studente, infatti, soprattutto nell'Esame di stato del 2020-21, contribuirà a dare informazioni alla commissione d'esame durante la conduzione del colloquio orale.

Sul tema della valutazione di discenti e docenti si concentra una copiosa produzione scientifica. Nello specifico, si rimanda al già citato studio di Mario Castoldi, *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Il contributo offerto dal volume risulta innovativo sia nell'oggetto che nel metodo: nell'oggetto in quanto invita ad allargare lo sguardo a una *valutazione di sistema*, comprensiva non solo degli apprendimenti degli studenti, ma anche della qualità degli insegnamenti e degli istituti scolastici; nel metodo in quanto la valutazione viene intesa da punto di vista formativo più che misurativo. Un tratto qualificante concerne il taglio operativo del libro che affianca la riflessione teorica ad implicazioni pratiche; nella trattazione dei diversi "oggetti" di valutazione si parte infatti da una messa a fuoco del tema e da una discussione sui diversi approcci valutativi per procedere poi all'individuazione di linee guida operative e alla presentazione di materiali di lavoro per i docenti (casi studio, esercitazioni, percorsi di approfondimento).

Dello stesso autore è il libro, di più recente pubblicazione, *Rubriche*

⁶⁷ Previsto dalla legge 107/2015 e confermato dal decreto legislativo 62/2017.

valutative. Guidare l'espressione del giudizio, in cui vengono analizzate le modalità di costruzione di rubriche funzionali sia alla valutazione delle competenze di cittadinanza, sia degli apprendimenti disciplinari. Che cosa caratterizza una rubrica valutativa? Quali sono gli impieghi possibili, sul piano didattico e valutativo? Attraverso quali passaggi logici e operativi elaborare una rubrica? Come verificarne la qualità? Su queste domande si articola il volume, che contiene anche un insieme di esempi di rubriche valutative relative a diversi livelli scolastici e ambiti di competenza, utili a concretizzare le indicazioni che vengono fornite.

Tra i molti contributi disponibili, un altro lavoro di particolare interessante è *Rivoluzionare la scuola con Gentilezza. Idee e proposte didattiche per vincere una delle maggiori sfide del XXI secolo*, a cura di Antonello Giannelli⁶⁸. Si tratta di una raccolta di riflessioni e di esperienze proposte da diversi esperti della “nuova scuola”, tra le quali si inserisce quella di Maurizio Gentile⁶⁹ su *La valutazione, strumento essenziale per l'apprendimento*. Queste pagine pongono l'attenzione in modo sintetico e molto pratico, su alcune tematiche come il *feedback* formativo, le prove di competenza, le rubriche di valutazione, la valutazione tra pari e l'auto-valutazione.

BIBLIOGRAFIA MINIMA DI RIFERIMENTO

- M. Aglieri, *La formazione degli insegnanti e con gli insegnanti. Contesti, scenari, percorsi, messaggi*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020
- G. Bartolini Bussi, A. Ramploud (a cura di), *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*, Roma, Carocci Faber, 2018
- D. Bellantoni, M.G. Lombardi, *Relazione educativa e professionalità docente. Linee guida per l'autoformazione e l'empowerment*, Padova, Franco Angeli, 2020
- M. Bombardieri, *La cura delle relazioni. Essere e fare l'insegnante*, Torino, La Scuola, 2016
- G. Chianese, *Costruzione del profilo professionale. Pratiche narrative e riflessive*, Milano, Franco Angeli, 2017

⁶⁸ Presidente dell'ANP (Associazione nazionale dirigenti pubblici e alte professionalità della scuola), è dirigente tecnico MIUR ed è stato in precedenza docente e dirigente scolastico.

⁶⁹ Professore associato di Didattica generale e Pedagogia speciale alla Lumsa, Università di Roma.

- G. Chianese, *Educazione permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti*, Milano, Franco Angeli, 2014
- L. De Cani, *Videoricerca e pratiche riflessive nella formazione dei docenti*, Brescia, Scholè, 2020
- G. Domenici, V. Biasi (a cura di), *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*, Milano, Franco Angeli, 2019
- L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, Franco Angeli, 2008
- P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Gruppo Abele, 2014
- D. Ianes, S. Camerotti [et alii], *Il manuale dell'Expert Teacher. 16 competenze chiave per 4 profili docente*, Trento, Erickson 2019
- C. Lisimberti, *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2006
- L. Perla, B. Martini, *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, Milano, Franco Angeli, 2019 (fruibile in open access: http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/407)
- K. Montalbetti, C. Lisimberti, *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, Lecce, Pensa Multimedia, 2015
- E. M. Torre, P. Ricchiardi (a cura di), *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*, Trento, Erickson 2007
- D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, New York, Dedalo, 1999

Valutazione

- M. Castoldi, *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Roma, Carocci, 2016
- M. Castoldi, *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*, Torino, Utet, 2019
- M. Gentile, *La valutazione, strumento essenziale per l'apprendimento*, in A. Giannelli (a cura di), *Rivoluzionare la scuola con Gentilezza. Idee e proposte didattiche per vincere una delle maggiori sfide del XXI secolo*, Edizioni Angelo Guerini e Associati, 2019

I MOLTI VOLTI DELL'EDUCARE

SALVATORE VECA (*) (**)

Mi sia consentito, nell'avviare queste riflessioni sui molti volti dell'educare, un piccolo ricordo personale. Nel marzo di quest'anno, quando cominciò il primo grande confinamento per contrastare il contagio da Covid-19 e scuole e università furono chiuse e si avviarono esperimenti di didattica a distanza, mi chiesero di scrivere una lettera alla scuola. Pensai allora: "Cara scuola, ti scrivo...", questo potrebbe essere l'*incipit*, preso in prestito dal grande Lucio Dalla, di un pensiero da rivolgere a tutti coloro che abitano il vasto e variegato mondo della scuola ai tempi del coronavirus. La terribile pandemia, da cui speriamo tutti di uscire al più presto anche grazie all'impegno civico e alla responsabilità morale di ciascuno di noi oltre che – naturalmente – a un'ampia, convinta e diffusa vaccinazione, ci insegna *molte cose*. In particolare, ci insegna e ci mostra l'*importanza* di alcune cose proprio quando esse sono investite dal rischio della *perdita*.

Pensiamo alla destinataria di questa lettera con il suo bravo pensiero, alla *scuola*. Ora, insegnare e imparare *on line* sono attività molto meritorie e utili, senza dubbio. Nelle circostanze della terribile pandemia, con il suo corteo di sofferenza qua e là per il mondo, possono diventare *a volte* l'unico modo per preservare più o meno efficacemente la continuità della didattica e della formazione. Ma è difficile non provare la sensazione che ci manchi *qualcosa*, della complessa esperienza dell'*educare* perso-

(*) Professore emerito della Scuola Universitaria Superiore IUSS di Pavia.
E mail: salvatore.veca@iusspavia.it

(**) *Lectio magistralis* di apertura dell'anno accademico del Polo di Milano nell'ambito del progetto i Lincei per la scuola. Milano – Istituto Lombardo Accademia di Scienze e Lettere, 21 dicembre 2020.

ne. Perché l'educare ha *molti volti*: è un processo che coinvolge rapporti interpersonali, relazioni sociali, visioni culturali, chiama in causa ragioni ed emozioni, menti e corpi, e così dà luogo alla *comunità* educante nel tempo. E, come sanno bene per la loro professione e la loro vocazione educatrici e educatori, questa è proprio una cosa molto, molto importante per tutti noi.

È naturale che in circostanze straordinarie come quelle della emergenza da Covid-19 la discussione pubblica e la controversia investano il *trade off* tra diritto all'istruzione o all'educazione e diritto alla salute, come del resto accade per il diritto al lavoro e all'impresa e per le libertà fondamentali delle persone. Come ho accennato, la pandemia ci ha insegnato cose molto importanti a proposito dei nostri modi di convivere, dei rapporti fra economia e società, degli effetti di un capitalismo impaziente e predatorio, delle crescenti e intollerabili disuguaglianze ingiustificabili dalle molte dimensioni, della tenuta e della debolezza delle nostre forme di vita democratiche, del rapporto fra ricerca scientifica e scelta politica, della nostra sistematica umiliazione e degradazione dell'ambiente e della dissipazione ed erosione del patto sociale fra *natura* e *cultura*. Ma, al centro delle riflessioni sui molti volti dell'educare, mi interessa mettere a fuoco qualcosa che riguarda le interpretazioni socialmente prevalenti del *senso* e della funzione dell'educare persone. Ne illustrerò due, che mi sembra ci consentano di riflettere su un punto che considero decisivo per una visione dell'educazione da ventunesimo secolo, *a fortiori* all'esordio degli anni Venti del nostro secolo, dopo la pandemia, quando saremo chiamati tutti e tutte a una *rigenerazione – inter alia –* dell'educare.

I due modelli che vi presento, considerati l'uno indipendentemente dall'altro, o addirittura l'uno con l'altro in conflitto, si trasformano in volti deformi e programmi regressivi dell'educare. L'idea di fondo è che noi dovremmo, in una varietà essenziale di modi, metodi e pratiche, rendere viva nei discenti la tensione fra i due modelli e manovrare con sapienza sulla loro *incompletezza*.

1. Cominciamo dicendo che nel primo modello l'ossessione del breve termine colpisce direttamente l'educare, una delle sfere sociali, come amava dire John Locke, deputate alla trasmissione degli *alfabeti* del sapere: «il grande condotto attraverso cui la conoscenza si è trasmessa da una generazione all'altra». La sfera sociale dell'educazione: a

tutti i suoi livelli e gradi, dalla formazione primaria alla *higher education*, alla formazione universitaria. La dittatura del presente ha effetti distorsivi sulla sfera della ricerca, della produzione di nuovi saperi e sul passaggio di testimone nella staffetta delle generazioni che ha assunto ormai carattere globale, modellando per esempio la formazione universitaria sull'idea del sapere *utile*, inteso come sapere *problem solving* che prometta esiti e applicazioni di breve termine.

Per convenzione, avvalendomi di un suggerimento ormai classico di Alessandro Pizzorno, ho da tempo designato nelle mie ricerche con l'espressione "sapere utile" quell'insieme di conoscenze che si assume ci consentano o ci promettano di risolvere problemi classificati come socialmente rilevanti. Per questo, ho detto: il sapere utile mira al *problem solving*. Naturalmente, questa definizione è terribilmente sommaria. Sappiamo bene quale differenza possa darsi nell'identificazione di problemi socialmente rilevanti, e quale differenza possa darsi fra stime di utilità sociale. Né ci sfugge la questione decisiva della differenza fra gli orizzonti temporali chiamati in causa per il calcolo di utilità, oscillanti fra breve e lungo termine. Ma per ora questi aspetti possiamo lasciarli da parte, perché l'aspetto più significativo della faccenda, se lo scopo è quello di catturare le tendenze culturali prevalenti e dominanti nell'interpretazione sociale dei saperi e, in senso lato, dell'educazione e della formazione, è costituito dalla *connessione* fra il capitale di saperi di cui disponiamo e la lista variabile dei problemi che sono o sono ritenuti essere risolvibili sul *breve*, in virtù del possesso di tale capitale.

È bene chiarire che, in questa prospettiva, la categoria del sapere utile non è chiamata in causa sullo sfondo della vecchia faccenda delle *due culture*, né si riferisce esclusivamente alla famiglia dei saperi scientifici. Può includere buona parte, o una parte significativa, dei saperi delle cose umane. Fisica ed economia, psicologia e genetica, diritto e chimica, matematica e sociologia, neuroscienze cognitive e linguistica, intelligenza artificiale possono essere socialmente valutate e interpretate come esemplificazioni del sapere utile, se e quando i loro saperi sono riconosciuti solo nella veste di saperi *tecnologici*. Per sapere tecnologico intendo un sapere che verte su *mezzi*, a fini *dati*, stabili e non discussi. Questa immagine del sapere è quella che ora sembra a me prevalente nelle circostanze che ci sono contemporanee. E ha effetti pervasivi sulle trasformazioni dell'*educazione* e della *formazione*.

2. Consideriamo alcune implicazioni che discendono dall'inter-

pretazione del sapere utile come insieme di tecnologie, quali che siano, per la soluzione di problemi socialmente rilevanti. La prima, non sorprendentemente, è che la risposta alla domanda su ciò cui servano il sapere e la sua trasmissione educativa non hanno bisogno di una lunga catena di ulteriori interrogativi. Uno si chiede: a che cosa serve la cultura? E la risposta è immediata e *lineare*: la cultura serve alla soluzione dei problemi socialmente rilevanti che essa promette di risolvere nel *breve* termine.

La seconda implicazione ha invece carattere epistemologico. Essa consiste nello slittamento dal riconoscimento del valore intrinseco della verità o della validità, cui mirano i saperi, al riconoscimento del suo valore strumentale. Nel senso che le teorie e i corpi dei saperi, quali che siano, sono valutati e interpretati prioritariamente come mezzi per la soluzione di problemi, e il riconoscimento della loro verità o validità deriva dall'accertamento del successo effettivo o presunto nella soluzione di problemi. Nella nostra costellazione culturale si tenderà a dire che essi sono veri perché funzionano. Non che funzionano perché sono veri. Così accade che l'ossessione per la veridicità vada paradossalmente insieme al discredito nei confronti della verità, per dirla con il filosofo Bernard Williams. Con un sottile slittamento, a volte, verso il vasto, inquietante e pervasivo spazio delle *fake news*.

La terza implicazione riguarda direttamente la faccenda, cui ho fatto cenno, dei fini e dei mezzi. E rende conto della *immunizzazione* dei fini, della loro *saturazione* rispetto all'indagine e alla controversia che operano brillantemente solo entro il dominio dei mezzi. Il che spiega il bizzarro impasto di elogio dei saperi tecnologici e di ricorrenti domande di *sensò* che per definizione non possono trovare risposta entro il dominio di una cultura, intesa esclusivamente o prevalentemente come sapere utile, e inducono chi se le ponga a cercare da altre parti, indipendenti e distinte da quelle del campo culturale. Per le nostre ragazze e i nostri ragazzi, ogni paesaggio zeppo di luminosi saperi tecnologici finisce così per ospitare nella penombra un bel po' di guru, sciamani, guaritori, maghi e imbonitori. Di differente taglia, stile e prestigio. Ha luogo così, nella mentalità collettiva, il diffuso fai da te di *reincantamento* del mondo. Fantasie arcaiche e medievali e devozioni hi tech, insieme.

Veniamo alla quarta implicazione. Essa chiama in causa la propensione al *riduzionismo* che sembra a me contraddistinguere il qua-

dro della costellazione culturale che ci è contemporanea. Il riduzionismo consiste nella convinzione che l'intero campo dei saperi e della cultura debba poter essere ridotto al canone del sapere utile, inteso come capitale di tecnologie. Chi condivide la convinzione riduzionistica non prova un'esperienza di perdita o dissipazione nel sostenere, nel senso indicato, l'utilità e il valore del *solo* sapere utile a breve termine. L'utilità dell'inutile, per dirla con Nuccio Ordine, è un fatuo miraggio per parassiti o per oziosi coltivatori di memorie appassite.

3. Ci si chieda a questo punto che cosa resti fuori e in che mai possa consistere la *perdita* dovuta all'accettazione dell'immagine riduzionistica della cultura e dei saperi, che influenza profondamente il primo modello dell'educazione. E ci si imbatte nell'ampio spazio del sapere o dei saperi che mirano a rispondere veridicamente o validamente a domande che chiamano in causa i *fini*, sottratti all'immunizzazione operata dall'interpretazione della cultura come sapere utile. Per convenzione, possiamo dire allora che il sapere che mira a interpretare e a comprendere, a ricostruire e a definire la variabile natura dei fini è un sapere che genera *vocabolari di identità*. Chiamerò, per convenzione e un po' rudemente, la famiglia di saperi che mirano a rispondere a domande su *chi* noi siamo, e su chi noi siamo stati, e su chi potremo o potremmo essere, e su come possiamo – per dirla ancora con Williams – *make sense of humanity*, la famiglia dei saperi interpretativi. Ecco il secondo modello che abbozzo, in contrapposizione al primo del sapere utile.

Nel caso dei saperi interpretativi, definiti così per mera contrapposizione ai saperi tecnologici (può darsi il caso, naturalmente, che si diano impieghi interpretativi o tecnologici della stessa "disciplina", dello stesso sapere), l'*incertezza* verte sui fini, per usare il mio gergo filosofico. E l'indagine prende le mosse dall'incertezza e dalla controversia a proposito di attribuzioni alternative d'identità, piuttosto che dall'incertezza e dalla controversia a proposito della selezione fra mezzi alternativi. È così, e non altrimenti, che l'indagine mira a generare teorie e conoscenza che riducano l'incertezza, cercando la comprensione più perspicua di *chi* noi siamo (divenuti e divenute), di chi noi potremo, potremmo o dovremmo essere e di come ci è accaduto in vari modi di convivere nella durata, e di come potremo o dovremo o dovremmo convivere nella durata, in uno spazio di possibilità diffe-

renti, situate e contingenti. E questo ci dice qualcosa di importante sul senso dell'*educare* persone.

4. Chiediamoci ora quali siano le implicazioni della prospettiva dei saperi interpretativi. La prima implicazione chiama in causa la complessità e la varietà delle risposte alla domanda sul valore dei saperi e della cultura e sulla loro funzione. Non è disponibile una risposta *lineare*, come nel caso del sapere utile. Nel senso che il catalogo mutevole dei saperi interpretativi è connesso all'esplorazione, che non ha fine, di uno spazio di possibilità fra loro alternative. L'interpretazione, potremmo dire con Paul Ricoeur, è intrinsecamente interminabile in senso blandamente freudiano. E si nutre della consapevolezza del senso delle possibilità. *Making sense of humanity* è un'impresa mai finita, destinata ad imbattersi in una varietà essenziale di prospettive e di punti di vista, nello spazio e nel tempo. Il senso musiliano delle possibilità è responsabile del riconoscimento di uno sterminato repertorio di modelli e di *exempla*, che ci restituisce veridicamente l'immagine dei modi *diversi* di essere *diversi* nello spazio e nel tempo, in cui consiste il nostro essere e riconoscerci come esseri umani, Esseri situati, incompleti e contingenti. Il repertorio di modelli e di *exempla* è un'espressione che fa da promemoria per l'importanza cruciale della *storia*, presa sul serio. E, come vedremo, prendere sul serio il senso del *passato* equivale a tratteggiare idee possibili di *futuro*. Spesso, mi capita di incontrare studentesse e studenti che hanno un'idea di futuro come "eterno presente" o non hanno alcuna idea di futuro. Come diceva Paul Valéry, "il futuro non è più quello di una volta".

La seconda implicazione ha a che vedere con l'impegno nei confronti della verità e della validità. Il richiamo al carattere situato e contingente dei nostri modi di riconoscerci e di riconoscere in vari modi le nostre controparti passate e di saggiare la persistenza di criteri per il riconoscimento dei noi futuri, questo richiamo debitore nei confronti del senso della possibilità e della contingenza, non riduce in alcun modo, come molti credono, il valore intrinseco della verità e della validità degli esiti cui mira l'indagine del sapere delle cose umane.

La terza implicazione tocca, ancora una volta, la faccenda dei fini e dei mezzi. Riconoscere e attribuire fini vuol dire riconoscere e attribuire *identità* nel tempo. Identità mutevoli, esposte all'esperienza della metamorfosi. E che noi sappiamo, grazie all'esercizio interminabile dell'interpretazione e della comprensione, essere intrinsecamente tali. Questo tipo di indagine e questo tipo di saperi hanno come effetto, nel mio gergo filosofico, l'offerta di una galleria di *autoritratti*, cui noi ci impegniamo nella

qualità e nella condizione dell'essere eredi, in virtù del *retaggio*. Nel senso genealogico dell'*incipit* dei *Saggi* di Montaigne, in cui il grande pittore d'autoritratto sosteneva, a proposito dell'educazione, che «il vero problema non sono le teste *piene*, ma le teste *ben fatte*».

La quarta implicazione, infine, induce – in contrasto con la propensione al riduzionismo – a un elogio dell'*incompletezza*. L'incompletezza come virtù del sapere d'identità è naturalmente un corollario del senso musiliano della possibilità. E, come ho suggerito nelle ricerche sull'idea di incompletezza, ha più di un'applicazione in differenti ambiti. Ma si consideri, in particolare, l'importanza dell'elogio dell'incompletezza in tutte quelle circostanze in cui l'indagine si mette alla prova con il fatto del pluralismo e della diversità nelle cose umane. Quando ci si misura con i diversi modi di essere diversi, come ama dire Amartya Sen. Modi che contraddistinguono le mutevoli forme del convivere e gli esperimenti sociali di vita, nello spazio e nel tempo.

È proprio qui, in queste circostanze, che riconoscere l'incompletezza e attribuirle il merito che le spetta vuol dire riconoscere l'*insaturazione*, quanto al valore, di qualsiasi forma di vita in comune. E la manovra mirante alla comprensione e all'interpretazione si svolge in un contesto in cui l'oggetto dell'indagine viene, per così dire, *immerso* in uno spazio di possibilità alternative. Questo può dar luogo a un'educazione, come si usa dire, al senso o allo spirito *critico*.

Non sorprendentemente, è questa manovra che offre le risorse per la critica e l'esplorazione delle *alternative*, rispetto a come stanno le cose e, soprattutto, rispetto ai variabili confini di un qualche "noi". In fondo, uno dei dilemmi più severi cui siamo di fronte, quali osservatori o partecipanti, nelle circostanze che ci sono contemporanee, è generato dalla maggiore o minore consapevolezza della varietà dei confini che possono definire lo spazio di un qualche "noi". L'elogio dell'incompletezza raccomanda un atteggiamento intellettuale critico, caratterizzato dall'*inquietudine* e del sospetto nei confronti delle offerte di credenze nei confini stabili di identità rocciose e assegnate *sub specie aeternitatis*.

In parole povere, una cultura che non accettasse la raccomandazione dell'inquietudine come *habitus* sarebbe una cultura più povera. Sono convinto che una tale cultura comporterebbe esperienze di perdita e dissipazione. Semplicemente, non sarebbe una cultura al *suo* meglio. Naturalmente è bene tener presente che l'espressione "una cultura più povera" si riferisce in ogni caso all'immagine della cultura generata entro le cerchie della ricerca, della produzione e della trasmis-

sione educativa di saperi, quali che siano. Voglio dire che il senso di perdita e dissipazione potrebbe valere per i suoi nativi, ma non necessariamente per coloro che non ne hanno ricevuto il testimone nella staffetta delle generazioni. Come si usa dire, la fine di un mondo non è la fine del *mondo*. È semplicemente la fine di un mondo per come alcuni o molti di noi l'hanno conosciuto sinora.

5. È a questo punto che entra in gioco il modello dell'*educare* persone, qua e là per il mondo, il modello che oggi ci chiama in causa. Un'educazione incentrata *solo* sull'idea di sapere utile è destinata a modellare e disciplinare le menti di persone, addestrandole al *problem solving* con una scatola degli attrezzi, che paradossalmente si svaluta ciclicamente a fronte del mutamento continuo delle competenze, generato dalle frotte della incessante e pervasiva innovazione tecnologica. L'etica dell'impatto che, come ha sostenuto Ronald Dworkin, è orientata solo al risultato e alle conseguenze di breve, può rivelarsi un boomerang. Gli addestrati alla *routine* avrebbero bisogno che fosse vera e inossidabile la dittatura del presente, perché per loro le cose funzionassero alla grande.

L'addestramento al sapere utile contrae e inaridisce le capacità delle persone di orientarsi *riflessivamente* nel mondo, le capacità delle persone di fiorire e svilupparsi grazie al *padroneggiamento* del linguaggio e dei vocabolari d'identità, su cui vertono i saperi interpretativi. Si opera, in questo modo, una specie di *scippo* della comprensione e dell'interpretazione delle cose umane. E si azzera il retaggio variegato e meticcio d'umanità, che è retaggio di *diversità*. Che è fonte di immaginazione di mondi possibili e alternativi.

D'altra parte, il modello dei saperi interpretativi, a sé preso, rischia nella sua *solitudine* di girare, per così dire, senza *attrito*, e di finire sotto la condanna di un interpretazionismo fatuo o di un postmodernismo estenuato: il celebre e confutabile aforisma di Nietzsche secondo cui «non vi sono fatti ma solo interpretazioni (e questa è un'interpretazione)» potrebbe essere il suo desolante motto. In breve, noi dovremmo educare persone che fioriscano grazie a una *visione*. Visionari sì, ma visionari che sanno fare i *conti*. O meglio: "*visionari*" che sanno che cosa vuol dire fare i conti e ne riconoscono la rilevanza e "*calcolanti*" che sanno che cosa vuol dire avere una visione e ne riconoscono la rilevanza. L'interazione e la contaminazione fra i due modelli sembra essere allora

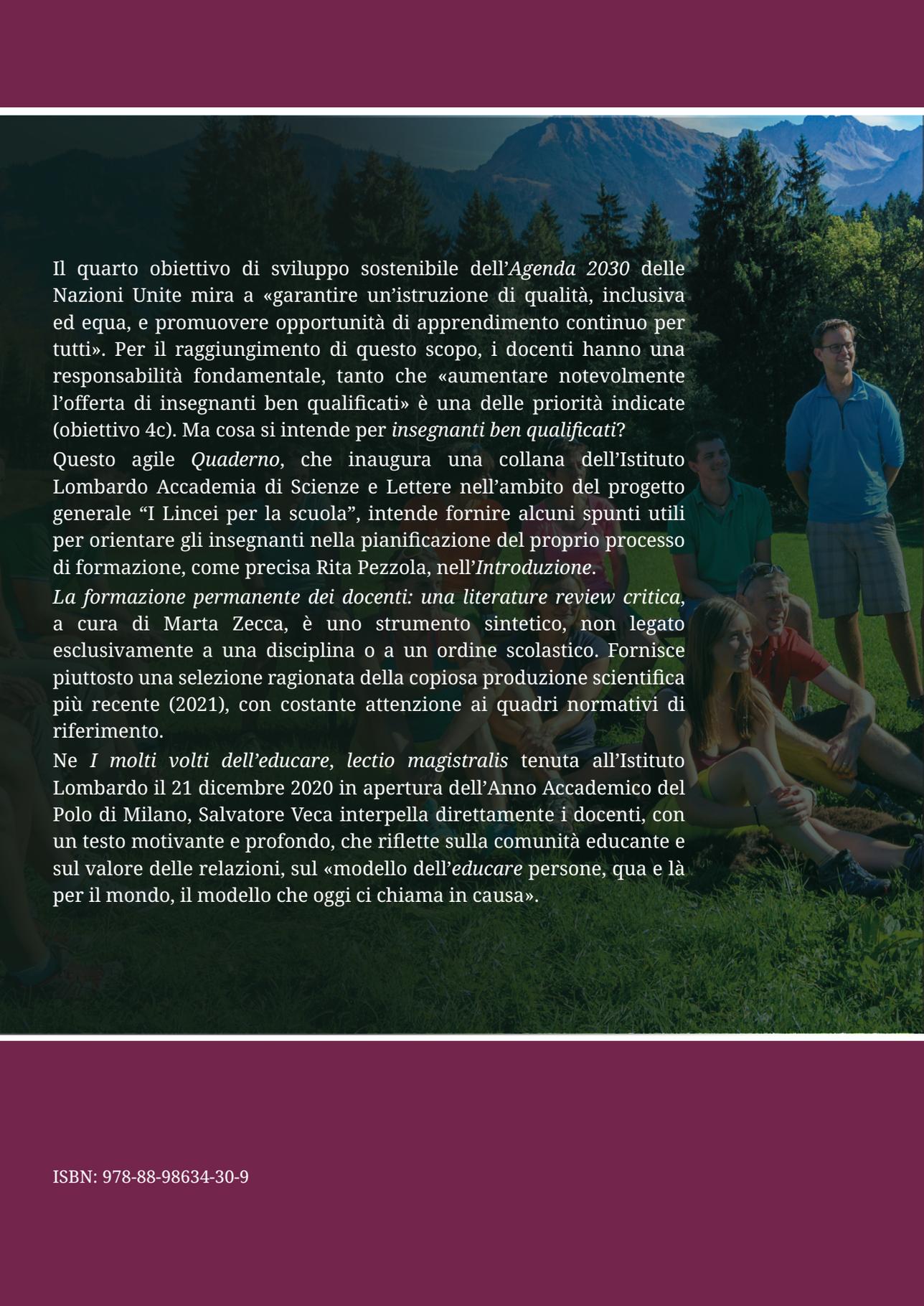
la prospettiva promettente per i volti plurali dell'educazione nel ventunesimo secolo.

Torniamo ora alle nostre aule. Torniamo alla scuola cui ho dedicato nell'*incipit* la mia lettera. Mi viene fatto di pensare a un suggerimento autorevole sull'importanza dell'educare e formare persone. È un suggerimento di Joseph Brodsky, premio Nobel per la letteratura 1987, rivolto anni fa agli studenti dell'Ann Arbor University del Michigan. Un suggerimento che sembra prendere sul serio l'idea dei molti volti e del senso dell'educare ragazze e ragazzi: «Adesso e nel tempo a venire, credo che per voi sarà un buon affare puntare alla *precisione* del linguaggio. Cercate di costruirvi un vocabolario e di trattarlo come trattereste il vostro conto corrente. Seguitelo con ogni cura e cercate di impinguare i vostri profitti. Qui non si tratta di migliorare la vostra eloquenza amatoria o il vostro successo professionale – ma possono essere, anche questi, risultati collaterali – né di trasformarvi in raffinati conversatori da salotto. Lo *scopo* è un altro: mettervi in grado di *esprimere voi stessi con la massima ampiezza e precisione possibile*. Perché l'accumularsi di cose *non dette*, non espresse a dovere, può tradursi in *nevrosi*, *apatia* e *scetticismo*».

Rita Pezzola, archivista, già dottore aggregato presso la Biblioteca Ambrosiana di Milano e membro dell'*équipe* di ricerca del *Codice diplomatico della Lombardia medievale (secc. IX-XII)* dell'Università di Pavia, da oltre vent'anni si occupa di didattica della storia. Dal 2020 è cancelliere dell'Istituto Lombardo Accademia di Scienze e Lettere di Milano.

Salvatore Veca, professore emerito di Filosofia politica alla Scuola Universitaria Superiore IUSS di Pavia, presidente onorario della Fondazione Feltrinelli, è membro effettivo dell'Istituto Lombardo Accademia di Scienze e Lettere. Con l'Accademia milanese ha di recente ha pubblicato *Sviluppo sostenibile. Gli obiettivi delle Nazioni Unite 2015-2030* (con A. Martinelli), edito nel 2021.

Marta Zecca, laureata in Filologia moderna presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia (con tesi in Didattica del Latino), già docente in una scuola secondaria di primo grado, è attualmente titolare di una borsa di ricerca triennale (sui processi di formazione, monitoraggio e valutazione) nell'ambito di un progetto emblematico maggiore di Fondazione Cariplo.

A group of people, including a man in a blue polo shirt and several others, are sitting on a grassy field. In the background, there are tall evergreen trees and a range of mountains under a clear sky. The scene is bright and sunny.

Il quarto obiettivo di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite mira a «garantire un'istruzione di qualità, inclusiva ed equa, e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti». Per il raggiungimento di questo scopo, i docenti hanno una responsabilità fondamentale, tanto che «aumentare notevolmente l'offerta di insegnanti ben qualificati» è una delle priorità indicate (obiettivo 4c). Ma cosa si intende per *insegnanti ben qualificati*?

Questo agile *Quaderno*, che inaugura una collana dell'Istituto Lombardo Accademia di Scienze e Lettere nell'ambito del progetto generale "I Lincei per la scuola", intende fornire alcuni spunti utili per orientare gli insegnanti nella pianificazione del proprio processo di formazione, come precisa Rita Pezzola, nell'*Introduzione*.

La formazione permanente dei docenti: una literature review critica, a cura di Marta Zecca, è uno strumento sintetico, non legato esclusivamente a una disciplina o a un ordine scolastico. Fornisce piuttosto una selezione ragionata della copiosa produzione scientifica più recente (2021), con costante attenzione ai quadri normativi di riferimento.

Ne *I molti volti dell'educare, lectio magistralis* tenuta all'Istituto Lombardo il 21 dicembre 2020 in apertura dell'Anno Accademico del Polo di Milano, Salvatore Veca interpella direttamente i docenti, con un testo motivante e profondo, che riflette sulla comunità educante e sul valore delle relazioni, sul «modello dell'*educare* persone, qua e là per il mondo, il modello che oggi ci chiama in causa».